



**LA HISTORIA DETRÁS DE UN OBJETO:  
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES PROCESOS DIDÁCTICOS DE LA MANIPULACIÓN  
DE OBJETOS EN LA IED VILLA AMALIA.**

Modalidad de Monografía  
Sistematización de experiencias.

Dilan Yoan Galindo Bonilla.  
Código 2017277010

Tutora: Dra. Diana Patricia Huertas Ruiz

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Licenciado en Artes Escénicas

Universidad Pedagógica Nacional.  
Facultad de Bellas Artes.  
Licenciatura en Artes escénicas.  
Bogotá D, C. 22 de abril del 2022.

## Dedicatoria.

*Para la persona que alguna vez Dios le habló sobre este logro, mi madre querida.  
Para mi hermana, quien siempre me brindó su apoyo incondicional y jamás perdió la fe en mí.*

## Agradecimientos.

*Para Dios, por ser la inspiración y fuente principal de fuerza para no desistir.*

*A mi familia y cómplice, quien con su apoyo incondicional y amor siempre me han impulsado a alcanzar cada uno de mis sueños y mis metas.*

*Para la universidad Pedagógica Nacional y su cuerpo docente, por todo el conocimiento que me fue brindado dentro y fuera de las aulas; especialmente a mi tutora Diana Huertas por motivarme a pensar y desarrollar el teatro como herramienta educativa en la primera infancia.*

*También por su compromiso y guía en cada parte de mi proceso como docente.*

*A mis compañeros, amigos y ahora colegas, quienes no solo influyeron de manera positiva en el ámbito educativo, sino también en lo personal, al no solo compartir un desarrollo a nivel profesional, sino también como individuos de la sociedad, preparándonos de manera conjunta para afrontar de manera positiva lo que la vida nos quiera deparar. A todos ellos también mucho éxito, porque aquí hemos de triunfar todos.*

*A todos, gracias totales.*

# ÍNDICE GENERAL.

RESUMEN.....	5
I CAPÍTULO: PUNTO DE PARTIDA.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
PREGUNTA PROBLEMA.....	9
OBJETIVO GENERAL.....	10
<i>Objetivos específicos.</i> ....	10
APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE.....	10
II CAPÍTULO: LA EXPERIENCIA DE OTROS.....	14
MARCO CONCEPTUAL.....	14
DIDÁCTICA Y TRASPOSICIÓN: ENSEÑAR Y APRENDER UN CONTENIDO TEATRAL.....	14
TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA.....	16
LAS INFANCIAS.....	17
JUEGO DRAMÁTICO.....	18
MANIPULACIÓN DE OBJETOS.....	20
III CAPÍTULO: METODOLOGÍA. COMO FUERON LAS FORMAS DE LAS COSAS.....	23
CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO.....	24
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	26
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	27
<i>Generalidades.</i> .....	27
<i>Instrumentos.</i> ....	30
<i>Análisis de contenido.</i> .....	30
<i>Análisis narrativo.</i> ....	31
IV CAPÍTULO: LA MIRADA A LA PRÁCTICA, EL ANÁLISIS DE LO VIVIDO.....	32
RESULTADOS.....	33
HISTORIA DE LA PRÁCTICA: DEL TÍTERE A LA MANIPULACIÓN DE OBJETOS.....	35
<i>Virtual: El aula es una pantalla.</i> ....	35
<i>Presencial: La manipulación de objetos en un espacio tangible.</i> .....	43
MANIPULACIÓN DE OBJETOS PARA NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA MACRO Y CONTENIDOS SUBYACENTES.....	49
1. <i>Espacio ficcional:</i> .....	50
2. <i>Expresión:</i> .....	55
3. <i>Situación dramática o situación de representación:</i> .....	61
4. <i>Objeto cotidiano y objeto extra - cotidiano:</i> .....	68
5. <i>Animación de títeres.</i> ....	73
V CAPÍTULO: CONCLUSIONES, PUNTOS DE LLEGADA.....	76
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXO 1: TABLA DE DOCUMENTACIÓN.....	84

## Índice de tablas.

<i>Tabla 1 cuadro comparativo entre manipular un objeto y animar un objeto o títere. fuente, creación propia</i>	22
<i>Tabla 2 cantidad de instrumentos de la información recolectados. fuente, creación propia.</i>	30
<i>Tabla 3 textos mediadores (narraciones orales) de la secuencia didáctica de la práctica 2021-1 clasificados por sesión. fuente, creación propia.</i>	39
<i>Tabla 4: textos mediadores (narraciones orales y videos) de la secuencia didáctica de la práctica 2021-2 clasificados por sesión. fuente, creación propia.</i>	44

## Índice de figuras.

Figura 1: sistema didáctico. fuente, creación propia.	17
Figura 2: secuencia didáctica del primer proyecto 2021-1. fuente: creación propia.	39
Figura 3: secuencia didáctica 2021-2. fuente, creación propia.	44
Figura 3 contenido y sub contenidos de la manipulación de objetos. fuente creación propia.	49
Figura 4 contenidos de espacio ficcional para la enseñanza de manipulación de objetos. fuente elaboración propia.	55
Figura 5 contenidos de expresión corporal para la enseñanza de manipulación de objetos. fuente elaboración propia.	61
Figura 6. esquema del proceso de las narraciones orales en el aula de clase. fuente: elaboración propia	62
Figura 7 contenidos de la situación dramática para la manipulación de objetos. fuente, creación propia.	68
Figura 8 contenido de objetos cotidianos y extra cotidianos para la enseñanza de la manipulación de objetos. fuente, elaboración propia.	73
Figura 9 contenido de la animación de títeres para la enseñanza de la manipulación de objetos. fuente, elaboración propia.	76

## **Resumen.**

La presente investigación se enfocó en el estudio de los principales procesos didácticos de la manipulación de objetos en las infancias, y cómo enseñar este contenido del teatro de objetos fue necesario para la construcción simbólica al ayudar al estudiante a comprender los objetos como espacios de reflexión expresiva, en la comunicación verbal y en la trasmisión de ideas, contenidos y pensamientos abstractos. A este saber no se le hizo investigaciones enfocadas en los procesos didácticos antes del presente texto, y fue valioso comprender su relevancia en el aula de clase porque capacitó al docente en artes escénicas sobre las formas didácticas de enseñar el contenido, cómo enseñarlo, qué aportes se encontraron, tanto positivamente como negativamente, y replicar el proceso en otros espacios para hallar nuevas y variadas formas de enseñado.

Así, la investigación, de carácter cualitativo, tomó las reflexiones suscitadas en la investigación, dando así, una labor importante al investigado. Los campos cualitativos, tuvieron métodos investigativos que ayudaron a enfocar el estudio; de esta manera, el método que se usó en este proyecto fue la sistematización de experiencias, por su carácter organizacional del proceso vivido de una experiencia, y así, suscitó reflexiones y conocimiento sobre lo estudiado.

Por lo anterior, la investigación se centró en el proceso vivido del profesor en formación realizando su práctica en la Institución Educativa Distrital Villa Amalia con lo referente a lo sucedido en el año 2021. Así, la metodología que se utilizó es la expuesta por (Jara, 2002) al sistematizar una experiencia. Esta, se basó en cinco momentos: el punto de partida; las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido; la reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?, y, por último; los puntos de llegada.

Los principales referentes que se usaron en la investigación fueron (Brousseau, 1990), (Chevallard, 1998) y (Sensevy, 2009) para comprender los procesos de didácticos que existieron en el aula y cómo estos procesos fueron analizados y reflexionados por el

docente. También, se utilizaron referentes basados en las artes escénicas como (Barba, 1994), (Cañas, 1992), (García, 2006), (Grazioli, 2009) y (Pavis, 1989) para comprender la noción de “teatro de objetos” y “manipulación de objetos”.

De todo esto, los principales aportes de la investigación se basaron en los contenidos que se pueden enseñar al momento llevar a la clase la “manipulación de objetos”, su influencia en el aula de clase, y cómo estos fueron necesarios en el proceso de enseñanza- aprendizaje cuando los modos de enseñanza son variados, ya que cambiaron cuando se enseñaron en la virtualidad a cuando se enseñaron presencialmente, así como se detalló en la presente investigación.

## **I Capítulo: Punto de partida.**

### **Date cuenta que te cuento un cuento.**

#### ***Cuentos con p.***

*Antes que prosiga con esta historia, lo invito a que tome su mano, la menta en el bolsillo que prefiera y de ahí saque unas manotadas de polvos mágicos. Va a cerrar los ojos, y mientras la mantiene cerrado, va a esparcir el polvo mágico por todo su cuerpo, y cuando usted los abra, se va a encontrar con la historia de un profesor en formación, que quería enseñar manipulación de objetos.*

*Uno... Dos... Tres...*

*Es la historia de un sujeto- de esos muchos que existe en el universo- era bien conocido por detallar sus comandos y bitácoras espaciales; ese hombre al que muchos lo llaman “Dilan”, pero en ese nuevo proceso que se veía asomarse por una pequeña camarita lo llamarían “El Profe”. Una camarita es la que veía a los habitantes de ese planeta; niños de esbelta alegría y carisma.*

*Este sujeto se enfrentaba a las nuevas modalidades de enseñanza. Estás se asomaban por la ventana mirando furtivamente y con malicia le decían, usando unas voces roncadas y lúgubres - te vamos a comer a bocanadas llenas-. Al escuchar esas palabras, sus pies se le derretían con cada pisada, como si fuera un masmelo ardiendo en una fogata de campo; y las piernas, se gelatinaban producto de los temblores repentinos por los nervios de observar la cultura de este planeta y enseñar los saberes que él tenía...*

*Continuará...*

## **Introducción.**

Es muy común ver a los niños jugar con objetos, e incluso, crearles nuevos significados dentro de esta actividad. Así, tomemos como ejemplo el palo de escoba; en el imaginario del niño se convierte, mediante un proceso de trato ficcional, en espada, caballo o en casi cualquier objeto; de este modo, con estos objetos inanimados, ellos crean aventuras, historias y experiencias llenas de fantasía. Ahora bien, si un profesor de artes escénicas retoma esa capacidad innata en el niño, y los combina con la técnica teatral de “manipular los objetos”, se podrían transformar esas acciones del juego en formas de exploración corporal, vocal y social. De esta manera, se puede fomentar el pensamiento simbólico, el movimiento, el cuerpo y la creación.

Así, la presente investigación es un proceso de sistematización de experiencias en la práctica pedagógica del educador en formación en la “*Institución Educativa Distrital Villa Amalia*”. Es así como, se trabaja la “*Manipulación de objetos*” e “*Imaginación*” con estudiantes de segundo de primaria a partir de dos modalidades de enseñanza, la enseñanza virtual y presencial; realizado en el año 2021 en la práctica pedagógica de la línea de juego dramático e infancias. La experiencia pedagógica está dividida en dos momentos, y estos son: el primero, la modalidad virtual en el semestre 2021-1; y el segundo, en su totalidad presencial, en el semestre 2021-2. El proceso pedagógico recopila una totalidad de trece planeaciones de clase dos proyectos de aula, fotos, videos, etc., como insumos de indagación, clasificación y análisis.

En la presente investigación se encuentran cinco capítulos. Cada capítulo relata el proceso de investigación. Estos están delimitados de la siguiente manera: El primer capítulo se titula “Punto de partida”, el cual contiene la información relevante sobre la investigación; tales como: la introducción de la investigación, justificación del objeto de estudio, las preguntas encontradas en la justificación, los objetivos, tanto general como específico, y para terminar, un breve Estado del arte sobre los diferentes autores que han investigado sobre lo concerniente a los procesos didácticos de la “manipulación de objetos”, títeres, teatro de títeres, entre otros.

En el segundo capítulo “la experiencia de otros”, trata sobre las diferentes miradas de autores sobre la “manipulación de objetos” en el teatro a partir de los pensamientos e ideas de Ciro Gómez, Cristina Grazioli, Luis García Gómez, Patrice Pavis, entre otros. También, se habla sobre la didáctica y los procesos de enseñanza - aprendizaje de los saberes basados en Yves Chevallard, Guy Brousseau y Sensevy. Además, se anexa información relevante para entender las infancias como un espacio de análisis de los procesos de la didáctica para el trabajo del tema “manipulación de objetos”. Y luego, se habla sobre el juego dramático como medio didáctico que usa el educador en formación, ya que es necesario para la enseñanza del contenido.

En el siguiente capítulo “Las formas de las cosas”, está condensada la metodología de la investigación “sistematización de experiencias”, sus instrumentos de recolección de la información, y el tipo de clasificación y análisis que se hacen a los datos.

En el cuarto capítulo “La mirada a la práctica, el análisis de lo vivido”, está desglosado a partir de una descripción del proceso didáctico de la “manipulación de objetos” y el análisis de los datos recolectados de los diferentes instrumentos de recolección de la información, dando así, el último capítulo.

Este capítulo “Puntos de llegada” está relacionado con las conclusiones y responde al cómo se logra identificar las maneras y contenidos necesarios para la enseñanza de la “manipulación de objetos” en el aula de clase, pasando desde los espacios ficcionales que el niño crea e interpreta con o sin objeto, hasta la diferenciación entre objeto que es manipulado al que es animado. También, se establecen puntos de comparativa entre las maneras de enseñanza en la virtualidad y las maneras de enseñanza en la presencialidad.

Además, hay que aclarar a los lectores que la “manipulación de objetos” es un contenido del teatro de objetos diferente al que en muchas ocasiones se le iguala, este es “animación de títeres o animación de objetos”. Los dos están relacionados en el teatro de objetos, pero cada uno es distinto. De este modo, cuando se habla de un objeto que es manipulado está centrado en las maneras de desplazarse, moverse, expresarse, generar acciones, etc., se trabaja el gesto del objeto, pero cuando se habla de la animación de objetos, tal como lo dice (Gómez, 2017) está relacionado con el “ánima” del objeto; o, en



otras palabras, tener alma, ser comprendido o igualado a un ser humano. Uno le da gestos a un objeto, y en ese sentido, lo manipula, pero cuando anima un títere, le está dando vida, ahora es un humano más.

Es necesario aclarar estos dos aspectos para no confundir a los lectores. También, para hacer entender que la “manipulación de objetos” en el aula de clases ayuda al estudiante a potenciar su pensamiento simbólico, y es con ello que el niño emplea mecanismos de relaciones de gestos, imágenes, símbolos ... para su proceso de aprendizaje; así como plantea (Unir, 2020). *“La importancia del pensamiento simbólico radica en su relevancia para el posterior desarrollo del potencial intelectual de los niños: los pequeños comienzan imitando las formas de comunicación de los adultos para, posteriormente, recrear situaciones reales o imaginarias a través del juego, logrando cada vez un mayor nivel de abstracción”*.

Por otro lado, los aspectos fundamentales en el proceso y desarrollo de los niños al momento de aprender la “manipulación de objetos” es el trabajo expresivo y el reconocimiento del cuerpo al aprender “manipulado”. El estudiante reconoce su estar en un lugar y espacio determinado, el trabajo con los objetos que le rodean, y la disposición de su cuerpo a adaptarse a los problemas que se le presenten al momento de jugar a “manipular”. Este componente es crucial en el desarrollo de aprendizaje en el estudiante, ya que, como dicen las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media” el desarrollo de la sensibilidad es parte fundamental en el proceso didáctico en el ámbito escolar, y qué mejor manera sino desde la expresión corporal, que es usada al momento de “manipular un objeto”, desde donde se visualiza esta sensibilidad; o también, desde el contenido comunicativo, como espacio de reconocimiento, apropiación y discusión de ideas artísticas.

### **Pregunta problema.**

Por lo anterior, se estipula la siguiente pregunta movilizadora de la presente investigación:” ¿Cuáles son los principales procesos didácticos en la experiencia realizada con estudiantes de segundo grado de la IED Villa Amalia, a través de la enseñanza de la

manipulación de objetos mediada por el juego dramático? la cual será desarrollada a lo largo de la presente investigación. Además, se exponen las siguientes preguntas como ejes complementarios a la pregunta movilizadora general.

- ¿Qué aprendizajes de la manipulación de objetos se encontraron en la enseñanza más significativas en el espacio de práctica?
- ¿Cuáles fueron los contenidos didácticos de la manipulación de objetos más significativos para el juego dramático?
- ¿Cuál es el aporte de la manipulación de objetos como un lugar que expanda el horizonte de sentido sobre juego dramático, la educación artística y las artes escénicas?

### **Objetivo General.**

Evidenciar los principales procesos didácticos en la experiencia realizada con estudiantes de segundo grado de la IED Villa Amalia, a través de la enseñanza de la manipulación de objetos mediada por el juego dramático.

### **Objetivos específicos.**

- Clasificar la información de la experiencia sobre los procesos de enseñanzas y aprendizajes en el proceso pedagógico de las IED Villa Amalia.
- Analizar críticamente las experiencias derivada de la práctica pedagógica de semestre 2021- 1 y 2021- 2 entorno a la manipulación de objetos en las infancias.
- Identificar las lecciones aprendidas de las experiencias pedagógicas entorno a la manipulación de objetos, y su aporte en el campo didáctico de las artes escénicas.

### **Aproximación al estado del arte.**

La búsqueda de documentación relacionada al proyecto de investigación se establece con la categoría de “*procesos didácticos de la “manipulación de objetos”*”. A partir de esta categoría, se busca investigaciones que tienen similitudes con el tema central

del documento; es así como se opta por la documentación a nivel Nacional con universidades licenciadas en teatro, artes escénicas o dramático. Estas instituciones son: Universidad del Valle, Licenciatura de Arte Dramático; la Universidad de Manizales, en la carrera de Licenciatura en Artes Escénicas con énfasis en teatro; y la Universidad de Caldas, en el Instituto de Bellas Artes. Al hacer una exploración documental, no arroja ninguna investigación con el punto de análisis “*procesos didácticos de la “manipulación de objetos”*”. Por otro lado, a nivel Distrital, existen las siguientes carreras que tienen Licenciatura en Artes Escénicas: la Universidad de Antonio Nariño y la Corporación Universitaria CENDA para la búsqueda, pero ninguna tiene habilitada su página del repositorio al público, y, por ende, la búsqueda de documentación acorde a la investigación se trunca.

A nivel local, en la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, se escudriña el repositorio para el descubrimiento de documentación acorde a la categoría. Esta da cuatro investigaciones en los últimos cinco años con ese ítem de búsqueda, estos son:

La primera investigación que se encuentra y revisa es de la estudiante Moreno Kimberly (2017) “*Juego dramático para el desarrollo de la función simbólica en la educación inicial*”. Su objetivo principal como investigadora es la reflexión entre el juego dramático y la construcción de la función simbólica en el estudiante de primera infancia. Allí, usa el teatro, el títere, el juego dramático y la lectura mediadora para potencializar el lenguaje en los niños de primeras infancias. Trabaja bajo la metodología IAPE para la reflexión del proceso de aprendizaje de los estudiantes movilizándolo el material didáctico. Este trabajo aporta al proyecto de investigación en la medida que también usa el juego didáctico como un lugar de movilización de contenidos teatrales y de desarrollo de habilidades cognitivas y psicoemocionales; trabaja con textos movilizados para generar el juego dramático, también, usa los títeres para potenciar en los estudiantes las habilidades simbólicas, y con eso, generar espacios representativos, gestuales y cognitivos.

Otra de las investigaciones que se encuentra en el rastreo de la información es de los estudiantes Ana Epifania Echemedia, Julia Rivero Bagué y Maritza Wichi Blanco (2017) “*Creación y manipulación de títeres: retos y perspectivas en la formación del*

*docente de la primera infancia*”. Este proyecto de investigación está centrado en la preparación, elaboración y manipulación de títeres con estudiantes de la licenciatura en educación preescolar. Allí, se realiza un proceso de formación en didácticas a partir del títere, ya que se encuentra un problema latente en las prácticas de los diferentes estudiantes de la licenciatura al trabajar el títere en el aula de clase, dando así, una base teórica y práctica de la utilización de los títeres en las aulas. De esta manera, aunque el documento está centrado en la animación de títeres, no se hace una diferenciación entre animar un títere y manipular un objeto o un claro entendimiento sobre los procesos de didácticos de estos conceptos. Es así como la investigación da luces e ideas de cómo llevar el títere al aula, qué debe hacer el docente enseñar un contenido mediante títeres, no específicamente enseñar títeres. Utilizando el títere u objetos como recurso didáctico, no como contenido enseñable.

La siguiente investigación que se encuentra es la del estudiante Gabriel Lozano (2021) “*Transposición didáctica de contenidos disciplinares del Énfasis en Procesos de Creación desde las Artes Escénicas en la Institución IED Alfonso Reyes Echandía en el marco del 2019 I*” La cual se centra en las trasposiciones didácticas del contenido artístico “*performance*” enseñado y aprendido en la práctica pedagógica del 2019 -1 en la IED Alfonso Reyes Echandía, y cuáles son las maneras más adecuadas de enseñar ese contenidos, qué contenidos subyacentes deben existir para poder movilizar el macro contenido, con qué metodologías se tiene que enseñar y cuáles son las dificultades y mejoras que deben de tener los futuros investigadores en el contenido de la “*performance*” en la práctica. Se tiene esta investigación como punto de referencia al analizar las maneras de comprender un contenido en el aula, cómo se pasa este contenido de un saber sabio a uno enseñable; y así, determinar cuáles son los procesos más adecuados para enseñarlos.

Otro sustento es la investigación que realizan los docentes Patricia Huertas, Oscar Caicedo & Hernando Parra (2021) con el nombre de “*De la imitación a la creación*”. En ella se encuentra la investigación sobre las prácticas pedagógicas de educadores de artes escénicas en el ámbito de la educación en las infancias. Allí, se establecen mecanismos investigativos enfocados en la relación de las artes como productora de conocimiento y no

como creadora de manualidades o promotora de la lúdica. También, ahonda en las formas y maneras didácticas de llevar el teatro a la población de las infancias. El punto focal por el cual se trabaja a colación esta investigación se encuentra en el capítulo “¿*Qué enseñan las artes en el jardín?* Algunos contenidos de la educación artística para la educación inicial”, en el punto “juego dramático y personaje”. Además, habla sobre la didáctica del juego dramático, un medio de llevar el teatro al aula. Este medio tiene unas categorías de trabajo en el aula, y la que interesa a esta investigación es la relacionada con “Juegos dramáticos con mediaciones de objetos”, ya que son situaciones de representación a partir de la utilización de diferentes objetos como títeres, maquetas, peluches, juguetes, etc., no hacen una diferencia entre esta cantidad de mediaciones de objetos, pero sí identifican las maneras de llevar los objetos para ser representado.

Por último, se encuentra una investigación internacional relacionada con el tema “manipulación de objetos”. Este trabajo lo realiza el Ministerio de educación argentino para el NES (2018), otorgándole como título “*La vida de las cosas: los objetos en situación de ficción*”. Esta cartilla de trabajo es para el docente o el estudiante de básica secundaria interesado en las artes escénicas, para más específico, el teatro de objetos. Su principal foco de trabajo son los títeres, el objeto y la resignificación del objeto para darle nuevas miradas. Así, cuando se encuentra esta cartilla, ayuda en gran medida en comprender las maneras de enseñar teatro en el aula; usar las situaciones dramáticas como ejes de exploración y el trabajo del objeto, el títere y demás espacios creativos en el aula de clase.

Cada una de las investigaciones aquí presentes ayudan al investigador a tener un horizonte sobre las maneras de hacer la presente investigación, ya sea desde las metodologías y formas de poner en marcha la investigación, hasta los modos de distinguir los contenidos de análisis (si es manipular un objeto o animarlo). También, da claridades sobre los aportes del teatro en el aula de clase en las infancias, y cómo se usa esos medios didácticos “juego dramático, títeres, etc.” para ayudar al docente a movilizar contenidos que quieren en cada una de sus clases. Además, ese sondeo de investigaciones da luces sobre el tema a investigar, ya que no se han hecho muchas investigaciones sobre la manera,

formas y procesos didácticos de la “manipulación de objetos” en el contexto de las infancias.

## **II Capítulo: La experiencia de otros.**

*El Profe: (Angustiado) ¡No es sólo dar una clase, es dar una clase virtual!*

*Las angustias por las exigencias pedagógicas que trae consigo el educar; lo colocaban en tal posición que planeaba sus clases tan detalladamente que colocaba hasta el más pequeño respiro ...*

*El profe: Ya van la una, ya van las dos, ya van las tres.... Si viene una idea que sea rápida, no tengo la vida para pensar solo en eso ... (rascándose la cabeza) .... Los polvos mágicos salen de aquí. Los polvos, los polvos mágicos saldrán de sus bolsillos. Sí, como Doraemon, ¡el gato cósmico! De ahí crearán muchas situaciones, vivencias, fantasías. (Se levanta y empieza a interpretar a un bombero que apaga un incendio) ... como un bombero, policía o el presidente de esta nación. Sí, harán eso. (dubitativo) ¿Pero ponerlos sólo a representar personajes? ¡Qué más!*

*El Profe se queda pensando por un momento. Mira su mano derecha con la que ha tomado un bastón y se da cuenta que hay un objeto en ella; esa cosa le ha servido para representar a los personajes que ha trabajado. Por eso, decide trabajar eso, el uso de los objetos para crear muchas situaciones, crear mundo e imaginar mil historias...*

*Continuará....*

### **Marco conceptual.**

Aquí, se detalla la línea conceptual que caracteriza el proyecto de investigación del presente proyecto. Así, se divide en: Primero, la didáctica como el gran pilar de la investigación junto con las trasposiciones didácticas permiten analizar lo que se enseña y aprende. Seguido a eso, está el apartado de las infancias en la educación, dando ideas sobre lo que se entiende de infancia. Después, el apartado de juego dramático, como el medio sobre el que se desarrollaran los contenidos, y por último momento, los diferentes autores que hablan sobre “manipulación de objetos”.

### **Didáctica y trasposición: Enseñar y aprender un contenido teatral.**

El año de 1657, Comenio aflora el concepto de didáctica en su libro de didáctica Magna, en donde habla del campo de la educación como un lugar en donde se trabaja la

sistematización del proceso educativo; o como cita (Brousseau, 1990) a Comenio cuando dice que él, Comenio, define la didáctica como *“El arte de enseñar”* ; y a ese arte, (Brousseau, 1990) lo designa como *“el conjunto de medios y procedimientos que tienden a hacer conocer, a hacer saber algo, generalmente una ciencia, una lengua, un arte”*. Este lugar de enseñanza Comenio lo ve como un espacio universal, que busca el combate del analfabetismo y muestra la educación como derecho fundamental. A raíz de eso, Comenio sustenta las bases de la educación como un espacio de reflexión.

Su proceso de enseñanza está basado en tres espacios (Calvo , Ospina, & Peláez, 2014); estos espacios de enseñanza son, la autopsia (comprender desde los sentidos) la autocracia (retener en la memoria) y a autopraxia (practicar). Así, desde esos momentos, la acción es un factor que determina la posibilidad de un acercamiento al conocimiento por parte del estudiante.

Brousseau, en su documento *“¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?”* Nos habla de tres maneras de concebir la Didáctica, ya que las definiciones son influenciadas por los contextos, practicas e intereses. Así, las tres miradas que expone (Brousseau, 1990) son: *“1. “Didáctica” sería una palabra culta para designar la enseñanza. 2. La didáctica sería la preparación de lo que sirve para enseñar. 3. La didáctica sería el conocimiento del arte del enseñar”*. A su vez, expone la forma en que él, y otros contemporáneos, entienden la didáctica; (Brousseau, 1990) al decir que son *“un intento de constituer una ciencia de la comunicación de los conocimientos y de sus transformaciones; una epistemología experimental que intenta teorizar la producción y la circulación de los saberes”*.

También, en el mismo siglo XX, existen otros horizontes sobre la didáctica, uno de ellos es (Lucio, 1989), cuando dice que es:

El saber que tematiza y sistematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc., se llama didáctica. La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa[...] la didáctica, como

ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento, organizando el saber según su pertinencia de enseñanza en relación con el proceso formativo. (p. 36)

Así, por lo anterior, para el trabajo, la didáctica es un proceso por el cual se reflexiona sobre los contenidos que se dan en el aula, en este caso, la “manipulación de objetos” dando así preguntas sobre cuándo es el mejor momento de enseñar, cómo se enseña ese contenido, qué maneras existen para enseñanza, cuándo y cómo se debe realizar el proceso de evaluación del proceso pedagógico, y qué reflexiones suscitan de ese proceso.

### **Trasposición didáctica.**

En los procesos educativos se encuentran los diferentes momentos de interacción social entre el educando, el saber y el educador, siendo este último un punto clave al momento de movilizar contenidos a enseñar en el aula de clase. Esta movilización de contenidos a enseñar solo se piensa a partir del reconocimiento de unos contenidos de saber para luego ser configurados como unos contenidos a enseñar (Chevallard, 1998). Esta idea se pasa por una necesidad innata del ser humano por la enseñanza, y también, por la preocupación de encontrar las maneras de enseñar. De esta manera, se parte de una idea principal sobre qué es el saber, para eso, (Rickenmann, 2020) lo define como “*capacidad de acción que surge de la experiencia y los saberes acumulados por la sociedad*”. Sin alguien que sepa algo, no se puede enseñar nada; es en el hecho de saber algo que se logra la enseñanza de ese saber.

Por lo anterior, al seguir la línea de definición de “trasposición didáctica”, nos sugiere (Verret, 1975) al ser citado por (Gómez M, 2005) que es “*la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden*”.

También, otro que sigue la línea de investigación en didáctica es (Chevallard, 1998), cuando expresa la trasposición didáctica como un lugar en donde se trabaja para la



transformación de un saber, que ha mutado, en un saber a enseñar, y así, a un objeto de enseñanza. En este espacio, la relación de la enseñanza se encuentran tres conceptos como tal establecidos, el primero es el docente; el segundo, el saber; y el tercero, el estudiante. A eso (Chevallard, 1998) lo llama “*sistema didáctico*” ver figura 1. En este sistema didáctico, el docente funge como un modificador de elementos sabios, deforma el saber para ser enseñado, en pocas palabras, es el que trasmite la idea. En el segundo momento está el estudiante, es el sujeto receptor, el que recibe la idea; y, por último. el saber o contenidos que el docente quiere enseñar y lo que recibe el estudiante.

Figura 1: Sistema didáctico. Fuente, creación propia.



La misma trasposición didáctica es una herramienta que ayuda en el análisis, desde un campo científico, sobre la didáctica en la clase. Sufre, en cierto sentido, del rechazo por parte de los agentes profesoraes por el hecho de que muchos docentes no se sienten atraídos por la evaluación de sus prácticas y modos de enseñar. (Chevallard, 1998).

En esa medida, aquí el concepto que acuña Chevallard con respecto a la idea de trasposición didáctica, para dar cuenta, desde el espacio de las artes escénicas en el aula de clase sobre cómo el saber sabio se convierte en saber enseñable; y así, cómo este saber se modifica en un objeto enseñable. En otras palabras, cómo el saber sobre “manipulación de objetos” se convierte en las formas de enseñar “manipulación objetos”, para luego ser un objeto que se enseña.

## Las infancias.

Para empezar, la infancia viene del latín “*infans*”, que significa “el que no habla, basado en el verbo “*for*” (hablar / decir)”. (Etimologías, 2021). También, el diccionario de la (RAE, 2021) la define como el “Período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad”. A su vez, (Jaramillo,

2007) dice que la infancia, en su sentido de definición, se entiende bajo los lineamientos contextuales; puesto que la historia ha cambiado la definición de la infancia, Primeramente, se comprende la infancia como el niño que es indefenso, pero con el trasegar histórico, cambia a la definición actual como “el niño como sujeto social de derechos”, leyendo este concepto desde un lugar histórico, cultural, social, e incluso, económico, (Huertas, 2019).

También, (Huertas Ruiz, Caicedo Zaza, & Hernando, 2021) citando a (Konan, W 2007), exponen que la infancia “no es la primera etapa de la vida”, no está determinado bajo un punto lineal o es determinado por las etapas de desarrollo inútil, sino que la comprenden, no como “la infancia”, sino como “las infancias”. Así, exponen que la segunda concepción, según la cita que hacen de (Amador, 2012) reconocen en la infancia:

la diversidad en los mundos de la vida de los niños y niñas, las diversas circunstancias que rodean su crecimiento y lo validan como un sujeto importante en el presente. Su valor no radica en lo que será, sino en lo que es. El futuro será una creación de posibilidades producto del enriquecimiento de las experiencias. (p, 36).

O también, como citan (Huertas Ruiz, Caicedo Zaza, & Hernando, 2021) a ( Konan, W, 2012 ) al decir que la infancia es “una intensidad de estar en el mundo (...) es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otros mundos”. De esta manera, las infancias son un espacio de reflexión social que posibilita los procesos simbólicos y de exploración no solo de los niños (entendiendo la palabra tradicionalmente), sino que es también un proceso reflexivo del que se piense las infancias. Esta etapa de la vida es un espacio para repensarse el arte. (Huertas Ruiz, Caicedo Zaza, & Hernando, 2021).

### **Juego dramático.**

“El juego dramático” lo define (Tejera Lobo, s,f) como un sinónimo de dramatización, creatividad y expresión dramáticas, ya que está ligado a las prácticas

dramáticas que se usan en diferentes lugares en el globo terráqueo; pero que, en las diferentes maneras que se aplica teatro en el aula, se traduce a la lengua española como se nombra con anterioridad. Allí, moviliza varios aspectos fundantes de las artes escénicas en la escuela; estas son la expresión corporal, música, danza, etc. O como enuncia (Eines & Mantovani, 1980): *“La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto.* (p. 39). También, este modo didáctico busca, como dice (Tejera Lobo, s,f)

lograr una experiencia educativa integradora de lenguajes expresivos que, basada en el juego y el protagonismo de los niños, posibilite su expresión personal, el impulso de su capacidad y actitud creativas y la mejora de sus relaciones personales. (p.2)

Puesto que el juego y la espontaneidad son lugares en donde el estudiante forma espacios de generación de procesos creativos e imaginativos.

También, se relaciona con el medio que se tiene para desarrollar nuevas habilidades y competencias que no se logra alcanzar con otras metodologías de trabajo tradicionales; se utiliza las artes como modos de conocer y reconocer el mundo. Por esto, el “juego dramático en el aula” expande, por excelencia, los “aspectos cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales” (Tejera Lobo, s,f) en las infancias. Así, la educación artística, en la “educación inicial, requiere entender al niño como un poseedor de cultura y de saber, pero también como un sujeto expuesto a un conjunto de imposiciones culturales y sociales. (Huertas Ruiz, Caicedo Zaza, & Hernando, 2021)

Es necesario entender que este medio didáctico se utiliza en las aulas de teatro para la enseñanza de contenidos teatrales u otros contenidos relacionados con las áreas humanas. De tal manera, este aspecto del juego dramático, entendido como medio (Huertas Ruiz D. P., 2020) para la enseñanza y aprendizaje, da muchas posibilidades al educador de enseñar teatro. De este modo, la presente investigación tiene como punto de referencia el medio

didáctico que se usa en las prácticas del educador en formación para el análisis del contenido, ya que, aporta significativamente en las maneras de concebir los contenidos que son necesarios para la enseñanza de la “manipulación de objetos”, los mecanismos que el docente utiliza para enseñar ese saber, y para comprender por qué son necesarios al momento de enseñarlos.

### **Manipulación de objetos.**

Para abordar la “manipulación de objetos” en sus procesos históricos se parte desde el campo del teatro de objetos, ya que es un antecedente importante. El teatro de objetos puede parecer un término pasado de modas al referirse al teatro con títeres (Pavis, 1989), pero en los términos del documento, se caracteriza el teatro de objetos como una ruptura a la representación de la figura humana (títere, actor u otra representación), es el espacio en donde el centro de la representación está en el objeto, ya no es un artilugio de decoración en el escenario (Grazioli, 2009), sino que el objeto adquiere su propia existencia.

En el transcurso de la historia teatral, se ve a los objetos en el teatro como artilugios sin importancia y sin relevancia en la representación, pero a finales del siglo XIX se genera una reflexión sobre los componentes del teatro; dando así una respuesta contundente y clara sobre la utilización de objetos en el escenario, y así, a la escena. (Grazioli, 2009). Así, en el siglo XX, y la aparición de las vanguardias artísticas, dan un giro de 360° sobre la importancia del objeto en la representación y brindan miradas para crear dramaturgias de y con los objetos.

Pasando a otros apartados de las vanguardias artísticas, los objetos se extraen de sus contextos para darles nuevos significados de uso, por ejemplo, el “*Ready-made*” de Marcel Duchamp, coloca el objeto cotidiano en un umbral extra – cotidiano. Le brinda otro uso y significado de uso. En cambio, en el trabajo de la escena, no solo se saca del contexto al objeto, sino, como dice (Grazioli, 2009) es “*dotado de movimiento – físico tanto como expresivo – gracias a desplazamientos, cambios de luz o por la intervención de la música*”. En pocas palabras, es el primer aporte de la “manipulación de objetos” en el ámbito de la representación.

Ahora bien, para comprender qué se entendía sobre “manipulación de objetos”, al dividir la frase en dos; facilita indicios, a partir de las significaciones etimológicas de cada una de las palabras que conforman el enunciado, para dar una aproximación a lo que significa este concepto teatral.

Así, la “manipulación” tiene raíces latinas y significan “acción y efecto de controlar con las manos”, como dice el diccionario etimológico. Esta palabra se compone por los componentes léxicos de: *manu*, que sugiere la palabra “mano”; *plere*, que significa “llenar”; y el sufijo *ción*, que es “acción y efecto”. Por otro lado, en el diccionario de la (RAE, Manipulación, 2021) la palabra “manipulación” se conjuga y se establece como acción y efecto de manipular. A esto, la palabra “manipular” en su primera definición es: “*Operar con las manos o con cualquier instrumento*”, como nos da a entender la etimología de la palabra.

Por otra parte, el “objeto” etimológicamente deriva de la palabra latina *obiectus*, lo cual dice que es algo de poco valor, que se puede arrojar, sin preocuparse. O como dice la (RAE, Objeto, 2021), es “*una cosa o un objeto inanimado, por oposición a ser viviente*”. También, (Pavis, 1989) dice que el objeto es una forma de reemplazar al término “accesorio”, “decorado” y “atrazzo”, y que también sirve como lugar de mimetismo o convencionalismos.

De lo anterior, se comprende la “Manipulación de objetos” como la acción y efecto de manipular, controlar con las manos, un objeto inanimado. Además, se puede rescatar que muchos se confunden cuando se habla de animación de objetos y “manipulación de objetos”. Esos dos conceptos en las artes escénicas son totalmente diferentes y tienen particularidades distintas que los diferencian el uno con el otro. Así, el segundo concepto “manipulación de objetos” se define según (Gómez, 2017) como: “*la ejecución de acciones concretas [...] que conduce a desarrollar un repertorio gestual propio de la figura en particular, según las acciones básicas que se deben ejecutar en la obra donde va a intervenir*”. (p, 237.

Aquí, el objeto es manipulado de tal manera que produce características particulares en el objeto que se usa; por ejemplo, uno puede manipular un objeto para que camine, saltare, baile, etc., (García, 2006) nos dice que “*el objeto depende de la trivial manipulación humana para moverse*”

Por otro lado, la “animación de objetos”, al que, después de la comprensión y trabajo de la “manipulación de objeto”, se le “anima”, que eso es, en el mundo del teatro de objetos, darle vida o darle ánima. Ya no logra solo acciones, sino que es un personaje que da credibilidad a los espectadores y representa una persona. (Gómez, Recetario de títeres, 2017) (Grazioli, 2009). Esto se puede observar en el siguiente tabla 1.

*Tabla 1 Cuadro comparativo entre manipular un objeto y animar un objeto o títere. Fuente, creación propia*

Manipular	Animar.
Exploración de los gestos o maneras de uso del objeto.	Repasa comportamientos o características del personaje.
Gesticula movimientos (recto, curvo, pesado, liviano).	Darle vida. (No es títere, es el Conde Contar <sup>1</sup> )
El objeto es resignificado. (De una sombrilla a un escudo).	Representa seres vivos (animales o humanos).
Realiza acciones. Correr, escalar, cocinar, etc.	Representa situaciones. (El deportista lesionado, el alpinista con párkinson, el Chef sin ingredientes, etc.
Fase inicial del teatro de objetos.	Fase final del teatro de objetos.

Para entender la importancia del teatro y de la “manipulación de objetos” en el proceso educativo, se toman las orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media (Cuellar & Effio, 2010) que el MEN dispone para el campo artístico. Allí, establecen tres contenidos que todo estudiante debe desarrollar en su proceso educativo en las artes, y que es necesario enseñar en la clase de artes. Así, señala que la “sensibilidad, apreciación estética y comunicación” son importantes para el estudiante en su proceso formativo; en cuanto la percepción del arte, la conceptualización de este y las maneras de transmitir pensamientos e ideas con él. De ese modo, si se toma la comunicación para comprender la importancia de la “manipulación del objetos” en el aula, la enseñanza de este contenido ayuda a “la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas”. (Cuellar & Effio, 2010).

<sup>1</sup> Personaje de plaza sésamo.

También, para entender la importancia del trabajo con objeto se puede observar el plan curricular que el (Ministerio de Educación Argentino, 2018) plantea para las NES. En aquel lugar, pone a los objetos no como simple utilería, como se ve en cualquier espacio de formación o representación teatral, sino como un lugar de reflexión simbólica, pensamiento crítico, imaginación, creatividad y una serie de contenidos disciplinares en el teatro enfocados en la representación y “manipulación de objetos”. Aporte sustancial para empezar a comprender el teatro del objetos en Colombia y en las aulas de clase, no solo en primera infancia o básica primaria, sino en todos los ciclos educativos o las infancias.

### **III Capítulo: Metodología. Como fueron las formas de las cosas.**

*El profe: Bueno, mis niños; el día de hoy vamos a movernos por todo el espacio, jugar, saltar, brincar y divertimos muchísimo. Eso sí, lo vamos a hacer a partir de una historia que les voy a narrar y que ustedes deben ir haciendo con su cuerpo.*

*El súper héroe de esta historia narraba con entusiasmo y con felicidad todo lo que escribía, todo esto para que fuera representado por sus estudiantes, pero sus historias quedaban cortas. Un día, mientras el Profe narraba y hacía la representación con su cuerpo de la historia que tenía para ese día, es interrumpido por un niño el cual le dijo.*

*J el vaquero: Pofe, ¿poemos ir a tae una manta?*

*Nuestro personaje, sin vacilar, dijo que sí, que trajeran una manta – aunque esto no estaba planeado para su clase- y les pidió a los niños que con esa manta iban a apagar el incendio cuyo propósito del día era salvar unos árboles de dulce. Aunque no estaba planeado eso en la historia que tenía escrita, “El Profe” logró redirigir su narración a lo que tenía planeado, pero le impactó tanto ese suceso que no pudo dormir ese día.*

*El Profe: Bueno.... Bueno.... Pufff... (con resignación se acuesta en su cama, mira hacia el texto y se cruza de brazos). ¿Tendré que seguir desviando las historias cada vez que los estudiantes tengan ideas o sí o sí sigo la historia que yo les llevo? ¿Y si para la próxima no les llevo historia? ¡No, eso no debe ser así! (se levanta precipitadamente) Solo tendré pequeñas desviaciones, nada más. Los cuentos orales pueden modificarse periódicamente, ¿por qué el mío no puede ser así?*

*Continuará...*

A continuación, se desglosó la metodología de la presente monografía, y con ello, dio los puntos centrales de la investigación tales como: contextualización del lugar de práctica del profesor en formación, el enfoque de investigación en el que se sustentó el proyecto, el método que se usó, su historia; las definiciones que se dieron al mismo, y así, la propuesta de acción metodológica.

### **Contextualización del grupo.**

La experiencia pedagógica sucedió en la “*Institución Educativa Distrital Villa Amalia*, con el curso 202 en los dos espacios de práctica 2021-1 y 2021-2. Institución localizada en la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá. Con jornadas de formación estudiantil de mañana y tarde, de carácter mixto y con un calendario académico tipo A. Desde sus inicios ofreció grados desde transición (preescolar), pero en el transcurso de la historia alcanzó el grado once de media básica. Se creó con colaboración de la población del sector y la junta de acción comunal en el año de 1992, en donde ofreció dos grados de preescolar con una capacidad estudiantil de 60 niños en las dos jornadas. En los años posteriores, amplió la cobertura educativa hasta tener toda la básica primaria y la secundaria.

El proyecto de investigación se realizó con estudiantes de 202 del centro educativo, como se dijo al inicio del apartado. Este salón albergó, en espacios académicos presenciales antes de la pandemia, una participación cercana a los 34 estudiantes, pero en la pandemia recibió una participación de 23 estudiantes que pudieron tomar la clase mediante recursos digitales, los otros, solo se les dispuso una serie de guías que la docente les dejó en fotocopias cercanas para tener un proceso de aprendizaje mínimo.

Luego, en la segunda práctica, en las fechas del 2021-2, la Institución tuvo una apertura para la realización de clases presenciales, no solo las clases estuvieron delimitadas en la malla curricular, sino también las clases de los diferentes practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional en el ámbito de las Artes escénicas.



El diálogo que se tuvo con la profesora C, la docente de planta y encargada del respectivo curso, fue narrado a partir de observaciones al contexto de sus estudiantes. Allí, la maestra comentó que los estudiantes venían de familias muy conservadoras, clase media y baja de la localidad de Engativá y con muchas problemáticas intrafamiliares y económicos. Por estas problemáticas, muchos niños no tuvieron la posibilidad de usar medios tecnológicos para asistir a las clases en la modalidad de educación virtual, ya que sus familias no tenían los medios necesarios para que ellos asistieran a clases (computadores o celulares).

Eso cambió cuando se retomó las clases presenciales. Los niños que no pudieron participar en las sesiones virtuales, lograron tener sus clases presenciales.

Por otro lado, en los primeros momentos que se observó a los estudiantes, y la evaluación que se ha hecho de los distintos diarios de campo y reflexiones del profesor en formación, se encontró lo siguiente: la relación que tuvieron con el medio que los rodea, no solo virtual, (con los muebles de la casa, sus familias y demás artilugios al alcance del niño); sino también en la presencialidad con los muebles del salón, sus compañeros y la imaginación; de ese modo, cómo la misma interacción del medio posibilitó que el niño estuviera en constante juego, y fue a partir de este juego que el niño aprendió ideas de teatro en las diferentes prácticas que se tuvieron con ello. Por último, otras implicaciones que se encontraron en estas observaciones fueron las fascinaciones de los niños al jugar con objetos de la casa: muebles, ollas, ropa, etc. Y así, lograron caracterizar personajes, interpretar y narrar historias mientras jugaban.

Con estas observaciones se trabajó la “manipulación de objetos, animación de objetos y títeres” para el desarrollo imaginativo y creativo en el estudiante. Esto se planteó en la práctica 2021-1. Por otro lado, en la práctica del 2021-2, se enseñó “manipulación de objetos” ya que el tiempo para desarrollar los temas de “manipulación de objetos, animación de objetos y títeres” debían ser más extensos, pero como se vio en la primera práctica, el tiempo no alcanzó para trabajar todos los contenidos. Además, por la fascinación que existió en los estudiantes al trabajar los objetos, manipulándolos, dándoles nuevas significaciones y creando nuevos universos para y con ellos.

Por último, la práctica del 2021-2 estuvo afectada por la presencialidad, ya que las dinámicas de enseñanza del contenido de “manipulación de objetos” fueron muy diferentes a las vistas en la primera práctica. El profesor en formación encontró falencias al enunciar los contenidos, a las maneras de articular actividades en pro de enseñar el contenido y las trasposiciones didácticas. Es por lo anterior que se estableció “los procesos didácticos de la “manipulación de objetos” como tema de análisis de la investigación.

### **Enfoque de investigación.**

La presente investigación se guio bajo un enfoque cualitativo. El enfoque no pertenecía a las investigaciones tradiciones (Cerde Gutierrez, 1993), y se centró en las propiedades del objeto de estudio o fenómeno de estudio para transformarlo, como dijo: (Hernández Sampieri, 2014) *“Proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad”*.

Una de las características principales de este enfoque era poder desarrollar las preguntas o hipótesis de la investigación antes, durante o después de la misma, (Hernández Sampieri, 2014) como sucedió en el presente proyecto, puesto que encontró problemáticas que enfocó la pregunta problema de investigación a raíz de esa recolección de información de los estudiantes, el docente, el lugar de la práctica, el contexto, etc., mientras que la investigación se hacía.

También, el enfoque permitió derivar conclusiones a partir de la reflexión de diferentes actores de la investigación como, por ejemplo, el investigador, el objeto de estudio, la persona de estudio, el participante directo – el participante indirecto, su contexto, etc., y así dio solución al fenómeno u objeto de estudio.

El investigador que, en su proceso de estudio usó este tipo de investigación, así como dijo (Gonzales , 2017), debió estar sujeto a una ética investigativa. Esta ética se centró en la sistematización del conocimiento estudiado sin falsificarlo, manipularlo o tergiversarlo. Debió estar en constante análisis y reflexión del fenómeno u objeto de estudio, y a la par, tuvo que desarrollar un proceso que no deshumanizara a los participantes de la investigación, sino que debieron tener una relación de trabajo y aprendizaje recíproco.

### **Método de investigación: Sistematización de experiencias.**

#### **Generalidades.**

Para empezar a entender lo que significó “sistematización de experiencias” como método de investigación, se decidió comprender por la conformación de sus partes: “sistematización” y “experiencia”. Así, la palabra “sistematización” se comprendió a partir de sus raíces latinas y significaron “acción y efecto de organizar”. Por otro lado, la (RAE, 2021) definió la palabra como la acción y el efecto de sistematizar, y a su vez, la palabra “sistematizar” la derivó en el significado de “organizar algo según un sistema”. En otro sentido, esta palabra se estableció por la “conformación de un sistema, de una organización específica de ciertos elementos o partes de algo”. (Bembibre, 2010).

Ahora bien, la otra palabra que se definió fue “experiencia”; esta palabra, según el diccionario etimológico, provino del latín *experientia* (prueba, ensayo), nombre derivado del verbo *experiri* (experimentar, probar). En este sentido, la palabra “experiencia” se entendió como la “cualidad de intentar probar a partir de las cosas”. Estuvo relacionado con el conocimiento empírico. También, la (RAE, 2021) lo definió como la “Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidades para hacer algo”.

Así, las palabras anteriormente enunciadas, cuando se mezclaron entre ellas para formar un nuevo concepto, dieron como resultado la siguiente definición: La sistematización de experiencias: *“la organización de un sistema de la experiencia de una práctica que es derivada de algún conocimiento o de habilidades realizadas en un lapso*

*determinado*”. La definición salió como una manera de conceptualizar lo que dijo la RAE, el diccionario etimológico y (Bembibre , 2010), dando así, unos primeros indicios sobre lo que significó “sistematización de experiencias” para el investigador.

Por otro lado, el origen de la sistematización de experiencias en América Latina estuvo atravesado, como enunció (Cagollo, 2016) bajo un contexto en emergencia. Esto sugirió que los procesos históricos - contextuales del territorio fueran parte importante para gestar la mirada de la sistematización de experiencias como mecanismo investigativo. Como por ejemplo, (Cagollo, 2016) dijo que un factor que gestó el surgimiento de la “sistematización de experiencias” fue la revolución cubana, ya que muchos gobiernos latinoamericanos, junto a los Estados Unidos, hicieron frente para que la revolución no se propagara por todo el continente; es por eso por lo que crearon programas como “ La alianza para el progreso”, en donde el desarrollo, la calidad humana y la modernización fueron pilares de trabajo en los distintos proyectos sociales y comunitarios que se dieron en los diferentes países. (Jara, 2002).

Además, tuvieron unos posibles orígenes de esta manera de investigar, pero cuando se quiso saber lo que significa sistematización de experiencias, se miró la ideas a partir de la definición de (Gonzales , 2017) al hablar sobre la misma como:

*la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo; por lo tanto, esta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (p.1)*

Esta sistematización de experiencias generó lugares de aprendizajes y conocimientos significativos. Así, se apropió de la experiencia para una comprensión teórica o para transformar los modos de ver los procesos sociales. (Jara, 2002). También, (Verger, S, F) dijo que “*la entiende por el proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención mediante la cual interpretarla y*

*comprenderla*". Esta definición se acercó a los enunciados merados en las generalidades en la parte de arriba. Estos procesos de sistematización obtuvieron conocimientos consientes a la realidad del investigador, pusieron a comparación con la experiencia y con el conocimiento teórico que existía.

En este modo, la sistematización de la experiencia se tomó como un proceso metodológico de organización de experiencias vividas por los investigadores y su población objetiva, en donde se reflexionó sobre las problemáticas surgidas en la acción, se determinó cuáles han sido las falencias encontradas en el colectivo o el grupo investigador, y se miró, las causas y los efectos de la sistematización, entre otras.

Ya que se dio luces sobre lo que es sistematización de experiencias, se dispuso a dividir la metodología mediante cinco momentos o capítulos, así como lo planteó (Jara, 2002) esos eran: el punto de partida; las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido; la reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?, y, por último; los puntos de llegada. De esta manera, Jara nos planteó una metodología en la sistematización tan eficaz y contundente para narrar y reflexionar del proceso vivido.

Así, en el primer momento, se describió la experiencia de que dos modalidades de práctica (2021-1 y 2021-2) de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Distrital Villa Amalia. De esa descripción se habló de los diferentes instrumentos de recolección de la información, o como los llamó (Jara, 2002) "tener registro de la experiencia", la manera en cómo se registró y cuáles fueron sus hallazgos.

En el segundo momento, se habló del objeto de estudio "la trasposición didáctica de la manipulación de objetos". Allí se reflexionó el por qué sistematizar esta idea y cuál era la manera más eficaz de sistematizarla. En un tercer momento, se hizo una construcción del proceso vivido. Se clasificó y ordenó la información recolectada del objeto que se va a sistematizar, es por eso por lo que se miró las maneras óptimas de clasificar la información, tales como: matrices, diagramas, mapas mentales, etc., que ayudaron a tener un panorama general del objeto a sistematizar.

En un cuarto momento, se puso la información clasificada a un análisis detallado de los patrones, incompatibilidades, similitudes y descubrimientos de los procesos didácticos de la “manipulación de objetos”; y así, al último momento, el quinto, en donde el investigador dio conclusiones con respecto del proceso de sistematización, sus alcances, miradas y maneras nuevas, o tal vez no nuevas, pero sí olvidadas, sobre el tema investigado.

### **Instrumentos.**

En la presente investigación se utilizaron instrumentos de recolección de la información para la recolección de datos, los instrumentos eran, según (Espinoza, S,F) “las herramientas con que cuenta el investigador para documentar la información recabada de la realidad”. Esos instrumentos de recolección de la información fueron:

*Tabla 2 cantidad de Instrumentos de la información recolectados. Fuente, creación propia.*

Instrumento	Recolección.
Entrevistas.	5 entrevistas a niños de la IED Villa Amalia. 1 entrevista a la profesora de planta de la Institución.
Diarios de campo.	5 diarios de campo 2021-1. 7 diarios de campo 2021-2
Fotografías.	Diferentes fotos recolectadas en las sesiones de clase
Videos.	Pequeños fragmentos de clases a los estudiantes.
Proyecto pedagógico.	Proyecto pedagógico 2021-1 Proyecto pedagógico 2021-1
Planeaciones de clase	Proyecto pedagógico 2021-1/ cinco clases. Proyecto pedagógico 2021-1/ 7 clases.
Narrativas de la experiencia.	Cuento llamado “cuentos con P-

### **Análisis de contenido.**

El *análisis de contenido* sirvió para la evaluación de los hechos sociales. A lo anterior, algunos autores, como (Fernández , 2002) dijo que el análisis de contenido podía ser un método, una técnica o un conjunto de procedimientos. Por tal razón, el análisis era, como citó (Fernández , 2002) a Díaz y Navarro (1998):

un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. (...) O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuible y, sin embargo, presentes. (p.37)

Y con esto, se realizó un análisis exhaustivo de lo presentado en cada uno de los formatos en cuando a cómo estuvieron escritos y sus formas, estructuras, frases, palabras, etc., y con eso, generó una explicación del hecho social investigado.

Así, con este análisis se pretendió clasificar y categorizar la relevancia en aportes y falencias del objeto investigado “Manipulación de objetos”, siendo visto desde los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje. Este análisis estuvo sostenido bajo las etapas de: selección de población o del objeto de estudio, que en este caso fue lo nombrada anteriormente; luego, se escogió la muestra que iba a ser clasificada dependiendo de los intereses del estudio- en este caso fue los diferentes instrumentos de recolección de la información nombrados en la (tabla 2). Seguido a eso, se establecieron las unidades de análisis; construcción de categorías, la codificación, la cuantificación, y, por último, el análisis de los resultados encontrados. (Puede encontrarlo en el Anexo 1).

### **Análisis narrativo.**

Esta segunda forma de análisis hizo hincapié en las formas de construcción de saber y pensamiento a partir de las experiencias vividas. Estas experiencias, estuvieron sujetas a las reflexiones de investigadores interesados por crear conocimiento desde el mismo sujeto (Sparkes & Devís Devís , S,F). El cambio posmoderno llevó a las ciencias sociales a reconocer la cultura, el entorno y los actores que en ella participa de otras maneras que no interesó al mundo científico, y dio así, un rescate a las narrativas de las personas, así como lo dijo (Sparkes & Devís Devís , S,F) cuando parafraseó a (Bruner 2002) sobre el estudio de los relatos y las historias, ya que permitió comprender los significados que se expresaron, organizaron y crearon en ella.

Así, la investigación se centró en el análisis narrativo del contenido del relato, sus diferencias y similitudes con otros textos, y de esa manera, hizo una descripción de lo que estuvo en el escrito para la construcción de pensamiento en la investigación.

También, en el análisis narrativo planteó el “cómo” se analiza; para eso, se empleó diferentes tipos de análisis dependiendo del interés del investigador; también, usó el análisis del discurso en el texto para el estudio de los fenómenos sociales en búsqueda de las conexiones entre los relatos (conjunto interrelacionado de textos) y el contexto social en el que se creó (Sparkes & Devís Devís , S,F).

En la imagen 1, se creó el esquema de análisis que se trabajó en el transcurso del 2021-2. Allí se anexaron la clasificación de contenidos de las planeaciones de clase de 2021-1, tales como: “espacio ficcional” “situación dramática” “expresión corporal” “títeres corporales” “darle vida a un objeto” “conciencia espacial”, todo esto estaba mediado por la “manipulación de objetos” como eje central en esa clasificación de la información, y los cual decantó contenidos relevantes para el tema de estudio. La tabla se adjuntó en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/5YY9mZv>

Imagen 1: Fragmento de la tabla de Códigos de los instrumentos de recolección y sus respectivas evidencias. Fuente, creación propia (Ver anexo 1).

Código	Descripción del instrumento	Evidencias	Descripción de las evidencias
C1	Instrumento de recolección de datos	Evidencias de la recolección de datos	Descripción de las evidencias de la recolección de datos
C2	Instrumento de recolección de datos	Evidencias de la recolección de datos	Descripción de las evidencias de la recolección de datos

#### IV Capítulo: La mirada a la práctica, el análisis de lo vivido.

*Va directo a su lugar de trabajo -un escritorio con sus más preciados libros y con un computador viejo – para escribir su próxima narración. Prende el computador y en un arrebato de creatividad, de movimientos de los dedos al digitalizar las ideas que provenían de su cabeza, ya tenía la siguiente clase y lo que sus estudiantes iban a hacer de cuento narrado.*



*El Profe: No todo es malo después de todo (Se rasca la cabeza y empezaba a girar en su silla de escritorio) Hay que creerse todo lo que se imagina.*

*Y así.... Fue. El Profe y su séquito de estudiantes iban cada miércoles a las diez muy pasadas del punto, a ese lugar imaginado por Él, “El mundo de la aventura”. Con historias fascinantes realizadas hasta el más mínimo detalle, este súper héroe llevaba a sus estudiantes a ese universo impresionante, en donde podían ser doctores, súper héroes, animales, títeres y una gran cantidad de cosas.*

*El Profe: (Mientras da la antepenúltima clase, reflexiona internamente) ¿Qué se les podría hacer? ¿Les cuento otra historia? No, es muy duro, ya van cuatro sesiones con historias. ¿Les enseño a hacer cohetes interestelares ... No, no hay tiempo... ¿Qué se podrá hacer?*

*Continuará...*

## **Resultados.**

En el siguiente espacio, se detalló los hallazgos y lugares de reflexión sobre los procesos didácticos que se encontraron en la práctica pedagógica en la IED Villa Amalia, desde el ámbito virtual y presencial presentes en el año 2021-1 y 2021-2. Para eso, se hizo una descripción del todo el proceso que se tuvo en estos dos espacios de práctica con relación al punto de estudio “los procesos didácticos de la “manipulación de objetos”.

Luego de la experiencia vivida en estos dos espacios de práctica pedagógica, se clarificaron los instrumentos recolectados, como se puede evidenciar en la imagen 2; esta tabla fue categorizada bajo folios (práctica 2021-1 y 20201-2); series, las cuales fueron parte del tipo de instrumento de recolección; la subserie, la cantidad de evidencia recolectada que se tuvo, y al final, el código diferenciador de cada instrumento y evidencia clasificada y analizada.

Se puede dirigir a los anexos para ver detalladamente los instrumentos.

*Imagen 2: Fragmento de la tabla de Códigos de los instrumentos de recolección y sus respectivas evidencias.  
Fuente, creación propia*

Folio	Serie	Subserie	Código.	Tipo de instrumento	Evidencia.	Enlace Anexo
1	1	1	P, A -001-2021-1	Proyecto de aula	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/iFsjvTJ">https://cutt.ly/iFsjvTJ</a>
1	1	1	P, C - 001-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/zFsjEC7">https://cutt.ly/zFsjEC7</a>
1	1	2	P, C -002-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/NFsjOy0">https://cutt.ly/NFsjOy0</a>
1	1	3	P, C -003-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/3FsjJhi">https://cutt.ly/3FsjJhi</a>
1	1	4	P, C -004-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/DFsjXmm">https://cutt.ly/DFsjXmm</a>
1	1	5	P, C -005-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/9FsjNog">https://cutt.ly/9FsjNog</a>

Además de la recolección de los diferentes instrumentos informativos enfocados en el tema de estudio “los procesos didácticos de la “manipulación de objetos”, se clasificaron los mismos teniendo en cuenta la tabla que se vio en la imagen 1 del análisis de contenido. Al finalizar, se logró sistematizar la práctica, como se detalló en la imagen 2<sup>2</sup>, tomando como referencia los contenidos enseñados en las dos prácticas, y así, se globalizó cuáles fueron los más pertinentes en las clases, estos fueron: Espacio ficcional, Expresión, Situación dramática, “manipulación de objetos”, objeto cotidiano/ objeto extra- cotidiano y animación de títeres.

*Imagen 3: Tabla de clasificación de los instrumentos de recolección de la información. Fuente, creación propia.*

Esta matriz recogió la información para la construcción de la sistematización, clasificación y análisis de todos los datos, para así, empezar a comprender y esclarecer cuáles fueron “los procesos didácticos de la “manipulación de objetos” en esas práctica; esos si, no sin antes contar cómo fue el proceso de enseñanza de este saber en el aula de clase.

<sup>2</sup> Matriz de clasificación de la información en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/cFfcPvT>

Para hablar del análisis de la práctica, se dividió el relato en dos momentos, el primero, una descripción de lo que sucedió en la práctica teniendo en cuenta el proceso de la manipulación; y el segundo, se enfocó en el análisis de los contenidos extraídos de la clasificación.

### **Historia de la práctica: Del títere a la manipulación de objetos.**

En este apartado se detalló el proceso de la práctica, dando una idea lineal y temporal del proceso, y cómo esta, tuvo peripecias que fueron modificándose en el hacer. Por eso, se dividió esta narración a partir de dos espacios: el primero, se narró el proceso de práctica en la virtualidad 2021-1; y el segundo, fue la narración de la práctica de manera presencial 2021-2. La práctica estuvo dividida por estos dos espacios porque, desde el año 2020 y parte del 2021, la atravesó una pandemia llamada Covid 19 (SARS-CoV-2).

### **Virtual: El aula es una pantalla.**

El proyecto de práctica se localizó en la Institución Educativa Villa Amalia en el 2021-1. Allí, se trabajó completamente virtual. En los espacios de la práctica se optó por la enseñanza a estudiantes de segundo de básica primaria, puesto que la línea de práctica era “las infancias y juego dramático”. Para las clases se usó la plataforma de Teams, como se observó en la fotografía 1, extraída del instrumento V-001-2021-1. Un aula virtual que se usó en las diferentes clases; también se utilizó los medios didácticos que ofrecían las Tic’s, y de esa manera, se hizo las clases transmitiendo los diferentes contenidos, actividades y ejercicios.

*Fotografía 1 extraída de instrumento V-001-2021-1. Sesión con niños de grado segundo. Fuente: archivo personal.*



Este proceso de práctica virtual tuvo la cantidad de cinco sesiones de clase. En estas clases, se movilizaron contenidos específicos que complementaban los generales, y ayudaron a abarcar los contenidos generales en un máximo entendimiento, o eso se pensó. En la realización de la práctica, se reflejó que esta, y el total de la secuencia didáctica<sup>3</sup>, fue reduciendo en el trasegar de la práctica, ya sea por inconvenientes de la clase (como no era una clase obligatoria, los niños podían saltarse la misma), porque en la institución no había clase (Había días pedagógicos), o por la situación que presentó las protestas a nivel nacional en Colombia<sup>4</sup>. Estos lugares modificaron la secuencia didáctica y la cantidad de clases.

En el desarrollo de las clases existieron lugares que afectaron la enseñanza de todos los contenidos planteados en el Proyecto de aula 001- 2021-1. Estos espacios eran el tiempo y el contexto de aula remota para la realización de la práctica; ya que, no había espacios suficientes para que se movilizaran todos los contenidos, así como se evidenció en el Diario de campo 003 -2021-1 *“hay contenidos que no estoy realizando de acuerdo con la programación establecida o por problemas de conectividad, de permisos en las plataformas o los papás de los niños, ya que no dejan hacer a los niños las actividades, etc.”*.

Para la realización de la práctica, se desarrolló un proyecto de aula llamado *“La historia detrás de un objeto: Manipulación y animación de títeres”*. Este interés por enseñar la “manipulación de objetos” y animación de títeres estuvo enteramente relacionado con los saberes del educador en formación en el transcurso de su ciclo disciplinar universitario; de igual manera, la información que se obtuvo en el contexto de los estudiantes sobre este tema, (no tenían muchas ideas sobre teatro, títeres, cómo animar un objeto, o incluso, manipularlo) influyó en elegirlo. También, por las metodologías educativas (virtual sincrónico), ya que sirvió como un recurso didáctico de enseñanza del teatro de gran interés para los niños; y, por último, por las posibilidades que tuvieron los objetos y el títere para transmitir las ideas, sentimientos, pensamiento y aprendizaje.

---

<sup>3</sup> Secuencia didáctica: hay que entender que la secuencia didáctica es un grupo de actividades de aprendizaje con un orden entre sí

<sup>4</sup> Paro nacional 2021.

Así, surgió la idea de enseñar la animación y “manipulación de objetos” para potenciar la imaginación y creatividad en los estudiantes, así como se planteó en el objetivo general del proyecto P, A- 001- 2021-1, *“Reconocer, mediante la Animación y manipulación de objetos cotidianos, las diferentes maneras de resignificar el objeto cotidiano y volverlo extra-cotidiano, mediante juegos dramáticos que busquen el desarrollo de la imaginación y creatividad en el estudiante”*. P, A, -001-2021.1.

De este modo, los objetos, títeres, etc., que se presentaron en el aula y se desarrollaron allí, sirvieron para la parte expresiva, imaginativa y la creatividad en el estudiante.

Ahora bien, la práctica del 2021-1 estuvo subordinada a los contextos globales producidos por la pandemia. Por esta razón, fue influenciada por la formación a través de una pantalla de computadora, como se nombró en la Fotografía 1. Esta formación, nueva para nosotros, para los docentes de terrero, docentes de la universidad y los estudiantes, tuvo altibajos en el proceso de práctica, ya que fue una forma de enseñar teatro que no era muy conocida por nosotros (nuestra formación disciplinar fue totalmente presencial). Así, se conoció las plataformas que se iban a usar en las clases, los mecanismos didácticos para movilizar textos mediadores, plataformas de trabajo en clase, etc., autónomamente; averiguar cuáles fueron las plataformas más eficaces para movilizar contenidos y qué nos sirvió para usarse en las clases. (algunas plataformas, mecanismos didácticos virtuales, etc. no servían porque reducían la velocidad del internet, la edad de los estudiantes no les ayudaba a manejarlo, entre otras cosas más).

En las clases, tuvimos que establecer las reglas de juego, como se presentó en la P, C-002-2021-1,

*(1- No reírse de los compañeros, prender el altavoz sin permiso o salirse del foco de la cámara. 2- Siempre estar en escucha a lo que dicen los compañeros o el docente. 3- Hacer las actividades en un espacio en donde no se puedan lastimar. 4- Levantar la mano si tienen preguntas (plataforma).* (p. 3)

para cada una de las clases, se establecieron los códigos de participación, uso de las plataformas y lugares de enunciación de los contenidos a trabajar en las respectivas clases; todo esto desarrolló las clases lo más participativas, reguladas y eficaces.

Una de las grandes dificultades en el espacio virtual fue la visualización del proceso de cada uno de los estudiantes, porque la visión que dio al educador en formación la cámara de su computador, no logró ser suficiente para observar qué tan bien o qué tan mal hizo el ejercicio el estudiante. También, los espacios en donde se hicieron las clases no fueron las más adecuadas para los niños, aunque se les recordó hacer la clase en espacios libres de animales, muebles, etc., ellos lo hicieron en espacios reducidos, con la participación de sus papás, hermanos, perros, etc. Todo eso influyó negativamente a los niños, y en ocasiones, los dispersó.

Por todo lo anterior, este proyecto movilizó dos contenidos generales disciplinares y dos axiológicos. En los valores disciplinares generales se movilaron los contenidos de “Manipulación de objetos y Animación de objetos”; y del valor axiológico, se movilizó el contenido de imaginación y creación. Todo parte de la clase de observación que se tuvo al iniciar la práctica; aparte de la poca información sobre qué es teatro, títeres, “manipulación de objetos” o animación de títeres, se observó que los estudiantes tenían varios problemas con motricidad fina, escribir o usar objetos con sus manos. También, un problema con su motricidad gruesa, el trabajo corporal que les puso a hacer la docente de terreno no fue del agrado de los estudiantes o se les dificultó hacerlo. Además, los espacios simbólicos, de comunicación asertiva, conciencia espacial, situaciones de representación y espacios imaginativos o creativos fueron del interés del estudiante, pero no se vio un trabajo en la clase de observación. D, O 001-2021-1 sobre esos temas.

Aunque existieron unos contenidos generales disciplinares, también hubo unos contenidos específicos subyacentes a los generales. A lo anterior, en el anexo P, A 001-2021-1 se expresó este trabajo detalladamente. De manera resumida se creó la figura 2 de la secuencia didáctica del proceso de práctica 2021-1 para hacer entender al lector este proceso.

Figura 2: secuencia didáctica del primer proyecto 2021-1. Fuente: Creación propia.



Este proceso de enseñanza se medió a partir del juego dramático; de este modo, (Tejera Lobo, s,f) como un sinónimo de dramatización, movilizó varios aspectos fundantes de las artes escénicas en la escuela; estas pueden ser la expresión corporal, música, danza, etc., y en este caso, fueron los dos grandes contenidos disciplinares. A su vez, el medio didáctico usó textos mediadores (Huertas Ruiz D. P., 2020), en este caso, narraciones orales de textos construidos por el educador en formación (ver tabla 3), para aterrizar los contenidos, ideas abstractas, regular la clase, entre otros aportes.

Tabla 3 Textos mediadores (narraciones orales) de la secuencia didáctica de la práctica 2021-1 clasificados por sesión.

Fuente, creación propia.

Folio, serie o subserie.	Código	Nombre texto mediado. (narración oral).	Anexo.	Enlace.
1.1.1	N, O-001-2021-1	Los bomberos.	2021-1	<a href="https://cutt.ly/LFsWb9m">https://cutt.ly/LFsWb9m</a>
1.1.2	N, O-002-2021-1	El grifo enjaulado.	2021-1	<a href="https://cutt.ly/nFsRUil">https://cutt.ly/nFsRUil</a>
1.1.3	N, O-003-2021-1	Mi súper héroe.	2021-1	<a href="https://cutt.ly/GFsToSQ">https://cutt.ly/GFsToSQ</a>
1.1.4	N, O-004-2021-1	El doctor peluche.	2021-1	<a href="https://cutt.ly/mFsTZI7">https://cutt.ly/mFsTZI7</a>
1.1.5	N, O-005-2021-1	Mi amigo el dulce.	2021-1	<a href="https://cutt.ly/HFsYQu6">https://cutt.ly/HFsYQu6</a>

Lo que se experimentó en la práctica con estas narraciones fue que, con la ayuda de los estudiantes, las narraciones orales; el texto original no seguía inmutable; pasó por una modificación en el hacer del hecho educativo, y en esa medida, ayudó a declarar los contenidos de “manipulación de objetos”, “animación de títeres”, “imaginación” y

“creación”, y así, fue mucho más amigable con los estudiantes. Ya con lo anterior expuesto, en la práctica se encontraron los siguientes sucesos:

Primera y segunda clase: En estas sesiones se presentó a los estudiantes los temas a tratar en todo el proyecto, con más profundidad y ejemplo. Algunos estudiantes estaban emocionados por aprender títeres, animación de títeres y “manipulación de objetos”, aunque no sabían del tema o de qué se trataba; y otros, por el internet o algunos familiares, no lograron prestar atención a la clase. En ese sentido, la declaración de las reglas de juego “clase” (Sensevy, 2009) fue clave decisiva para la continuación de las sesiones de aquí en adelante. Se estableció a los estudiantes y a sus papás un espacio seguro para la toma de la clase sin distracciones o interrupciones por parte de alguien diferente externo a los estudiantes. También, a los educandos que tuvieron fallas de internet, se les sugirió hablar de las dudas que tenían de la clase cuando el internet volvía a funcionar, y si no habían entendido nada, el docente aclaraba.

Además, estas sesiones de clase se centraron en hacer entender al estudiante qué es el espacio ficcional y los códigos<sup>5</sup> que debían usar para entrar al espacio ficcional, ya que siempre fue un lugar de arranque que tiene el teatro para que los estudiantes empezaran a imaginar como “real” lo que no lo es. En la primera sesión se empleó códigos como la varita mágica, las palabras mágicas o sonidos de magia, pero estos códigos no funcionaron al momento de hacer entender al estudiante lo que era real y lo que no, y esto afectó la comprensión de este concepto en la siguiente sesión. En ese sentido, se buscó alternativas para comprender cómo reconocer el espacio ficcional y qué códigos funcionaban; así, se optó por la utilización de polvos mágicos invisibles que ayudaron al niño a simbolizar la magia; también, se utilizó un lugar imaginario en donde los niños pudieron ir con la ayuda de esos polvos mágicos, y así, realizar lo que el educador en formación les sugería con cada texto mediador (narración oral). N, O -001-2021-1 y N, O -001-2.

La utilización del objeto en esta parte estuvo centrada en la imaginación del objeto, cómo percibía el estudiante el objeto y de qué manera podía él representar ese objeto

---

<sup>5</sup> Se usaron varios códigos en el trascurso de las dos primeras sesiones, pero al final funcionaron dos. Esto se profundizará en el apartado de análisis del contenido “espacio ficcional”.



imaginario. De este modo, las narraciones orales estuvieron guiadas por el docente, ayudaba al estudiante a representar e imitar maneras de vestirse, de usar objetos como (manguera de bomberos invisibles), maneras de moverse, etc. Todo estaba centrado en imaginar los objetos que estaba vistiendo o usando en la representación. El valor de la imaginación al utilizar los objetos imaginarios ayudó al estudiante a comprender cómo está constituido un objeto y de qué manera se podía usar sin tener el objeto en sí, y al docente, hizo entender a los estudiantes que el espacio ficcional no es solo para ellos, sino también los objetos y el espacio que los rodea.

Tercera clase: Al momento de la construcción de la tercera clase, el auge de las protestas estaba en su máxima expresión, y algunos docentes, estudiantes y colombianos participaron de las marchas casi a diario. Las clases, por otro lado, se fueron acortando progresivamente por la misma institución, protestas o demás situaciones, impidiendo al profesor seguir con lo que tenía planeado. Por eso, la clase de ese día empezó de lleno con los títeres; planteando el títere corporal como primer acercamiento. Los diferentes contenidos subyacentes en esta sesión tenían como referente el trabajo del títere corporal, las maneras de moverse del títere y cómo el títere podía simular acciones humanas o animales, aportando en el estudiante en mejorar la motricidad fina y la expresión corporal. Los estudiantes pudieron construir títeres corporales a partir de las ejemplificaciones que el educador en formación les dio, reconocer cómo podía un objeto, no imaginario sino real, moverse de acuerdo con lo que el docente les sugería, y, además, cómo ellos podían crear nuevas maneras de desplazarse. Esto hizo entender al docente que lo importante en el trabajo con objetos era el traspaso de un objeto imaginario a uno real, en el imaginario existían ideas de cómo un objeto tal vez era; pero en el real, tenían que profundizar y explorar los objetos como de verdad eran, relacionando sus percepciones imaginativas con las producidas en la exploración.

Ya en la construcción del diario de campo, y al ver que los contenidos planteados al inicio de la práctica no iban a dar los mejores frutos por la poca cantidad de clases que se tenían a la fecha de la práctica (faltaban dos clases para acabar), se decidió cambiar los rumbos de los contenidos, dando así, un punto central en los valores a trabajar, estos

fueron: “Manipulación de objetos”, por el lado disciplinar; e imaginación, por axiológico. Por lo anterior, y por la recepción de los estudiantes sobre el tema, las últimas clases se enfocaron en el trabajo de la “manipulación de objetos” y la defenecía entre este contenido y la animación de objetos o títeres.

Cuarta clase: En esta cuarta clase los estudiantes trabajaron los objetos que tenían cerca al lugar donde realizaban la clase; se movilizó los contenidos de “Manipulación de objetos” y darle vida al objeto, este último se hizo como contraste entre las dos formas de trabajo objetual (manipulación y animación). En ese rumbo, los estudiantes, mediante la narración de ese día N, O 001-2021-1, presentaron situaciones ficcionales y comprendieron las maneras de manipular un objeto, y también, dar cuenta de cuál era la diferencia entre un objeto que se manipuló a otro que se le “animó” (vida).

Quinta clase: Ya en la última clase, se enfocó en la “manipulación de objetos” y la distinción entre “animación de títeres”. Aquí, se empleó la motricidad fina en el estudiante al construir un títere con dulces. Luego de eso, se hizo la comparativa entre un objeto (dulce) que es manipulado, y un títere con dulce que es animado.

Al finalizar a práctica del P, A, 2021-1 virtual, se enfocó el siguiente proyecto pedagógico, del segundo semestre, en el camino de la “manipulación de objetos” y la imaginación, eso sí, esta vez se pensó la presencialidad como espacio de realización de las clases.

En todo el proceso de la práctica virtual se evidenció la recepción del contenido “manipulación de objetos” de carácter positiva, fue bien recibida por los estudiantes. Allí, se lograron avances significativos con respecto a las maneras de concebir un objeto, darle un significado nuevo, y representar situaciones que el docente les iba movilizand. También, se observó la importancia de aclarar el espacio ficcional como lugar fundamental para que el estudiante empezara a imaginar, crear y representar situaciones que se iban movilizand consecutivamente en las diferentes clases, todo esto para reconocer que los objetos también tenían lugares de creación escénica.

Por último, lo que más se rescató de este espacio de práctica fue el valor que tenía el espacio ficcional para poder desarrollar situaciones, movilizar contenidos y ser mucho más eficaz para el educador en formación al momento de enseñar. Lo otro, se basó en la manera de jugar con los objetos desde un espacio ficcional (imaginativo), los estudiantes recordaron con su cuerpo la manera de ser y usar un objeto; y luego de esa exploración, se trabajó con los objetos tangibles, y de esta manera, el estudiante comprendió que hay formas de trabajar el teatro de objetos, uno de esos era manipular; y el otro, animar.

### **Presencial: La manipulación de objetos en un espacio tangible.**

El espacio de práctica se desarrolló la mitad del semestre 2021-2 con el mismo curso de la práctica anterior. Este espacio presencial estuvo mediado por una cantidad de estudiantes intermitentes que oscilaban entre los 10 a los 15 estudiantes, ya que, en el transcurso de todas las clases, iban llegando estudiantes nuevos, por el ingreso a la alternancia en la educación pública post Covid. Esta situación hizo instaurar muchos contenidos, ya vistos en clases anteriores, en cada clase a la que llegaban estudiantes nuevos.

Para esta práctica se tuvo en cuenta la experiencia del anterior proceso, y por eso, se siguió la línea de trabajo centrada en la “manipulación de objetos” y la “imaginación” como contenidos centrales del proyecto de aula “*La historia detrás de un objeto: Manipulación de objetos*”. Los contenidos subyacentes al contenido disciplinar del teatro seguían la secuencia didáctica del anterior proceso, y de esta manera, se recogieron los contenidos que colocaron en la figura 3.

Figura 3: Secuencia didáctica 2021-2. Fuente, creación propia.



La misma secuencia didáctica de la práctica presencial tuvo momentos de modificación en el transcurso de las clases; ya que, se vio un contexto diferente de la virtualidad a la presencialidad. Un gran ejemplo fueron los valores axiológicos subyacentes al general “imaginación”, estos debieron estar ligados al contexto y al contenido disciplinar a trabajar. (Ver anexo 2021-2/ P, A 002- 2021- 2).

En esta práctica, también se medió las clases bajo el juego dramático, y de la misma manera que en el proceso anterior (virtual), se trabajó textos mediadores (narraciones orales y videos) como se clasificó en la tabla 4, para la enseñanza de los contenidos subyacentes disciplinares y axiológicos.

Tabla 4: Textos mediadores (narraciones orales y videos) de la secuencia didáctica de la práctica 2021-2 clasificados por sesión. Fuente, creación propia.

Folio, serie o subserie.	Código	Nombre texto mediado. (narración oral).	Anexo.	Enlace.
1.1	N, O-001-2021-2	El vampiro a ciegas.	2021-2	<a href="https://cutt.ly/BFAn07">https://cutt.ly/BFAn07</a>
1.2	N, O-002-2021-2	Los primeros planetas.	2021-2	<a href="https://cutt.ly/TFsSrlL">https://cutt.ly/TFsSrlL</a>
1.3	N, O-003-2021-2	El lobito bueno.	2021-2	<a href="https://cutt.ly/QFsSF7Q">https://cutt.ly/QFsSF7Q</a>
1.4	V-001-2021-2	El viejo y lanudo oeste.	2021-2	<a href="https://cutt.ly/OFsS1W3">https://cutt.ly/OFsS1W3</a>
1.5	V-002-2021-2	El viaje espacial de la Perrita Laika.	2021-2	<a href="https://cutt.ly/wFaRZSG">https://cutt.ly/wFaRZSG</a>
1.5	N, O -005-2021-2	Rescate a Laika	2021-2	<a href="https://cutt.ly/iFsD9Xh">https://cutt.ly/iFsD9Xh</a>
1.6	V- 003-2021-2	Show Rob Spence: The balloon	2021-2	<a href="https://cutt.ly/EFsFipQ">https://cutt.ly/EFsFipQ</a>
1.7	N, O -007-2021-2	“Vida de tus mascotas”	2021-2	<a href="https://cutt.ly/XFsF9X1">https://cutt.ly/XFsF9X1</a>

El proceso histórico de la práctica sucedió de la siguiente manera:

Primera clase: Estuvo contemplada en recordar los conocimientos vistos en la virtualidad y cómo los estudiantes habían asimilado la información. Los estudiantes, en su mayoría nuevos a la clase de teatro, tuvieron dificultades en la realización de las distintas actividades que el educador en formación les hacía, o también, los que habían estado en clases virtuales respondían pocas cosas sobre lo hecho en el 2021-1. Es a raíz de esta situación que se empezó una nueva configuración de la práctica, todo esto para nivelar los que no habían estado en las clases virtuales, y así, se siguió a partir de los hallazgos encontrados en el P, A- 001- 2021-1. Es así como, en la primera sesión, hubo una modificación a lo planeado en el P, A 2021-2; se debió instaurar contenidos como espacio ficcional y sus códigos de representación, el trabajo inicial espacial y calentamientos enfocados al cuidado de cada estudiante; todo esto a raíz de la violencia física que los estudiantes se ejercieron entre sí. De la misma manera, el educador en formación estableció un contrato didáctico en el aula para las situaciones en emergencia<sup>6</sup> o para la regulación del espacio formativo. Para eso, estableció puntos de ruptura en la continuidad de la clase, solo para atender y reflexionar a los estudiantes sobre las acciones violentas o de dispersión en el aula.

Las situaciones de emergencia, como los momentos de dispersión, conflicto entre los compañeros o las conductas violentas fueron frecuentes en el proceso de representación en las clases, desde el inicio hasta el final de la práctica. Las situaciones de representación, las realizaciones de actividades y ejercicios en la clase; propiciaron a algunos estudiantes a tomar la clase de teatro como un espacio para violentar a sus compañeros, burlarse de las cosas que ellos hacían, reírse de la opiniones que decían algunos estudiantes cuando suscitaban ideas sobre las diferentes actividades, entre otras situaciones. Así, el educador en formación decidió implementar estrategias de regulación del espacio representativo y de la clase, y de este modo, a partir de esas ideas, implementó lugares de diálogo entre los estudiantes para la resolución de conflicto. De este modo, estipuló un lugar reflexivo de las conductas de los estudiantes fuera del espacio representativo (ver fotografía 2).

---

<sup>6</sup> Se toma las situaciones de emergencia cuando un estudiante agrede a otro o realiza otras cosas a las planteadas por el docente.

Segunda clase: Se planteó una clase enfocada en códigos, no como los que se hizo al momento de ir al espacio ficcional, sino de reglas de la clase. Es así como, se estableció un lugar fuera del “juego o lugar de representación” (una silla), para que el estudiante se sentara y pensara en lo grave que había hecho y cómo esto podía perjudicar la clase y la convivencia estudiantil. Por eso, lo anterior se logró observar en el D, C, 002, 2021-1.

*se evidencia una fuerte comprensión de los estudiantes al conocer el lugar del " castigo ", en donde el niño que estuviera ahí era porque no se portaba bien cuando se hacían las diferentes actividades. Tan grande fue la aceptación de los estudiantes, que un momento determinado, un grupo de estudiantes le señala la silla a otro estudiante que no hacía caso para que se fuera allá.*

Así, cuando se utilizó ese espacio como lugar de regulación y de resolución de problemas, ayudó en la realización de esta clase y las posteriores; dando así, una forma de cuidado personal, de los compañeros y del docente en el aula de clase.

Tercera clase: En la tercera clase se planteó la utilización de objetos, ya después de reconocer y trabajar el espacio de clase, situaciones de representación, espacio ficcional, etc. Se enfocó la mirada en el trabajo objetual. Primero, se reconoció los tipos de objetos que existían en el salón de clases; luego, conocieron la idea de objeto y cuerpo en equilibrio. La clase tuvo que hacerse con catorce estudiantes, y de esos estudiantes, nueve no habían venido a las clases presenciales o virtuales. Tocó instaurar el espacio ficcional, códigos de clase, reconocimiento del espacio del salón, y cuidado del otro; todo eso en una hora. Luego de eso, a 20 minutos de finalizar la clase, se instaló los contenidos del día (aunque algunas actividades complementarias al contenido no se pudieron realizar por la falta de tiempo).

Cuarta clase: En la clase, se movilizó el contenido de acción- reacción. Este contenido iba mediado por una situación dramática, como en otras clases. Aquí, se trabajó los contenidos de la acción- reacción que no solo se podían producir con el cuerpo y la voz, sino también con objetos “cotidianos” del salón de clase. Con esto, se dio un abrebocas al

contenido de la siguiente clase, “objeto cotidiano y extra cotidiano” Todo eso para que el estudiante entendiera las maneras y formas en que podían usar los objetos.

En algunos momentos de esta clase, aunque también sucedió con clases anteriores, la enunciación de los contenidos a los estudiantes era confusa. Aunque se aterriza unas formas de comunicar a los estudiantes una idea, concepto o palabras, algunos hacían caras (de duda) o hacían cosas que no concordaban con lo esperado por el docente, un ejemplo a eso se pudo ver en (D, A- 004-2021-2):

*Se realizaba un ejercicio del “asesino”. La persona que se escogía como asesino tenía que (picarles el ojo a sus compañeros), y ellos, debían “morir”. La finalidad del juego era que descubrieran quién era el asesino. El problema con la actividad solo se ve al momento de enunciar “el asesino tiene que picarles el ojo a sus compañeros”. Los niños, que eran seleccionados como asesinos, no hacían el gesto de guiñar el ojo, no, ellos directamente iban a chuzarle los ojos a sus compañeros.*

Esta situación hizo pensar al educador en formación las maneras de comunicar cada actividad y cada concepto teatral, generando preguntas a sí mismo como: *¿Todos entienden de la misma manera o hay que mirar cómo explicar los contenidos a cada niño de manera que él lo entienda? ¿Cómo hacer para mejorar la manera de dar pautas de las actividades en el aula de clase?* (D, C-004-2021-2).

Quinta clase: Se empezó a focalizar el trabajo de los objetos, no solo objetos que complementaran la representación o las situaciones dramáticas, sino también cómo un objeto cotidiano, al ser imaginado y re- definido por los estudiantes, podía no solo construir espacios de representación para el niño que actuaba, sino que este objeto también podía ser manipulado para actuar. A partir de esas ideas generales se planteó y desarrolló la clase.

La clase se medió a partir de las narraciones y las situaciones de representación. El niño usó el objeto para interpretar un momento “rescate de la perrita Laika”, y la utilización

del objeto para que representara algo o alguien. Lo realizaron a la manera en que ellos entendieron lo que enunció el educador en formación, pero otra vez se evidenció la existencia a la pregunta sobre la enunciación de los conceptos en el estudiante. El objeto fue modificado, sacado de su labor común (tenía unos modos de uso y representación); pero al momento de preguntar a los estudiantes la idea de objeto cotidiano y extra cotidiano, las cosas cambiaron, hubo dudas en el estudiante de lo que aprendió y en el docente en enseñar, así como se encontró en D, C- 005-2021-2: *“En días como hoy me dan ganas, y a la vez no, de ser docente de teatro”*. La influencia de la clase, y los modos de enunciación de los conceptos o contenidos, afectaron al educador en formación.

Esas situaciones, aunque se trabajaron en el transcurso de las dos prácticas, se siguieron repitiendo con cada concepto nuevo que se llevó al aula, y aunque se preparaba la clase, se desarrollaba un guion de clase y se aprendía de memoria, siempre solían acontecer situaciones en la declaración de los contenidos que afectaron al educador en formación; le hizo pensar que *“no servía como docente”*.

Sexta clase: Esta parte de la práctica se enfocó en el trabajo de la “manipulación de objetos”. Como ya había estudiantes que también estuvieron en las clases virtuales, tocó retomar unas ideas previas al contenido; y, de esa manera, se trabajó las clases desde ese punto. Sí, se usó materiales conocidos por los estudiantes para generar los espacios de situación dramática y el trabajo con el objeto “globo”. Es así como, con la ayuda de objetos, se alcanzó a trabajar ideas como los movimientos del objeto, los gestos del objeto, los gestos del manipulante y el objeto, etc. La imaginación en estos momentos de las clases fue un factor importante, ya que los estudiantes expresaron con su cuerpo la idea de lo pesado, liviano, duro, suave, etc.... del objeto. P, C- 006-2021-2.

En esta parte de la secuencia didáctica, y con respecto a los materiales que se usaron en la clase, fueron un factor negativo a la realización de la sesión (los estudiantes se golpeaban entre ellos y a sí mismo con los globos), solo la regulación con los códigos iniciales de la clase ayudó a mantener estable la clase.



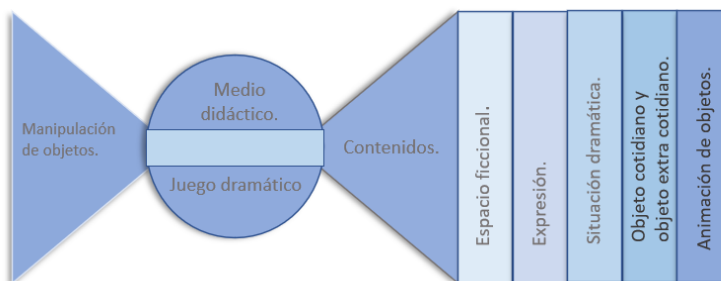
Séptimo día: La práctica de este día, como la anterior, estuvo centrada en la recopilación de todos los saberes visto en el transcurso de las dos prácticas para el trabajo de la “manipulación de objetos”. Los niños, con la ayuda del texto mediador, lograron comprender las formas de trabajo del contenido, y cómo está “manipulación de objetos” les ayudó a la situación dramática, el trabajo simbólico y la construcción de significados y significantes con objetos cotidianos.

El proceso de cierre con los estudiantes estuvo atravesado por problemas contextuales en la práctica. La terminación del año de clases en la institución apresurada, la reducción de clases por los problemas de paro nacional y la cancelación de clases por jornadas pedagógicas solo dio para dar siete clases, dando así, en la última clase, un espacio de cierre en donde los niños representaban la situación dramática de la guardería de mascotas con el objeto de la bomba. De esta manera, se da por terminada la práctica en esta Institución.

### **Manipulación de objetos para niños de segundo de primaria Macro y contenidos subyacentes**

En el transcurso de los resultados, y teniendo en cuenta todos los diferentes instrumentos de recolección de la información, se encontró, en el transcurso de las dos prácticas, la existía de cinco contenidos subyacentes al de “manipulación de objetos”, y los cuales fueron indispensables para el trabajo de este contenido en el aula de clase, estos fueron: Espacio ficcional, expresión, situación dramática, objeto y objeto cotidiano y extra-cotidiano, animación de títeres (figura 3). Allí, se dio una relación directa entre el macro contenido (“manipulación de objetos”) y los contenidos subyacentes.

*Figura 1 contenido y sub contenidos de la manipulación de objetos. Fuente creación propia.*



## 1. Espacio ficcional:

Este apartado se trató sobre el contenido de espacio ficcional y cómo este ayudó en la trasposición del contenido “manipulación de objetos”. Así, antes de empezar de lleno con el espacio ficcional, esta definición se comprendió desde los idearios de “ficción”, desde el teatro, como la acción y el efecto de pretender a alguien que algo es cierto cuando no lo es (Pavis, 1989) y crea la noción de verdad. (Stanislavski, 1981).

Así, la práctica trabajó el espacio ficcional como lugar fundante que tenía el juego dramático para comenzar a “jugar”. Generó los espacios de imaginación que necesita el estudiante a esta edad para crear cosas nuevas, y así, empezar a llevar el teatro al aula con contenidos transformados.

Para poder entrar a este espacio del juego, en toda situación se debió partir del “como sí”, ya que ayudó a instalar la idea de las cosas, si se creía, como ciertas. Esas palabras fueron complementos que debió tener el juego dramático para entrar en la ficción, y así, se hizo parecer como verdadero lo que no era; así como se estructuró en el P, A -001-2021-1: “*Implementar el juego del como sí, que tiene el teatro, para una comprensión del espacio ficcional en el teatro (V, A-P, A-001-2021-1)*”. Fue necesario empezar a generar los espacios de ficción, y el uso del como sí, como el momento suposición de sujetos, hechos y lugares simbólicos por parte del niño (Eines & Mantovani, 1980); esto ayudó al docente a movilizar contenidos teatrales, y al estudiante, le facilitó diferenciar lo real y lo ficticio. De ese modo, se vio como ejemplo el siguiente apartado:

:

*Hasta que vemos que nuestro cuerpo empieza a desintegrarse como si estuviéramos viendo nuestros átomos. Ahora somos partículas de calcio, carbono, hierro, hidrógeno. Llegamos al final del agujero y hemos salido al sol, nuestro cuerpo se funde con los átomos del sol, ahora somos el sol.* Proyecto de aula -001-2021-2

El estudiante, cuando tuvo los imaginarios de qué es el “como sí”, y cuando experimentó ese contenido con algunas actividades, pudo entrar al juego. Hace falta aclarar

que, para poder estar en el juego, y que la imaginación florezca y no sea forzada, hizo falta generar unos códigos precisos y puntuales para entrar y salir del espacio ficcional. Para eso, se usaron dos códigos, y así, se pasó a la ficcionalidad con la ayuda de ellos. Estos fueron: “Polvos mágicos” y “mundo de la aventura”.

En el primero, se acordó con los estudiantes la idea de los polvos mágicos para viajar al mundo de la aventura (*Se abre el espacio ficcional con unos polvos mágicos, para viajar al mundo de la aventura*). (P, C-003-2021-2). Estos polvos mágicos ayudaron al estudiante a entrar y salir del espacio ficcional, fue la barrera entre el público y el escenario, lo que existía en un espacio de representación a lo que no. *Es el código de representación*. (Huertas Ruiz D. P., 2020).

En el segundo momento, con la instalación del código de los polvos mágicos, siguió el de “mundo de la aventura”. Este código estuvo articulado bajo las “circunstancias dadas del juego”. Esto, lo definieron (Eines & Mantovani, 1980) “*como todo aquello que hay que tener en cuenta previamente para que el juego se pueda desarrollar normalmente y sin tropiezos*”. En este sentido, estuvo encargado de toda la parte de: tiempo, sujetos, lugar, escenografía, vestuarios y el tema central del juego. En este sentido, la práctica tenía espacios narrativos como este (P, A-004-2021-1):

*(cerrar los ojos y entrar en la ficcionalidad mediante nuestra manera de ir al mundo de la aventura ¿Alguno se acuerda cómo se va a ese lugar? ¿Todos con los ojos cerrados?... A la cuenta de tres vamos a abrir los ojos. 1... 2... 3. Cuando abrimos los ojos vamos a imaginarnos como si estuviéramos en un hospital, nosotros somos doctores de ese hospital).*

Así, se le sugirió al estudiante que el “mundo de la aventura” era un lugar en donde podían existir muchas cosas, y que todo lo que se imaginaba allí podía suceder a partir de ciertas circunstancias dadas. De este modo, en el ejemplo (P, A-004-2021-1), se planteó el lugar y los sujetos del juego, hospital y doctores. Después que se estableció esas categorías en el código del “mundo de la aventura”, se empezó el juego, se narró el juego. Los

estudiantes comenzaron a ser doctores en un hospital; como el ejemplo anterior. Los educandos empezaron a comprender la idea del espacio ficcional, e incluso, se les sugirió explicar a otros niños, cómo ir a este “mundo de la aventura” (E- 001-2021-2).

*Profesor: Si tuvieras que enseñarle a un niño ir al mundo mágico, ¿qué le enseñarías? Estudiante*

*A: Que saque el polvillo del bolsillo, que se lo eche encima, y que cierre los ojos.*

*Profesor ¿Para ir a ese mundo mágico?*

*Estudiante A: (El niño asienta con la cabeza).*

De este modo, pudieron recrear el mundo ficcional en cualquier espacio de su diario vivir, e incluso, transmitieron los códigos necesarios para creer en ese mundo de la aventura, como se vio en el Estudiante A.

Después de que se estableció el espacio ficcional como componente imaginativo, empezó su relación con los objetos, ya sea como complemento a la representación o a la “manipulación de objetos”, luego se centró en el último apartado en momentos posteriores. Para eso, se hizo entender que los objetos, como el mundo imaginario, podían ser algo o alguien, y es por parte de las personas que lo manipulan, el darles una verdad; así como se logró evidenciar en el siguiente ejemplo de la E-001-2021-2

*Profesor: ¿Crees que un objeto puede convertirse en otra cosa?*

*Estudiante A: No lo sé, con la imaginación sí podría.*

*Profesor: Por ejemplo, si yo te doy una maleta, ¿en qué podrías convertir esa maleta?*

*Estudiante A: En un carro, le pondría rueda y ya.*

Es así como, cuando los objetos entraron al espacio ficcional (un espacio imaginativo), hizo entender al estudiante que las cosas pasadas en este mundo, incluso los objetos, podían ser verdaderos. El estudiante, cuando entró en el espacio ficcional y fue al mundo de la aventura, creó como cierto lo que pasó en la situación dramática. Este caso particular fue centrado en el objeto cuando era extra - cotidiano<sup>7</sup>, ya que le dio significados diferentes de los que el estudiante creyó tener; eso se observó en el D, C- 005-202-2:

---

<sup>7</sup> Remitirse al espacio de: Objeto cotidiano y Extra - cotidiano.

*Un estudiante, en una situación dramática en una nave espacial, se centró tanto en su papel, tenía el papel de ser un ingeniero de la nave, que, sin importar los problemas de la nave o las peripecias en la narración, siguió con su labor como piloto. Con un marcador y un borrador como herramientas, iba arreglando todos los imperfectos que encontraba en la nave.*

De esta manera, el estudiante entró en el espacio ficcional; los objetos que usó también adquirieron la característica de lo imaginativo, y con ello, ayudaron a creer en lo verdadero de ese espacio ficcional o creer que el objeto que fue manipulando, era verdadero.

Por otro lado, para que un objeto pasara a ser manipulado, tuvo que tomar ciertas características humanas para luego ser modificadas y generar sus propios gestos, como se expuso en el apartado de Expresión corporal. Por eso, fue necesario que el estudiante comprendiera el movimiento del objeto a partir su manera de moverse, imitar la forma de deslazarse con el objeto, y replicarlo. Después de eso, sintió como verdadero los movimientos y gestos que creó con su objeto.

Ahora bien, en el transcurso de comprender qué era el espacio ficcional, y cómo se podía diferenciar lo imaginario de lo real, existieron inconvenientes que imposibilitaban el desarrollo de la práctica, ya que, fue de carácter importante que este aspecto del juego quedara instaurado y comprendido; puesto que, en ciertas situaciones, el estudiante no entendía la distinción entre lo real y lo ficticio, y cayó en la trampa de creer que las situaciones de representación eran verdaderas.

Tomemos por ejemplo la siguiente oración del diario de campo (D.C 001-2021-1) “*Se presentó que un estudiante, llamado F, persistía en que las cosas pasadas en el mundo real es igual al narrado y representado en el juego*”. Aquí, el contenido no se pudo entender por parte del estudiante, aunque se le había comentado sobre el espacio ficcional; se había hecho un juego, y se había generado preguntas sobre este espacio ficcional y la diferencia entre lo real e imaginativo, el estudiante persistía en que eran iguales.

En otros momentos de las practica, y al momento de trasponer este contenido en el aula de clase, se generaron este tipo de situaciones:

*(En un momento de la clase, cuando se estaba trabajando la creación de una nave espacial que iba a rescatar a la perrita Laika, Se presentó la modificación de la representación de los estudiantes generando el juego de los Zombis. Los niños, tan emocionados con la idea de los zombis, empezaron a comerse a todo el mundo. Tanto fue el juego, la representación y la imitación de los niños que uno, F, no quería salir de la ficcionalidad (ser un zombi), quería a toda costa estar y ser un zombi. (D, C -005-2021-2.)*

Así, el docente usó mediaciones dialógicas en estas situaciones para que, junto con los otros estudiantes, ayudaran a cerrar el espacio ficcional que se planteó. Esas acciones fueron la culminación del juego con los “polvos mágicos” o un rotundo “juego terminado”. De esa manera, ayudó al estudiante afectado por el espacio de ficcional a volver a la actividad y al aula de clase.

El espacio ficcional fue un conjunto de códigos de juego que estaban subordinados por los participantes del mismo ( Estudiantes- medio – docente), y que con la participación de los tres se generó la ficción en el aula, así como lo decían (Eines & Mantovani, 1980) “*el momento de inicio y el de terminación [...] todos deberán respetar la convención del "Como si" [...] que al estar todos los jugadores de acuerdo y creer en esa ficción elegida, todos se comprometen a permanecer en ella*”. Así, como los participantes se debieron comprometer al entrar en la ficción, también se debieron comprometer en la culminación de esta.

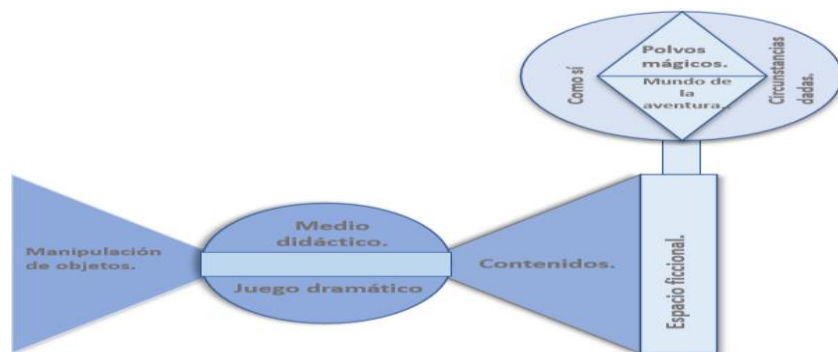
Por otro lado, se presentó una situación frecuente en el espacio virtual, ya que, la mediación de este dispositivo didáctico para la realización de las clases hizo perder la noción de juego “situación dramática” en el estudiante. El medio en donde se encontraba el educando imposibilitó el desarrollo de la clase; esto se observó en la situación de representación del doctor, porque algunos niños no quisieron trabajar o dejaron a medias las

indicaciones del profesor al ver que sus padres o familiares se reían de lo que hacían, sin importar si el que representaba la situación era el niño o si usaba el objeto para representar.

Por todo lo anterior, para empezar a enseñar la “manipulación de objetos”, se debió empezar a establecer el espacio ficcional en el aula de clase, ya que dio verdad al niño sobre lo que sucedía a su alrededor; y también, porque imaginó situaciones que sin este espacio ficcional no habría podido hacerlo.

Además, antes de empezar una situación dramática se tuvo que aclarar los modos de entrar y salir de este espacio ficcional, porque era importante para el niño diferenciar el mundo real al imaginado. Por tal razón, fue necesario instalar dos códigos antes de entrar al juego: el primero, los polvos mágicos, que ayudaron a diferenciar entre lo verdadero y lo que no era; y el mundo de la aventura, el lugar en donde se desarrollaron todas las situaciones dramáticas; el cual estuvo ligado con las acciones de imaginar e interpretar, aquí fueron, el “como si” y “las situaciones dadas”, la primera lo impulsó a imaginar, la segunda, estimuló lo que imagina. Se ejemplificó la representación de este proceso en la figura 4.

Figura 4 Contenidos de espacio ficcional para la enseñanza de manipulación de objetos. Fuente Elaboración propia.



## 2. Expresión:

En este espacio se habló sobre el concepto de “expresión” el cual subyacía al proceso de enseñanza de la “manipulación de objetos”. Por eso, se entendió la “expresión”, según (Pavis, 1989) como un lugar en el proceso pedagógico teatral que potencializa las

habilidades comunicativas verbales y no verbales en el actor, en este caso, el estudiante; y de ese modo, sensibiliza al niño en el trabajo gestual, motriz y de improvisación.

De esa manera, para el trabajo expresivo en el proceso de la enseñanza de “manipulación de objetos”, se debió partir por dos puntos: El primero, desde una expresión corporal y vocal de cada cuerpo del niño; y del segundo, se basó en las maneras de expresar de los objetos. También, se puso en tensión dos lugares de trabajo de expresión corporal y vocal, uno virtual y otro presencial.

Por lo anterior, se empezó el relato a partir de la exploración en la virtualidad. Se decidió aportar este proceso de la expresión porque, según lo comentado en la clase de observación por la docente de planta de la institución, los niños estudiaban todos los días y lo único que hacían de expresión corporal o trabajo de su cuerpo eran pequeños estiramientos al inicio de la clase (D-O - 001-2021-1). Así, se decidió abordar el trabajo corporal con los estudiantes partiendo del reconocimiento del cuerpo, cómo se podía mover desde la virtualidad, y diferentes narraciones orales que podían potencializar la expresión corporal del estudiante. A su vez, se observó la poca participación y la timidez de algunos niños al hablar sobre y en la clase; la voz de ellos era timorata, y algunos por miedo, no participaron, aunque se vio que querían. Para eso, la clase partió de una reflexión de los niños de cómo estaba su cuerpo, si sentían algún dolor en alguna extremidad o si, por el contrario, tenían que trabajar con conciencia para no lastimar su cuerpo. También, se centró en el proceso de reconocimiento de la voz para luchar, en gran medida, contra la timidez de algunos estudiantes o para mejorar la proyección vocal.

De la misma manera, en ese espacio de trabajo se exploró las formas y maneras de moverse, eso sí, se tuvo en cuenta que era un espacio virtual. De esa manera, el dispositivo de las narraciones orales ayudó en la exploración expresiva del estudiante sin forzarlo a realizar actividades que no quería. Un ejemplo a lo anterior se vio en el V- 001-2021-1, en donde se extrae dos fragmentos<sup>8</sup> (fotografías 2 y 3) de la realización de la clase virtual del docente.

---

<sup>8</sup> Ver video en la tabla de instrumentos o en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/NFaZqis>



Fotografía 2 extraída de instrumento V-001-2021-1. Sesión con niños de grado segundo. Fuente: archivo personal. Práctica virtual 2021-1.



Fotografía 3 extraída de instrumento V-001-2021-1. Sesión con niños de grado segundo. Fuente: archivo personal. Práctica virtual 2021-1.



Así, se buscó generar y comprender en el estudiante las diferentes posibilidades que tenía su cuerpo para hacer movimientos que no estaba acostumbrado. También, mostró las maneras de comunicarnos no verbalmente, sino con sonidos no articulados, onomatopeyas, etc., para luego ser intensificados con el verbo. También, las narraciones orales ayudaron a ejemplificar los conceptos tan abstractos como cualidades de movimiento, (Laban, 1987), onomatopeyas, resonadores (Grotowski, 1992), entre otros, y así fueron más entendibles para los niños.

Ahora bien, los movimientos que el estudiante experimentó con su cuerpo fueron replicados con los diferentes objetos y títeres que él usó. Por ejemplo, en el proceso virtual se emplearon los conocimientos sobre expresión corporal, conciencia corporal y el trabajo realizado en clases anteriores para la exploración con objetos y la manipulación de ellos; esto se logró evidenciar con lo que dice el Estudiante J, “He visto que cuando uno usa la

*cabeza dibujada en el ping pong, y la mano como tronco, uno puede ver los movimientos del títere como si fuera un niño chiquito”. (D, C 003-2021-1).*

De esta manera, el estudiante logró relacionar los gestos de los movimientos humanos con los encontrados en la exploración del objeto, y así, creó gestos específicos en el objeto que está manipulado. También, se quiso relacionar la voz del niño y del objeto, como se hizo con el cuerpo, pero esto no se logró realizar por las pocas clases en la práctica del 2021-1.

Por otro lado, en la presencialidad, existieron factores contextuales que hicieron intensificar el trabajo expresivo corporal y vocal en el estudiante. La timidez en algunos estudiantes, y la violencia que tenían a esa edad forzó al educador en formación a mirar posibilidades para que no se golpearan. Así, se usó un espacio en donde el estudiante debía ir a sentarse y reflexionar sobre lo que estaba haciendo y cómo eso podía perjudicar la clase y la convivencia con sus compañeros, ya que la violencia en el aula podía quebrar el proceso educativo. Lo anterior se evidenció en la fotografía 4, con el código F – 001-2021-2.

*fotografía 4 Estudiante reflexiona con el educador en formación sobre su comportamiento en clase. fuente: Archivo propio. práctica presencial 2021-2*



En el transcurso de la práctica presencial 2021-2, se usó este sitio como regulador de las conductas de los estudiantes, ya que, con la llegada a la presencialidad, los estudiantes eran violentos.

Las prácticas que usaron los estudiantes al tener comportamientos agresivos eran los empujones, zancadillas, golpes en la cabeza, insultos verbales o no verbales, gritos entre los

compañeros, patadas y demás acciones que se le ocurrieron en el momento. Además, en la clase en donde se usaron unas bombas como material didáctico, fueron usadas para golpearse entre ellos o hacia sí mismos. Un ejemplo a lo anterior se evidenció el primer día de clase; los estudiantes, como no estaban acostumbrados al trabajo relacional, las situaciones de representación en grupo, y había poca conciencia espacial; decidieron utilizar las actividades que el educador en formación les estaba planteando en ese momento para violentarse entre ellos.

En otro caso fueron los insultos no verbales entre los niños, este ejemplo se pudo ver en el V – 002-2021-2 en el segundo 13 al 18, en donde un niño expresó con su cuerpo lenguaje obsceno que no estaba relacionado con lo que planteó el educador en formación.

Por las situaciones anteriores, se reforzó la expresión corporal y vocal en cada una de las sesiones de clase para combatir las agresiones entre cada uno de los estudiantes, se medió las situaciones de agresión, y se estableció un espacio seguro en la clase. Anexo 2021-2/ P, C.

En la práctica presencial se enseñaron conceptos como peso, flujo, tiempo y espacio, las mismas cualidades de movimiento de (Laban, 1987). Esta vez, el desarrollo y ejecución de esta práctica evolucionó en gran medida; ya que, el docente pudo ver el proceso de los estudiantes y regular cada movimiento que no concordara con lo establecido en cada ejercicio, y de ese modo, tuvo un historial del proceso de cada niño. El docente pudo evaluar el proceso de cada uno de sus estudiantes, cosa que no se logró hacer desde la virtualidad.

También, fue de importancia el trabajo de la voz porque ayudó al estudiante a crear confianza en lo que estaba haciendo y diciendo; y en esa medida, el estudiante fue propositivo en cada actividad, creando maneras de hablar e interactuar con sus compañeros. Así, para el trabajo vocal se instalaron, a lo largo del proyecto, conceptos como

calentamiento vocal, reconocimiento de la voz, respiración diafragmática<sup>9</sup>, entre otras cosas. Por ejemplo, con el entendimiento de esta técnica respiratoria, el estudiante tenía más capacidad pulmonar para comunicar los textos que estaba trabajando, cantar o realizar labores de entrenamiento físico y vocal. Asimismo, se enseñó los resonadores corporales, estos puntos en el cuerpo en donde la voz se podía potenciar y proyectar. (Grotowski, 1992). De esa manera, se trabajó las diferentes narraciones orales y las situaciones dramáticas para la representación, expresión corporal y vocal, y el trabajo con objetos.

Para el proceso de “manipulación de objetos”, el trabajo de la voz fue un pilar para la diferenciación entre el que manipulaba y el objeto manipulado. Por eso, la voz, como venía de un proceso, desde calentamiento hasta los resonadores, se trasladó a otro espacio; las maneras de hablar. De esta forma, la P, A- 2021-2 formó maneras de comunicarse y de expresarse verbalmente con las onomatopeyas y diálogos repentizados<sup>10</sup>.

Teniendo en cuenta el transcurso del apartado, y describiendo cada una de las prácticas (2021-1 y 2021-2) relacionadas con el contenido de expresión, tanto corporal como vocal, se evidenció que en ambos espacios estaba complicado el trabajo corporal, ya sea por la distancia, en la virtualidad; o por los comportamientos agresivos en el aula de clase. La labor del docente fue posibilitar espacios seguros de trabajo en la presencialidad, y en la virtualidad, hacer partícipes a los papás para el trabajo expresivo corporal con sus hijos, dando así espacios participativos y diversos en cada tipo de clase.

También, cuando el estudiante reconoció su proceso expresivo caporal y vocal, pudo transmutar ese saber al objeto que estuvo manipulado. En este momento, ellos lograron instalar movimientos que tenía un ser humano y configurarlos para crear gestos propios del objeto, explorar con ellos, y manipular las maneras de interpretar un objeto. Anexo 2021-2 / D, C 004-2021-1 y D, C 006 + 007 -2021-2).

---

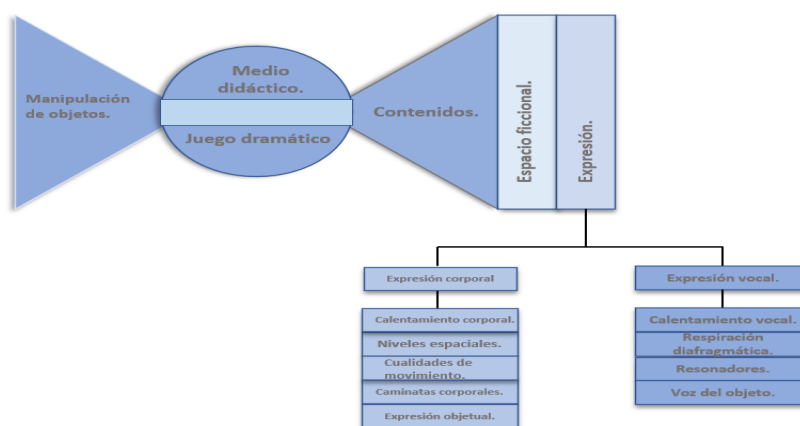
<sup>9</sup> Respiración diafragmática: El diafragma es el músculo más eficiente para respirar. Es un músculo grande, en forma de domo localizado en la base de los pulmones. Sus músculos abdominales ayudan a mover el diafragma y darle más poder para vaciar sus pulmones. Cleveland Clínica. <https://cutt.ly/9DMC8kW>

<sup>10</sup> Repentizar: Realización de una cosa que no estaba prevista o preparada

Por otro lado, el educador debió establecer los espacios de expresión corporal y vocal, y las narraciones orales como espacios de participación asertiva en el estudiante, ya que, la imposición de contenidos que incentivaban al niño a interpretar una situación, manipular los objetos, etc., lo hubieran indispuerto si no se trabajaba en pro de un lugar seguro.

El proceso del contenido se detalló en la Figura 5.

Figura 2 Contenidos de expresión corporal para la enseñanza de manipulación de objetos. Fuente Elaboración propia.



### 3. Situación dramática o situación de representación:

Para este apartado, la situación dramática fue fundamental en la enseñanza de la “manipulación de objetos”, es por eso que aquí se detalló ese proceso y por qué es tan importante. Para eso, se entendió la situación dramática como un conjunto de datos e información sobre lo que ocurría en una narración o una acción, contextualizaba al espectador o lector lo que sucedía, y daba a entender quién realizó la acción y cuál era el conflicto. (Pavis, 1989).

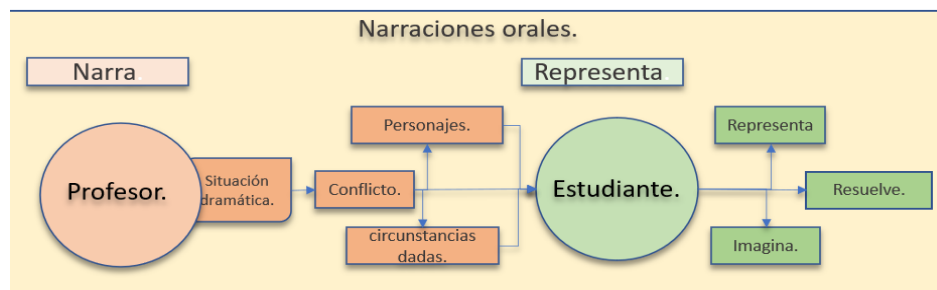
Así, la práctica estuvo transversalmente guiada por las situaciones dramáticas, desde la práctica virtual hasta la presencial. En muchas clases se realizaron este tipo de actividades para movilizar los contenidos a trabajar de ese día, o en ciertos momentos, para enfatizar y comprender lo que era una situación dramática, (Anexos P, C 2021-1 y 2021-2).

En ese modo, se pudieron evidenciar situaciones hipotéticas en la clase como las siguientes: ser un Sheriff, navegantes de una nave espacial en búsqueda de la perrita Laika, ser embrujados por una buja malvada y convertidos en grifos, bomberos, doctores, exploradores de cuevas, etc.<sup>11</sup> En donde los estudiantes usaron el espacio ficcional, y todo su combo de contenidos, junto con la expresividad corporal y vocal para entrar en representación, así como se puede observar en (P, C-001-2021-1):

*Para poder apagar el incendio sacamos una enorme manguera de nuestra manga. Vamos a activar la manguera a la cuenta de tres.1, 2, 3. De la manguera sale un gran chorro de chocolate con masmelos. Estamos apagando el incendio, por todas partes hay llamas así que debemos apagarlo.*

Así, el estudiante fue guiado a partir de una serie de narraciones orales que el docente describió en el transcurso de la clase, las cuales fueron el siguiente paso del (espacio ficcional) para empezar a interpretar y actuar, así como se observó en el fragmento anterior (P, C-001-2021-1), un fragmento de una situación dramática. De este modo, el universo en donde sucedieron todas esas narraciones orales “el mundo de la aventura” (el espacio ficcional); el docente también planteó circunstancias dadas (espacio y tiempo), personajes y conflictos imaginarios para que el estudiante, mediante todas las habilidades expresivas, comunicativas e imaginativas pudiera interpretar, imaginar y resolver lo planteado por el docente. Ver figura 6.

Figura 6. Esquema del proceso de las narraciones orales en el aula de clase. Fuente: Elaboración propia



<sup>11</sup> Dirigirse a las tablas 3 y 4.

Estas situaciones dramáticas siempre estuvieron guiadas bajo un conflicto. Este conflicto era la pugna, rivalidad o fuerzas antagónicas del drama. Se realizaron entre personajes, ideas, o varias maneras de ver e interpretar un hecho. (Pavis, 1989). Así, como se evidenció en el ejemplo (*P, C-001-2021-1*), el conflicto estuvo situado entre el personaje bombero con el medio que lo rodea. Así, el estudiante debía reparar este conflicto. Por eso, usó los medios que le proporcionó la imaginación o el medio para la resolución a esa situación; a veces, el docente dio soluciones al conflicto, pero también, se le dio momentos para que el mismo niño pudiera reflexionar y buscar otras soluciones a estas pugnas.

También, las narraciones dieron algunas características a los personajes que los estudiantes interpretaron; y de esa manera, era mucho más sencillo para los niños entrar en el juego y aportar ideas en la construcción de sus personajes, así como se evidenció en *D, C 004-2021-2*:

*Por último, los estudiantes estuvieron propositivos en describir cómo eran los alguaciles que estaban interpretando, daban características como yo soy panzón, yo tengo un sombrero muy grande, yo tengo grandes pistolas de agua en los bolsillos, soy feo y calvo, etc. sin la intervención de las narraciones del docente; solo la situación dramática impulsaba al niño a crear sus propios gestos y características.*

De esta manera, la imaginación floreció en el estudiante y logró interpretar cada personaje que el docente le planteó en las narraciones orales, Y con este tipo de situaciones, le fue mucho más favorable para el estudiante desenvolverse en las situaciones de representación e interpretar roles, así como se puede leer en el siguiente enunciado de la *E-004-2021-2*.

*Profesor: ¿Y qué otra clase tuvimos aparte de esa del cohete?*

*Estudiante D: Qué estamos en el salvaje oeste*

*Profesor: ¿Y que éramos en ese salvaje oeste?*

*Estudiante D: Unos vaqueros.*

Ahí, el estudiante tomó papeles, los caracterizó y desarrolló toda la situación dramática.

Otro factor decisivo en la situación dramática fue el denominado “circunstancias dadas”, momento previo de análisis que planteaba el docente a los estudiantes, y así, saber en dónde se encontraban y en qué época estaban; también, qué estaban haciendo, y qué tenían que hacer. Este momento estuvo correlacionado con el espacio ficcional, ya que dio al estudiante un plus imaginativo y verídico a las cosas que eran narradas por el docente. De este modo, el docente planteaba una situación (X), con ciertas características (Y) para poder desarrollar la narración oral.

A lo anterior, se encontró como ejemplo la situación dramática del bombero; el docente dio ciertos aspectos característicos de la situación dramática: hay un bosque, un día soleado y son los encargados de combatir los problemas del mundo de la aventura, en este caso, el incendio (conflicto). P, C- 001- 2021-1. Los estudiantes, a partir de las consignas dadas por el maestro, reconocieron la solución más factible para este conflicto, ser un bombero, y de ese modo, entraron en el proceso interpretativo, un proceso imaginativo que estuvo guiado bajo la narración del docente.

Las narraciones orales, y la situación que se derivó de ellas, no fueron tan complicada como se describió aquí, pero fue necesario detallar esas características fundamentales de ese contenido subyacente para entender cómo era el proceso de la “manipulación de objetos” en la práctica.

Así, luego que el estudiante comprendió las situaciones dramáticas, vino un proceso de acercamiento a los objetos. Desde un aspecto decorativo, hasta el objeto siendo manipulado. Por ejemplo, se pudo observar en el P, C- 001-2021-1 un fragmento que colocaba al objeto siendo imaginado:

*¿Qué ropa usamos? ¿Tenemos casco, botas, chalecos? No tenemos esa ropa, solo hasta que vemos en el suelo como si hubiera una ropa de bomberos. Chaqueta, pantalón, casco, guantes. No lo ponemos. (todo va a ser imaginado).*



en ese momento, el objeto se situó en lo imaginativo, solo existió en la medida que los niños creían que tenía verdad. De ese modo, el objeto imaginado fue usado como “convención escénica”.

Luego de imaginar los objetos se pasó al trabajo con objetos escenográficos. Estos eran parte esencial e identitaria de un personaje o funcionaron como decoración de la situación planteada. De este modo, se observó en (la fotografía 5 código F- 002-2021-2) como el objeto (estrella) sirvió como diferenciador en la situación dramática y ayudó al niño a comprender que en ese momento no era un estudiante, sino un Sheriff, así tenga solo un pequeño objeto en su ropa.

*Fotografía 5 situación de representación dramática de la narración oral “el viejo oste”. proyecto de aula 2021-2.  
Fuente: archivo propio.*



En otro momento de la práctica 2021-1 y 2021-2, el objeto pasó a ser parte esencial de las situaciones representadas, ya no era el niño el protagonista en la interpretación, sino era el objeto. Por ejemplo, tomemos la D, C- 003-2021-2, el estudiante usó su cuerpo para la construcción de un títere corporal, le añadió maneras de moverse, andar y relacionarse con el entorno (humanas o animales). De este modo, el protagonista ya no era el niño, sino que era el títere que producía con su cuerpo. Ese títere corporal tenía su propia situación dramática y sus maneras de ser y existir, pero era un títere que se le daba vida, más no un objeto independiente que era manipulado (recordemos que eso se hizo en el 2021-1, cuando se interesaba enseñar animación y manipulación de objetos).

Por último, existió un proceso por el cual el objeto era manipulado por los estudiantes, y a esta manipulación se le presentó una situación dramática particular. Este espacio era el momento final en donde se utilizó el objeto para que sea el protagonista de su

historia, trayendo maneras de moverse, desplazarse, gesticular, etc., propias del objeto, no del cuerpo de estudiante o la personificación del títere, esto se pudo ver la fotografía 6 y 7, con sus respectivos códigos F – 003-2021-2 y F- 004-2021-2.

*fotografía 6 manipulación del objeto “bomba”, representando la narración oral “la vida de tus mascotas”.*  
*Fuente: archivos propios.*



*Fotografía 7 manipulación del objeto “bomba”. Fuente: archivos propios.*



Ahora bien, se produjo inconvenientes de orden metodológico y contextual al momento de enseñar el contenido subyacente “situación dramática”. Por eso, al hablar del modo virtual, la realización de las diferentes narraciones orales y sus respectivas situaciones dramáticas se modificaron en el transcurso de las clases, ya que, por cuestiones propositivas de la sesión, algunas propuestas instaladas en la narración no servían, y era deber del docente darle libertad a lo que estaba contando para que los niños o los objetos manipulados exploraran y crearan nuevas cosas. En la práctica virtual, las narraciones no se

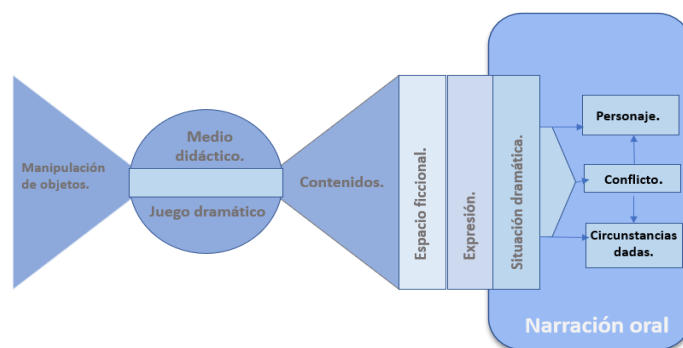
modificaron en absoluto, pero, mientras se realizaban las posteriores clases, se evidenció que fue necesario un ajuste en lo narrado o en los componentes de la situación dramática.

Por otro lado, el contexto de los alumnos dificultó en gran manera el desarrollo óptimo de esta clase cuando se realizaron las situaciones dramáticas. Por ejemplo, en una de ellas de la práctica 2021-1 se hizo la situación del grifo hechizado por una bruja; paso que, como siempre se mantenía abierto el micrófono, se escuchó a lo lejos a una de las mamás de los estudiantes burlándose de lo que hacía su hijo, y el estudiante, al ver la reacción de su mamá, decidió sentarse y no seguir la clase. Esta misma situación se evidenció en las clases presenciales entre los mismos estudiantes, pero la indicación de “la silla reflexiva” reguló este inconveniente.

Así, en la conclusión de este apartado, la situación dramática estuvo influenciada por la participación de un conflicto que desarrolló toda la narración oral que el docente hacía a sus estudiantes. Este conflicto, estuvo de la mano con los personajes y las circunstancias dadas, debido que, ayudó al estudiante a imaginar las interpretaciones que debía hacer y aterrizó imaginarios que tenían o le eran cercanos, intensificando su parte creativa al momento del interpretar cada situación y la respectiva narración. Además, el proceso de manipulación de objetos, relacionados con la situación dramática, dio lugares de reflexión sobre la participación de los objetos en las narraciones orales, dando así, el protagonismo que no ha tenido en otros procesos teatrales.

También, se debió entender que la instalación de las situaciones dramáticas estuvo subordinadas a los contextos en donde se practicaban, por un lado, lo virtual; y por el otro lado, lo presencial, puesto que, los dos espacios fueron tomados como factores de burla por parte de los estudiantes o familiares. Es de principal importancia la labor del docente en estos momentos porque reguló los espacios de enseñanza. De esa manera, el proceso de la situación dramática se graficó en la figura 7 del esquema del contenido “situación dramática”.

Figura 7 Contenidos de la situación dramática para la manipulación de objetos. Fuente, creación propia.



#### 4. Objeto cotidiano y objeto extra - cotidiano:

El concepto subyacente de la “manipulación de objetos” llamado “objeto cotidiano y extra – cotidiano” fue lo que se describió aquí. De esa manera, se entendió el concepto objeto cotidiano como lo usado en el teatro para el complemento de interpretación en el actor, ya sea utilería, decoración, vestuario o como dice (Bembibre, 2010) “*Se entiende por cotidiano a aquello que es diario, es decir, sucede con frecuencia y por caso es habitual*” El objeto, en ese momento, estuvo subordinado a ser un complemento. Por otro lado, cuando se habló de algo extra- cotidiano, se entendió como “una ruptura del automatismo cotidiano”. (Barba, 1994), de esa manera, cuando un objeto extra- cotidiano rompía el automatismo cotidiano de los objetos era reconfigurando o *Ready made*. (Chilenos, S, f) cuando citó a Duchamp.

A lo anterior, el proceso de práctica se estipuló a partir de la utilización de los objetos, desde lo cotidiano hasta lo extra- cotidiano. Así, el proceso de formación se centró, en primera instancia en conocer el objeto cotidiano. Qué tipos de objetos podían ser usados para la construcción o realización de las situaciones dramáticas en las narraciones orales, era lo que se reflexionaba en ese momento. De esa manera, como se estableció en la expresión corporal y vocal, se empezó desde un proceso imaginativo de los objetos, no eran objetos reales, solo imaginados. Allí, el docente comunicó las circunstancias dadas para empezar la interpretación de los estudiantes, como se logró evidenciar en la P, A-001-2021-1:

*el globo invisible: Los estudiantes van a estar de pie frente a la cámara. El docente va a decirles que tienen un globo entre sus manos, globo invisible. Van a*

*mirar cómo es de grande, cuán blando o duro va a estar; e imaginar su color y si rechina o no. ¿Listo? ¡Excelente! Ahora vamos a lanzarlo al cielo y vamos a empezar a golpearlo con la cabeza sin dejar caer el globo. Seguido a eso, vamos a lanzarlo al cielo, pero ahora tratando de tocarlo con la coronilla.*

De ese modo, los primeros momentos de trabajo se establecieron a partir de objetos que eran imaginados por el estudiante, eso sí, interactuando con la narración que el docente hacía. El maestro practicante daba pistas para la interpretación que debía hacer el niño, en el ejemplo P, A- 001-2021-1, se preguntó al niño qué tipo de color era el objeto, que tamaño, textura, etc., todo esto para potenciar la imaginación en el estudiante, y para que tuviera más libertad creativa en la interpretación.

También, en el proceso de la práctica, y trabajando escalonadamente a partir del objeto cotidiano, se usó ciertos objetos para la realización de la interpretación. En estos momentos, el objeto apareció en la clase, un objeto cotidiano; ese fue el caso de la situación dramática del sheriff. Allí, se usaron estos dispositivos para aclarar al estudiante qué personaje estaban realizando y cómo ellos se podían diferenciar de los que no eran Sheriffs, dando así un sentido al objeto en la interpretación como un accesorio de vestuario diferenciador (Volver a ver fotografía 5). Además de estos modos que usaron los estudiantes a los objetos, también se emplearon como escenarios para la interpretación que hacían los estudiantes en las narraciones orales, como primeros indicios de lo que significaba objeto extra- cotidiano. Eso se logró ver en la fotografía 8, con el código F-005-2021-2.

*Fotografía 8: Objetos extra - cotidiano representando la narración oral “Rescate a Laika”. Fuente: archivos propios.*



Después de entender el objeto cotidiano, el estudiante pasó por un proceso en donde lo resignificó. De ese modo, el objeto que fue usado en las anteriores situaciones dramática, y posteriores narraciones orales, ya no era escenografía o vestuario; se convirtió en un objeto extra- cotidiano, objeto que fue resignificado para ser interpretado. Este, generó convenciones y potenció el pensamiento simbólico en el estudiante.

De lo anterior, se puso en evidencia cómo el objeto fue atravesado por modificaciones simbólicas en el estudiante al ser usado de otra manera a la usual, le dio ciertas características y maneras de ser. Pongamos por ejemplo la fotografía 9 con el código E, 006-2021-2, allí el estudiante le adoptó características a un globo que no eran comunes; se ve que el globo les pesa, no es liviano como un globo normal, y toma otro aspecto como una roca gigante, martillo de Thor, yunque, etc.

*Fotografía 9 resignificación de la bomba mediante la manipulación en la situación de representación. Fuente: archivos propios.*



Luego, el estudiante pasó por un proceso de exploración de los movimientos que su cuerpo podía hacer con los objetos que se le dieron en la clase, y, de esa manera, encontró gestos, movimientos, desplazamientos, etc., que no había visto anteriormente. Eso se pudo observar en las fotografías 10 con el código E -007-2021-2, y la fotografía 11 con el código E- 008 -2021-2:

*Fotografía 10 resignificación de la bomba mediante la manipulación en la situación de representación. Fuente, archivo propio*



*Fotografía 11 resignificación del pupitre de un objeto cotidiano a uno extra- cotidiano representando la situación “rescate a Laika. Fuente, archivo propio.*



En las fotografías 9, 10 y 11 se pudo evidenciar el uso de objetos resignificados, por un lado, las bombas; y por el otro lado, los pupitres del salón. En los dos primeros, los estudiantes movilizaron el objeto de un lado a otro a partir de diferentes cualidades de movimiento como: peso, tiempo, flujo, etc. generando gestos propios en el objeto. En la tercera foto, los estudiantes usaron los pupitres del salón para la creación de una nave espacial, se resignificó el objeto del pupitre, ya no era para estudiar, sino que se convirtió en el armazón de la nave espacial.

Una de las situaciones impactantes en el proceso del trabajo “objeto cotidiano y objeto extra -cotidiana” fueron la declaración del contenido como tal en los estudiantes, ya que, cuando se comunicaron esas definiciones, se tuvieron dificultades por parte del estudiante, en comprenderlos; y en el docente, de comunicar asertivamente estas ideas. Este

caso lo pudimos observar en el D, C 005-2021-1, dando al docente la opción de ejemplificar con las interpretaciones realizadas en clase, siendo estas, las únicas que ayudaron en el entendimiento de este concepto. Esto se pudo ver en el siguiente ejemplo de la E-005-F-2021-2:

*Profesor: ¿Crees que un objeto puede convertirse en otra cosa con la imaginación?*

*Estudiante F: No profe, se quedan así los zapatos.*

*Profesor: y si te digo que esto puede ser un teléfono, ¿se puede hacer o no se puede hacer?*

*Estudiante F: No profe, no puede hablar. No porque con el zapato no puedes escuchar.*

*Profesor: ¿Y con la imaginación no?*

*Estudiante F: No profesor.*

*Profesor: Entonces cuando hicimos la nave, y usamos los pupitres, ¿ahí no era una nave? (El niño asienta).*

*Profesor: ¿Entonces porqué con los pupitres sí, pero con el zapato no?*

*Estudiante F: porque profe, los zapatos son muy chiquitos para ser un cohete.*

*Profesor: ¿pero sí pueden ser un teléfono?*

*Estudiante F: Pero de mentira.*

algunos conceptos estuvieron atravesados por los imaginarios de los estudiantes, como se pudo observar en el E-005-F-2021-2, dando así sus propias definiciones a lo que se entendió después de la ejemplificación que le presentaba en educador en formación sobre los objetos extra- cotidianos, como el estudiante F dijo: “los objetos cotidianos se transforman para ser de mentiras”.

De este modo, el objeto cotidiano y extra – cotidiano tuvo que pasar por un proceso de imaginación de los objetos a representar, como en el caso del globo invisible; el estudiante necesitó generar conciencia de cómo podría ser un objeto X y qué características tenía para luego ser contrastado por el objeto real y generar sus gestos particulares, así como se evidenció posteriormente. También, para que fuera progresivo la utilización del objeto, el niño debió reconocer los usos que tenía el objeto en los procesos de interpretación que el maestro plantea en las situaciones dramáticas; por eso, fue necesario que se abordaran situaciones dramáticas en donde se trabajaran los objetos cotidianos para que el



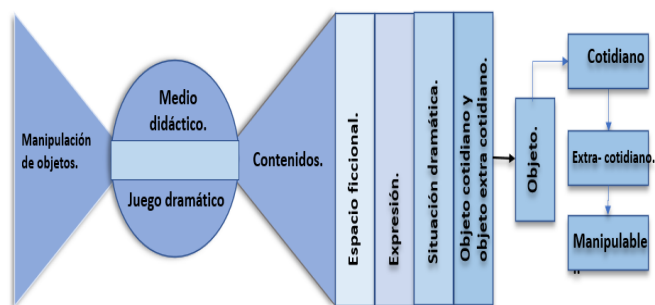
estudiante supiera qué funcionalidades podía tener en el teatro y, asimismo, lograr potenciar lo que interpretaba.

Por último, en el proceso del objeto, el estudiante debió comprender la diferencia entre un objeto cuando era cotidiano (usado en utilería, vestuario, etc.), como se dijo anteriormente, y un objeto que era resignificado (que se le daba otro uso o significado). Allí el estudiante potenció sus habilidades creativas, imaginativas y construyó espacios simbólicos al comprender ese objeto resignificado.

Cuando se enseñó este contenido subyacente a la “manipulación de objetos” se debió tener alto cuidado en las formas de comunicar los conceptos a los estudiantes, puesto que, al comunicar conceptos tan abstractos como “objeto cotidiano y extra cotidiano” podían confundir al estudiantes sobre la idea planteada por el maestro. También, fue importante que el docente estuviera en constante escucha de sus estudiantes, porque pudo identificar los inconvenientes de comprensión o entendimiento de los conceptos trabajados en la clase, dando así, soluciones a ellos.

El proceso de este concepto se graficó en la figura 7.

*Figura 8 contenido de objetos cotidianos y extra cotidianos para la enseñanza de la manipulación de objetos. Fuente, elaboración propia.*



## 5. Animación de títeres.

En el siguiente apartado se describió el análisis del contenido subyacente de la “manipulación de objetos” llamado “Animación de títeres”. Este concepto se entendió como el momento posterior a la comprensión de la manipulación de objetos, y ha estado muy ligado en el manejo y trabajo con títeres. Este proceso lo llamaron el darle “ánima” (alma) al objeto manipulado, adoptando una personalidad particular (títere). (Gómez, 2017)

De lo anterior, se rescató que, en el proceso de enseñanza de la “manipulación de objetos”, muchos confundieron las nociones de manipular un objeto a darle ánima a ese objeto o títere. Eran aspectos diferentes. El docente debió mediar estos saberes para que los estudiantes no se confundieran. Por eso, se abordó el contenido de animación de objetos, puesto que, no solo en el mundo artístico se han confundido estas nociones, sino en la escuela también se ha hecho; eso se pudo ver el siguiente ejemplo:

*El docente en formación hizo la pregunta de ¿alguna a trabajado manipulación de objetos o animación de títeres? A lo que la niña M dice que sí, que ella incluso tiene un títere y le gusta moverlo. Entonces la docente les explica que se van a trabajar los títeres, dando así una idea general y uniforme entre un objeto que se manipula y un títere que se anima. D, O -001-2021-1.*

Es así como, cuando se comunicaron los contenidos en el aula de clase, no se diferenciaron entre un objeto cuando era manipulado a cuando un objeto o títere cuando se animó; se generalizó y entendió que era un todo que hace parte del teatro objetual. De este modo, se aclaró que uno manipula al dar ciertas movimiento y gestos puntuales en un objeto para interpretar situaciones, acciones o hechos aparentes o ficticios con ese objeto; en cambio, cuando se animó un objeto o un títere era darle esa vida al objeto, interpretar personas o rasgos humanos característicos de personalidad, recrear historias como si fueran humanos, personajes, etc., El objeto ya no era un objeto con rasgo particular y único, sino que era una copia humana hecha objeto.

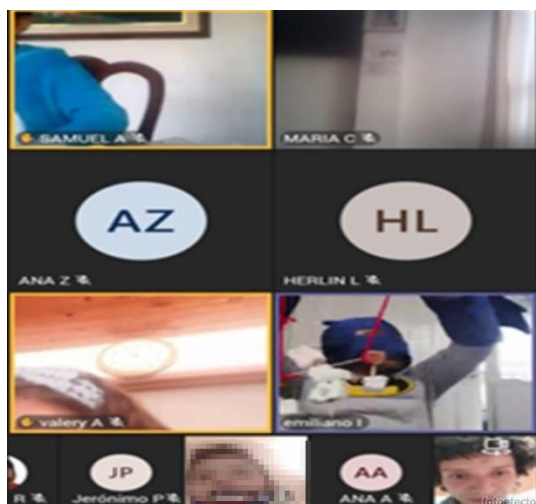
Ahora bien, en la práctica, tanto virtual como presencial, fue necesario establecer y aclarar aspectos de contenido para que fuera entendible lo que se quería enseñar, partiendo

entre la diferenciación de manipular y animar. Se crearon actividades en donde el estudiante podía crear títeres para ser animados (ver fotografías 12, con el código F- 001-2021-1; y fotografía 13, con el código F- 002- 2021-1) y darles vida (peluche favorito) hasta utilizar objeto completamente diferentes y que no le eran conocidos o su uso era muy reducido (ping pong como cabeza en un títere corporal).

*Fotografía 12 Animación de títeres en la situación de representación “mi amigo el dulce”. Fuente, archivo propio.*



*Fotografía 13 Animación de títeres en la situación de representación “mi amigo el dulce”. Fuente, archivo propio.*



De este modo, se aclaró al estudiante que una cosa era manipular un objeto y animar un títere u objeto, incluso, construir un títere o un objeto a manipular.

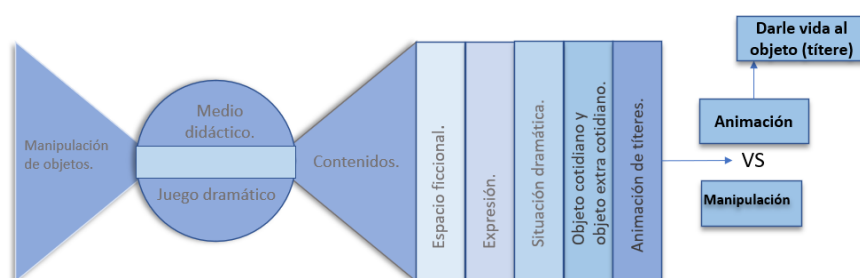
La comprensión de la “Manipulación de objeto” fue complicada, en cierto sentido, al utilizar dispositivos diferenciadores entre la “manipulación de objetos” y la animación,

en muchas ocasiones los estudiantes lo confundían como uno solo. Para eso, el proceso debía estar mediado entre la diferenciación que hace (Gómez, 2017) sobre el proceso de teatro de objetos. Por eso, el proceso debió empezarse en la definición y el acercamiento de “manipulación de objetos”, ya que el estudiante, mediante la exploración, creaba características particulares en los objetos.

Después de este apartado, el estudiante reconoció cómo podía diferenciar el objeto manipulado al objeto animado. Así, el docente planteó situaciones dramáticas para comprender qué era animar un objeto. Por eso, se medió el contenido con el segundo aspecto que (Gómez, Recetario de títeres. , 2017) cuando definió en su libro el “darle vida al objeto”. Este “darle vida” era el proceso por el cual el objeto tuvo cierta credibilidad para el animador, y al espectador, comprendió que estaba vivo, que tenía alma. Lo anterior se pudo evidenciar en el D, C 007-2021-2). *“Tal punto era la fascinación con su perrito que, en algunos casos, a algunos estudiantes les fue difícil despedirse de sus perritos al acabarla historia y cerrar el espacio ficcional”*, Aquí, el darle vida a un objeto, como lo hicieron los estudiantes, creó apegos que el docente debió mediar para solucionar este tipo de situaciones, comentarle que el objeto que estaba animando no estaba vivo, y que era solo un producto de la animación del objeto.

Para comprender el contenido de animación de objetos, se ejemplificó en la figura 9:

Figura 9 contenido de la animación de títeres para la enseñanza de la manipulación de objetos. Fuente, elaboración propia.



## V Capítulo: Conclusiones, puntos de llegada.

*Va directo a su lugar de trabajo -un escritorio con sus más preciados libros y con un computador viejo – para escribir su próxima narración. Prende el computador y en un*

*arrebato de creatividad, de movimientos de los dedos al digitalizar las ideas que provenían de su cabeza, ya tenía la siguiente clase y lo que sus estudiantes iban a hacer de cuento narrado.*

*El Profe: No todo es malo después de todo (Se rasca la cabeza y empezaba a girar en su silla de escritorio) Hay que creerse todo lo que se imagina.*

*Y así.... Fue. El Profe y su séquito de estudiantes iban cada miércoles a las diez muy pasadas del punto, a ese lugar imaginado por Él, “El mundo de la aventura”. Con historias fascinantes realizadas hasta el más mínimo detalle, este súper héroe llevaba a sus estudiantes a ese universo impresionante, en donde podían ser doctores, súper héroes, animales, títeres y una gran cantidad de cosas.*

*El Profe: (Mientras da la antepenúltima clase, reflexiona internamente) ¿Qué se les podría hacer? ¿Les cuento otra historia? No, es muy duro, ya van cuatro sesiones con historias. ¿Les enseño a hacer cohetes interestelares ... No, no hay tiempo... ¿Qué se podrá hacer? Continuará...*

Para concluir, se retoma la investigación a partir de los objetivos específicos, en donde se da como cumplido o no el objetivo general. Por eso, el primer objetivo, “*Clasificar la información de la experiencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el proceso pedagógico de las IED Villa Amalia*”, se realiza perfectamente teniendo en cuenta todo el proceso metodológico necesario para la sistematización de la información. De ese proceso, se construye una matriz con todos los componentes importantes en la investigación, los cuales dan apuntes relevantes y necesarios para el desarrollo del análisis. (Ver anexo uno, código M -001-2021-1).

El segundo objetivo es “*analizar críticamente las experiencias derivadas de la práctica pedagógica de semestre 2021- 1 y 2021- 2 entorno a la manipulación de objetos*”. Este objetivo se cumple plenamente teniendo como resultado la información que se expuso en la sección de análisis. Allí, los puntos relacionados con el objeto de estudio “*manipulación de objetos*”, resultan ser los más significativos para entender el proceso didáctico del contenido, estos son: Espacio ficcional, expresión, situación dramática, objeto cotidiano y extra- cotidiano, y animación de títeres.”.

Por último, está el objetivo *“Identificar las lecciones aprendidas de las experiencias entorno a la manipulación de objetos y su aporte en el campo didáctico de las artes escénicas”*. Así, la investigación encuentra que la enseñanza de esos cinco contenidos subyacentes de la “manipulación de objetos” (Espacio ficcional, expresión, situación dramática, objeto cotidiano y extra- cotidiano, y animación de títeres.”), ayudan al niño a aprender que:

- En el teatro existen dos mundos, uno real y otro imaginario.
- No se puede confundir el mundo imaginario como si fuera real, si eso pasa, ellos mismos pueden regular el ejercicio (recuerdan al compañero que está en un ejercicio de teatro).
- Los polvos mágicos lo llevan al mundo imaginario, (de mentiras).
- Los objetos, como ellos mismos, deben transitar por el espacio ficcional.
- La exploración corporal y vocal influye en ellos, les da maneras de moverse, respirar, desplazarse por el espacio, reconocer el cuerpo que habitan, su voz, la voz del otro, el cuerpo del otro, etc.
- Entender su cuerpo les ayuda a trasmutar esos movimientos, desplazamientos, etc., al objeto que están empleando.
- Que toda situación dramática tiene un conflicto, personajes y circunstancias dadas.
- Los objetos son imaginarios, cotidianos o extra cotidianos, y con cada uno se puede representar historia. (cambia el uso del objeto).
- Los objetos extra cotidianos se pueden resignificar y dar otro uso dentro y fuera de la representación.
- Existe una diferencia entre la animación de títeres y manipulación de objetos.

De la misma manera, la “manipulación de objetos” y el análisis de los contenidos encontrados, identifica en el docente practicante aprendizajes de la siguiente manera:

- Con las edades de los niños que se hace la práctica, se debe diferenciar el mundo real e imaginario, ya que pueden tomar como real lo que pasa en el hecho representativo.
- Enseñar el espacio ficcional desde la virtualidad es muy diferente que el presencial. En el virtual no se puede regular eficazmente los espacios de distracción o desvío del estudiante, en el presencial sí.
- La educación virtual no posibilita una evaluación detallada del proceso de los estudiantes cuando se trabaja la expresión corporal o vocal, en el presencial sí.
- Se debe instalar una silla reflexiva en las clases presenciales (regular el salón), ya que los estudiantes son muy bruscos cuando se trabaja la expresión corporal.
- El profesor practicante acompaña a los estudiantes en cada “situación dramática” para motivarlos, ejemplificar las actividades, brindarles maneras de desarrollar la situación, y generar “juego” escénico.
- Se debe tener mucho cuidado con lo que el profesor en formación enuncia sobre los contenidos o actividades, ya que el estudiante puede entender todo lo contrario o no puede entenderlo; así como se evidencia en el objeto cotidiano y extra cotidiano.
- Toca desmenuzar los (contenidos o actividades) a palabras de los niños, todo esto para que sea más comprensible lo abstracto del teatro.
- El profesor practicante debe diferenciar entre manipulación de objetos y animación de objetos, ya que se los estudiantes lo confunden como uno solo.

Además de eso, encuentra que el aprendizaje en esta edad es muy valioso, no solo por parte del niño, sino también por parte del docente en formación. Él tiene que reflexionar sobre lo que sucede en su proceso de enseñanza; conoce las maneras, formas, discursos y modos de pensarse la educación. En algunos momentos, como se detalla en el análisis, el profesor en formación evidencia problemas con su práctica tales como: Modos de enunciar los contenidos, formas de relacionarse con los estudiantes, resolución de problemas en el aula, estrategias de enseñanza, pación educativa, etc., pero es la reflexión

continúa de su proceso de práctica que le ayuda esclarecer su rol como docente, no solo de artes escénicas (teatro), sino como docente de básica primaria. A eso último, el profesor practicante reconoce el valor de la educación en básica primaria para su práctica y su vida laboral; dando puntos de interés para seguir trabajando con esta población, desde las artes escénicas, hasta diferentes áreas de conocimiento humano que se dan a esas edades, desde la investigación, formación y educación.

También, otro punto focal que se encuentra en la investigación, y que es necesario exponerlo en esta sección, es la parte artística del profesor en formación. Las nociones e ideas que se tienen sobre el tema a enseñar en la práctica deben ser puestas a investigación, reflexión y análisis por parte del practicante, puesto que, al enfrentarse en el aula de clase, encuentra falencias disciplinares teatrales que debe potenciar, no solo con respecto a la “manipulación de objetos”, sino también con los demás contenidos subyacente a ese tema, así como se expone a lo largo del **“cuento con P”**. Es una reflexión constante de todo lo que va a enseñar, una reflexión que da como resultado la presente investigación. Además de ese espacio de exploración y reconocimiento disciplinar teatral, el docente trabaja su parte artística en la creación de los diferentes materiales que usa en el aula de clase, creando narraciones orales para desarrollar la clase, exploración plásticas, títeres, títeres corporales, representación de personajes, etc., para enunciar, enseñar o ejemplificar los contenidos que va a enseñar, ya que, a palabras del profesor practicante *“los materiales didácticos que se llevan al aula son mis fuentes artísticas del ciclo de profundización universitario”*.

El medio didáctico del “juego dramático” logra movilizar los contenidos que se necesitan enseñar del tema “manipulación de objetos”; allí, se observa que este medio potencia la realización de las clases, aportando estrategias metodológicas para que el profesor practicante logre transitar todos los contenidos. De igual manera, ayuda a construir el entramado de materiales, representaciones, narraciones, etc., necesarios para movilizar el tema. De lo último, se reflexiona como necesario que la línea de práctica de infancias y juego dramático debe reflexionar sobre todas las actividades, ejercicios, juegos..., propios de la metodología de la práctica, ya que en esta investigación genera materiales, ejercicios



teatrales, actividades para las infancias, narraciones orales para el aula de clase, creaciones manuales, etc., que, si no se toman en cuenta, puede que se olviden.

Con lo dicho anteriormente, se propone, para la línea de práctica, diseñar un catálogo, libro o cartilla para que otros practicantes e investigadores utilicen estos temas, contenidos, actividades, ejercicios y juegos en sus prácticas, y así, encuentren variaciones, nuevos juegos, actividades, etc., para que aporte, no solo a la línea de práctica, sino a la educación teatral en las infancias.

La investigación no solo es un proceso por el cual el profesor practicante describe los lugares, momentos, miradas, hallazgos y formas de enseñar la “manipulación de objetos”, sino que también, es un lugar que aporta a los futuros investigadores de la Licenciatura en Artes Escénica al tema investigado de cómo enseñarlo, qué estrategias se pueden usar, qué situaciones de emergencia sucedieron y cómo enfrentarlos, etc. Se debe tener en cuenta que esta investigación, y los aportes arrojados en la misma, funcionan en el contexto de la IED Villa Amalia con estudiantes de segundo de primaria, pero no se sabe si puede funcionar con otros estudiantes de las mismas edades en otras Instituciones, otro tipo de poblaciones o con niños de otros grados de la misma Institución. Por eso, es de importancia que futuros investigadores se centren en el tema desde otros contextos, con otras poblaciones y modalidades de educación; he incluso, trabajar con esta población para encontrar otros aportes, contenidos, estrategias y experiencias teatrales.

*El Profe: ¿Y por qué no con dulces? He visto títeres de toda clase, pero nunca con dulces....  
¿Se podrá hacer? ¡Y si queda mal, pues no los comemos!*

*Todo preparado para la clase, los implementos en sus lugares, los niños desde el otro extremo de una camarita observaban la clase para construir un títere con dulces. Hasta que ... de la nada, con un pim pam pum se fue levantando -como Lázaro- el títere con dulces. Masmelo iba, masmelo venía; gomita por allá, palo de pincho por aquí...Y se crea el tan anhelado títere con dulces. Una maravilla visual y un manjar para los amantes de la glucosa.*

*La práctica, que esperaba terminar por un último paseo por el mundo de la aventura con nuestro títere, se iba perdiendo en los brazos de Cronos, y El Profe, sin chistar palabra,*

*levanta la mirada al cielo, abraza su alma.... Para terminar con un abrazo virtual todo el pase hecho por ellos.*

*El fin de una expedición antropológica, el comienzo de la docencia intergaláctica.*

*Fin.*

## **Bibliografía**

- Andrade Esparza, L. L. (2016). *Redalyc.org*. (Coatepec, Editor, & Universidad Autónoma del Estado de México) Obtenido de La importancia del training para ser actor teatral total: <https://www.redalyc.org/journal/281/28150017010/html/>
- Ávila Lozano, G. (2021). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 14 de 02 de 2022, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13609/Transposici%c3%b3n%20did%c3%a1ctica%20del%20%c3%a9nfasis%20en%20creaci%c3%b3n.pdf?sequence=12&isAllowed=y>
- Barba, E. (1994). *La canoa de papel*. (R. Skeel, Ed.) Buenos Aires., Argentina: Catálogo S. R. L.
- Bembibre, C. (2010). *Definición ABC*. Obtenido de Cotidiano: <https://www.definicionabc.com/social/cotidiano.php>
- Bembibre, C. (2010). *DefiniciónABC*. Recuperado el 15 de 04 de 2021, de <https://www.definicionabc.com/general/sistematizacion.php>
- Brousseau, G. (1990). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las*. (E. d. ciencias, Ed.) Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v8n3/02124521v8n3p259.pdf>
- Cagollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS CULTURALES*(1), 53-63. Recuperado el 15 de 06 de 2021
- Calvo, D., Ospina, H., & Peláez, L. (2014). *Universidad Católica de Pereira*. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897873>
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión corporal*. España: OCTAEDRO S. L. Recuperado el 10 de 04 de 2021
- Cerda Gutierrez, H. (1993). *Los elementos de la investigación. como conocerlos diseñarlos y reconocerlos*. Santa fé de Bogotá.: EDITORIAL EL BUHO LTDA. Recuperado el 28 de 04 de 2021
- Chevallard, Y. (1998). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñable*. (V. Gómez, Ed.) Recuperado el 14 de 08 de 2021, de Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y
- Chilenos, A. V. (S, f). *Museo Nacional de Bellas Artes.*. Obtenido de Definición: <https://www.artistasvisualeschilenos.cl/658/w3-article-58898.html>
- Cuellar, J., & Effio, M. (2010). *Ministerio De Educación Nacional*. Recuperado el 13 de 10 de 2021, de Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Artística en Básica y Media. : [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)
- Duarte Duarte, J. (08 de 08 de 2012). ). *Infancias contemporáneas, medios y autoridad*. Recuperado el 12 de 10 de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Echemendía Izquierdo, A., Rivero Bagué, J., & Wichi Blanco, M. (2017). CREACIÓN Y MANIPULACIÓN DE TÍTERES: RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LA PRIMERA INFANCIA. *Atlante*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/retos-formacion-docente.html>
- Eines, J., & Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático* (Vol. I). Madrid. Recuperado el 01 de 04 de 2021

- Espinoza, E. (S,F). *Métodos e instrumentos de recolección de la información*. Obtenido de <http://www.bvs.hn/Honduras/Embarazo/Metodos.e.Instrumentos.de.Recoleccion.pdf>
- Etimologías. (21 de 10 de 2021). *Etimologías de Chile*. Recuperado el 21 de 10 de 2021, de <http://etimologias.dechile.net/?infancia>
- Etimologías. (2021). *Dechile.net*. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <http://etimologias.dechile.net/?dida.ctico>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 35-53.
- García, J. L. (2006). *Acerca del teatro de objetos*. Recuperado el 28 de 04 de 2021, de [titerenet.com](http://www.titerenet.com): <https://www.titerenet.com/2006/12/13/acerca-del-teatro-de-objetos/>
- Gómez M, M. (Julio de 2005). *LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA*. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>
- Gómez, C. (2017). *Recetario de títeres*. Bogotá. Recuperado el 09 de 05 de 2021
- Gómez, C. (2017). *Recetario de títeres*. . Bogotá, Colombia.
- Gonzales, J. (2017). *Sistematización de experiencias como método de investigación*. Recuperado el 15 de Marzo de 2021, de SCIELO: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212017000200003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003)
- Grazioli, C. (2009). *marionette, Union Internationale de la marionnette*. Obtenido de *Teatro de objetos*: <https://wepa.unima.org/es/teatro-de-objetos/#:~:text=El%20E%20%80%9Cteatro%20de%20objetos%20E%20%80%9D%20se,detrimento%20e%20la%20forma%20verbal>.
- Griales Franco., L. M. (2012). *Universidad de la Sabana*. (E. E. N°2, Editor) Recuperado el 13 de 08 de 2021, de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084/2807>
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI editores de Colombia, S.A.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). Recuperado el 28 de 04 de 2021
- Huertas Ruiz, D. P. (2020). Formación de profesores de teatro en el contexto de la educación inicial. En C. Merchán, *QUIPOCRUO O LAS PERIPECIAS DEL FORMADOR DE ARTES ESCÉNICAS EN LA EDUCACIÓN* (págs. 47- 84). Bogotá D,C.
- Huertas Ruiz, D., Caicedo Zaza, L., & Hernando, P. (2021). *De la imitación a la creación*. Bogotá-: Grupo Editorial Ibáñez.
- Huertas, D. (12 de Abril de 2019). Didáctica del Juego dramático en la educación inicial:. *7th encounter on practices of research in arts education*, 7.
- Jara, O. (2002). *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*. Recuperado el 15 de 08 de 2021, de [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)
- Jaramillo, L. (07 de 12 de 2007). *Redalyc. concepciones de infancia*. (Revista del Instituto de estudios superiores en educación Universidad del Norte. ) Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Caracas. : Funamentos.
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá.
- Lucio, R. (Enero de 1989). *Universidad de la Salle*. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>
- Ministerio de Educación Argentino. (2018). *La vida de las cosas: los objetos en situación de ficción*. Obtenido de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes\\_artes\\_teatro\\_la\\_vida\\_de\\_las\\_cosas\\_docente\\_-\\_final.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_artes_teatro_la_vida_de_las_cosas_docente_-_final.pdf)
- Moreno Torralba, K. (2017). *Repositorio Universidad pedagógica Nacional*. Recuperado el 03 de 08 de 2020, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9371/TE-20136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ospina, P., Roncancio, A., Orjuela, A., Covelli, G., Rodriguez, D., & González, A. (2021). *Licenciatura en Artes Escénicas*. Recuperado el 13 de 05 de 2021, de Guía para la presentación de proyecto de grado modalidad monografía: [http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=entrega\\_de\\_trabajos\\_y-o\\_tesis\\_de\\_grado\\_a\\_traves\\_de\\_autoarchivo\\_.pdf](http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=entrega_de_trabajos_y-o_tesis_de_grado_a_traves_de_autoarchivo_.pdf)
- Pavis, P. (1989). *Diccionario Teatral*. Recuperado el 28 de 05 de 2021, de <https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2015/03/diccionario-del-teatro.pdf>
- PNDE. (2006-2016). *Plan Decenal De educación*. Recuperado el 13 de 10 de 2021, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2013). *Introducción a la metodología de*. Recuperado el 15 de 06 de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- RAE. (2021). *Manipulación*. Recuperado el 28 de 06 de 2021, de <https://dle.rae.es/manipular>
- RAE. (2021). *Objeto*. Recuperado el 28 de 06 de 2021, de <https://dle.rae.es/objeto?m=form>
- RAE. (2021). *RAE*. Recuperado el 15 de 04 de 2021, de Experimentar: <https://www.definicionabc.com/general/sistematizacion.php>
- RAE. (11 de 10 de 2021). *Real Academia Española*. Recuperado el 11 de 10 de 2021, de <https://dle.rae.es/infancia>
- RAE. (2021). *Sistematizar*. Recuperado el 18 de 06 de 2021, de <https://dle.rae.es/sistematizaci%C3%B3n?m=form>
- Riaño Tique, J. E. (2019). *Repositorio de la Universidad pedagógica Nacional*. Recuperado el 03 de 08 de 2020, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10464/TE-20253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rickenmann, R. (2020). *QUIPROQUO LAS PERIPECIAS DEL FORMADOR DE ARTES ESCÉNICAS EN LA EDUCACIÓN*. (C. Merchan Price, Ed.) Bogotá., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 1 de 04 de 08
- Sensevy, G. (2009). (J. Duque, & R. Rickenmann, Edits.) Recuperado el 2022, de <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Sparkes, A., & Devís Devís, J. (S,F). *INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SUS FORMAS DE ANÁLISIS: UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE*. Obtenido de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/investigacion\\_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf)
- Stanislavski, C. (1981). *Un actor se prepara*. México D,F: CONSTANCIA, S. A.
- Tejera Lobo, I. (s,f). *El juego dramático en la educación primaria*. Recuperado el 3 de 02 de 2021, de Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-juego-dramatico-en-la-educacin-primaria-0/html/003f81ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-juego-dramatico-en-la-educacin-primaria-0/html/003f81ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Unir. (13 de 02 de 2020). *La universidad de Inernet*. Recuperado el 07 de 11 de 2021, de Pensamiento simbólico en niños, ¿cómo se desarrolla en el aula?: <https://www.unir.net/educacion/revista/pensamiento-simbolico-ninos/>
- Verger, A. (S, F). *SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA*. Recuperado el 03 de 08 de 2021, de [https://cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat\\_verger.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat_verger.pdf)

## Anexo 1: Tabla de documentación.

Folio	Serie	Subserie	Código.	Tipo de instrumento	Evidencia.	Enlace Anexo

1	1	1	P, A -001-2021-1	Proyecto de aula	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/jFsjyJ">https://cutt.ly/jFsjyJ</a>
1	1	1	P, C - 001-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/zFsjEC7">https://cutt.ly/zFsjEC7</a>
1	1	2	P, C -002-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/NFsjOy0">https://cutt.ly/NFsjOy0</a>
1	1	3	P, C -003-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/3FsjJhi">https://cutt.ly/3FsjJhi</a>
1	1	4	P, C -004-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/DFsjXmm">https://cutt.ly/DFsjXmm</a>
1	1	5	P, C -005-2021-1	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/9FsjNog">https://cutt.ly/9FsjNog</a>
1	2	1	D-O -001-2021-1	Diario de observación	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/rFsh4nX">https://cutt.ly/rFsh4nX</a>
1	3	1	D, C -001-2021-1	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/6FshRzU">https://cutt.ly/6FshRzU</a>
1	3	2	D, C -002-2021-1	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/NFshOBx">https://cutt.ly/NFshOBx</a>
1	3	3	D, C -003-2021-1	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/PFshH6C">https://cutt.ly/PFshH6C</a>
1	3	4	D, C -004-2021-1	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/ZFshXC6">https://cutt.ly/ZFshXC6</a>
1	3	5	D, C -005-2021-1	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/OFshMdQ">https://cutt.ly/OFshMdQ</a>
1	4	1	F- 001- 2021-1	Fotografía.	Documento PNG	<a href="https://cutt.ly/AFsQrtu">https://cutt.ly/AFsQrtu</a>
1	4	2	F- 002- 2021-1	Fotografía.	Documento PNG	<a href="https://cutt.ly/XFsQxnD">https://cutt.ly/XFsQxnD</a>
2	1	1	P, A -001-2021-2	Proyecto de aula	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/aFsjURZ8">https://cutt.ly/aFsjURZ8</a>
2	2	1	P, C -001-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/kFsO2Cw">https://cutt.ly/kFsO2Cw</a>
2	2	2	P, C -002-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/fFsO5Sx">https://cutt.ly/fFsO5Sx</a>
2	2	3	P, C -003-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/yFsPK24">https://cutt.ly/yFsPK24</a>
2	2	4	P, C -004-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/cFsPiVX">https://cutt.ly/cFsPiVX</a>
2	2	5	P, C -005-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/9FsjPdPZ">https://cutt.ly/9FsjPdPZ</a>
2	2	6	P, C -006-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/dFsPknc">https://cutt.ly/dFsPknc</a>
2	2	7	P, C -007-2021-2	Planeación de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/mFsPcMs">https://cutt.ly/mFsPcMs</a>
2	3	1	D, C -001-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/8Fslxs8">https://cutt.ly/8Fslxs8</a>
2	3	2	D, C -002-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/HFsiUEw">https://cutt.ly/HFsiUEw</a>
2	3	3	D, C -003-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/VFsiSfb">https://cutt.ly/VFsiSfb</a>
2	3	4	D, C -004-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/sFsiHG7">https://cutt.ly/sFsiHG7</a>
2	3	5	D, C -005-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/OFsi2CD">https://cutt.ly/OFsi2CD</a>
2	3	6	D, C -006-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/cFsOw9R">https://cutt.ly/cFsOw9R</a>
2	3	7	D, C -007-2021-2	Diario de clase.	Documento Word	<a href="https://cutt.ly/BFsiOgen">https://cutt.ly/BFsiOgen</a>
2	4	1	F - 001-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/RFsiJzjU">https://cutt.ly/RFsiJzjU</a>
2	4	2	F - 002-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/XFsKk1M">https://cutt.ly/XFsKk1M</a>
2	4	3	F - 003-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/oFsZMjb">https://cutt.ly/oFsZMjb</a>
2	4	4	F - 004-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/ZFsXu2o">https://cutt.ly/ZFsXu2o</a>
2	4	5	F - 005-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/xFsCCDr">https://cutt.ly/xFsCCDr</a>
2	4	6	F - 006-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/uFsCDLc">https://cutt.ly/uFsCDLc</a>
2	4	7	F - 007-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/aFsVLLX">https://cutt.ly/aFsVLLX</a>
2	4	8	F - 008-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/RFsiVTPB">https://cutt.ly/RFsiVTPB</a>
2	4	9	F - 009-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/NFsiMCwq">https://cutt.ly/NFsiMCwq</a>
2	4	10	F - 010-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/vFsM1z0">https://cutt.ly/vFsM1z0</a>
2	4	11	F - 011-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/MFsiM68K">https://cutt.ly/MFsiM68K</a>
2	4	12	F - 012-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/OFsi1tby">https://cutt.ly/OFsi1tby</a>
2	4	13	F - 013-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/7Fs1aNo">https://cutt.ly/7Fs1aNo</a>
2	4	14	F - 014-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/EFsi1kvD">https://cutt.ly/EFsi1kvD</a>
2	4	15	F - 015-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/mFs1vk1">https://cutt.ly/mFs1vk1</a>

2	4	16	F – 016-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/DFs1WPn">https://cutt.ly/DFs1WPn</a>
2	4	17	F – 017-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/pFs1YD0">https://cutt.ly/pFs1YD0</a>
2	4	18	F – 018-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/6Fs1S5j">https://cutt.ly/6Fs1S5j</a>
2	4	19	F – 019-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/DFs1HC4">https://cutt.ly/DFs1HC4</a>
2	4	20	F – 020-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/7Fs1CYF">https://cutt.ly/7Fs1CYF</a>
2	4	21	F – 021-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/JFs11Uj">https://cutt.ly/JFs11Uj</a>
2	4	22	F – 022-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/NFs14kP">https://cutt.ly/NFs14kP</a>
2	4	23	F – 023-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/TFs0eug">https://cutt.ly/TFs0eug</a>
2	4	24	F – 024-2021-2	Fotografías.	Archivo JPG	<a href="https://cutt.ly/9Fs0iXR">https://cutt.ly/9Fs0iXR</a>
2	5	1	V – 001-2021-2	Video	Archivo MP4	<a href="https://cutt.ly/mFvi2q">https://cutt.ly/mFvi2q</a>
2	5	2	V – 001-2021-2	Video	Archivo MP4	<a href="https://cutt.ly/dHkgfyq">https://cutt.ly/dHkgfyq</a>
2	6	1	E-001-2021-2	Entrevista	Archivo MP3	<a href="https://cutt.ly/9Ffbq0t">https://cutt.ly/9Ffbq0t</a>
2	6	2	E-002-2021-2	Entrevista	Archivo MP3	<a href="https://cutt.ly/9Ffbq0t">https://cutt.ly/9Ffbq0t</a>
2	6	3	E-003-2021-2	Entrevista	Archivo MP3	<a href="https://cutt.ly/9Ffbq0t">https://cutt.ly/9Ffbq0t</a>
2	6	4	E-005-2021-2	Entrevista	Archivo MP3	<a href="https://cutt.ly/9Ffbq0t">https://cutt.ly/9Ffbq0t</a>
2	6	5	E-006-2021-2	Entrevista	Archivo MP3	<a href="https://cutt.ly/9Ffbq0t">https://cutt.ly/9Ffbq0t</a>
2	7	1	M -001-2021-1	Matriz clasificación.	Archivo Excel	<a href="https://cutt.ly/5YY9mZy">https://cutt.ly/5YY9mZy</a>