

**EL JUEGO DRAMÁTICO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA PROMOVER EL
AUTOCONCEPTO EN LAS INFANCIAS**

ANA MARÍA GÓMEZ SOA

2018177044

Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas
Universidad Pedagógica Nacional

**EL JUEGO DRAMÁTICO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA PROMOVER EL
AUTOCONCEPTO EN LAS INFANCIAS**

Monografía de Informe de Prácticas Pedagógicas

ANA MARÍA GÓMEZ SOA

2018177044

Dra. Diana Patricia Huertas

Tutora

Trabajo monográfico para optar por el título de Licenciada en Artes Escénicas

Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá
Diciembre 19 de 2022

Tabla de Contenido

Introducción	5
Contexto y Problemática	¡Error! Marcador no definido.
Formulación	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos	8
Algunos antecedentes	9
Marco Legal	13
Marco Conceptual	16
Infancias y actividades artísticas	16
Expresión Corporal	18
Juego Dramático	25
Juego Dramático y Expresión Corporal	30
Autoconcepto	32
Marco Metodológico	38
Sistematización de Experiencias	38
Instrumentos	39
Proyectos Pedagógicos.....	40
Población.....	41
Reconstrucción de la experiencia	42
Los tránsitos de los proyectos pedagógicos del aula.....	42
Imitación, base para la expresión corporal y el juego dramático	45
Los textos mediadores en el tema del autoconcepto	50
Autocuidado y autoconcepto	55
Construcción de las normas de juego.....	59
Espacio ficcional y autoconcepto	61
Expresión corporal y construcción de límites.....	66
El autoconcepto del cuerpo de los niños.....	69
Reflexión de la experiencia.....	72
Elementos del autoconcepto que pueden ser potenciados por medio del juego dramático y la expresión corporal	72
Estrategias de la expresión corporal y juego dramático que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje del autoconcepto.....	76

Análisis del rol docente.....	80
Tensiones y Dificultades de la Práctica	81
Conclusiones	83
Referencias.....	84

Índice de figuras

Figura 1. Algunos aportes de las actividades artísticas en las infancias.	18
Figura 2. Modelo del autoconcepto social.	35
Figura 3. Gráfica de la pirámide de la autoestima.	43
Figura 4. La mímica para la expresión corporal.	46
Figura 5. Representar es mejor con el grupo.	48
Figura 6. Niños representan con sus títeres de dulces.....	50
Figura 7. Fragmentos del cuento tu cuerpo es tuyo.....	51
Figura 8. Fragmentos del cuento Maya no pierdas los colores.....	53
Figura 9. El osito de la crítica, personaje que colocaba etiquetas.	56
Figura 10. Normas para la clase de teatro.....	60
Figura 11. Situación de representación ambulancia y llamada de emergencia	62
Figura 12. Estrellitas y elementos corporales de entrenamiento	63
Figura 13. Cuento Manuelita la ranita sorda y el títere de dedo.....	64
Figura 14. Nuestro amigo canguro está aprendiendo ir al colegio.	66
Figura 15. Mano que dice “NO” y la otra dice “me agrada”	68
Figura 16. Entrevista, niña de jardín	69
Figura 17. Sin dibujar el yo imaginario. Texto mediador “Guapa”	71

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de Autoconcepto	34
Tabla 2. Diferencias entre autoestima y autoconcepto.	35
Tabla 3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos.	39
Tabla 4. Proyectos de Aula	40
Tabla 6. Tabla de Progresión de Contenidos, Semestre 2022-2.	44
Tabla 5. Texto mediador: Ronda la Tía Clementina.....	47

Introducción

Al abordar los diferentes estudios que se han llevado a cabo sobre el autoconcepto, se visibilizan distintas posturas provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología y la educación. Este trabajo, sin embargo, se centra desde los saberes y prácticas del arte escénico, en los que el artista debe estar constantemente viendo su propio ser y cotidianamente indaga sobre el cuerpo propio en escena; así como reflexionando desde la expresión corporal y las distintas herramientas teatrales que atraviesan el cuerpo, implica un autoconocimiento corporal y personal que favorezca el trabajo escénico. El teatro contribuye con descubrimientos en las personas que lo practican, especialmente en el plano emocional; pero el teatro como herramienta de autoconocimiento, en el ámbito de la formación, no necesariamente tiene una sola posibilidad en el desarrollo humano; también puede contribuir al desarrollo artístico y estético: “lo que se busca es que el actor llegue a conocerse en tanto creador escénico” (Torres, 2016, pág. 26).

Así este trabajo buscó relacionar las actividades o técnicas teatrales del juego dramático y la expresión corporal con el autoconocimiento. Comprendiendo que las experiencias derivadas de estas actividades pueden cumplir una doble función: Primero, aportar a la reflexión sobre sí mismo en los temas de las emociones, pensamientos, estructuras de personalidad y contextos subjetivos de las personas y segundo, permitir el acto de creación de personajes, obras, partituras, canciones y el mundo ficcional, objetos de trabajo de los artistas escénicos.

Para el actor o actriz el autoconocimiento necesario para su trabajo. “Se demanda de él que sea consciente de la relación personal que él tiene con su cuerpo, o que conozca como detonar en él ciertas emociones. De esta manera, el actor, al ser él mismo su herramienta y materia de trabajo, debe llegar a conocerse en distintas dimensiones (Torres, 2016, pág. 26). Igualmente implica que esa lectura sea simultánea con las propias construcciones profesionales

del arte que va a representar. Con o sin propósito pedagógico o formativo, se ha trabajado con términos como autoestima, autoimagen, autopercepción, conciencia de sí y representación propia, en el campo de las artes escénicas, pues el autoconcepto hace referencia a las percepciones que el individuo tiene sobre él mismo y en estas artes, hacen parte de su competencia profesional.

Por ello, de este abanico de posibilidades y para el desarrollo de esta investigación se retoma la noción de autoconcepto como una formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás (González Torres & Tourón, 1992). Puesto que el llevar el teatro y sus técnicas a las aulas de los menores de 7 años implica que ellos puedan enriquecer sus saberes en función del desarrollo humano integral. Así la línea de infancias y juegos dramáticos continúa indagando sobre los contenidos del teatro que pueden ser llevados a las aulas de educación inicial y primaria, las transformaciones y aportes que el teatro aplicado puede realizar al campo educativo.

El siguiente Informe de Prácticas Pedagógicas se desarrolló durante los años 2021-2 y todo el 2022 en escuelas públicas; estuvo orientado por la pregunta: ¿Qué elementos del juego dramático y de la expresión corporal promueven el autoconcepto en los niños entre los 5 y 7 años en dos colegios públicos de Bogotá? Y pretende ser un aporte más a la construcción de propuestas didácticas sobre cómo potenciar y reflexionar sobre el autoconcepto desde las infancias, desde y con las artes escénicas. Más, que encontrar una metodología “adecuada” para desarrollar y aplicar el autoconcepto desde la infancia, se buscó comprender qué elementos del juego dramático y la expresión corporal, pueden ser potenciados en la construcción del autoconcepto infantil, además de identificar qué tipo de acciones favorecen su enseñanza y aprendizaje en edades tempranas.

Para la construcción de los proyectos de aula se revisaron teóricamente los conceptos de *autoconcepto* encontrando grandes desarrollos en el campo de la psicología que permitieron orientar algunos de los temas y contenidos de este trabajo, especialmente desde las ideas de Bandura citado por González Torres & Tourón, (1992). También se indagó un *marco legal* que muestra la importancia de las artes de la educación artística en las infancias y los aportes que se pueden realizar en el desarrollo integral de los niños. Igualmente se indagó por los conceptos de expresión corporal específicamente pensada para los niños de cero a 6 años. A la par se realizó una revisión de los antecedentes en torno al tema del juego dramático, la expresión corporal y su relación con el autoconcepto. En este sentido se parte de las construcciones de la línea de infancias y artes de la Licenciatura en artes escénicas que plantea al juego dramático como un medio didáctico que con elementos teatrales potencia diversos tipos de aprendizaje (Huertas D. P., 2021), en este caso el auto concepto.

Metodológicamente se tuvieron en cuenta las orientaciones y algunos elementos de la sistematización de experiencias pedagógicas (Jara Holliday, 2020) (Jara, 2018) analizando los proyectos de aula y las diversas clases que se desarrollaron en función del cumplimiento del objetivo. Luego se presentan las experiencias organizadas en los proyectos de aula por cada año. Y posteriormente el respectivo análisis y configuración de los elementos del juego dramático y la expresión corporal encontrados en la experiencia de los tres colegios. Finalmente se realizan algunas reflexiones sobre los elementos del juego dramático y la expresión corporal que aportan a la construcción de las infancias y se obtienen algunas conclusiones.

Pregunta de investigación

¿Qué elementos del juego dramático y de la expresión corporal promueven el autoconcepto en los niños entre los 5 y 7 años en dos colegios públicos de Bogotá?

Objetivos

Objetivo general

- Categorizar las principales experiencias de enseñanza y aprendizaje del autoconcepto en las infancias que se vinculan al juego dramático y la expresión corporal durante las prácticas pedagógicas realizadas entre 2021-2 y 2022.

Objetivos Específicos

- Identificar elementos del autoconcepto que pueden ser potenciados mediante las clases de teatro en niños menores de 7 años.
- Formular y desarrollar estrategias de la expresión corporal y juego dramático que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje del autoconcepto en las clases de teatro.
- Fomentar el autoconcepto en los niños de grados jardín, transición, primero y segundo de escolaridad, mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje asociadas al juego dramático y la expresión corporal

Algunos antecedentes

Con el fin de ampliar el panorama en torno a las categorías de: *el autoconcepto y la experiencia de la práctica pedagógica, la enseñanza del cuerpo humano a través de elementos de expresión corporal y juego dramático*, se realiza una revisión documental o bibliográfica de artículos, revistas y trabajos de grado vinculados con la experiencia de práctica pedagógica y acercamientos en la investigación, iniciando en la licenciatura de Artes escénicas y línea de investigación. Los más relevantes, se refieren a continuación:

El trabajo de grado realizado por Rojas Ramírez (2017), titulado: “Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del Colegio A. G. Institución Educativa Distrital (IED)”, tuvo como objetivo otorgar un sentido diferente al cuerpo a través del juego dramático teatral, analizando las subjetividades que se tienen del cuerpo e intersubjetividades en la educación inicial. Se plantean que factores como la comunicación, expresión corporal en las situaciones de representación del juego dramático como medio didáctico, en estudiantes de 4 años. Permite que los niños puedan pensar su cuerpo y explorar todas sus posibilidades. La metodología empleada fue la investigación acción pedagógica (IAPE) reflejando la categorización y resignificación en los cuerpos de los estudiantes favoreciendo su autonomía, comunicación y trabajo en grupo. Este trabajo se limita a mostrar avances en el desarrollo de la autonomía, pero no trabaja su relación con el autoconcepto, siendo un tema que deja para posteriores investigaciones.

Mencionando el juego dramático como línea de práctica e investigación, se aplica el término “todo el cuerpo aprende” y el “aprendizaje que pasa por el cuerpo” (Rojas Ramírez, 2017) ; Huertas , 2021), cuerpo como medio para comunicar, experimentar y crear, haciendo parte de la exposición del mundo interior y a su vez del mundo exterior. Tomando como

referente Ponty (2004) quien expone: “Nosotros somos el cuerpo y el cuerpo es el eje de estar-en-el-mundo” (Rojas, p. 25). Relacionando la capacidad que se tiene de explorar el mundo, con el cuerpo y desarrollar a su vez las habilidades expresivas, que permiten la expresión del mundo interno de cada persona, desde sus ideas y visiones sociales que intervienen en el cuerpo y se llevan el proceso de socializar, con relación al proyecto buscamos usar el juego dramático y elementos que exploran el cuerpo para atribuir al autoconcepto.

Desde la línea de investigación se tomó la tesis doctoral de Huertas (2021), titulada: “Didáctica del Juego Dramático para niños de educación inicial (3 a 6 años) en el marco de práctica pedagógica de la licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia”. La tesis es vinculada al análisis de práctica, explicando con detalle el desarrollo del juego dramático como medio didáctico en el aula. Así la investigación del juego dramático en las infancias, características, elementos pedagógicos que la hacen un medio didáctico importante para el desarrollo. Entre sus aportes explica los tipos de juego dramático y en esencial el tipo de juego colectivo, donde se describe las diferentes situaciones, personajes y elementos teatrales, indagando la exploración corporal en infancia, reflexionando el entrenamiento sobre el cuerpo para el desarrollo corporal que brinda beneficios a la imagen corporal y la percepción propia, se logran gestionar en el juego dramático dando beneficios a la autoestima y el autoconocimiento, aportando sustentos teóricos del proyecto pedagógico.

En cuanto a los trabajos de investigación relacionados con el autoconcepto, el elaborado por García Moreno (2018), titulado: “Metáfora y autoconcepto: una mediación para enriquecer la autoestima desde la experiencia corporal”, indagada desde la licenciatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, muestra el interés por el “yo” desde el autoconcepto atravesado, por la educación física, el lenguaje y la metáfora corporal, explicando que el cuerpo

tiene historia, tomando las actividades físicas como propuesta que genere experiencia grupal , donde se logre expresar y generar competencia sana, a su vez permita una reflexión de lo importante que cada uno logra ser en el trabajo en el grupo; también buscó la exploración propia del cuerpo, a través de los retos físicos. Se propone, “el poder de ser capaz de terminar el reto”, donde, el autoconcepto funciona desde la capacidad de terminar las actividades.

La metodología es didáctica holística, haciendo uso de una reflexión narrativa e histórica corporal. Desde estas ideas el cuerpo guarda información, se expresa mediante un dialogo entre la historia personal y el cuerpo donde acontece toda experiencia. Las diferentes actividades se vinculan con los demás, desde las imágenes de ellos y su lugar en el grupo, como la familia y la escuela. Desde reflexiones personales de cómo se sitúa en la relación con él mismo y con los otros. Este trabajo, aunque de otra área, permite reconocer la importancia de las construcciones históricas y sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del cuerpo. Asunto que fue abordado en las planeaciones y los proyectos de aula.

Cuasquer, Sarria y Duque, (2020) realizan un trabajo de grado titulado, “Relación entre el autoconcepto físico y la expresión corporal en los integrantes de dos grupos de danza de una academia de baile en la ciudad de Cali”, investigando términos del autoconcepto general, el autoconcepto físico, autoconcepto artístico, evaluando artículos y algunos cuestionarios donde se aplican variables como la habilidad física, atractivo físico, condición física, fuerza, habilidad deportiva, y haciendo acercamientos de las características del conocimiento propio, desde su reflejo en las áreas artísticas, específicamente desde la comparación de dos academias de salsa de la ciudad de Cali.

Comprendiendo que la exigencia artística, estética, física y alimentaria que suelen tener los bailarines que intervienen el afectan su autoconcepto. Preguntas como: ¿Quién soy?, ¿Cómo me percibo? ¿Cómo me veo? Son comunes en los artistas escénicos e indagan sobre su cuerpo e imagen. Este trabajo evalúa estos aspectos desde los cuestionarios sobre autoconcepto físico, elaborados por escuelas de psicología y aplicadas en las academias de salsa.

Metodológicamente, este trabajo es más cuantitativo, haciendo uso de los datos estadísticos para afirmar o negar las hipótesis sobre el autoconcepto, desde una perspectiva psicológica y sus consecuencias al campo artístico. Basándose en la prueba del autoconcepto físico, desde dos academias de baile, donde se evalúa las capacidades físicas, resistencia y componentes de alimentación y factores que exigen el campo artístico. Este método analiza los datos recolectados para dar respuesta a la relación entre el autoconcepto físico y la expresión corporal, en una correlación de variables. De la anterior tesis se analizan algunos de los referentes artísticos e investigativos, compartiendo referentes importantes para la aportación que tiene el campo artístico en el desarrollo del autoconcepto. Pero se descarta las ideas de autoconcepto físico por ser una medición cuantitativa que no es posible con niños. Sin embargo, permitió pensar en la importancia de comprender algunos elementos que componen el autoconcepto de los niños desde el cuerpo y aspectos físicos.

Tomando como referencia los conceptos de las anteriores investigaciones, se identifica que el cuerpo desde el teatro, alineando los términos de conciencia corporal y el autoconcepto, favorecen la representación y permiten el crecimiento del artista. Por otra parte que el autoconcepto está vinculado con la historia de los sujetos, las relaciones sociales y que las actividades artísticas o escolares pueden afectar las concepciones que se tienen de sí mismo.

Marco Legal

Dentro del contexto colombiano de la primera infancia, la educación inicial y la educación artística, el Ministerio de Educación Nacional, asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial. Abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todos los niños menores de seis años, a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad (Naciones Unidas, 2006), en las que el desarrollo artístico en la infancia se una de las condiciones centrales.

En Colombia se ha legislado para que los niños sean garantes de derechos y se reconozcan las condiciones para su desarrollo integral y feliz. “El horizonte de esta apuesta es para el desarrollo integral de los niños desde una perspectiva de derechos, qué se vincula con construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre” (Congreso de la República de Colombia, 2016). Así hace seis años, la Ley 1804 del 2016 Congreso de la República de Colombia (2016), estableció la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Y buscó fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños de cero a seis años. La política se cimiento en los principios consagrados en la Constitución Política y en el Código de la Infancia y la Adolescencia.

En la línea de práctica de infancias y artes, se orienta a la experiencia artística que atraviesa el cuerpo y el aprendizaje, para lograr las condiciones necesarias en la educación de calidad desde los lenguajes artísticos (Huertas, Parra, & Caicedo, 2018). El juego dramático con acceso a una gran variedad literaria, el contacto con diversos ritmos, y melodías y la expresión visual y plástica, así como a la participación de los niños en los espacios culturales, las artes en la

primera infancia se convierta en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral (Ministerio de educación, 2009) (Ministerio de Educación Nacional (MEN) Colombia, (2014a)).

De las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media el Ministerio de Educación (2022), sobre las competencias específicas del campo, en sus dimensiones estéticas, expresivas y críticas, se sintetiza en premisas de comprensión crítico-cultural, producción-creación, sensibilidad-perceptiva, con el propósito que los estudiantes apropien los conocimientos para su utilización efectiva, dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las necesidades y exigencias de los distintos contextos, pasando las competencias básicas (científicas, naturales y sociales, comunicativas, matemáticas, ciudadanas, socioemocionales) a ser transversales en la implementación de proyectos pedagógicos en los establecimientos educativos, de modo que se generen ambientes democráticos en favor de conservación de una vida saludable, la negociación de conflictos, y las regulaciones que favorecen la convivencia.

En la educación inicial, según el documento 20, “sentido de la educación inicial” del MEN (2014), los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, en esta etapa se reconocen las habilidades sociales y comunicativas, de manera consciente, reconociendo las emociones y perspectivas que se generan en las interacciones, se diferencian los conocimientos de sí mismo, las habilidades que afianzan las relaciones, a través de las herramientas artísticas y pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional (MEN) Colombia , (2014).

La Política Educativa para la Primera Infancia, Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia planteada por el Ministerio de Educación (2009), resalta que la etapa 3 a 5 años

es donde los niños “logran entender e interpretar la mente de los otros; diferenciar en los otros las emociones, de las creencias y de los deseos y reconocer el efecto que los estados mentales tienen en las acciones del otro” (p.83). De acuerdo con el desarrollo de esta investigación, el juego dramático sí puede ir más allá de jugar a la tienda, asumir roles del hogar o comunidad, animales domésticos, entre otros, para aportar social y significativamente al crecimiento estético, cultural de los niños, integrando nuevos saberes artísticos, axiológicos y corporales (Huertas D. P., 2021).

Asimismo, esta política reconoce al otro desde el juego y los lenguajes artísticos, son elementos que hacen parte activa en la vida de las niñas y los niños de primera infancia, estos lenguajes se constituyen en algunas de las formas en que crean, expresan, comunican y representan su realidad, referencia al juego dramático, a la expresión musical, visual y plástica principalmente; sin embargo, existen muchas otras más por explorar en la educación inicial, puesto que las niñas y los niños entrelazan cuerpo, ritmo y canto, entre otras expresiones.

El Ministerio de Educación Nacional Colombia (2014) desde el documento 21, asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial. Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niños, mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia.

Lo mencionado por el Ministerio de Educación, se relaciona con la investigación de la línea de práctica, tomando el juego y los lenguajes artísticos como un derecho que tienen las infancias para fortalecer sus conocimientos y habilidades a través del Juego dramático o como en el texto, aquello que se asocia con la expresión dramática, descrita de la siguiente forma: “Las

palabras “drama” y “teatro” vienen del idioma griego y quieren decir “hacer” o “actuar”, práctica que las niñas y los niños realizan por naturaleza de manera espontánea como parte de su proceso de autoconocimiento y juego cotidiano” (Ministerio de Educación Nacional (MEN) Colombia. ., (2014)). Lo anteriormente descrito se relaciona en gran parte con los beneficios cognitivos que se buscan a través del arte en la infancia, dentro de la línea de investigación y a través de lineamientos del Ministerio de Educación.

En resumen, o Colombia educación artística es fundamental en el desarrollo integral de los menores de 7 años. Pero es necesario desarrollar didácticas desde el juego y la expresión corporal que favorezcan sus principales procesos, tomando herramientas que brinde la confianza en los distintos entornos como el social, familiar y académico, a través del autoconcepto.

Marco Conceptual

Infancias y actividades artísticas

La noción de infancias tiene diferentes connotaciones sea desde las etapas y desde el área de estudio. La primera infancia: se entiende como el primer periodo de vida comprendiendo desde la gestación hasta los 7 años. La Segunda Infancia, concierne a las edades entre los 8 y los 11 años corresponde a la educación básica, planteando el concepto de infancias como categoría de grupo social. (Jaramillo, 2007)

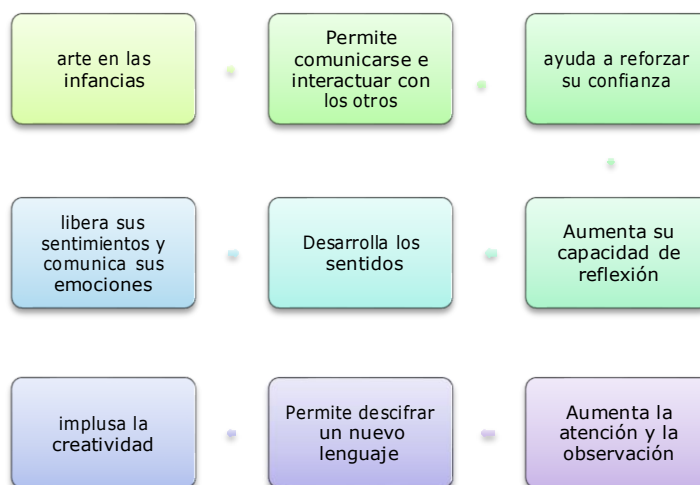
Desde lo jurídico, por ejemplo, en Colombia a partir de los 18 años es considerado adulto, mientras en otros países es desde los 16 o 21 años, lo que indica que estos conceptos pueden cambiar las categorías de acuerdo con las posturas políticas y culturales. Aunque de acuerdo al termino de infancias, varios países han determinado el rango de edad desde la

gestación hasta los 11 años, fijando que se hable de infancias, defendiendo al niño como ser de derechos, que debe ser protegido y guiado por un adulto mayor, teniendo en cuenta que infancias es un término que incorpora la diversidad, las distintas dimensiones y complejidades, que permiten dar cuenta que no solo es un tipo de infancia, como niños, niñas y niñes que aborda en ella hablando desde la pluralidad cultural e histórica, no solo cronológica (Huertas, Parra, & Caicedo, 2021).

Al hablar de infancias se entiende que cada etapa genera diferentes exigencias, de acuerdo con los posibles factores del desarrollo, como en el desenvolvimiento cognitivo y físico que se deberían desarrollar en las primeras etapas de aprendizaje. Las concepciones suelen cambiar las necesidades que exige el contexto educativo, social y cultural. Algunas ideas tradicionales toman la infancia como una preparación para la vida adulta. Sin embargo, las perspectivas críticas y culturales comprenden las infancias tomando como prioridad el presente, orientando el aprendizaje en el presente y para la etapa actual, y a los niños como sujetos aquí y ahora. (Huertas, Parra, & Caicedo, 2018).

Las actividades artísticas en las infancias realizan diversos aportes según el documento 21 Arte en la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional (MEN) Colombia, 2014). Luego de una revisión breve de la literatura al respecto, la Figura 1. resume los principales aspectos que aporta las actividades artísticas a las infancias. En las artes y el juego de los niños se genera goce y confianza, a su vez se liberan sentimientos, expresa emociones. Imitando lo observado y reflexionando sobre las acciones que se realizan mediante las artes, se impulsa la creatividad desde las palabras, movimientos y expresiones.

Figura 1. Algunos aportes de las actividades artísticas en las infancias.



Fuente: Construcción propia.

Expresión Corporal

La expresión corporal según Stokoe y Harf (1980), es la conducta espontánea, a su vez como un lenguaje, a partir de la cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo. A partir de esta definición el cuerpo está lleno de mensajes, historias y contenidos adquiridos en la exploración corporal. Por ejemplo, los niños cuentan sucesos que les generaron dolor, como un tropiezo o que fueron empujados o halados, también aquello que experimentan en relación con el entorno y con los otros, aquellos estímulos sensoriales que han generado otro tipo de emociones como el agrado o desagrado, experiencias que atraviesan el cuerpo. De acuerdo con Montesdeoca (2015):

La Expresión Corporal proviene del concepto de Danza Libre: es una metodología para organizar el movimiento de manera personal y creativa, constituyéndose en un lenguaje corporal posible de ser desarrollado a través del estudio e investigación de los componentes del movimiento, del cuerpo propio y de los

múltiples modos de estructuración del movimiento tanto en el tiempo como en el espacio (p. 5).

De la anterior definición se deduce que la expresión corporal es un concepto surgido desde una disciplina que explora el movimiento, organizando y estructurando las calidades, y desplazamientos, entre otras posibilidades que tiene el cuerpo, relacionándose con la indagación que en el arte escénico también se posee.

Montesdeoca (2015), relaciona la expresión corporal con el lenguaje corporal, conforme el cuerpo expresa y brinda información sobre nosotros, en modo de comunicación, expresándolo del siguiente modo de “un vocabulario propio de movimientos (...) que toman significados y contenidos, permite transmitir, al igual que otros lenguajes artísticos, ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivadas en una elaboración externa al individuo” (p. 5).

Se toman los conceptos para entender las diferentes visiones que toma el cuerpo siendo base en la danza y áreas artísticas, explorando las posibilidades del cuerpo, brindando de manera consciente una determinada estructura y funcionalidad, al relacionar las funcionalidades de ella:

La Expresión Corporal, tiene una doble finalidad: por un lado, es la base de aprendizajes específicos (movilizarse, bailar, nadar, vestirse, realización de acciones y deportes) puesto que se aprende “haciendo”, y por otro, fundamentalmente tiene un valor en sí misma ya que colabora en el desarrollo del bagaje experimental y experiencial del niño a través de la implementación de los procesos lógicos del aprendizaje como son la sensación, percepción, representación y simbolización (p. 9)

Podríamos decir de manera resumida que “a la actividad organizada bajo el nombre de expresión corporal, dotada de objetivos específicos, la consideramos una actividad artística entendiendo lo artístico, como aquello que desarrolla la sensibilidad, la imaginación la

creatividad y la comunicación humana” (Stokoe & Harf., 1980, pág. 11). De este modo, se considera la expresión corporal una respuesta planificada y organizada, que enriquece el lenguaje y en el caso de los niños ayuda a su comunicación.

Características de la Expresión Corporal

Con el fin de simplificar lo que trasponemos en la investigación, se retoma lo Stokoe y Harf (1980) consideran como factores de la expresión corporal,

1. ***Factores corporales***: Encontramos el gesto, la postura. Dentro los primeros gestos encontramos gestos de agrado como respuesta a una sensación, sonido o sabor, evolucionando con el llanto y con sonido. En esta primera fase es más la exploración individual.
2. La segunda variable se relaciona con lo que **los otros hacen**. Parte de lo que se genera en la interacción con el otro, como empujar, halar, competir, pellizcar o hablar; la sensación de crear con el otro, el hecho de que quieran sentir el mundo que les rodea a través del sentido por el cuerpo. otra premisa es la relación con los objetos: las posturas y gestos que se generan al observarnos en el espejo, otro ejemplo en los niños es el quitarse las medias y sentir el pasto, la tierra o el hecho de tomar la comida con las manos, explorar materiales, tejidos o dimensiones, están sensaciones que a través del tiempo tomando diferentes significados.

Las siguientes características son propuestas por Montesdeoca (2015)

Los objetivos que se pretenden son la búsqueda del bienestar con el propio cuerpo (desarrollo personal) y el descubrimiento y/o aprendizaje de significados corporales; como actividad tiene en sí misma significado y aplicación, pero puede

ser además un escalón básico para acceder a otras manifestaciones corpóreo-expresivas más tecnificadas. (p. 9)

Las cuales inciden en los siguientes puntos:

- Finalidad educativa, es decir que tiene principio y fin en el seno del grupo sin pretensiones escénicas.
- El proceso seguido y vivido por el niño es lo importante, desapareciendo la "obsesión" por el resultado final que aquí queda en un segundo plano.
- El eje que dirige las actividades gira en torno al concepto de habilidad y destreza básica y con objetivos referidos a la mejora del bagaje motor del niño.
- Las respuestas toman carácter convergente ya que el niño busca sus propias adaptaciones.

Expresión corporal en la infancia

Como mencionan Stokoe y Harf (1980), “el niño como creador, no solo como receptor de información, es capaz de elegir y seleccionar instrumentos para su desarrollo”. Se toma la expresión corporal como un auxiliar para docentes, como un medio que busca potenciar al niño, guiando a vivenciar en la infancia otros niveles de exigencia que se presentan en la escuela.

El docente guía a las situaciones a través de los lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura, traspasando las necesidades corporales que ayudan a manejar la musculatura fina o entre otros niveles de exigencia corporal que se desarrollan en el transcurso escolar. Nos permite desarrollar el conocimiento de su propio cuerpo, enlazando la investigación con una de las premisas manejadas en la línea de investigación de infancia y juego dramático, donde el cuerpo atraviesa la exploración de aprendizajes a través del juego dramático colectivo y los lenguajes artísticos a partir del conocimiento de su propio cuerpo aprender a percibirlo,

quererlo y no inhibirlo, ni sentirse avergonzado o molesto a cerca de él; esto mismo, lo ayuda a establecer, una mejor relación con los demás. (Stokoe & Harf, 1980).

Podemos deducir con la anterior premisa que es importante sentir nuestro cuerpo, desde la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, con la comunicación, como lo busca la actividad artística. Entendiendo el cuerpo como medio para experimentar y compartir. En ese sentido, es la “profundización de sí mismo, con un fin: es comunicarse, es la manera de interactuar con otros, la necesidad básica de expresarse tal como es, aun si no es compartida, que la expresión sea comprendida por el/los otros” (Stokoe & Harf, 1980, p. 15) la estructura propuesta de manera esquemática se manifiesta en cuatro niveles:

1. La persona en relación consigo misma.
2. La persona en relación con otras personas.
3. La persona en relación con otros seres vivos.
4. La persona en relación con los objetos.

Se analiza la base en la investigación y es el rol que tiene el cuerpo y su interacción, explicando que interactuando aprendemos las reglas, normas, símbolos y significados sociales, que intervienen los gestos, la voz y las expresiones corporales, logrando como se menciona el objetivo de comunicar.

Desarrollo desde la expresión corporal 0 a 6 años

Montesdeoca (2015), analiza las siguientes características de la expresión corporal:

Los niños y niñas de 0 a 3 años realizan manifestaciones comunicativas a través del cuerpo, el lenguaje predominante que tienen es el lenguaje corporal. De 3 a 6 años progresivamente los niños y niñas aprenden otros lenguajes lo que permite que vayan dejando aparte el lenguaje corporal. El lenguaje verbal

predomina, por el podemos decir verdad o mentira, mientras que el lenguaje corporal habla por debajo de la conciencia. (p. 17)

Siguiendo con las autoras, el lenguaje corporal es indagado por distintas disciplinas especialmente la psicología, la medicina y las áreas artísticas, indagando el cuerpo con distintas finalidades, desde el área artística se comprende que el cuerpo tiene su vocabulario, su gramática, etc. expresa lo que cada uno lleva dentro, es un lenguaje por el que se está influenciado pero que desconocemos mucho, si analizamos el lenguaje corporal cotidiano nos encontramos con varios tipos de gestos:

- Emblema. Gesto por el que nosotros interpretamos. Hay emblemas específicos de cada cultura, pero también hay emblemas universales.
- Reguladores. Gestos que representan un papel muy importante en la comunicación. Los empleamos para que el otro nos ceda la palabra, vaya más rápido etc.
- Ilustradores. Gestos que van unidos a la comunicación verbal y sirven para recalcar las palabras etc.
- Adaptadores. Gestos que se utilizan para controlar o manejar nuestros sentimientos en una situación determinada (normalmente en situaciones de tensión para controlarse)

Todos estos gestos son utilizados cotidianamente de manera habitual, la expresión corporal lo que busca es trascender de la expresión cotidiana al estudio profundo del cuerpo como lenguaje propio que establece bases para la expresión y comunicación con los demás.

El cuerpo y el aprendizaje están relacionados puesto que el cuerpo permite la relación con el mundo exterior. Al respecto Montesdeoca (2015), afirma:

En el aula de educación inicial preocupa desentrañar la manera en que aprenden niñas y niños de forma significativa, es decir a través del cuerpo y cómo enseñar a hacerlo. Se conoce que el cuerpo, valiéndose de los cinco sentidos (vista, olfato, oído, gusto y tacto) recoge información, que ésta se recibe en el cerebro y allí es procesada de forma distinta por cada uno de los hemisferios cerebrales. (p. 15)

Relacionando el desarrollo biológico que se indaga en el proceso de aprendizaje, es decir tomando la función de cada hemisferio desde la siguiente premisa:

El hemisferio cerebral izquierdo procesa la información de manera concreta, analítica y lógica, y es a través de este proceso que se realiza un tipo de aprendizaje: el cognitivo o intelectual. Pero a través del hemisferio cerebral derecho se aprende intuitiva y perceptualmente aquello relacionado con el espacio y nuestro cuerpo dentro de él; es decir, todo lo vinculado con las emociones y el afecto, la fantasía y la imaginación. (Montesdeoca, 2015, p. 15)

Así, el fundamento didáctico de la expresión corporal en el aula de inicial, “es el partir del entendimiento profundo del cuerpo y la niña o niño como una unidad que aprende, conoce, enseña, siente, percibe, intuye y expresa creativamente lo que sucede en su interior; y debe saber tomar del medio lo que necesita para fortalecerse y nutrirse física, emocional y espiritualmente.

Asimismo, debe saber devolver al medio, ideas, soluciones o recursos productivos y útiles, con base en lo que aprendió y tomó de él (compromiso) al describir algunos de los objetivos pedagógicos que se adquieren desde la expresión corporal, se toma el cuerpo como unidad de respeto, desarrollar las formas de expresión creativa, el autoconocimiento de modo que busca fortalecer el cuerpo, como la seguridad personal, autoestima, potencial creativo desde la creación de recursos que surgen del conocimiento propio o acerca de sí mismo, las posibilidades y limitaciones.

Juego Dramático

Juego dramático es un sinónimo de dramatización, el término está muy difundido debido al éxito de esta técnica pedagógica inaugurada por León Chancerel en los años treinta, y, con diferentes matices, muy extendida desde los años setenta en el marco de L'École Nouvelle y su movimiento de renovación de la escuela (Dasté et al, 1977; Beauchamp, 1978, 1984). En esta investigación se explora el juego dramático como medio didáctico, basándonos en la propuesta de Huertas (2021) en donde se abordan los contenidos teatrales, axiológicos desde los textos mediadores con intención pedagógica y didáctica en el aula.

Investigadores del arte dramático en la infancia, como Bolton (2002), indaga los efectos en el desarrollo de los niños con el arte dramático, mencionando que los niños “inician la representación dramática desde la época lactante y los experimentos con respecto al movimiento, el sonido y el ritmo, que representan las primeras etapas de la música, el arte dramático y la danza, distinguiendo “la representación personal y representación proyectada”.

Para Huertas (2021), la denominación de juego dramático no es clara, ni única. Por ello es normal encontrar una gran variedad de términos para designar una misma actividad en la educación inicial en idioma español como: juego de rol, juegos teatrales, expresión dramática, educación dramática, entre otras. Además, existen diferencias entre los diversos países y sus culturas; así, juego dramático es conocido en el mundo anglosajón como “child drama”, “dramatic play”, “education drama”, “process drama”, “sociodramatic play”. Esta investigación sobre juego dramático en las infancias, lo define como:

Es un medio didáctico que promueve la expresión, la exploración, el descubrimiento y la creación dramática infantil. Mediante diversos contenidos teatrales, axiológicos y culturales crea espacios ficcionales en el aula, en una experiencia colectiva de co-formación para el desarrollo y aprendizajes en

diferentes dimensiones de los niños, partiendo de la dimensión corporal. (Huertas, 2021, p. 376.)

Con la anterior definición se puede afirmar que enlazar contenidos axiológicos, culturales entre otros contenidos pedagógicos es posible con el juego dramático, permitiendo explorar las áreas corporales, cognitivas, expresivas, en forma consciente si buscamos tratar la comunicación se ajustan los textos, elementos mediadores que nos permitan lograr nuestros objetivos pedagógicos, no solo con la comunicación se puede ajustar a expresión corporal, cognitiva para reflejar las ideas desde, los personajes, situaciones del mundo interior del niño.

El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad. En él los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. De manera que el juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de desarrollo próximo, brindado parte de los conocimientos previos de cada niño, desde los signos que proponen y sus propios significados, expresándolos durante el juego (Vygotsky, 1979).

Características del juego dramático

Basaremos las características del juego dramático como espacio didáctico de acuerdo con Huertas (2022), Baldwin (2014), Hostettler (2017), Robertson et al (2018), Sarlé (2014) y Tejerina (2006); quienes comparten parte de la propuesta que se ha vinculado con la práctica pedagógica, describiendo cada característica en la siguiente estructura según Huertas D. P., (2021):

1. **Sobre el acto de jugar:** construidos en colectivo a partir de acuerdos.
2. **La planificación del juego:** El profesor puede decidir sobre los contenidos que llevará al aula y la estructura, pero progresivamente los niños también aportarán a esa planificación.

3. **Establecimiento de reglas:** la declaración del espacio ficcional (qué es juego y qué es realidad).
4. **El rol del profesor:** el profesor parte del contexto del grupo para proponer el juego. producir nuevos y mejores aprendizajes dentro del juego. El profesor debe estar dispuesto a observar, escuchar e intervenir, sin romper la dinámica del juego.
5. **Contenidos del juego:** el juego puede tener diversos tipos de contenidos dependiendo del interés de los niños y el profesor.
6. **El rol del estudiante:** es necesario que los niños exploren y expresen sus aprendizajes previos dentro del juego. Asumir el control del juego y complejizarlo.
7. **Asignación de roles:** en el juego deben existir roles y el profesor debe asegurarse de que todos los alumnos tienen oportunidad de asumirlos. Ello permite al niño tener más y mejores aprendizajes.
8. **Espacio físico y materiales:** Es muy importante que los profesores observen cómo los niños usan los espacios y los objetos dentro del juego para que puedan sugerir acuerdos para evitar conflictos que interrumpan el juego (Robertson, Yim y Paatsch, 2018, citados en Huertas, 2021).
9. **Espacio ficcional:** Si se les pide a los niños hacer un monstruo, por ejemplo, ellos se remitirán a los personajes que conocen de la televisión o el cine. Pero si esto se hace de manera progresiva, con la introducción de otros referentes tanto estéticos como corporales, los niños podrán tener mayores elementos para crear su propio personaje monstruo.
10. **Evaluación:** Autores como (Sarlé, 2014; Capellini y Bellido, 2008; Brown, 2017) proponen realizar la evaluación de contenidos dentro del mismo juego; para ello, por ejemplo, el maestro puede asumir uno de los roles. Reflexionar los aprendizajes.
11. **Inclusión en el currículo:** El juego exige planear una secuencia didáctica de contenidos, que lo complejice en cada sesión.
12. **Participación de los padres de familia:** Por lo anterior, es necesario, en muchos casos, capacitarlos para que apoyen este tipo de procesos formativos dentro y fuera de la escuela.

Al respecto, Huertas (2021), destaca que:

El juego dramático es parte de estas propuestas de la enseñanza del arte teatral más allá de la obra, está en función de construir nuevas formas de comprender el cuerpo, el movimiento, el representar, el arriesgarse a improvisar y a ser observado. Relacionando el aprendizaje desde la experiencia al representar. (p. 72).

Fases del juego Dramático

De acuerdo con Huertas D. P., en “Didáctica del juego dramático para niños entre 3 y 6 años en el marco de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes escénicas” (Tesis doctoral. pág. 390 y 391, (2021)), el juego dramático tiene unas fases dentro de las sesiones que facilitan su desarrollo. A continuación se mencionan las usadas en las planeaciones de clase por parte de los educadores en formación.

Introducción y preparación

- Organización del espacio físico
- Socialización de normas de convivencia y reglas para jugar
- Presentación de la memoria didáctica de las sesiones pasadas
- Evaluación de aprendizajes previos e institucionalizados
- Declaración o definición de los contenidos teatrales, corporales, axiológicos y culturales de la clase.

Actividades con el texto mediador

- Exposición del texto mediador y la forma de desarrollarlo (puede ser muy diversa)
- Preparación de los niños para el espacio ficcional Primera comprensión de las situaciones de representación.
- Identificación e imitación de los personajes y situaciones del texto mediador
- Reconocimiento de la estructura aristotélica.
- Preguntas sobre los contenidos.
- Inferencias sobre la comprensión del texto y su contexto.
- Análisis de los planteamientos axiológicos y culturales

Actividades de preparación para el juego dramático

- Calentamiento
- Instalación de contenidos corporales
- Realización de actividades de inicio del juego dramático o desarrollo de actividades de movimiento y canto.
- Preparación o elaboración de los materiales con los niños para el juego
- Preparación de los elementos del lenguaje corporal y simbólico utilizados dentro del juego.

Juego dramático

- Desarrollo del juego desde una situación planteada por el profesor con los elementos del texto mediador.
- Relación de contenidos y objetivos del proyecto de aula en contexto con el juego
- Creación de nuevas situaciones desde las ideas y propuestas de los niños dentro del juego.
- Uso del lenguaje simbólico y la situación ficcional.

Nota: Pueden existir muchas formas de la situación de representación, esto depende de las fases de juego en que se encuentre el grupo

Cierre y evaluación formativa sobre los aprendizajes

- Diálogo entre profesores y estudiantes sobre los aprendizajes.
- Análisis de situaciones de convivencia y contenidos que se impartieron durante el juego.
- Institucionalización de contenidos aprendidos.
- Evaluación cualitativa del contenido significativo para los niños.
- Evaluación formativa de la sesión

Para el desarrollo del juego dramático es fundamental *el texto mediador* que puede ser cuento, video, canción, objeto cultural o artístico, uno de los rasgos más importantes en educación inicial es que debe ser representado, actuado, vivenciado, experimentado desde la lectura. El profesor lo elige no solo en función de los contenidos teatrales o para la

representación, sino también por los contenidos axiológicos y culturales, pensada en el desarrollo de la imaginación para recrear el juego dramático.

Juego Dramático y Expresión Corporal

Tomando que una de las bases en el juego dramático es la expresión o lenguaje corporales, hace parte la interacción del cuerpo con el otro, los objetos y consigo mismo, es necesario la comunicación corporal para lograr el juego dramático, dando una función como herramienta pedagógica.

La expresión corporal es un elemento liberador, dando ejemplos de la necesidad de los niños por expresarse, por romper esas jerarquías que se dan en familia o grupos sociales, explicando que en el espacio de juego se rompen varias barreras en la interacción, basándose en la imaginación para desprenderse de posibles miedos o inseguridades, explicando el espacio de juego como elemento que facilita la socialización y la liberación de las prohibiciones, emociones y sensaciones, convirtiéndose en espacio creativo.

Huertas (2021), destaca la necesidad de la expresión con el juego dramático de la siguiente manera:

Así, la expresión dramática se define como una manifestación, comunicación o expresión humana, que se fundamenta en la representación ficcional de una situación o persona mediante el juego libre y espontáneo. Todos los seres humanos desde edades tempranas la utilizan para los procesos de adaptación emocional y social. (p. 72)

Al igual que Cañas (2009), expresa el beneficio del juego como socializador, a su vez un medio innato de adaptación social y emocional. Las funciones que toma el juego con la expresión dramática brindan mayor exploración corporal y se logran relacionar con la práctica,

buscando la reflexión, exploración de situaciones de representación planeadas para lograr el objetivo pedagógico, mediante textos mediadores.

Juego dramático y Teatro aplicado

De acuerdo con Huertas (2021), “la situación de juego dramático está definida por su carácter imaginativo, ficcional, extra cotidiano y de situación de representación, donde se asumen roles y se realizan *actuaciones*, casi siempre producto de la improvisación” (p. 73). Desde la perspectiva de la didáctica de las artes escénicas, esto exige que el profesor analice y comprenda las variables que se hacen presentes en el juego para que este sea una experiencia co-formadora y no solo reproductora (Boal, 2001). Además, de poseer saberes sobre los contenidos teatrales desde el punto de vista artístico y estético, que enriquezcan la representación.” Logrando relacionar que el juego dramático se forma en el aula con una visión formadora y con prácticas teatrales tomadas por el teatro aplicado, término que busca accionar en el aula o en escenario, traspasando diferentes lugares y generando otras acciones, partiendo de una realidad para actuar.

Nicholson (2005, citado en Sedano-Solís, 2019), se refiere a las aplicaciones teatrales como “actividades dramáticas que existen principalmente fuera de las instituciones teatrales convencionales y que están destinadas específicamente a beneficiar a los individuos, las comunidades y las sociedades” (p. 106), proponiendo que los saberes que tienen los individuos se expresen de manera libre, a través del juego a través de una acción que moviliza con naturalidad una cadena de situaciones o momentos. El teatro aplicado hace un aporte al juego dramático como instrumento que moviliza elementos teatrales, en diferentes lugares como el aula, con un objetivo social y pedagógico.

Motos y Ferrándiz (2015, citados en Sedano-Solís, 2019), agregan que:

Todas las aplicaciones teatrales comparten tres rasgos característicos: 1) intencionalidad: influir en la actividad humana, planteando soluciones a los problemas de una comunidad determinada; 2) hibridación: son prácticas interdisciplinarias, ya que agrupan a profesionales de diversas áreas y 3) alteridad: están centradas en el otro y en sus necesidades. (p. 106)

Desde la aplicación del teatro al juego dramático, se perciben las características mencionadas, compartiendo una solución para las situaciones de representación que se plantearon, relacionándose con los objetivos que se buscan en cada proyecto, usando los diversos lenguajes artísticos, sin olvidarnos de la construcción colectiva, como parte del desarrollo.

Autoconcepto

El autoconcepto según la Real Academia de la Lengua, (2021) se puede definir como: “Opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor”. De acuerdo con la anterior definición y los artículos que estudian el autoconcepto, relacionan que la conducta se modifica conforme a la imagen o pensamiento que se tienen de sí mismo.

González Torres y Tourón (1992), afirman que

El autoconcepto ha sido objeto de estudio desde distintos campos del saber: filosófico, psicológico, sociológico, clínico. Las raíces de la investigación psicológica acerca de cómo se produce el propio autoconocimiento y cómo afecta a la conducta, se encuentran en las especulaciones filosóficas de muchos autores, y los primeros psicólogos aceptaron su estudio como un legado de la filosofía, Un término que representa un modo de acercamiento a la antigua cuestión filosófica de ¿quién soy yo? (p. 27)

Tomando lo anterior se puede relacionar que el autoconcepto ha sido un término que se ha indagado desde Grecia cuestionando, ¿Cómo soy?, y cómo la imagen que creamos de nosotros mismos influencia en la relación y función de roles que cumplimos socialmente.

El precursor y pionero de los estudios del autoconcepto fue William James (1890). En su obra “Principios de Psicología”, James dedicó un capítulo importante a la conciencia de sí mismo y de su trabajo deriva gran parte de lo que en la actualidad se escribe acerca del mismo. Acorde con González Torres y Tourón (1992) gran parte de la “investigación psicológica dedicada al *self* se ha centrado en el Mí o lo que conocemos también como autoconcepto (self concept) y otros términos con él relacionados -autoconsciencia, autopercepción, autoimagen, auto valía, autoeficacia, autoestima, autoaceptación, autoevaluación, etc.” (p. 28), por ende, han tendido a utilizar el término autoconcepto para designar las dos realidades la estructura del “Mi” y el “Yo” como agente de conducta distinguidas por James.

González Torres y Tourón (1992) aborda el autoconcepto en el área escolar. Las escuelas de psicología o sociales han intervenido y estudiado el autoconcepto, desde la teoría de William James (1890), aportando diferentes comprensiones desde la teoría de Epstein (1973, citado en González Torres & Tourón, 1992); quien señala que:

El hombre actúa como un científico en cuanto que construye teorías (sistemas de constructos) acerca de sí mismo y del mundo que le sirven para manejar la realidad y hacerle frente, dentro de estos sistemas. El autoconcepto es una teoría que el individuo construye inadvertidamente acerca de sí mismo, en tanto individuo que funciona y experimenta. (p. 72).

Relacionan “autoconceptos” como sistemas que contienen diferentes “sí mismos” empíricos, tales como el sí mismo corporal, espiritual y social. La teoría plantea que el autoconcepto funciona desde la experiencia y la interacción con personas significativas, factores que modifican las respuestas conductuales. Acorde con la definición y teoría de Epstein, vinculando la importancia de la interacción social.

Bandura (1978, citado en González Torres & Tourón, 1992), interpreta el autoconcepto en las siguientes palabras:

El hombre se interpreta a sí mismo y a su conducta: valora, juzga y dirige sus acciones. Además de ser premiado o castigado por el mundo externo, aprende a dirigir y enjuiciar su conducta, a recompensarse y sancionarse con lo cual modifica su conducta, que influye en el medio ambiente. (p. 74).

Desde tal postura, podemos tomar que, al momento de tomar decisiones, el hombre hace una interpretación de sí mismo y del mundo que percibe, como resultado se dan las acciones que realizan. Lo dicho, se condensa en la Tabla 1.

Tabla 1. Definiciones de Autoconcepto

Autores	Definición
González Torres & Tourón (1992)	“Un término que representa un modo de acercamiento a la antigua cuestión filosófica de ¿quién soy yo?”.
William James (1890)	“James describe el self (o persona) es simultáneamente un Yo (1) y un Mí (Me) que, aunque aspectos distintos de una misma realidad, no son cosas separadas”
Epstein (1973)	“Sostiene que el hombre actúa como un científico en cuanto que construye teorías (sistemas de constructos) acerca de sí mismo y del mundo que le sirven para manejar la realidad y hacerle frente”
Bandura (1978)	“El hombre se interpreta a sí mismo y a su conducta: valora, juzga y dirige sus acciones. Además de ser premiado o castigado por el mundo externo, aprende a dirigir y enjuiciar su conducta”

Fuente: Construcción propia

De acuerdo con González Torres y Tourón (1992), los términos que se han utilizado para referirse a esta realidad, tales como autoimagen, autopercepción, representación de sí, conciencia de sí mismo, autoconcepto, autoestima.

En la literatura americana los términos más utilizados son autoconcepto y autoestima y en la europea, tradicionalmente interesada en la evolución de la autoconcepción, se ha empleado con gran frecuencia los términos conciencia de sí y representación de sí; basándonos en estos autores, en la Tabla 2 se reúnen las diferencias entre Autoestima y Autoconcepto:

Tabla 2. Diferencias entre autoestima y autoconcepto.

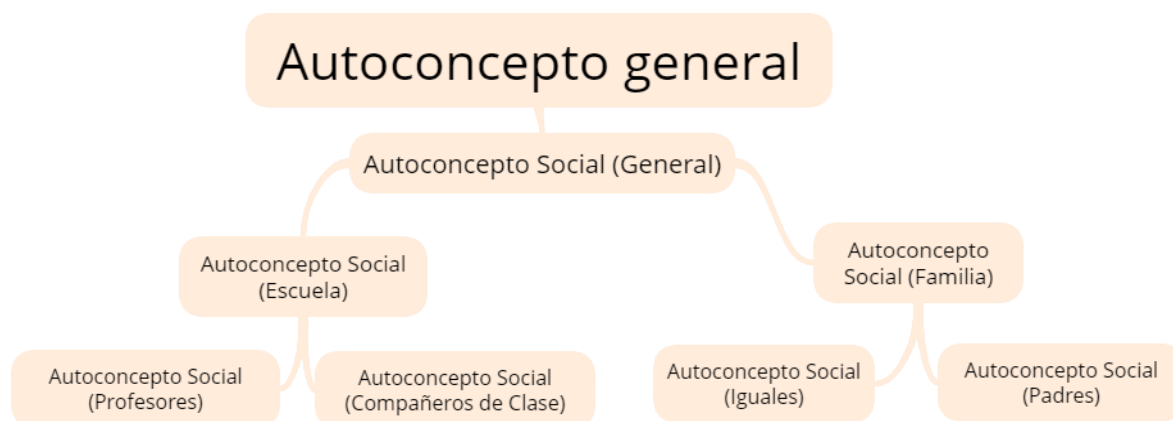
Autores	Autoestima	Autoconcepto
Byrne y Shavelson (1985)	las dimensiones afectivas, como aspectos evaluativos, no separadas de las cognitivas.	Los aspectos evaluativos están integrados en la noción de autoconcepto.
Beane y Lipka, (1980); Watkins y Dhawan. (1989)	autoestima para los aspectos evaluativos/afectivos del sí mismo	autoconcepto a los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo
(González Torres & Tourón, 1992)	Se puede hablar de tres clases de autoestima: a) autoestima general o auto valía. b) autoestima de eficacia, competencia o poder en distintas áreas, y c) autoestima situacional o barométrica.	Incluye no sólo un conjunto de percepciones, sino también las valoraciones que el individuo tiene de sí mismo.

Fuente: Construcción propia

Autoconcepto social

En esta investigación se analizó uno de los modelos que propuso Byrne y Shavelson (1986), que explica la estructura del autoconcepto social como resultado de las interacciones, las relaciones familiares y escolares su aporte e influencia en la construcción de imagen propia, basado en las dimensiones del autoconcepto social, condensadas en la figura 2.

Figura 2. Modelo del autoconcepto social.



Fuente: Byrne y Shavelson (1985, citados en González & Goñi, 2005)

Características del autoconcepto según Bandura

González Torres y Tourón (1992), explican el modelo de Bandura (1978), así:

El hombre se interpreta a sí mismo y a su conducta: valora, juzga y dirige sus acciones. Además de ser premiado o castigado por el mundo externo, aprende a dirigir y enjuiciar su conducta, a recompensarse y sancionarse con lo cual modifica su conducta, que influye en el medio ambiente. (p. 74).

Con la anterior postura podremos relacionar el autoconcepto, como elemento de la motivación y parte del proceso cognitivo, que tiene como resultado final la conducta. Para Bandura la motivación de las acciones depende de un análisis a sí mismo, pensado en la eficacia, nombrando a su teoría “la autoeficacia”.

En ese sentido, las características de la teoría de la autoeficacia son:

- A. Las expectativas de autoeficacia varían a lo largo de tres dimensiones: generalidad, magnitud y fuerza:
 - 1. La generalidad, se refiere a la medida en que las experiencias de éxito o fracaso crean expectativas.
 - 2. La magnitud de la autoeficacia depende del nivel de dificultad de la tarea o actividad a realizar y se refiere al número de pasos o conductas que el sujeto cree ser capaz de realizar con éxito dentro de una jerarquía de conductas.
 - 3. La fuerza, se refiere a la estabilidad o intensidad de las propias convicciones de autoeficacia. (Si las expectativas de autoeficacia son fuertes se perseverará en el esfuerzo por conseguir ciertos resultados, aunque se hayan experimentado fracasos eventuales; si son débiles ocurrirá lo contrario).
- B. Sus fuentes de información son: los resultados del desempeño, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o emocionales.

1. Los resultados de la conducta, Las experiencias de éxito las incrementan; los repetidos fracasos las disminuyen.
 2. Las experiencias vicarias (aprendizaje observacional, modelado, imitación) son la segunda fuente en influencia.
 3. La persuasión verbal y los estados emocionales son fuentes menos potentes de expectativas de autoeficacia. La persuasión verbal, en forma de apoyo, ánimo o información, que los otros ofrecen acerca de la eficiencia personal de uno, puede influir en sus expectativas.
 4. Los estados emocionales (ansiedad, dolor, placer) que el individuo experimenta ante diferentes situaciones afectan al sentido de autoeficacia.
- C. Autorregulación en la conducta: Desde el marco de la teoría cognitivo-social del aprendizaje, los procesos mediante los cuales las personas ejercen algún control sobre su propia conducta son: la autoobservación, la autoevaluación y las auto reacciones (auto reforzamiento, autocastigo).
1. La autoobservación, prestar atención una determinada conducta y examina atendiendo a diferentes dimensiones de esta: calidad, frecuencia, cantidad, eticidad, originalidad, efectividad, etc.
 2. La autoevaluación: implica la comparación de las conductas realizadas con las metas perseguidas.
 3. La auto reacción: La autoevaluación afecta a las auto reacciones. Los juicios favorables respecto a la conducta.

En efecto, Bandura (1986), a partir de una revisión de los hallazgos de investigaciones realizadas durante una década sobre este constructo, concluye que se puede afirmar que las

personas con alto sentido de autoeficacia piensan, sienten y se conducen de modo diferente que aquellos que se perciben a sí mismos como ineficaces.

Marco Metodológico

Sistematización de Experiencias

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (Jara Holliday, 2020, p. 4)

La sistematización de una práctica pedagógica “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara Holliday, 2020, p. 4).

Características de la sistematización de experiencias según Jara Holliday (2020):

1. Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
2. Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
3. Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
4. Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
5. Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
6. Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.

7. Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados.
8. Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculados a las propias experiencias particulares.
9. No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.
10. Los principales protagonistas de la sistematización deben ser quienes son protagonistas de las experiencias, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

Relacionando las características de la sistematización de experiencia, la Tabla 3, recolecta y categoriza los instrumentos adquiridos en las prácticas del 2021-2 hasta el 2022-2, usados para expresar el proceso implementado y los diversos elementos que se desarrollaron en el aula, desde el inicio del proyecto, hasta la evolución del proyecto de aula.

Instrumentos

Tabla 3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos.

Instrumentos	Recolección
Entrevistas	10 entrevistas a niños de la IED A. G.
Diarios de campo	Diarios de campo 2021-2. Diarios de campo 2022-1 Diarios de campo 2022-2
Fotografías	Diferentes Fotografías de algunas secciones de clases
Videos	Pequeños Fragmentos de algunas secciones de clases
Proyecto Pedagógico	Proyecto pedagógico 2021-2 Proyecto pedagógico 2022-1 Proyecto pedagógico 2022-2
Planeación de Clases	Proyecto pedagógico 2021-2/ 6 clases. Proyecto pedagógico 2022-1/ 7 clases. Proyecto pedagógico 2022-2/ 8 clases.

Fuente: Construcción propia

Proyectos Pedagógicos

Los diferentes elementos analizados nos permiten conocer el inicio de creación de clases, orientadas a descubrir la importancia del conocimiento propio, definido por algunas áreas como el autoconcepto que son base de la confianza. Ha sido retroalimentando a través de los tres semestres: semestre 2021-2, 2022-1 y 2022-2. La Tabla 4, resume los proyectos de aula realizados y sus principales aprendizajes:

Tabla 4. Proyectos de Aula

Semestre	Nombre del proyecto	Característica	Algunas Actividades
2021-2	Proyecto “la cura a la crítica, Más crítica, la autocrítica”.	Acercamiento al grado segundo, de manera presencial se compartió contenido de los pilares de la autoestima, con niños entre los 6 a 8 años. El autoconcepto físico un acercamiento desde las artes escénicas. El conocimiento que surgió para el cuidado. Inicios de retomar las clases presenciales, en los colegios.	<ul style="list-style-type: none"> • Se generó el himno de mi cuerpo me pertenece. • Compartiendo las partituras corporales. • Indagando el texto mediador, desde la expresión corporal. • Algunos acercamientos a los códigos en la clase. • El autocuidado desde la concepción propia en los niños.
2022-1	Proyecto desde el juego al arte de aceptarnos	En jardín y grado segundo se indagó la concepción propia en los dos grados. Los niños toman parte de su imagen o concepto, lo que los padres o familiares le han dicho de ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con las etiquetas sociales, desde los límites. Como lo que permito que me digan o lo que no me gusta que me digan. • Indagando qué me gusta, qué no me gusta. • Trabajando el no desde no quiero que me abracen, quiero que me abracen.
2022-2	Proyecto desde el juego al arte de aceptarnos	Integrando a los padres para compartir, elementos que son importantes en el autoconcepto en los niños.	<ul style="list-style-type: none"> • En el juego dramático se indagan, las estructuras cognitivas y emocionales. • Relacionando las emociones con la concepción en los niños. • Como construimos la concepción del niño, se incorpora con lo que los niños escuchan y lo que les genera, como confianza y desconfianza.

Fuente: Construcción propia

Población

Contexto de la institución 1

La institución I.E.D V. A. ubicada en Engativá, retomaba la presencialidad, en el semestre 2021-2 desde la línea de juego dramático en la infancia, se toman dos grupos jardín y segundo desde elementos rescatados del anterior proyecto.

Característica del Grupo

Acercamiento al manejo de dos Grupos: En la práctica 2022-1, inició la práctica con jardín y segundo. En el grupo de segundo eran de 30 a 35 estudiantes, en ocasiones ingresaban estudiantes nuevos o faltaban varios de ellos; el espacio para la cantidad de estudiantes era pequeño, se observaba el trato entre ellos, cómo se expresaban en el grupo y cómo se dirigían al grupo. En Jardín eran de 20 a 25 estudiantes, el manejo de grupo es diferente por las necesidades que solicita, la atención es corta y, por ende, los textos mediadores debían ser cortos; se contó con televisor y computador, permitiendo tener textos mediadores visuales. El grupo de jardín se estaba adaptando a los horarios de estudio, de comida entre otros hábitos académicos.

Contexto de la institución 2

La institución I.E.D A. G. ubicada en la localidad Antonio Nariño, nos brindó el espacio de práctica pedagógica en la sede C, donde se encuentran grados transición y jardín, en los que se abordara el proyecto pedagógico, transición cuenta con 20 estudiantes y Jardín con 16 estudiantes, entre las edades de 4 a 6 años.

Característica del Grupo

Se asignaron dos grupos jardín y transición. Jardín tiene 16 estudiantes que cuentan con espacio para jugar y crear situaciones de representación, es un grupo propositivo, que desarrolla las actividades de manera rápida. En Transición, son de 16 a 18 estudiantes, el aula es más pequeña, solicitando clases más en pupitres, en algunas sesiones, logramos obtener otro espacio para hacer exploraciones corporales. En cada grupo, hay un estudiante con Autismo; al que se trata de incorporar a las actividades, pero se distancia.

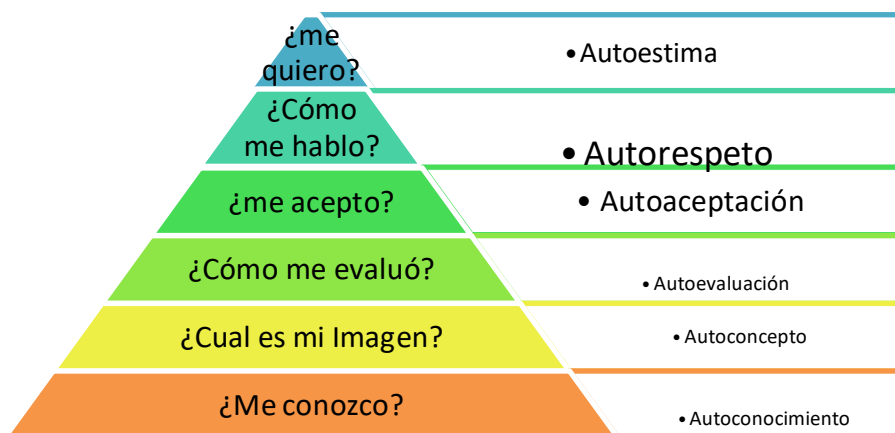
Reconstrucción de la experiencia

Los tránsitos de los proyectos pedagógicos del aula

Durante mi proceso formativo como educadora y artista, antes de escribir el primer proyecto pedagógico del aula, consideraba que las ideas que emergen de nosotros motivan o desmotivan las acciones y se convierten en proveedoras de seguridad o inseguridad en el escenario. Se planteó el efecto tanto desde la realización de ejercicios teatrales, que logra fortalecer habilidades de nuestro cuerpo y a su vez de la confianza; Vivencíé en algunas clases, como de las críticas y comentarios que limitan e indisponen la realización de las actividades en diferentes contextos académicos. Por ejemplo, en las clases de cuerpo, la realización de un ejercicio como los rollitos y paradas de manos, presentan dos tipos de situaciones, la repetición de los ejercicios brindaba confianza. Pero en la misma clase a algunos comentarios de los compañeros generaban inseguridades y para muchos no favorecían los procesos de aprendizaje en este sentido los ejercicios teatrales. Tal como lo plantea Bandura (1978) el mundo externo premia o castiga los comportamientos, convirtiendo en aprendizaje sobre el cual dirigimos y enjuiciamos nuestras propias formas en este caso hacer teatro.

El interés se incrementó durante la pandemia, en las clases de montaje de los semestres quinto y sexto, buscando el modo de cuidar y motivar, desde la palabra y acciones. esto implicó indagar textos y teorías que permitieran cuidar y preservar, encontrando el concepto de “autoestima” como una herramienta que cuida la imagen y así fortalecer nuestra presencia en los distintos escenarios. Generó un aporte al contenido que exploré en la formación como educadora y artista. Tomando los interrogantes que Jesús Díaz Ibáñez plantea para este tema complejo y que correspondía con preguntas que se relacionan con la formación docente y artística. A partir de la estructura llamada “Pirámide de la Autoestima” (ver fig. 3), se toman algunas preguntas y conceptos que eran para la realización del primer proyecto.

Figura 3. Gráfica de la pirámide de la autoestima.



Fuente: Basado en el modelo de autoestima de Jesús Díaz Ibáñez (citado en MindsConnect, 2021).

A medida que pensaba en el tema del “autoestima” desde nuestra imagen, se tomaron como referente las comprensiones de Jesús Díaz Ibáñez, MindsConnect (2021) para tener un acercamiento al tema, reconociendo diferentes conceptos y vinculándolo con el teatro, como el “autoconcepto” desde la indagación corporal, uniendo como herramienta la “expresión corporal” conocido por indagar el cuerpo, desde un conocimiento que implica el cuerpo, que explora emociones, sensaciones y experiencias que atraviesan el cuerpo.

Se elabora una secuencia didáctica en la que se propusieron 6 clases, basada en elementos de la pirámide de la autoestima, tomando algunos elementos que se lograban incorporar, en el área académica como el conocimiento propio, conocido como “autoconocimiento” se indaga de manera indirecta con el fin de retroalimentar, “la imagen que tengo de mí” tomando la definición de “autoconcepto”.

En esta secuencia no se lograron todos los conceptos de la pirámide de la autoestima, se tuvo un acercamiento al “autoconcepto en la infancia”, en grado segundo la relación entre compañeros era con apodos o con frases que describen a los compañeros. También se observa en varios estudiantes poco control del cuerpo, en algunos ejercicios se daba la instrucción de hacer acciones en ritmo bajo, medio y alto, en todos los niveles se hacía de manera agresiva y en ritmo alto, en pocos estudiantes se observaba poco dominio sobre su cuerpo al realizar ciertos movimientos.

Durante el 2022 se desarrolló el proyecto de aula “El arte de aceptarnos a través del juego”, que vinculó nuevos textos mediadores y recogió la experiencia del 2021-2. Se partió de focalizar el autoconocimiento y se desplegaron contenidos disciplinares y axiológicos como se muestra en la tabla 6.

Tabla 5. Tabla de Progresión de Contenidos, Semestre 2022-2.

Secuencia didáctica del proyecto “El arte de aceptarnos a través del juego”		
Sesión	Tema	Contenidos: Artes escénicas y otros
Sesión 1	Conociendo al Grupo	Componentes Axiológicos: Respeto conmigo y con los compañeros,
		Componentes Disciplinares: El Cuerpo en el espacio.
Sesión 2	Concepción	Componentes Axiológicos: Rítmica

	del cuerpo	Componentes Disciplinarios: Construcción de acciones Físicas
Sesión 3	Mi yo	Componentes Axiológicos: cuidado propio
		Componentes Disciplinarios: partitura física -descripción de personaje
Sesión 4	El Yo maravilloso	Componentes Axiológicos: pertenencia
		Componentes Disciplinarios: niveles de movimiento
Sesión 5	Qué es un alago	Componentes Axiológicos: diferentes abrazos
		Componentes Disciplinarios: Partituras
Sesión 6	Mimo “Maya no pierdas los colores”	Componentes Axiológicos: Admiración propia
		Componentes Disciplinarios: partitura desde las manos
Sesión 7	El mago “Fábrica de etiquetas”	Componentes axiológicos: limites
		Componentes Disciplinarios: representaciones físicas
Sesión 8 y 9	La palabra mágica del “No”	Componentes axiológicos: admiración propia
		Componentes Disciplinarios: Partitura corporal por diferentes niveles.
Sesión 10	Cierre	Partituras corporales finales con el No Compartir desde el juego

Fuente: Construcción propia.

La secuencia didáctica se modificó desde las herramientas obtenidas de anteriores proyectos de aula, permitiendo seleccionar los aprendizajes que tuvieron un acercamiento en el autoconcepto con elementos del juego dramático, como la representación, caracterización y la expresión corporal.

En el caso de la expresión corporal, se incorporó a través del “juego dramático” como medio didáctico, con componentes disciplinares del teatro y elementos pedagógicos. Entonces se toma la decisión de reformular las actividades que relacionarían el juego dramático, la expresión corporal y el autoconcepto. A continuación, los principales hallazgos de ese proceso.

Imitación, base para la expresión corporal y el juego dramático

Durante el primer proyecto 2021-2, el objetivo de la primera y segunda clase fue hacer un análisis de los aprendizajes previos, en el grupo de segundo. Esto permitió identificar los

intereses de los niños sobre el tema del proyecto de aula, pero también identificar sus capacidades entorno a las situaciones de representación y el juego dramático. Se destaca efectos de la pandemia en los niños del grupo, mostrando poco control de los movimientos; por ejemplo, al dar instrucciones sobre la derecha, izquierda, movimientos cortos, seguidos, segmentados, terminaban en choques, caídas, les dolía el cuerpo y tenían poca resistencia.

En la primera práctica fue importante la mímica e imitación (ver fig. 6) para llevar a representar personajes y situaciones, mediando a su vez el juego dramático desde la construcción del rol, que debía ser presentado primero por la educadora en formación. Ejemplo: si el cuento era de una flor, daba la propuesta de una flor grande o pequeña, de acuerdo con las características se jugaba con los planos, repitiendo la acción hasta observar que todos la realizaran. Así se creaban las historias con acciones repetidas y en diferentes planos y calidades.

Figura 4. La mímica para la expresión corporal.



Fuente: Construcción propia

Otra característica es que al preguntar por los juegos que ellos realizan expresaron que hacían una adaptación del “Juego del Calamar”¹, no tenían más referentes. Además, era otra forma de imitación no de la maestra, sino de los medios de comunicación y sus contenidos.

¹ El Juego del Calamar es una serie producida por Netflix un éxito mundial no dirigida para niños, basándose en juegos infantiles en un concurso de supervivencia, más información <https://www.netflix.com/co/title/81040344>.

Aunque esta serie tiene juegos representativos de la cultura coreana, es una serie violenta, donde perder el juego significa la muerte, reforzando los referentes violentos en los niños. Esta serie no era dirigida a menores de 18 años, pero algunos niños la observaron con sus familias durante la pandemia.

Otro aspecto de la imitación se proporciona desde las rondas y partituras. Se inician las clases con rondas como textos mediadores como la “Tía Clementina”, que facilita la incorporación de movimientos con significado:

Tabla 6. Texto mediador: Ronda la Tía Clementina

“La tía Clementina que se fue al mercado, con un zapato verde y el otro colorado, En la pollería, se compra un pollito Y sigue caminando seguida del pollito (pío, pío) Mi tía Clementina se va al mercado Con un zapato verde y el otro colorado En la sapería se compra un sapo Y sigue caminando seguida del sapo (croa, croa) Y del pollito (pío, pío)”

Se canta la ronda y se propone un ejemplo para asociar el movimiento con lo que se anuncia de manera oral. Posteriormente ellos deben proponer el movimiento asociado a los animales y recordar el trascurso de los movimientos. Pero los niños proponían pocos movimientos implicando que la educadora en formación tuviese que plantear y realizar los movimientos para ser comprendidos por los niños y el juego no se tornara monótono. Se

identifica mayor fluidez y facilidad en la repetición de los movimientos que proponía la educadora y pocas propuestas por parte de los niños, a través del movimiento. Esta imitación permitió la repetición de la partitura y la introducción del movimiento como una forma de representar un animal, un objeto, una situación, es decir, instalar bases para la expresión corporal y el juego dramático.

Otra actividad realizada dentro del diagnóstico fue representar un animal favorito para adicionarle el nombre, pero sin designar que animal era; con el propósito de presentarse ante el grupo quienes debían adivinar el animal que se representaba corporalmente. Pero la mayoría de los estudiantes prefirió mencionar el animal y el ejercicio de representación no se realizó. Además, los estudiantes de manera inicial requieren que los roles sean asumidos por todos de manera simultánea. No es aconsejable distribuir roles y que pasen adelante a representar, pasar al frente genera miedo no permite la actividad. Es necesario que esta actividad sea progresiva y genere los espacios de presentarse frente a los compañeros poco a poco, como se observa en la figura 5, en la fotografía, cuando se pidió pasar al frente a realizar la representación y el cuerpo se quedó quieto, sin poderla realizar.

Figura 5. Representar es mejor con el grupo.



Fuente: Construcción propia

La imitación es el primer nivel de la situación de representación y necesaria para el desarrollo de juego dramático, la profesora en formación requiere de demostrar y dar ejemplos corporales para que poco a poco los niños puedan ir ampliando las posibilidades de expresión corporal y movimiento que les permita hacer simbolizaciones y representaciones. También implica que esto se haga primero con la totalidad del grupo para que luego puedan ganar confianza en sí mismos y sus compañeros, sin temor a las burlas o prejuicios.

El proyecto 2022 en el IED A. G., mostro que la imitación como base de la expresión corporal y juego dramático puede crecer rápidamente y ser diferente acorde con otros procesos pedagógicos realizados por las titulares de los grados. El grado transición tenía mayor dificultad para proponer en las primeras clases, pero imitaban los movimientos y aprendían las canciones con facilidad. Para ellos la maestra debía proponer primero y luego ellos podrían proponer movimientos nuevos. El grado jardín, sin embargo, desde la primera clase realizó propuestas, más allá de lo inducido por la profesora. Tal como lo plantea Huertas, Parra, & Caicedo, en el libro de la imitación a a creación, La enseñanza de las artes en la educación inicial (2021), en pocas clases los niño podían usar su creatividad para que las partituras de las canciones, personajes y roles se transformaran más allá de lo propuesto por la profesora. Pero ello requirió que la profesora brindara espacios para crear y socializar. No limitando las posibilidades de los niños. En la siguiente foto puede observarse como los infantes realizaron diversos títeres de dulces, sin seguir un modelo y le asignaron características e incluso una pequeña historia.

Figura 6. Niños representan con sus títeres de dulces



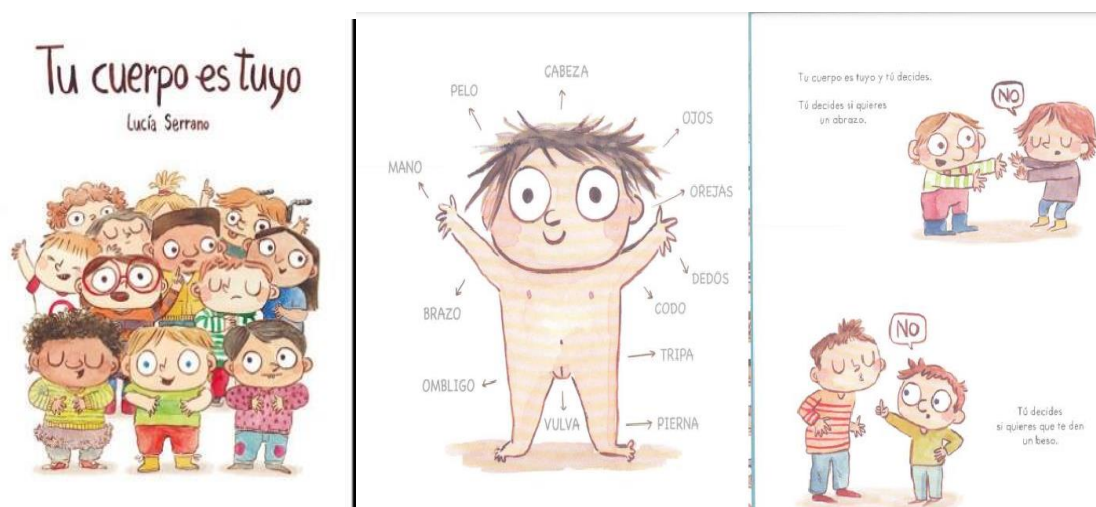
Los textos mediadores en el tema del autoconcepto

El texto mediador es una obra u objeto artístico o cultural que es traído al aula con una intención didáctica, y en el caso del juego dramático, es útil como base para las situaciones de representación. Cuando se revisa los cuentos como textos mediadores para el desarrollo del juego dramático, surgen cuestiones sobre el contenido del material, pues se centran en temas del cuidado del cuerpo, pero desde la prevención del abuso sexual, las funciones biológicas del cuerpo y el autocuidado en el área de la psicología y su relación con la autoestima, donde se trabaja con fines terapéuticos. También algunos relacionan el autoconcepto con perspectivas pedagógicas, debido a su influencia en el rendimiento académico.

Durante cada uno de los proyectos de aula, se planearon 6 clases cuyo objetivo era analizar y explorar el autoconcepto desde partituras corporales y el conocimiento del cuerpo. Cuerpo, movimiento y lenguajes corporales son parte de la educación artística y son de vital importancia en el desarrollo. Pero no se trata de enunciar las partes del cuerpo de manera correcta, se trata de aceptar, amar y respetar cada cuerpo (Huertas, Parra, & Caicedo, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, una visión simbólica y cultural del cuerpo (Huertas, Parra, & Caicedo, 2021) en el diagnóstico se analizaron textos mediadores como “Tu cuerpo es tuyo”² de Lucía Serrano que se observa en la figura 7. El libro ilustra sobre la estructura corporal, desde el nombre de las partes del cuerpo y una sección denominada el “no”. El texto tiene como objetivo el conocer el cuerpo, pero para la prevención del abuso sexual, involucrando a conocer las partes íntimas.

Figura 7. Fragmentos del cuento “Tu cuerpo es tuyo”.



De este texto se retoma el “no” para expresar que agrada o es incómodo. En este sentido el texto propone el límite verbal y contribuye a la construcción de ideas sobre la pertenencia y cuidado del propio cuerpo. Adaptando parte del tema para poner límites en relación con los compañeros del grupo y sin priorizar el tema de la sexualidad que salía de los objetivos del proyecto, y, llevando el interés a tipos de cuentos que reflexionaran sobre el cuerpo, el autoconcepto, autoconocimiento y autocuidado empezaron a tomar dimensiones en la expresión corporal de los niños.

² Ver en <https://youtu.be/ErDVtx6zuXE>

El desarrollo del texto anterior contribuyó a instalar el concepto de límites y conciencia sobre la “propiedad” del cuerpo, llevando a crear el himno “Mi cuerpo me pertenece” durante la clase tema que se analiza más adelante. En este sentido el texto mediador puede transformarse y convertirse un nuevo texto mediador que refuerza los aprendizajes. Es importante recalcar que las clases de teatro y los textos mediadores que se llevaron pueden contribuir a una resignificación del cuerpo, las emociones y permitir un autoconocimiento subjetivo sobre los gustos, placeres y sentires; los límites de la relación con el otro, entorno al contacto, la violencia y formas de agresión normalizadas. Así el objetivo artístico pedagógico no solo debe ser nombrar partes del cuerpo o la educación sexual, sino el reconocimiento de las propias subjetividades y la forma de relacionarse adecuadamente consigo mismo y los otros, con la palabra y el cuerpo.

Para el proyecto 2022, los textos mediadores que ingresaron en la última secuencia fueron “La fábrica de etiquetas”³, trabajando un vídeo cuento que nos permitió incorporar al “mago” como un personaje que fabricaba etiquetas. Los niños exploraban con objetos teatrales, como el sombrero y las etiquetas de papel que planteaban características personales.

Otra de las diferencias sustanciales es la forma de presentar el texto mediador. En una de las instituciones se contaba con televisor, computador e internet lo que permitió que los textos fueran visuales, en otras instituciones más textos físicos y en otras presentándolos desde el computador. Es notorio que cuando se logra una buena presentación del texto mediador, esto permite una mejor comprensión de la historia los personajes y en general motiva la experiencia.

³ Ver en <https://youtu.be/IMVcGuVXRrY>

Otro aspecto importante es la adaptación de cuentos o historias con los cuales no siempre se logra el objetivo. Ese fue el caso de “La rana sorda⁴” en los que no se recibieron los resultados esperados, pues los niños, no habían realizado reflexiones sobre la influencia de los demás y sus palabras. Y representaban con los títeres solo la acción agresiva, realizada con las palabras, “no vas a poder”, “tus patas son feas y no lo lograrás”, era más importante que comprender el mensaje del cuento, pues al no escuchar por ser sorda, la rana no escuchó las ofensas y creyó que la estaban animando con sus gritos. Sin embargo, al tomar el cuento “Maya no pierdas los colores⁵”, que cuenta una experiencia de una niña pequeña en la escuela, permitió un proceso de identificación más sencillo y la comprensión de los niños del mensaje del mismo sobre el autoconcepto y lo las palabras de los demás. Con este cuento también se realizó desde un acercamiento al mimo y al maquillaje lo que reforzó el objetivo de aprendizaje.

Figura 8. Fragmentos del cuento Maya no pierdas los colores



Es necesario adaptar los textos mediadores y tener otras opciones para robustecer los aprendizajes, en caso de que no sea significativo para los niños. Si bien la animalidad y las

⁴ Ver https://youtu.be/_bjtF7VZMzs

⁵ Ver <https://youtu.be/-7lWMqlIZz0>

fábulas son interesantes para los niños, las historias de protagonistas niños con situaciones como la figura 8, más cercanas, y les ayudan a llegar más rápidamente a las reflexiones sobre sí mismos y su autoconcepto.

Se indagó la expresión corporal para desarrollar textos adecuados para el grupo, encontrando “La manía de la rana rockera⁶” y la aceptación de quienes somos y la propia naturaleza; “La rosa blanca⁷” y reconocer la propia belleza más allá de lo que lo rodea; “El despertar de pesadillo⁸” y cómo potenciar las cualidades. Algunos de la autoestima (Sacristan, 2022), cuentos que favorecían la situación de representación desde la reflexión del autoconcepto.

Aunque no se trata de llevar muchos cuentos mediadores, para el año 2022, en el colegio A.G. los textos medidores deberían ser nuevos cada clase, pues esto motivaba a los niños y ayudaba a su atención. Se creó una dinámica de expectativa sobre el cuento, los personajes y las representaciones.

El simbolizar los personajes o interpretarlos animando objetos como títeres favoreció las situaciones de representación y la comprensión del contenido de los cuentos. Siendo elementos que favorecen las clases y el aprendizaje del contenido, especialmente en las aulas con pocos espacios.

La situación de dramatizar el cuento con el cuerpo o con objetos permitían interiorizar el mensaje del cuento sobre sí mismos. Por ejemplo, afirmaban que Maya y cualquier niño no debe cambiar su forma de vestir o quien es, porque otros se burlen o le digan cosas desagradables.

⁶ Ver <https://youtu.be/i3eBxqr1Jd4>

⁷ Ver <https://youtu.be/w0B6J0XL2iI>

⁸ Ver <https://youtu.be/cJwTtFiAA2A>

Autocuidado y autoconcepto

En las primeras clases se encontró que el autoconcepto en los niños estaba influenciado por la familia, los compañeros y los profesores, ello implicó que se planearan clases que permitieran una reflexión sobre las frases, expresiones, gestos y palabras que pueden generar ideas sobre sí mismos y consiguen ser motivadoras o distorsionar quien es cada persona. Ello se denominó autocuidado y cuidado del otro, y se comprendió por parte de la educadora en formación, la íntima relación con el autoconcepto.

Durante las clases ante ejercicios de movimiento y físicos o en juegos de competición unos estudiantes se refirieron a otros con palabras despectivas “como eres un perdedor”, “tú no sabes jugar”, “no es lo suyo” y solucionaban todos los conflictos con agresión física y verbal. Esto implicó la instalación de reglas para jugar y también incluir en las clases contenidos sobre el cuidado propio y del otro. Así el autocuidado es un término amplio, que se conecta en el aula tanto con el autoconcepto, como con el juego y la expresión corporal. En el proyecto busca responder a la pregunta ¿podemos cuidarnos de los prejuicios y críticas? En algunos casos, esos prejuicios y críticas se constituyen como “etiquetas”, que se imponen entre compañeros y a sí mismo. En el transcurso de las clases se aplicaron las normas de la clase de teatro, de manera repetida para cuidar a los compañeros y evitar lesiones, buscando un cuidado físico, emocional y la convivencia del grupo, vinculándolo con el objetivo de la conciencia del cuerpo en las clases.

Para explorar el autocuidado en caminado con el autoconcepto se creó el proyecto de aula “La cura para la crítica, más crítica, la autocrítica”. Este era un juego dramático que consistía en un hospital del futuro, cuyos enfermos enfrentaban etiquetas, estereotipos y prejuicios que afectaban la salud de los pacientes. Mediante los textos mediadores se planteaban las situaciones del paciente y diversos problemas; por ejemplo, con “La manía de la rana rockera”, la falta de

identidad propia y querer cambiar el cuerpo por uno que no es el tuyo. Con la “La rosa blanca” el que no se valoraba hasta que reconoció su imagen corporal. Y con “El despertar de pesadillo” valorar nuestras habilidades, admirando las capacidades propias.

En el juego dramático de “Los doctores del futuro”, tenían pacientes como “el monstruo” que no se sentía admirado. Durante la situación de representación se creó el personaje del “Osito criticón” un objeto animado, que dentro de la representación decía frases despectivas sobre el aspecto físico. El personaje tenía el propósito de motivar a los niños para hacer ejercicios teatrales para reflexionar. Con frases se convertía en “el criticón” que imponía etiquetas. En esta etapa hay acercamientos al autocuidado y cuidado de e otros a través de las palabras, al relacionarse y expresarse de/con los otros. Sin embargo, en el desarrollo de las actividades se eliminan las etiquetas y el oso. Hasta el punto de que el oso no vuelve a regresar, pues los estudiantes no lo asimilaban como criticón sino como tierno. Entonces la clase se interrumpió pues lo veían como un juguete.

Figura 9. El osito de la crítica, personaje que asignaba etiquetas.



Fuente: Construcción propia

Durante el desarrollo del juego dramático del hospital, al referirse a aspectos negativos relacionados con enfermedades los niños lo relacionaba con la gripa, el COVID y el embarazo⁹. Durante la representación como “doctores del futuro” empezaron a ocurrir situaciones agresivas y violentas. Por ejemplo, en una de las actividades los doctores del futuro tenían que curar a un paciente de papel, pero la mayoría de los niños terminaron rompiendo el papel y saliendo de la situación de representación ficcional. Solo una estudiante, que buscó repararlo con hojas de cuaderno y cumplir con su rol de médica. Esta situación evidenció que el proyecto tenía una gran debilidad: los estudiantes tenían arraigadas sus ideas de solución de conflicto desde la violencia física o verbal. Lo que impedía el cuidado del otro y comprender el objetivo de las actividades desde el autocuidado y cuidado del otro.

El juego dramático de un hospital y sus médicos no resulto significativa para los niños, esto puede deberse a no tener un referente cercano de los médicos o por la situación reciente del COVID que afectó el desarrollo y generó rechazo. Otra situación observada en los grupos que tomaron clases virtuales durante dos años fue la alta dificultad para procesos de imaginación, creación y el juego simbólico. El trasladar los contenidos de los cuentos especialmente desde su componente axiológico a la situación de representación tenía grandes dificultades, puesto que no había lugar a la comprensión y simbolización corporal, a menos que la docente lo realizara, para que ellos lo imitaran.

También se observa que en grupos como transición y segundo hay comentarios, sobre las imágenes sociales que se proyectan. En una de las sesiones se jugó “adivina quién es”. Para iniciar la actividad se lleva un títere con nombre Lulú, quien inicia describiéndose, diciendo que tenía poco cabello, pero “el poco” era suficiente para ella; también que bailaba mucho, era alegre

⁹ El embarazo no es una enfermedad sin embargo unas niñas, lo referenciaron dentro de las enfermedades.

etc. Luego preguntó a los niños, ¿ustedes cómo se describen? Llevando a jugar “adivina quién es” describiendo a un niño del grupo. Con afirmaciones como “es más alto que yo, tiene uniforme, hoy tiene mucha energía y se peina del lado derecho” se realizan las descripciones y los niños tratan de adivinar. Piden ayuda al títere para que los describa. Durante el juego uno de los estudiantes que manipulaba el títere de Lulú, dijo que era un niño muy social. Pero otro replicó y dijo que él no era amigable; pero, el niño a quien describían dijo “sí, yo soy social” mediando la educadora en formación afirmó: “el niño es muy social, pero quizás no contigo”, el niño se tranquilizó y siguió participando.

A diferencia de algunas clases que se desarrollaron en la IED de V. A. en grado segundo, en el momento en que se desarrolla el juego dramático, algunos compañeros le decían “que era un mal jugador”, “que jugar no era lo suyo” entre otras frases, en esa ocasión se intervino cambiando las frases, por frases como “él puede” “que bien juega”.

Entonces, el instalar reflexiones sobre el autoconcepto en los niños, requiere de situar ideas sobre el autocuidado y cuidado de los otros. Muchas de las percepciones e ideas que tenemos de nosotros mismos se construyen a partir de lo expresado por otros, especialmente en la infancia. Si bien la situación de representación puede ayudar a la reflexión, es necesario la mediación de los educadores en formación, en este caso para brindar otras salidas a los conflictos y favorecer otras formas de construcción colectiva de lo que somos y se proyecta a los otros.

El tiempo para el juego dramático es un factor que afecta el progreso de los contenidos. Esta actividad necesita pasar por todas las etapas de desarrollo para que se logre llevar a un espacio ficcional y una reflexión dentro del mismo, una clase de media hora no permite el logro

del juego dramático ni favorece la construcción del autoconcepto. El tiempo para desarrollar el juego dramático con temas como el autoconcepto no puede ser de 30 minutos o menos.

Construcción de las normas de juego

Según Huertas D. P., (2021) en la construcción del juego dramático es fundamental construir reglas o normas de juego que garanticen un espacio seguro a nivel físico, psicológico y emocional. En la realización de las planeaciones, en la memoria didáctica de cada clase es importante planear los espacios en los que se desarrollan las reglas que rigen en el aula y la instalación de normas para jugar. Con esos acuerdos buscaban el espacio seguro del grupo, pero la cantidad de estudiantes, especialmente en el caso de la IED V. A. los salones eran amplios, pero, en ciertos grados, la cantidad de estudiantes era mayor de 35 niños, haciendo que el desarrollo de ciertos movimientos fuera limitado.

Incluso en algunas clases se intentó realizar las actividades en el patio, lo que obligó a cambiar las normas, si los compañeros se golpeaban, se gritaban o no permitían el desenvolvimiento de la clase, nos regresábamos al salón las clases. Las clases del patio funcionaban, solo cuando no había más grupos en el mismo espacio, lo cual era poco probable, pues en la institución todos los salones tenían ese mismo problema.

Entonces las planeaciones de clase se tomaron normas que permitieran que el grupo se adaptara al espacio reducido del pupitre, explorando con las manos y pies posibilidades de movimiento.

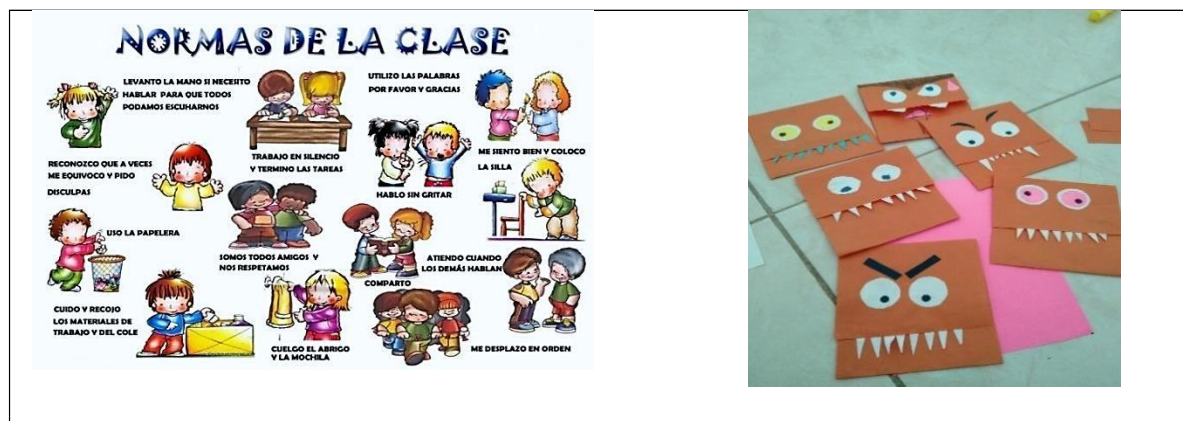
Con relación al autoconcepto, cuidado del cuerpo y de los compañeros, las normas eran con señales como: al hablar levantar la mano, el escuchar al compañero y respetar la opinión, con “el poder de la escucha”(la mano se dirigía a las orejas); también al escuchar a los compañeros y

a la profesora. En las aulas del colegio A. G. se aplicaban las mismas normas, de las clases en pupitre, pues en su mayoría de clases, las actividades se desarrollaban en un espacio reducido.

En el caso de uno de los grupos las normas se reforzaban con unas fichas, en cada ficha había las siguientes normas: levantar la mano para poder hablar, todos somos compañeros y nos respetamos, podemos pedir disculpas cuando herimos a nuestro compañero, agradecemos a los compañeros por compartir con mucha atención la clase, hablo sin gritar, me desplazo en orden. En algunos casos los mismos compañeros recordaban las normas al grupo, por ejemplo, en una ocasión la estudiante le solicitó al compañero no gritar y recordar las normas de la clase.

Las imágenes relacionadas en la figura 10 eran el material para reforzar las normas de clase, se retomaban en todas las secciones, acompañado de memoria didáctica, para evitar accidentes en los ejercicios corporales.

Figura 10. Normas para la clase de teatro



Fuente: Construcción propia

Al desarrollar el juego dramático se toma las normas de la clase y dentro de los contenidos de los textos mediadores se empieza a tener conciencia del mensaje que estos comunican; así el autoconcepto desde situaciones de representación requiere de un espacio seguro, ayude a los niños a reconocerse de manera positiva, cuidadosa y respetuosa. El educador

tiene una responsabilidad importante, pues es muy fácil que en los juegos se reproduzcan esas formas agresivas y violentas propias de nuestra cultura y que lesionan la imagen propia.

Espacio ficcional y autoconcepto

Para el desarrollo del juego dramático según Bolton, (2002, pág. 155) el arte dramático se desarrolla en una estructura socio psicológica que hace que los participantes adopten una estructura mental de “como si”. La imaginación permite un pensamiento hipotético que les facilita asumir roles aun sabiendo que no son esos personajes. Así los niños asumen acciones ficcionales como “actores” dentro del juego y responden acorde a ese contexto en el marco de una acción dramática.

La entrada y salida del mundo ficcional en este caso con “los polvos mágicos”, permitían diferenciar el espacio físico del mundo ficcional en el que se representaron animales, personajes, roles y situaciones. Al momento de representar la profesora comparte unos “polvos mágicos” imaginarios al grupo, para crear e ingresar al espacio ficcional y representar los personajes. También, se utilizan para el cierre del espacio ficcional, dentro de la clase y concluir el juego dramático y “volver a ser niños”, permitiendo salir del mundo de la imaginación.

Para lograr un acercamiento a los personajes el inicio de la clase se realizaban preguntas, de acuerdo con el texto mediador, si trabajamos ejemplo con ranas, ¿Dónde viven?, ¿Qué color tiene un sapo?, tomando las respuestas como conocimiento previo y brindando un acercamiento al personaje. Esto permitió identificar que sabían o conocían los niños de los personajes del texto mediador. También el incluir algunos efectos sonoros, como sonidos de pantano, de animales, vehículos, carros, ambulancias que ayudan a ambientar la representación y el manejo del grupo.

Al tomar distintos personajes se logra llevar a diversos espacios ficticiales, que retan a los niños y los llevan a espacios extracotidianos. En el hospital como se tomó en el primer proyecto de aula, donde “los doctores” tenían circunstancias como el solicitar a una ambulancia, el realizar diagnóstico e investigar los casos de los cuentos como pacientes. Esto les permitía explorar sus capacidades de solucionar situaciones desde el juego. De las sesiones del médico se explora solicitar una ambulancia. Los niños dicen que para solicitarla hacen una “llamada imaginaria”, realizan el sonido de esta y necesitan que llegue a la institución. Dentro del juego, hacen un “diagnóstico” a los compañeros, describiendo que es un compañero que se siente mal y se comenta los síntomas. Como muestra la figura 11 se indaga el escenario ambulancia y el hospital, dónde cada uno puede aportar soluciones en las situaciones de representación. Esta situación permite ver a los niños que pueden imaginar soluciones desde su creatividad y junto con sus compañeros.

Figura 11. Situación de representación ambulancia y llamada de emergencia.



Fuente: Construcción propia

Otro de los elementos que surgen para dentro la expresión corporal, como elementos ficticiales son las estrellitas; hacer “estrellas” con las manos es abrir y cerrar las manos, estirar los brazos para hacer estrellas más grandes, hasta incorporar el cuerpo entero. Al terminar de estirar con estrellitas, le damos peso y la compartimos, imaginando que la estrella pesa mucho y

se tiene que pasar con cuidado. También se puede explorar con ojos y cuerpo entero. Las estrellas se lograban transformar al “shampoo mágico” o “la arena que calienta”, se aplicaba en todo el cuerpo y se exploran otras cualidades del movimiento. Como muestra en la figura 12 se exploran las estrellas, figura con el cuerpo entero y las manos. Esta situación de representación desde la imaginación favoreció que los niños tocaran su propio cuerpo con cuidado, por ejemplo, al aplicar el shampoo o la crema. También la observación del propio cuerpo y de sus movimientos. Estas situaciones ayudan a los niños a explorar su propio cuerpo desde acciones simples.

Figura 12. Estrellitas y elementos corporales de entrenamiento



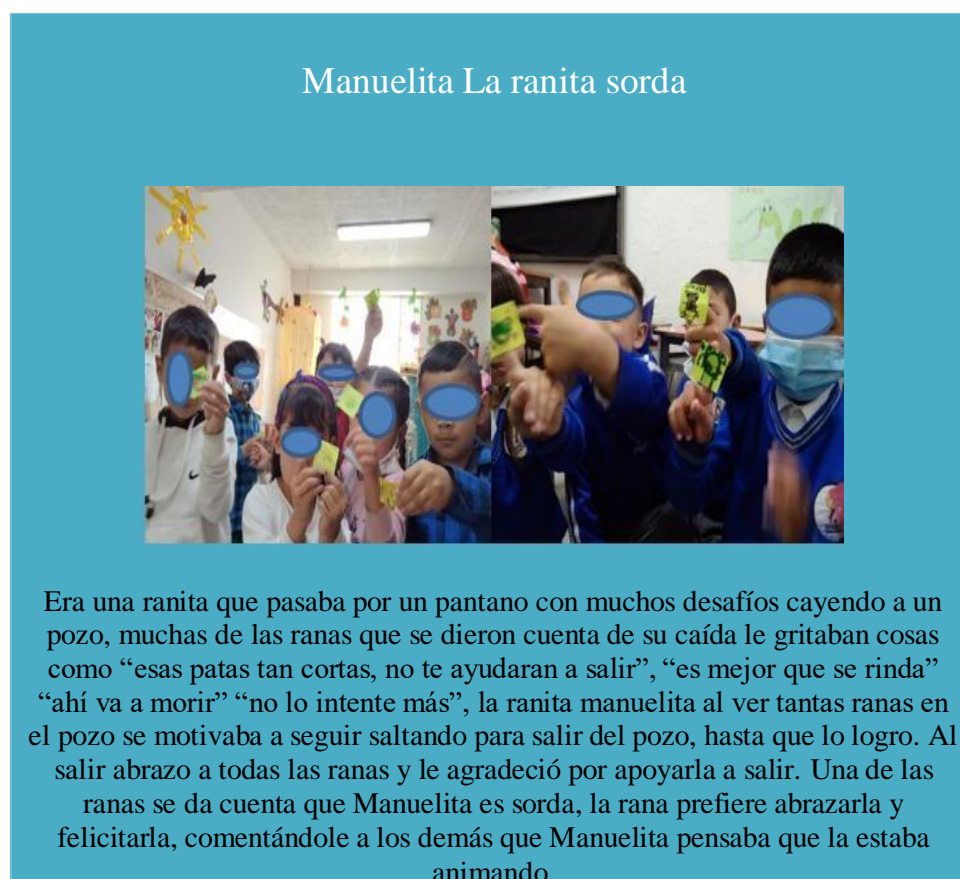
Fuente: Construcción propia

En el proyecto “El arte de aceptarnos a través del juego”, se exploran diferentes personajes, como el mimo, el mago y personajes en títeres como Lulú y Manuelita. Todos ellos favorecieron que los niños revisaran su autoconcepto, puesto que los invitaban a reflexionar sobre su propio cuerpo, emociones y sentimientos.

Durante este proceso se adicionaron nuevas herramientas como las sombras chinescas, reflectores, también la pintura, los títeres de dedo, la media que ayudo a describir personajes, el mimo, elementos imaginarios, elementos que caracterizan a los personajes, como el gorro del mago, caracterización de mimo, entre otros instrumentos que no se habían aplicado. Elementos y

técnicas para que se generen otras formas de exploración de sí mismos. Como lo demuestran la figura13. En las fotografías se observa un títere de dedo llamado Manuelita, que ayudó a construir la situación de representación basada en el cuento.

Figura 13. Cuento Manuelita la ranita sorda y el títere de dedo



Fuente: Construcción propia

En la figura 14, se explora con el personaje del “mago” y poder de las palabras mágicas. Este personaje tenía dos clases en la primera explora la palabra mágica “los convertiré en...” cada estudiante elige lo que quería que se convirtieran. Por ejemplo “los convertiré en libros” y la mayoría de los estudiantes se acostaban y se quedaban quietos, entre esos ejercicios se retomó animales y objetos. Quien tuviera el gorro de mago tenía la palabra y podía “hacer magia”, pero

tenía que pasar el gorro a otros compañeros. En otra clase el mago también tenía el poder de poner etiquetas, su magia eran las palabras. Y si lo querían los niños podían quitarse la etiqueta con la palabra “No”.

Figura 14. El mago, eliminando etiquetas y usando palabras mágicas.



Fuente: Construcción propia

Al asumir estos roles en el espacio ficcional les permite ser diferentes a lo que son y a la vez descubrir sus propias capacidades, fortaleciendo la imagen propia y experimentando las situaciones a través de ellos mismos, fijándose en las sensaciones y percepciones que les genera los protagonistas, sin la necesidad de comparar o juzgar el cuerpo propio o el de los compañeros, disfrutando más el proceso de indagar como soy o como estoy.

De acuerdo con Huertas D. P.,(2021, pág. 229), “poco a poco los niños despiertan o activan su imaginación, fantasía y creatividad con ayuda de sus compañeros y del profesor”. Los niños adquieren y forman habilidades en la construcción de personajes a través del mundo ficcional, creando a su vez herramientas que le dan confianza a su imagen, al expresar sus pensamientos y conversar con otros compañeros, al jugar con su voz, con las palabras entre los diálogos tomando habilidades comunicativas y sociales, al permitirse explorar acciones y movimientos para tomar confianza en el aula y en escenarios.

Expresión corporal y construcción de límites

En una de las clases, el texto mediador tenía un personaje principal que era del canguro. Durante la sesión se hizo una construcción física del personaje y un sonido. Se generan situaciones que permitan explorar respuestas desde la expresión corporal tales como: “Vamos a enseñarle a nuestro amigo el canguro a prepararse para el colegio”. Fue importante darle un nombre al personaje, en ese caso lo nombramos Juan y se narró que a Juan lo dejó la ruta que lo llevaba al colegio y ahora tendrían que llevarlo entre todos. Así el grupo genera acciones de solución desde la expresión corporal, adicionándole que tienen que ir a una velocidad muy lenta, aumentando hasta rápida y así trabajar las calidades de movimiento. Asimismo, los niveles de movimiento desde los charcos del camino o el árbol caído (todo imaginario), logrando darle situaciones en las que se deben solucionar por medio de acciones de expresión corporal. En la siguiente figura 15. Fotografía del grupo llevando a nuestro amigo Juan al colegio.

Figura 15. Nuestro amigo canguro está aprendiendo ir al colegio.



Fuente: Construcción propia

En el momento de observar la expresión corporal los diferentes grupos se observan otros resultados en los distintos grados. En jardín, 4 años, se desarrolla con fluides, pero la atención es corta por ello se debe incluir más elementos para generar interés. Los grados transición o segundo la expresión es más lenta y detallada, por ejemplo, pasaremos dos lagos y el grupo les

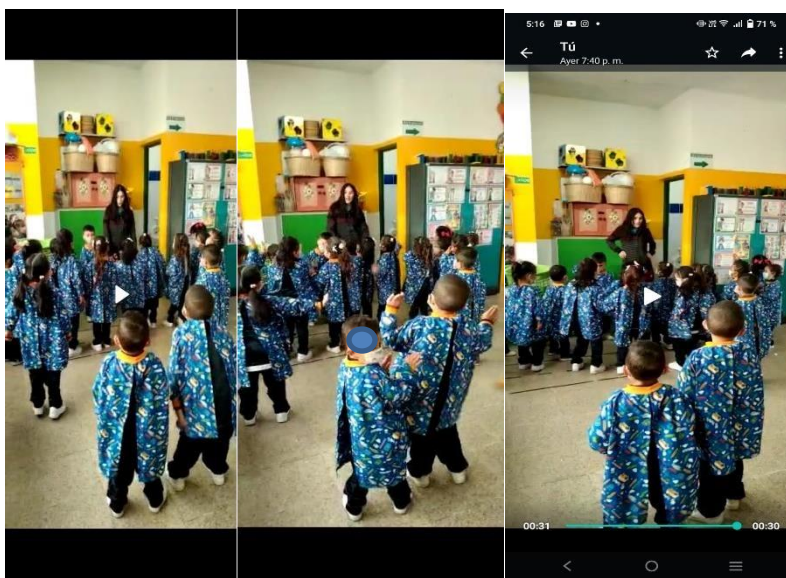
gusta pasar los desafíos más despacio y desarrollar el personaje de manera tranquila y con más elementos en sus movimientos.

Uno de los mayores logros con la clase, es que se promovió la expresión corporal como una forma de “poner límites”. Así no solo con la palabra, sino también con lo corporal, se realizó una clase, desde la adaptación de un texto mediador, y desde el concepto de “mi cuerpo me pertenece” se creó una partitura con la palabra “No”. Aplicándola en situaciones que el niño no esté de acuerdo con las palabras o acciones que sean dirigidas a su físico, habilidades o cuerpo.

“Mi cuerpo me pertenece a mí y yo puedo decir: No”.

Mi cuerpo me pertenece,
Es mío y yo puedo decir:
NO.
Puedo decir: “no” con los
pies,
Puedo decir: “no” con las
manos,
Puedo decir: “no” con la
cadera, los hombros, con mi
voz y mi cuerpo”.

Figura 16. Letra de la partitura y capturas del video “mi cuerpo me pertenece”

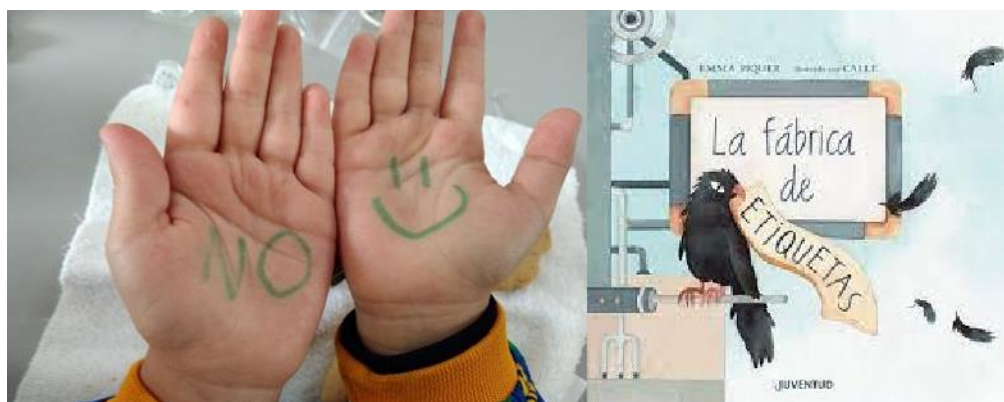


Reforzando la respuesta con la palabra “No” o la expresión “sí” me agrada, es decir: desde la palabra y el cuerpo. Se crea la canción “Mi cuerpo me pertenece a mí y yo puedo decir: No” ver figura 16. El “No” desde la cabeza, la voz los hombros, las manos, la cadera, las piernas y los

pies, explorando el ejercicio desde la actividad y la canción. Este tipo de expresión corporal ayuda a los niños a aprender a hacer valer sus gustos, deseos y exigir respeto. El niño aprende a construir los límites desde lo corporal, de sí mismo con el cuerpo. Es importante decir “No” para lo que no estamos de acuerdo que nos digan, como una palabra que limita, de lo que permitimos que nos expresen.

Incorporando una sección en pupitre que permita la exploración con las manos, la actividad consistía en dos palomas que serían nuestras manos y una de ellas se llamaba “No” y la otra “me agrada”. La última se representaba con una carita feliz; las palomas pasaban por distintas situaciones, en cada situación alguna de las dos hablaba, de acuerdo con cómo se sentía: “No”, ante algo o alguien que no le gustaba la situación o las palabras; la mano contraria era para lo que le generaba agrado. La siguiente figura 17 muestra el ejercicio realizado por los niños.

Figura 17. Mano que dice “NO” y la otra dice “me agrada”



Fuente: Construcción propia

En el desarrollo del “No” como límites en los niños se transformó el personaje del mago quien reforzaba, la palabra mágica del “No”. Transformando el proceso corporal de las palomas en un personaje con más elementos de caracterización. También un texto mediador como “La fábrica de etiquetas” en las que se adiciona situaciones de representación enlazadas con lo

corporal. Completando el refuerzo del concepto “No” para los límites en nuestras relaciones sociales y grupales en el caso de jardín y transición, el personaje logro una acogida del grupo sin generar distracciones a diferencia del personaje el “osito criticón”, donde su participación generaba distracciones y no tomaban enserio las etiquetas.

El autoconcepto del cuerpo de los niños

Del proyecto de aula titulado “El arte de aceptarnos a través del juego”, se plantearon unas preguntas de aprendizajes previos, de reconocimiento como fueron: ¿Qué les gusta de su cuerpo?, ¿Cómo les gusta que les digan? Y algunas preguntas personales como el nombre y edad, estas preguntas fueron aplicadas a manera de entrevista a algunos niños del grado de transición y jardín de la institución A. G.

En varias de las entrevistas de los niños de jardín, en la pregunta ¿Qué te gusta de tu cuerpo?, tuvo como respuesta: “nada”, en ocasiones la docente generaba unas respuestas guía, como tu cabello, tus ojos o tus manos, los niños, resolviendo la pregunta diciendo lo mismo. En algunas niñas se escucha la admiración por su cabello. Por lo general aun no tenían una parte del cuerpo que les llamara la atención, como se muestra en una de las entrevistas del grupo de jardín figura 18. Esto muestra que es necesario desarrollar más actividades de autoconocimiento corporal que les permita a los niños valorar su cuerpo, aceptarlo y amarlo.

Figura 18. Entrevista, niña de jardín

Docente: ¿cómo te llamas?
Niña: Sofia
Docente: ¿cuántos años tienes?
Niño:4 años
Docente: ¿Qué te gusta de ti?
Niña: nada

Docente: ¿Cómo te gusta que te digan?

Niña: Sofía

En la pregunta que ¿les gusta que les digan? solo dos niñas respondieron “que mis padres me digan que me quieren mucho”. Cuando se les proponía palabras como “eres inteligente, alegre” y lo toman con sorpresa y como un halago. Otras respuestas de los niños tenían que ver con que escogían alguno de sus dos nombres, ejemplo si es José Ángel el niño escogía Ángel.

En el caso del grado de transición pasaban respuestas similares, aunque era más notorio el interés por el cabello en las niñas, solo en un niño su interés fue por “los músculos como Hulk”. De acuerdo con las frases no cambiaba mucho en la mayoría de los estudiantes se eligió uno de los nombres que más le agradaban, también se sumó comidas que les gustaban, más que frases que les gustara escuchar hacia ellos.

Al momento de realizar las preguntas se observa que en jardín hay concepciones del cuerpo funcional, refiriéndose a su cabello como un cabello saludable, a su sonrisa normal y ojos que sirven para ver, un cuerpo que cumple sus funciones de manera normal. Al escuchar a la docente de terreno, menciona que ella les solicita a los padres, siempre hablarle en positivo a los niños, comentando que es importante motivar a los niños a aprender y no forzar sus gustos, ejemplo: si nos les gusta el futbol a los niños, no hay que forzar el agrado por esa actividad, solicitando motivar en otras actividades. También menciona que es importante hablarles de que ellos pueden lograrlo, acompañándolos en la exploración de las actividades.

En el siguiente paso se hacía acercamientos al cuerpo, que concepción tenía de su imagen, como se observaban, como se dibujaba en de jardín fue más notorio, que dibujaban niños diferentes a ellos, ejemplo si era una niña crespa, al momento de dibujarse tenía cabello liso, ojos más

grandes y cualidades diferentes. Al observar otro dibujo, el niño se dibujó con una máscara azul, al preguntarle ¿te vez así?, el niño respondió que le encantaba ese personaje, tomando como referente el niño imaginario. La mayoría de los estudiantes dibujaban un niño o niña diferente a ellos, solo una niña se dibujó con su peinado favorito y como ella se veía. Para reflexionar sobre el cuerpo y la imagen que proyectase se planeó la actividad de completar su reflejo como lo muestra la siguiente figura 19, en la cual cada niño observaba su sombra.

Figura 19. Sin dibujar el yo imaginario. Texto mediador “Guapa¹⁰”



Fuente: Construcción propia

El autoconcepto es una construcción constante que no termina en la infancia, pero allí tiene sus bases. Por ello, sería importante que se desarrollen actividades de diferente tipo que ayuden a los niños a reflexionar sobre su cuerpo para aprender a valorarlo; en efecto, la expresión corporal y

¹⁰ Ver en <https://youtu.be/DkJWA1nW-bY>

el juego dramático favorece ese conocimiento desde la construcción de personajes y la creación de situaciones que le permitan observarse en su cuerpo real y desarrollar su propia identidad de manera progresiva.

Reflexión de la experiencia

Elementos del autoconcepto que pueden ser potenciados por medio del juego dramático y la expresión corporal

El autoconcepto se construye especialmente en la primera infancia; sin embargo, los niños que participaron en las sesiones propuestas mostraron que poseen algunas opiniones sobre sí mismos, las cuales surgen como resultado de las interacciones con sus familias, compañeros y profesores. En ese sentido, en sus entrevistas, los participantes manifestaron gustos o preferencias por algunas partes de su cuerpo y se refirieron a ellos mismos como personas con características emocionales o sociales; lo que implica la existencia la concepción de una imagen propia en algunos aspectos. No obstante, es necesario ampliar en el ámbito escolar los espacios como el juego dramático y la expresión corporal, ya que éstos generan experiencias e interacciones que permiten construir diversos tipos de reflexión respecto a sí mismo.

Para Epstein (1973, citado en González Torres & Tourón, 1992), “el autoconcepto es una teoría que el individuo construye acerca de sí mismo” (p. 24); durante el juego dramático estas “teorías” son ampliadas, refutadas y transformadas al representar personajes o asumir roles. Por lo mismo, al momento de representar “la Ranita Manuelita” algunos afirmaban que no podían saltar muy alto, pero cuando representaban y eran ranas o asumían a “Manuelita” lograban saltar e incluso realizar saltos amplios; en consecuencia, este ejercicio les mostraba a nivel corporal,

que podían asumir otros retos más allá de la “teoría” que han construido en torno a sus propias capacidades físicas.

En el espacio ficcional, los niños se permiten personificar a otros y logran explorar sus imaginarios como “sí mismos”; por ejemplo, si están representando al personaje de un amigo, se expresan como lo harían con sus amigos. Asimismo, al actuar como hijos, hermanos o primos toman diferentes posturas y expresiones, además, su comportamiento cambia de acuerdo a los docentes que los acompañen y a los espacios en los que se desenvuelvan. Lo anterior, vinculado a la teoría de Epstein (1973, citado en González Torres & Tourón, 1992), implica que, a su vez, se “relacionan 'autoconceptos' como sistemas que contienen diferentes 'sí mismos' empíricos, tales como el sí mismo corporal, espiritual y social” (p. 27), que se configuran al indagar sobre sus opiniones personales en los espacios físicos y ficcionales propios de la clase.

El autoconcepto se desarrolla en función de los contenidos teatrales que los niños exploran tanto durante el juego dramático y el rol en el que juegan, como en las interacciones sociales que implican estas actividades y las capacidades que solicitan para su desarrollo, además del sentido y los valores sociales asociados a las personificaciones y la participación de las situaciones propuestas. Es así que, el autoconcepto puede ser construido a partir de aprendizajes positivos y ser favorecido a través de la socialización; lo que, según Bandura (1986), permite el desarrollo de la autoeficacia. Esta última, brinda la posibilidad de actuar experimental, autorregular, evaluar, reaccionar y en general, recompensarse y sancionarse; con lo cual, cada quien modifica conductas propias que influyen en el medio ambiente.

Ahora bien, en el campo de la educación artística, el tema del autoconcepto ha sido objeto de estudio bajo denominaciones como conciencia corporal y trabajo de sí mismo en diferentes

perspectivas, tal como se refirió en los antecedentes. Por su parte, Cuasquer, Sarria y Duque (2020), afirman que, los artistas en danzas se indagan constantemente sobre su cuerpo y las imágenes que construyen en la escena a partir de éste. Incluso, pueden llegar a afectar su alimentación, autoestima y autoconcepto, debido a la exigencia física y comparación que realizan en las competencias y academias de baile. De lo referido, se logra entender la incidencia de la comparación y se analizan sus efectos o lo que puede llegar a producir en edades tempranas, generando inseguridad e inconformidad con el cuerpo, así como dificultad en la formación de sus habilidades.

En este punto, durante la implementación de las sesiones, fue importante entender que la realización de las actividades no debía tener el objetivo de contrastar o comparar los procesos; por ende, al interpretar el mismo rol, se buscaba que los niños se interesaran por el juego y brindaran un factor individual, ya que, si ellos deseaban agregarle algún detalle al personaje o animal que interpretaran, les permitía disfrutar la experiencia en sí y vincularse con los compañeros a la solución de los conflictos de la situación ficcional sin juzgarlas acciones, sino valorándolas como experiencias de aprendizaje.

En ese orden de ideas, el sujeto se interpreta a sí mismo, juzga y transforma sus acciones, con lo cual influye en su entorno (Bandura, 1978); del mismo modo, en los procesos académicos y en distintas aulas, se evidencia que, si un niño tiene un comportamiento inadecuado, es castigado. Por ejemplo, se le exige que haga planas en las que se reitera que tuvo una mal conducta o se le expulsa del aula por lo mismo; en caso contrario, la manera de premiar a quien sobresale, se representa en las calificaciones, distinciones y menciones de honor entre otros. Sin embargo, en el proceso teatral del juego dramático, se permite reflexionar las acciones con las situaciones representadas y cuestionar si la realización de éstas aportan en la solución de

conflictos; para ello, se toman las decisiones con el grupo y se mantiene el respeto como regla de las clases, llevando el desenvolvimiento de la situación más allá del castigo o del premio.

Aunque existen políticas públicas que buscan garantizar los derechos de los niños a una educación de calidad todavía existe la necesidad de generar desarrollos de estrategias didácticas innovadoras que, como en este caso, intenten aportar al desarrollo de competencias afectivas y sociales; pues el desarrollo emocional de los niños debería ser una prioridad en cualquier escuela. De manera específica, las dos instituciones en las que se desarrollaron estos proyectos, muestran altos niveles de agresividad y violencia entre niños de corta edad, lo cual afecta significativamente los procesos de aprendizaje pues deben ser constantemente interrumpidos para resolver conflictos que implican agresiones tanto físicas y psicológicas como verbales y no verbales.

En este sentido, además de ser lugares de reflexión desde el juego, los lenguajes artísticos favorecen la reconfiguración de la cultura de la violencia cotidiana y normalizada, ya que, las ideas que tenemos sobre las personas y nosotros mismos afectan las relaciones interpersonales. De este modo, las clases de teatro pueden contribuir a la construcción de espacios seguros a nivel emocional para sí mismo y para los otros, lo cual implica a su vez, el establecimiento de reglas para jugar y permanecer en la clase.

En el caso de los niños de grado segundo, los procesos sobre sí mismos y las ideas que tenían de su cuerpo permitieron comprender que existen una serie de mensajes provenientes desde los padres de familia, quienes imponen a sus hijos sus propias frustraciones, deseos e ideas. Asimismo, también influyen los medios de comunicación, que imponen imágenes y formas de relación que afectan las ideas que se tienen respecto a sí mismo, al no cumplir con los

estándares de las imágenes allí presentadas. Por otra parte, si bien el tema de la educación sexual escapa a este estudio, fue importante instalar ideas sobre los límites y aspectos corporales como el hecho de poder decir “no” desde el cuerpo y lograr reconocer expresiones afectivas corporales que son aceptables de las que no.

Estrategias de la expresión corporal y juego dramático que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje del autoconcepto

De acuerdo con Huertas (2021), el juego dramático en las infancias es un “medio didáctico que promueve expresión, exploración, descubrimiento y creación dramática infantil” (p. 376), por lo tanto, durante un juego dramático, “mediante diversos contenidos teatrales, axiológicos y culturales, se crean espacios ficcionales en el aula, en una experiencia colectiva de co-formación para el desarrollo y aprendizajes en diferentes dimensiones de los niños, partiendo de la dimensión corporal” (Huertas, 2021, p. 376.). Es por esto que este tipo de juego se desarrolló en las clases como medio didáctico para propiciar la instalación de contenidos que movilicen elementos de expresión corporal por medio de la imitación, los gestos y el cuerpo, además de algunos contenidos teatrales como la representación, que se lleva a cabo a través de espacios físicos e imaginarios, en los que se propone caracterizar animales, objetos y personajes, resolviendo y desenvolviéndose en las situaciones propias de los textos mediadores seleccionados (“Guapa”, “La Tía Clementina”, “La Ranita Manuelita”) así como otros cuentos, rondas y cuentos visuales, que permiten ambientar los espacios de actuación.

Según Cañas (2009), el beneficio del juego es socializador por ser un medio innato de adaptación social y emocional. Las funciones que toma el juego con la expresión dramática

brindan mayor exploración corporal y se logran relacionar con la práctica, ya que buscan la reflexión y exploración de situaciones de representación planeadas para lograr el objetivo pedagógico, mediante textos mediadores que pueden contribuir a una resignificación del cuerpo y las emociones además de permitir un autoconocimiento subjetivo sobre los gustos, placeres y sentires, los límites de la relación y el contacto con el otro, la violencia y formas de agresión normalizadas. Por consiguiente, el objetivo artístico pedagógico de esta experiencia no solo radicó en nombrar partes del cuerpo, ni en la educación sexual, sino el reconocimiento de las propias subjetividades y la forma de relacionarse adecuadamente consigo mismo y los otros, a partir de la palabra y el cuerpo.

Según Huertas (2021), se toma la imitación como el primer nivel de la situación de representación y se considera necesaria para el desarrollo de juego dramático, por lo mismo, en este caso, la docente en formación requiere de demostrar con ejemplos corporales las indicaciones para que, poco a poco los niños puedan ir ampliando las posibilidades de expresión corporal y movimiento que les permitan hacer simbolizaciones y representaciones.

Cabe resaltar que esta ejemplificación primero con la totalidad del grupo para que, posteriormente, puedan ganar confianza en sí mismos y en sus compañeros y actúen sin temor a las burlas o prejuicios. De acuerdo con las características del grupo, el proceso de imitar finaliza cuando los niños logran propuestas corporales por ellos mismos sin necesidad de la imitación, llegando a proponer características de personajes de manera simultánea y buscando otras posibilidades de movimiento para ellos, logrando enriquecer sus expresiones o lenguajes corporales.

En concordancia, la expresión o lenguaje corporal, permite a los niños y a las niñas comunicarse desde su cuerpo de manera natural y espontánea, así como experimentar, descubrir, compartir y manifestar sus ideas. En tanto este tipo de expresión es innato y en parte imitativo y aprendido, se manifiestan y exteriorizan sentimientos, sensaciones e ideas a través del desarrollo estético del movimiento y especialmente del uso de los gestos, que son muy importantes para leer y expresarse en el mundo.

Al respecto, Montesdeoca (2015), resalta que la expresión corporal es una metodología para organizar el movimiento de manera personal y creativa, que constituye un lenguaje corporal posible de ser desarrollado a través del estudio e investigación de los componentes del movimiento, del cuerpo y de los múltiples modos de estructuración de los movimientos tanto en el tiempo como en el espacio. Al desarrollar de manera intencional el juego dramático como medio didáctico, se permite la exploración de movimientos corporales y se busca la seguridad de los mismos, además de la unión de contenidos teatrales y axiológicos propuestos a través de textos mediadores y situaciones de representación en las que, los niños y las niñas, simplemente, se sumergen en el espacio ficcional desde su imaginación.

En efecto, al construir la expresión corporal a través de partituras que facilitan a los niños el establecimiento de límites de su cuerpo y a través de éste, así como las situaciones de representación y creación de personajes, contribuyeron a que los niños alcanzaran a entender el valor de sus palabras no solo sobre sí mismos, sino también sobre los otros. Cabe recordar que la implementación de la propuesta se realiza después de la pandemia global que implicó confinamiento y clases virtuales, por lo tanto, el proceso de crear las situaciones de representaciones y retomar las clases presenciales fue difícil, pues los niños estaban apenas adaptándose al espacio escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrollaron textos mediadores con ayuda de la imitación, creando partituras cortas de los personajes, por ejemplo en “la Manía de la rana Rockera”, se representaba a una rana muy pequeña, para ello, se creaban figuras corporales similares a las ranas, posadas en un nivel bajo que ayudaría a representar la baja estatura; en tanto el personaje deseaba tener el cabello de los cantantes de rock, se construyen códigos corporales para la personificación del cabello de estos cantantes. Era necesario repetir las acciones hasta completar la anécdota, lo que implicó la construcción de partituras corporales y seguimiento de secuencias de movimiento.

Estas partituras, fueron y deben ser mediadas por la imaginación, los sonidos y los ritmos, que desembocan en movimientos extracotidianos que permiten a los niños explorar posibilidades de expresión y comunicación, tal como lo afirma Montesdeoca (2015), quien destaca que la función de “lenguaje” es la búsqueda de “vocabulario” propio de movimientos que, organizados en una unidad significativa de forma y contenido, transmiten o comunican, -así como otros lenguajes artísticos- tanto ideas, como emociones y sensaciones personales y subjetivas, que son susceptibles de ser objetivadas en una elaboración externa al individuo. Es así que la construcción de personajes en situación de representación en el juego dramático, favorece la construcción de reflexiones actitudes y nuevas comprensiones de la relación con el otro y consigo mismo.

Sin embargo, es importante observar si los estudiantes sienten libertad al representar un personaje, si al personificarlo se toman nuevas posibilidades de movimiento, gestualidad y expresión para atender cuando el personaje y su construcción no están aportando al objetivo del proyecto de aula, como sucedió en el caso del “doctor”, el cual fue descartado para el segundo proyecto planteado al tomar decisiones como considerar la situación de los médicos que

generaba gran aporte al desarrollo corporal y social que implicaba hechos como solicitar ambulancias y realizar diagnósticos como un modo de acercamiento a los compañeros y a otros personajes que surgían, como el mimo y el mago, que lograron captar mayor interés y motivar curiosidad de exploración corporal; por lo mismo, el personaje del doctor quedó descartado y se implementaron otros más dinámicos.

Podríamos decir de manera resumida que las actividades de expresión corporal dotadas por objetivos específicos se consideran como ejercicios artísticos, comprendiendo lo artístico como “aquello que desarrolla la sensibilidad, la imaginación la creatividad y la comunicación humana” (Stokoe & Harf, 1980, p. 11). Por ende, al resolver con el grupo situaciones ficticias y físicas, se desarrollan habilidades sociales, creativas, desenvolviéndose con el cuerpo y comunicando con el mismo de manera individual y colectiva.

Análisis del rol docente

Durante el proceso de formación como docente, se encontró el deseo de abordar en el aula temáticas como la autoestima, el autoconcepto, e incluso, el abuso sexual; no obstante, debido a la cantidad restringida de clases, era imposible poder abarcar todos estos temas totalmente. Por lo mismo, en el segundo proyecto, se retomó solo la categoría de autoconcepto, puesto que ésta se considera adecuada para ser abordada desde lo teatral, ya que parte de las ideas del propio cuerpo y de la imagen que se posea de sí mismo.

Así que, ser maestro implica comprender la manera en que un tema y su desarrollo se ven afectados por variables como el tiempo y las características propias de cada grupo. En ese sentido, es en la interacción con los estudiantes que los temas cobran valor y se transforman en función de los aprendizajes más importantes para esta etapa del desarrollo de los estudiantes. De

ahí que, el profesor de artes escénicas, pueda crear junto con los niños canciones y partituras que tengan que ver con sus clases y que sean significativas.

En el proyecto de aula del 2022, en el A. G., se dió la oportunidad de conocer una maestra que se preocupaba por este tipo de temas y por generar un ambiente de seguridad en los niños, por lo mismo, ella consideraba que este proyecto no debería entrar en conflicto con las construcciones que ya se habían realizado alrededor del autoconcepto. Cada mañana, la docente afirmaba a los niños que ellos “estaban bien y eran perfectos”; que sus cuerpos “eran bellos y todo en ellos estaba bien”. Presenciar este hecho, permitió comprender que la actitud del maestro es muy importante en la construcción del autoconcepto.

Tensiones y Dificultades de la Práctica

En la práctica 2021-2, el docente titular compartía el tiempo destinado para la implementación de la presente propuesta con otra materia, por lo tanto, el tiempo de exploración en las clases era a veces de media hora o menos, dejando la continuación del tema para las siguientes clases. Los temas que se abordaron, permitieron analizar que el personaje del doctor exploraba características y situaciones, pero a su vez limitaba con la exploración de otros personajes que generaban interés en los niños, como el mago o el mimo.

En el proyecto realizado en 2022-2, Se interpretaba el autoconcepto como un término que debía comparar a los niños para lograr saber cómo se perciben, generando dudas en su aplicación en el grupo. Sin embargo, se comentó que se realizaría a través del juego e indagando el cuerpo, sin generar prejuicios o etiquetas y se llevó a cabo. En este grupo, transición, se observa que no

se tienen códigos y que los enseñados suelen olvidarse; aunque se recuerdan en teatro, no se refuerzan en las otras materias.

Para los tres proyectos 2021-2- 2022-1 y 2022-2, fue importante la adaptación de textos mediadores. Muchos de los textos que hablaban del cuerpo, tenían un enfoque físico y biológico e incluso, con fines de prevención sexual; en efecto, las modificaciones en algunos casos, radicaron únicamente en el cambio de ciertas palabras, de un texto, solo se toman conceptos como el “no”, mientras que, de otro texto, se abordan las frases “soy maravilloso” y “soy genial”, las cuales no generaron impacto en los niños, pues no eran consideradas como halagos, ni lograban emoción o valoración positiva.

Lo anterior, propició la idea de implementar una sección de lo que se considera como un halago. En algunas niñas el impacto fue más importante con frases, como “eres alegre, divertida”, por otro lado, en algunos niños aún no había frases favoritas o consideradas halagadoras. La elección de textos tomó un rol importante para lograr que los niños se desarrollaran en las situaciones de representación y adquirieran elementos para la personificación y solución colectiva de conflictos.

Conclusiones

El autoconcepto, en este proyecto de aula se desarrolla en función de las actividades propuestas, teniendo como mediadores el juego dramático y la expresión corporal. Desde las situaciones ficcionales o físicas donde los niños se desenvuelven con personificaciones y roles que implican interacciones sociales y habilidades que involucran el juego dramático y los valores. Adicionalmente, se brinda un sentido social asociado a la participación en las representaciones, donde se pueden reflejar las opiniones que tiene cada estudiante acerca de sí mismo; a su vez, se toman elementos que fortalecen la confianza y fomentan habilidades personales y sociales, ya que, si bien los niños son seres sociales, se evidencian conflictos que se generan al momento de relacionarlos y, es por medio de situaciones ficcionales, que éstos se logran reflexionar y solucionar.

Este trabajo enseña variables del autoconcepto desde el juego dramático y sus técnicas teatrales y la expresión corporal, favoreciendo a una construcción positiva del autoconcepto. se desarrolla una construcción positiva desde actitudes que se desenvuelven en función de situaciones, en función de personajes y los elementos del juego dramático. es así que el autoconcepto puede ser construido a partir de aprendizajes positivos y ser favorecido a través de la socialización.

En definitiva, este trabajo, pretende ser un aporte a la construcción de propuestas pedagógicas asociadas a cómo potenciar y reflexionar sobre el autoconcepto desde las infancias, a partir de las artes escénicas; más que encontrar una metodología “adecuada” para desarrollar y aplicar el autoconcepto desde la infancia, se buscó comprender qué pasa en diferentes grupos

cuando se enseñan variables del autoconcepto que favorecen una construcción de las opiniones positivas en edades tempranas, mediante juegos y expresión corporal. Por último, se debe recordar que éste no es un material terapéutico, sino una sistematización de experiencias con finalidad pedagógica.

Referencias

- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30021778>
- Cuasquer, Sarria, & Duque. (2020). *Relación entre el Autoconcepto Físico y la Expresión corporal en los integrantes de dos Grupos de Danza de una Academia de Baile en la ciudad de Cali (trabajo de pregrado)*. Universidad del Valle.
- El País. (11 de mayo de 2022). La importancia de las artes en el desarrollo de los niños. *Diario el País*. <https://elpais.com/mamas-papas/expertos/2022-05-12/la-importancia-de-las-artes-en-el-desarrollo-de-los-ninos.html>
- García Moreno, J. A. (2018). *Metáfora y auto concepto: una mediación para enriquecer la autoestima*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González Torres , M. C., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9393220231A/17948>
- González, O., & Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. (2),1.
- Huertas, D. P. (2021). *Didáctica del juego dramático para niños entre 3 y 6 años en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes escénicas (tesis doctoral)*. Universidad de Lisboa- Porto.
- Huertas, D. P., Parra, H., & Caicedo, L. (2021). *De la imitación a la creación. La enseñanza de las artes en la educación inicial*. Uniediciones.
- Huertas, D., Parra, H., & Caicedo, L. (2018). La enseñanza de las artes en la educación inicial; una mirada desde las aulas. *Revista Tsantsa Núm. 6 (2018). Revista de investigaciones artísticas Universidad de Cuenca Ecuador. e-ISSN 1390-8448*, 19-34.


- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Código de la infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Jara Holliday, O. (2020). *Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias*. Alforja.
https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Universidad del Norte.
- MindsConnect. (2021). *La pirámide de Autoestima*.
<https://www.mindsconnect.org/blogspanol/la-piramide-de-autoestima>
- Ministerio de Educación. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Revolución educativa, Colombia aprende.
- Ministerio de Educación. (8 de febrero de 1994). Ley general de educación 115. Editorial unión.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2014). *Documento 21. Arte en la educación inicial*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2014a). *Documento 20. Sentido de la educación inicial*. Panamericana.
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Ministerio de Cultura, Gobierno de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Mondoritmic. (2022). *¿Cómo ayuda el Teatro a la expresión corporal?*
<https://www.mondoritmic.com/teatro-y-expresion-corporal/?fbclid=IwAR2kF-75Tc-4sCA1VnjqODgScmg9AckGZjoSD7TEad2eZtSLrROqmqE3cQ>
- Montesdeoca, M. G. (2015). *Expresión Corporal en el Aula Infantil*. Formación Académica N° 2.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*. Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005. Comité sobre los derechos de los niños. .
- Petro, G., & Márquez, F. (2022). *Colombia potencia mundial de la vida. Programa de Gobierno 2022-2026*. <https://gustavopetro.co/download-programa-de-gobierno/>
- Rojas Ramírez, N. E. (2017). *Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED)*. Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9378>
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*. (23). 104-113.
https://www.researchgate.net/publication/330431764_El_Teatro_Aplicado_como_campo_interdisciplinario_de_investigacion_en_los_Estudios_Teatrales
- Stokoe, & Harf. (1980). *Expresión Corporal en Jardín de Infantes*.
<https://www.researchgate.net/profile/Ruth->

[Harf/publication/306347459_StokoeP_y_HarfR_La_expresion_corporal_en_el_Jardin_de_Infantes/links/57b9a8ca08aedfe0ec96e78f/Stokoe-P-y-Harf-R-La-expresion-corporal-en-el-Jardin-de-Infantes.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/publication/306347459_StokoeP_y_HarfR_La_expresion_corporal_en_el_Jardin_de_Infantes/links/57b9a8ca08aedfe0ec96e78f/Stokoe-P-y-Harf-R-La-expresion-corporal-en-el-Jardin-de-Infantes.pdf)

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Crítica.

Anexo ejemplo del consentimiento informado.

Facultad de
Licenciatura en Artes
Universidad Pedagógica


CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Respetados padres de familia, tutores o cuidadores IED Colegio Atanasio Girardot.

Seguramente sus hijos (as) les han contado que están recibiendo clases de artes escénicas y/o teatro en el colegio los miércoles. Este espacio se encuentra dirigido por practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que están desarrollando una investigación cuyo objetivo es indagar a cerca de metodologías innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de las artes, que luego puedan ser replicadas por otros profesores en otros contextos; con ello se espera favorecer en niños y niñas su desarrollo integral, potenciando su lenguaje, crecimiento físico y emocional desde la participación en ejercicios artísticos.

El proyecto del curso Jardín 3 se llama: cuidando nuestro autoconcepto y tiene por objetivo a través del juego dramático la expresión corporal dar elementos para cuidar el autoconcepto. Para su desarrollo requerimos autorización para tomar fotos y grabar videos de diversas actividades que se realizaran con los niños como los autoretratos, ejercicios de representación propia y la eliminación de etiquetas, que constituyen un importante insumo de los informes y trabajos de grado (tesis). Estas serán utilizadas solo con fines investigativos y para proteger la identidad de sus hijos borraremos caras y así los mantendremos el anonimato. Ninguna de ellas será publicada en redes sociales o medios de comunicación masiva. Las fotos serán guardadas por la profesora de la Universidad Pedagógica, en un archivo de las investigaciones.

Si comprende que estamos investigando, está de acuerdo y nos autoriza a utilizar las imágenes, audios y videos marque:

sí no

Nombre del niño(a): María Fernanda Manjares curso Jardín 3

Firma Padres o Acudientes: María Isabel Sicacha

Identificación: 52 102 931

Fecha: 29-9-2022

Con domicilio en la ciudad de: Carre 26- # 19-57

Teléfono y N° de celular: 3106888260 Correo electrónico: _____

Nombre del investigador Profesora UPN: Diana Patricia Huertas contacto ghuertas@pedagogica.edu.co

Nombre del Educadora (a) en formación: Ana María Gómez Soa

Correo electrónico: anitamagos@hotmail.com

Licenciatura en Artes Escénicas tel. 5941894 ext. 618