



***JUEGOS IMPROVISADOS DEL CORAZÓN: APORTES DE LA IMPROVISACIÓN  
TEATRAL AL FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN  
ARTÍSTICA Y EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO 2 DEL ICES***

**PROYECTO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN ARTES  
ESCÉNICAS**

**MICHEL DAYANA TOVAR GABANZO**

**2021177030**

**TUTOR: CARLOS DANIEL ORTIZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

**SEPTIEMBRE, 2025.**

## Resumen

La siguiente sistematización de práctica tuvo lugar durante el periodo 2024-2, en el ciclo 2 del Instituto Cerros del Sur (ICES). El tema central es el fortalecimiento de la expresión artística y emocional de lxs<sup>1</sup> estudiantes, mediante la *improvisación teatral*. La implementación e investigación se desarrolló bajo una Investigación Acción Educativa (IAE) y una investigación autoetnográfica, que permitieron una reflexión constante sobre la práctica docente y las transformaciones vividas tanto por lxs estudiantes como por la docente en formación. Esta metodología posibilitó observar cómo, por medio de la *improvisación teatral*, el aula se convertía en un espacio de confianza, dialogo y construcción conjunta del aprendizaje.

Entre los conceptos fundamentales están *juegos de improvisación teatral* (Spolin y Johnstone, 1968), los cuales se convirtieron en un medio para explorar las emociones, fomentar la escucha activa, a través del juego y la creatividad, lxs estudiantes lograron una mayor conciencia de sus emociones, una mejor expresión corporal y verbal, y una disposición de reconocimiento del aula como un espacio de encuentro, expresión y aprendizaje. Asimismo, se identificó que el arte, al integrarse de manera sensible y reflexiva en la educación, puede contribuir significativamente al bienestar emocional, al desarrollo personal y a la transformación de las dinámicas escolares.


**Palabras clave:** *Juegos de improvisación teatral, expresión artística, expresión emocional, participación creativa, educación popular.*

## Abstract

The following systematization of practice took place during the 2024-2 period, in cycle 2 of the Cerros del Sur Institute (ICES). The central theme is the strengthening of students' artistic and

---


<sup>1</sup>A lo largo del documento se hará uso de la “x” como recurso de inclusión para referirse a personas de cualquier género.



emotional expression through theatrical improvisation. The implementation and research were carried out under an Educational Action Research (EAR) and autoethnographic research, which allowed for constant reflection on teaching practice and the transformations experienced by both the students and the teacher in training. This methodology made it possible to observe how, through theatrical improvisation, the classroom became a space of trust, dialogue, and joint construction of learning.

Among the fundamental concepts are theatrical improvisation games (Spolin and Johnstone, 1968), which became a means of exploring emotions and encouraging active listening. Through play and creativity, the students achieved greater awareness of their emotions, better physical and verbal expression, and a willingness to recognize the classroom as a space for encounter, expression, and learning. Likewise, it was identified that art, when integrated sensitively and thoughtfully into education, can contribute significantly to emotional well-being, personal development, and the transformation of school dynamics.

Keywords: Theatrical improvisation games, artistic expression, emotional expression, creative participation, popular education.



## Agradecimientos

*Primeramente, quiero agradecer a Dios por implantar en mí el sueño de cursar mi carrera profesional y, del mismo modo, darme la sabiduría y el entendimiento que requerí en cada uno de los pasos que me condujeron hasta este momento; y a Verito por acompañarme siempre.*

*Con el amor más profundo y sincero, agradezco a mis padres, quienes son el combustible de la nave de mis sueños y siempre están dispuestos a recargarla para que logre llegar a los destinos a los que deseo aterrizar. A ellos, a mis hermanos, a mi sobrina, a mis titos y a toda mi familia, les dedico este logro porque no es algo solo mío, es algo que construimos juntos y que celebraremos siempre.*

*A mis estudiantes del ciclo 2 del ICES, gracias por ser conocimiento, enseñanza y aprendizaje; por darme los insumos para redactar este trabajo de grado y por permitirme sembrar una semilla en cada uno de ustedes.*

*Gracias a mi tutor por guiarme, escucharme y confiar en mí; por nunca sobreponer sus conocimientos a mis necesidades y mostrarme la ruta para obtener este resultado.*

*Gracias a todas las personas que, aunque no las nombre una a una, saben en su corazón que fueron parte de este logro.*

*Gracias a mi mar por la fuerza y el amor.*

*Por último, pero no menos importante, gracias a mí, por no rendirme en el camino, aceptar todas mis versiones y permitirme llegar hasta aquí.*

**Tabla de contenido.**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introducción.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Semilla – el susurro de un origen.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Germinación - Explorando nuevas tierras (contexto – planteamiento del problema).....</b> | <b>15</b> |
| <b>Brote emergente – Primeros diálogos con la tierra .....</b>                              | <b>28</b> |
| <b>Crecimiento del tronco - La estructura de un sueño (ruta metodológica).....</b>          | <b>30</b> |
| <b>Ramificación - Crecimiento y aprendizajes (reconstrucción de la experiencia) .....</b>   | <b>35</b> |
| <b>Floración - La revelación del proceso (análisis) .....</b>                               | <b>46</b> |
| <b>Madurez del árbol - Frutos y nuevas semillas (conclusiones).....</b>                     | <b>61</b> |
| <b>Referencias.....</b>   | <b>78</b> |



## Introducción

Este trabajo de grado brinda un acercamiento a los aportes de la *improvisación teatral* en el fortalecimiento de la capacidad de expresión artística y emocional de lxs estudiantes del ciclo 2 del Instituto Cerros del Sur (en adelante, ICES). Su punto de partida es la *educación popular*, el arte y la educación artística como herramientas de transformación social. El documento da cuenta de la intervención pedagógica desarrollada durante el periodo 2024-2, basada en juegos de improvisación teatral que permitieron a lxs niños y niñas descubrir nuevas formas de comunicar sus emociones y fortalecer su creatividad. El ICES, con su profunda historia comunitaria, se presentó como un escenario ideal para esta investigación, al potencializar la necesidad de metodologías educativas que van más allá del currículo tradicional y que considera todos los aspectos del ser, la escuela deja de ser únicamente un espacio de transmisión de conocimientos para convertirse en un lugar de encuentro, diálogo y construcción colectiva, donde la expresión artística y emocional cobra un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Al integrar estas prácticas en el aula, se abrió la posibilidad de transformar la educación en un proceso más humano, significativo y conectado con la realidad de lxs estudiantes. Por esa razón, llegar al ICES fue una oportunidad valiosa y alineada con mi historia. En este lugar en donde la educación se entrelaza con los estudiantes del ciclo 2, un grupo de niños y niñas que, por medio de los juegos de improvisación, comenzaron a descubrir nuevas formas de expresarse, de ser y de existir en este lugar al acentuar su participación artística y creativa, fueron ellos quienes dieron sentido a esta investigación.

Este trabajo de investigación va más allá de la sola implementación de técnicas teatrales o

metodologías educativas. Se fundamenta en construir aprendizajes conjuntos docente-estudiante, a partir de la magia que ocurre, por ejemplo, cuando alguien se atreve a decir “Si, y...” a la historia del otro. En este proyecto se encuentra como lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES, a través del arte escénico encontraron un mecanismo para darle forma a sus emociones y fortalecer su capacidad de expresión artística.

Es importante mencionar que, este trabajo de grado es una sistematización de la práctica, que partió desde la *investigación acción educativa* y desde mi relato autoetnográfico para presentar la reflexión crítica del proceso.


Lo que se encuentra plasmado y detallado en cada página de este documento, es el testimonio del proceso que se desarrolló durante la practica educativa con lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES, pero más allá de eso es una invitación que se hace al lector de mirar el aula con otros ojos, de entender la educación como un acto profundamente humano, y reconocer el arte como un camino para la transformación, construcción y fortalecimiento tanto del ser como de la comunidad.

El documento está organizado en siete (7) capítulos, que hacen alusión al árbol<sup>2</sup> de la vida ubicado en el barrio Potosí, en la localidad de Ciudad Bolívar. El primer capítulo, llamado ***Semilla - El susurro de un origen***, aborda los orígenes de mi interés en el arte y la educación comunitaria. El capítulo número dos, ***Germinación - Explorando nuevas tierras***, presenta el contexto del ICES y la población estudiantil, también se plantea el problema. En el tercer capítulo, ***Brote emergente - Primeros diálogos con la tierra***, se encuentran los aspectos que dialogan con el proceso de diseño de la intervención. En el capítulo cuatro, ***Crecimiento del tronco - La estructura de un sueño***, se explica la metodología implementada en la investigación. La cual se fundamenta en la

---

<sup>2</sup> El “palo del ahorcado”, ahora resignificado y denominado Árbol de la vida, en Ciudad Bolívar. Simboliza la transformación colectiva de la localidad. Es un paso de la violencia y el dolor hacia la memoria, la esperanza y la dignidad comunitaria.






autoetnografía y la investigación acción educativa. En el quinto capítulo, ***Ramificación - Crecimiento y aprendizajes***, se documenta la implementación de ocho talleres realizados con lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES. El sexto capítulo, ***Floración - La revelación del proceso***, analiza los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto, evidenciando como la improvisación teatral se convirtió en un medio significativo para potenciar la expresión emocional y artística. Finalmente, en el capítulo, ***Madurez del árbol - Frutos y nuevas semillas***, se presentan las conclusiones de la investigación. En este capítulo se resalta la relevancia de la improvisación teatral como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional y artístico de lxs estudiantes.

Sin más preámbulos, les invito a adentrarse en el crecimiento de este árbol de la vida.

### **Semilla – el susurro de un origen**

Sea usted bienvenidx a esta lectura, le invito a que se permita florecer junto a ella. Mi nombre es Michel Dayana Tovar Gabanzo. Durante el devenir de mi existencia, el arte ha sido un pilar fundamental para mi andar y crecimiento personal, profesional y artístico. Cuando tenía apenas ocho años, comencé a hacerme preguntas sobre qué podría motivar y hacer vibrar mi ser. En ese momento, inició la vida del árbol del cual juntxs seremos testigos de su crecimiento. Así que póngase comodx y acompáñeme a conocer cómo se plantó su semilla.

Sin saber qué sería lo que guiaría mi vida en el futuro, a mis 8 años de edad me aventuré y me regalé la oportunidad de vivir el primer acercamiento con el arte en la Universidad Antonio Nariño. Allí asistía a cursos de teatro en compañía de mis primos, de mi hermano y con el apoyo incondicional de mis padres y mi Tita. El arte comenzó a tejerse en el sentido de mi vida. Aquel primer encuentro con el mundo de la expresión artística plantó la semilla en mí que, con el tiempo, se transformó en un sendero lleno de descubrimientos y aprendizajes. En aquellos días de




exploración y conocimiento, no imaginaba que este sería el principio de un viaje que definiría mi vocación y mi propósito.

Mientras crecía, mi fascinación por el arte se afianzó y se convirtió en una parte fundamental de mi identidad. Sin embargo, en mi colegio, durante la primaria no existía un espacio en el que pudiera tener un mayor acercamiento con el teatro o las artes escénicas en general. Fue solo hasta que pasé a bachillerato que pude tener un acercamiento mayor a las artes. En la malla curricular, la materia de educación artística estaba enfocada hacia oficios como tejer, bordar y realizar manualidades. No obstante, el colegio comenzó a conformar un grupo de danza y así, este espacio comenzó a regar con agüita la semilla artística que ya habitaba en mí. Era un espacio más de exploración, conocimiento y creación para lxs estudiantes que deseábamos ser partícipes voluntariamente. Nuestras presentaciones solo eran, durante las izadas de bandera y actos protocolarios de la institución, ese espacio no solo me permitió mover mi cuerpo al ritmo de mi sentir y de ritmos colombianos, sino que también me enseñó la importancia de la expresión y la comunicación no verbal.

Conforme fui creciendo, buscaba cualquier oportunidad para acercarme a las artes. Cuando llegué a noveno grado, debía comenzar a prestar mi servicio social. En ese momento se me abrieron las puertas para realizarlo en la agrupación sociocultural AITUE<sup>3</sup>. Con ellos realizábamos intervenciones artísticas y culturales en comunidades vulnerables y en nuestro barrio San Cristóbal Sur. Fue allí donde la visión del arte como una herramienta de transformación social se consolidó en mí. Descubrí que el aprendizaje y el desarrollo personal pueden florecer en espacios que van más allá de las fronteras del aula tradicional y creció un interés genuino por el trabajo comunitario.


---


<sup>3</sup> Colectivo de educación popular creado en San Cristóbal Sur, Bogotá. Agrupación comunitaria de apoyo mutuo y transmisión de saberes, conscientes del territorio en el que habitamos.



Cuando me gradué del colegio, sabía que quería seguir mi camino en el arte, pero nuevas dudas se sembraron en mí y desvié mi dirección, durante algunos años. Intenté responder mis preguntas por caminos diferentes, quise darme la oportunidad de explorar otros territorios, como la contabilidad, la administración, la estética integral, entendida desde la belleza. Intenté integrar a mi vida el trabajo social y la comunicación. En el año 2018, viajé a otro país, durante 3 meses, pero ninguna de las opciones anteriormente nombradas despertaba pasión en mi ser, ni me llenaban de vida. Al final, me escuché y entendí que nada de eso me salía como lo planeaba, porque no era lo que quería para mi vida. Fue en ese momento que mi trayectoria tomó un nuevo giro. Con total convicción, decidí presentarme a las pruebas de selección de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante, UPN) para estudiar la Licenciatura en Artes Escénicas. Al ingresar, este periodo académico fue un despertar profundo, en el que cada clase, cada ensayo y cada proyecto me ofreció nuevas perspectivas sobre el poder del arte para conectar, comunicar y sanar. De esta manera, la semilla plantada comenzó a desarrollarse. La formación en artes escénicas no solo potenció mi técnica y mi conocimiento, sino que también me impulsó a considerar el arte como un vehículo para el cambio social y emocional. La universidad se convirtió en el escenario donde mi pasión por el arte y mi interés por el trabajo comunitario se encontraron, formando una visión clara de cómo podría usar mi formación para impactar positivamente en la vida de los demás.

Transitando el camino universitario, el cual no solo fue un encuentro mayor con las artes, sino también con la pedagogía, llegó el esperado momento de llevar mis conocimientos a un aula. El primer momento de las prácticas pedagógicas, se da durante el teatro circular que tiene lugar en sexto semestre y mi experiencia se dio en Mompox, Bolívar. Allí estuve durante 15 días, en los que pude llevar un acercamiento a las artes escénicas en diferentes colegios y en la biblioteca comunitaria del municipio, impartiendo un taller junto a dos compañeras de mi semestre. Este se relacionaba con la obra que estábamos circulando llamada “Buon Appetito” y con la memoria






emotiva para la construcción de personajes. Desde ese momento pude aportar en diferentes lugares y contextos académicos que fortalecieron la construcción de mi rol docente y que me guiaron hacia la realización de este trabajo de grado. En cada aula en la que intervine, pude identificar que es un espacio donde las emociones se entrelazan con hilos invisibles, y que en las artes escénicas se encuentra la libertad para que lxs estudiantes puedan expresar sus emociones y transformarlas en palabras, gestos y miradas.

El camino se siguió tejiendo y mis intereses reafirmandose. Cuando pasé a séptimo semestre, comenzó el segundo momento de la práctica pedagógica. Aunque anteriormente ya había tenido acercamiento a las aulas, en este punto de la carrera se espera que lxs docentes en formación realicen su primera práctica en un aula formal, la cual se desarrolla durante todo un semestre. Para este proceso nos asignaron a los cursos 402 y 502 del Colegio María Cano (IED), ubicado en Molinos. Allí se realizó una observación participativa, entendida como el primer relacionamiento que se tiene con el contexto. Esta estuvo acompañada por el docente de terreno en el aula, donde inicialmente junto a otra compañera observábamos sus clases. Posteriormente, se llevó a cabo una intervención por parte de nosotras dos, en la cual se realizaron una serie de planeaciones para llevar al aula. Las planeaciones estaban orientadas por docentes de la LAE, lo que progresivamente permitió ir cumpliendo su objetivo que consistía en irnos apropiando del espacio del aula y relacionándonos con él, ya que, desde el área de pedagogía se busca la interacción con los sitios de prácticas y el mejoramiento continuo como futuros docentes.

Antes de ir a terreno o al lugar de práctica, siempre se debe preparar lo que se implementará. Nuestras actividades, preparadas para esta institución (lo describo en plural, porque en este caso el proceso se realizó junto a una compañera), se basaron en una adaptación de *La Odisea* de Homero,



la cual ajustamos al contexto colombiano y fue nuestro *texto mediador*<sup>4</sup> de este semestre. Esta adaptación fue aprobada por lxs docentes encargados (Rene Rickenmand y Vanessa Guerrero).

Aunque fue una institución que aportó mucho a mi rol docente y a la cual tengo mucho por agradecer, sentía que mi lugar no estaba allí por completo. Fue en octavo semestre cuando se dio inicio al tercer momento de las prácticas pedagógicas. En este, debíamos decidir en qué institución comenzaríamos a realizar nuestras prácticas, aún más formales, en las que el aula estaría a nuestro cargo. En los momentos anteriores, las prácticas habían estado orientadas principalmente a la observación, exploración y acercamiento al contexto educativo; mientras que en este nuevo momento se buscaba una vinculación más directa con el aula y la planeación pedagógica. Desde el área de práctica se presentaron diversas opciones, cada una representando un mundo distinto.


Debido a esto, me puse en la tarea de investigar un poco más sobre las instituciones que se presentaban y me sentí especialmente atraída, interesada y sentía que mi lugar estaba en el ICES. Su historia, organización y la importancia del trabajo comunitario y el enfoque en la educación popular que caracterizan a esta institución se alineaban completamente con lo que, desde mi rol docente, quería desarrollar. Además de que este lugar de práctica, con su enfoque comunitario, se alinea con los espacios por los que la UPN ha venido luchando y estructurando hace mucho tiempo, como bien lo dice la misión del programa,

La Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN se constituye como un proyecto de formación integral de docentes para las artes escénicas que, mediante la investigación y la práctica docente, fortalezcan los procesos de desarrollo que requiera un país que trabaja conjuntamente por la paz. (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.)

A partir de la cita anterior, puedo decir que, mi proyecto de grado y mi proyecto de vida han estado en constante construcción, no solo desde el ámbito personal, sino que también se han

---

<sup>4</sup> Un texto mediador es un recurso que facilita la comprensión, reflexión e interpretación de los estudiantes, guiando la construcción del conocimiento; en artes escénicas puede incluir guiones, fragmentos literarios, música o partituras para estimular la exploración y la creación artística.





fortalecido desde las bases que la UPN me ha brindado. Desde mi perspectiva todo ha sido un complemento coherente y perfecto.

El proceso de selección de la práctica pedagógica en la LAE es particular. Este empieza con la inscripción, a partir del envío de un formulario que hacen lxs docentes encargados al espacio académico, en el cual debíamos elegir tres opciones, y yo sentía una enorme conexión con el ICES. Por eso, decidí seleccionar esta institución en las tres opciones. Quería firmemente adentrarme en las profundidades de este mundo que, aunque desconocido para mí, estaba segura de que sería un espacio para aprender y poder llevar algo de mis conocimientos.

Este viaje académico y personal me condujo hacia una misión más específica y significativa, la cual propuse como objetivo del proceso de práctica. Esta fue: Aportar a la expresión artística y emocional de los estudiantes del ciclo 2, por medio de talleres de improvisación teatral. El ICES, en la localidad de Ciudad Bolívar, se presentó desde el primer momento como el lugar ideal para materializar la visión comunitaria que, desde el colegio, se convirtió en el hilo conductor de mi vida y una de mis más grandes motivaciones. Allí, donde el arte se encuentra en el centro de la comunidad, vi una oportunidad invaluable para aplicar mi formación y mis experiencias de vida.

Después de que el ICES y la vida me abrieran las puertas a la población estudiantil que compone la institución, lxs estudiantes del ciclo 2 fueron quienes me acompañaron en el proceso. El ICES, con su enfoque en la educación popular y la transformación social, ofrece un entorno idóneo para desarrollar intervenciones pedagógicas, por medio de *la improvisación teatral*, que aborden sus necesidades artísticas y emocionales, pues fomenta procesos de participación, reflexión y expresión que fortalecen el vínculo entre el arte, la educación y la comunidad. *La improvisación* es la capacidad de adaptarse y responder creativamente a situaciones cambiantes sin una preparación previa. La espontaneidad y la imaginación son herramientas fundamentales en este proceso. La improvisación es una forma de expresión artística que fomenta la creatividad, la







comunicación efectiva y promueve la confianza personal. La improvisación teatral es una disciplina que ha sido desarrollada por varios expertos a lo largo del tiempo, destacándose entre ellxs, Viola Spolin quien plantea que, “La improvisación es una forma de teatro en la que los actores crean espontáneamente personajes, diálogos y acciones sin un guion predeterminado. La improvisación permite explorar la creatividad y la intuición en un entorno de juego y libertad” (Spolin, 1999, p. 20). Y Keith Johnstone quien la define de la siguiente manera “La improvisación es la práctica de crear teatro en el momento, enfatizando la espontaneidad, la aceptación y la colaboración entre los actores. Conceptos como el “sí, y...” son cruciales para la aceptación y construcción conjunta en la escena” (Johnstone, 1997).

Ambxs autores coinciden en reconocer la improvisación como un espacio de creación inmediata, donde la libertad, la intuición y la interacción se convierten en herramientas esenciales del proceso teatral. Spolin destaca el valor del juego como motor creativo, enfatizando en que la exploración libre permite a las personas conectarse con su espontaneidad y con la autenticidad de sus emociones. Johnstone, enfatiza en la dimensión colectiva del acto de improvisar, donde la escucha, la confianza y la aceptación del otro posibilitan la construcción conjunta de sentido.

En conjunto, las perspectivas de los dos autores permiten reconocer que la improvisación teatral trasciende el escenario y se convierte en una práctica pedagógica y humana que fomenta la expresión emocional, la empatía y el aprendizaje a través del encuentro con los demás.

Teniendo en cuenta las definiciones de estos autores, la improvisación se transforma en una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. La improvisación es relevante en mi investigación, porque al permitir una creación libre genera que los niños exploren y expresen sus emociones sin restricciones, lo cual favorece enormemente el desarrollo de su conciencia emocional y fortalecimiento de su expresión artística. Además, para este proyecto y durante las sesiones implementadas se trabajaron juegos de improvisación propuestos por lxs






autores anteriormente citados. La improvisación con su capacidad para liberar la creatividad y fomentar la empatía, es una herramienta poderosa que puede ayudar a lxs estudiantes a explorar y expresar sus sentimientos en un espacio seguro y enriquecedor.


El proceso que propuse responde a una necesidad artística y emocional crucial: la falta de espacios donde estos niños y niñas puedan explorar, canalizar y expresar sus emociones artísticamente. La improvisación teatral no solo ofrece un medio para la autoexpresión, sino que también brinda herramientas para el crecimiento personal y social, ayudando a esta población a navegar sus experiencias de vida con mayor confianza y claridad. Así, el arte, que comenzó como un simple taller en mi niñez, se ha convertido en la brújula que guía mi compromiso con la transformación comunitaria. En el ICES busco seguir este camino, utilizando la expresión artística como un refugio de fortaleza y creatividad para quienes más lo necesitan. Así fue como la semilla que se plantó al inicio de este relato, encontró las condiciones adecuadas que le permitieron activarse. Sin embargo, antes de continuar, quiero que usted, lector, logre conocer un poco más sobre el ICES y enraizarse en su esencia, tanto y más como lo logré hacer yo desde el primer acercamiento que tuve con esta institución.

### **Germinación - Explorando nuevas tierras (contexto y planteamiento del problema)**

Nuestra semilla, ya logró absorber el agua necesaria para comenzar con su proceso de crecimiento, le invito a que usted también tome un vaso con agua y lo beba mientras lee y se permite crecer con lo que viene.


La localidad de Ciudad Bolívar se encuentra ubicada al suroccidente de Bogotá. El 90% de esta localidad es montañosa y un 72% se considera zona rural. Sus barrios se dividen en ocho (8) Unidades de Planteamiento Zonal (en adelante, UPZ). En la UPZ siete (7) Jerusalén, se encuentra el barrio Potosí, el cual se ha poblado en las últimas cuatro décadas, a través de la organización





barrial, acción comunal y comunitaria. Uno de sus lugares emblemáticos es el *Palo del ahorcado*, hoy llamado árbol de la vida, como testigo, históricamente de las luchas que los vecinos y las vecinas de “Poto”, como le dicen los locales, han peleado, desde el génesis del barrio, por sus respectivos derechos fundamentales para tener una vida digna que se relaciona con el medio ambiente, el cuidado del territorio y la lucha contra la minería dentro de la capital. Según el libro *Potosí-La isla: historia de una lucha*, escrito en 1998, por la Corporación Taliber-Grupo de danza Colegio ICES-ISNEM, las condiciones geográficas de la montaña fueron una de las razones principales por las que en 1982 estos territorios, difíciles e improductivos, se empezaron a dividir en lotes para ser comercializados. Terreros, urbanizadores piratas y políticos, dueños de la tierra al sur de la ciudad, empezaron a montar su propio negocio vendiéndoles pequeños terrenos, a precios muy asequibles, a familias pobres y desplazadas que buscaban un lugar para vivir.


Las exigencias de los vecinos y de las vecinas tuvieron como consecuencia la llegada de tres servicios públicos (agua, energía y transporte). Otra de las luchas de la comunidad frente al Distrito fue empezar a exigir atención médica, sobre todo para los menores de edad que eran los que más sufrían las adversas condiciones. Estos reclamos, por la salud de los habitantes de Potosí, la acompañaba un grupo de profesores que, en 1984, llegaron liderados por Evaristo Bernate Castellanos. Esos maestros tenían un proyecto educativo que surgió en 1976 de nombre ISNEM, una alternativa al colegio *Salesiano León XIII*, con la cual tenían divergencias en los métodos de enseñanza. Cuando el ISNEM se separó del Salesiano, que también se conoce como el colegio Don Bosco, el grupo de profesores empezó a buscar una sede para establecerse. Pasaron por los barrios Las Cruces, por el Veinte de Julio hasta que finalmente llegaron al sector de Ciudad Bolívar. Su objetivo era encuestar a los habitantes sobre sus condiciones de salud. Sin embargo, rápidamente se dieron cuenta de que una de las problemáticas del barrio era el analfabetismo. Además, los niños y las niñas pasaban la mayoría del tiempo solos, porque los padres tenían que trabajar. Los colegios






que había en la época no estaban cerca, y el Distrito no dispuso de maestros para que fueran a enseñar al barrio.


La gente que se enteró de que Evaristo era profesor, les propuso a los maestros del ISNEM que construyeran un colegio para los niños de Potosí. Así surgió el ICES. Según Ospina y Sanabria (2021), la propuesta educativa del colegio pasaba por una metodología que entendía la educación como un proceso colectivo. Para el ICES, el modelo educativo debía pasar por un acompañamiento de las luchas que libraba la comunidad. Los servicios como acueducto eran aún una exigencia de la comunidad, la cual era señalada por políticos de la época como un nido de guerrilleros, en el texto *Potosí- la isla* se menciona que varias veces la Secretaría de Educación Distrital (en adelante, SED) intentó cerrar el colegio, pero fue la misma comunidad la que se opuso a las instituciones distritales. Además, los rumores sobre el apoyo de algunos miembros del barrio a la lucha insurgente urbana, de grupos como el M-19, empezaron a levantar amenazas. Entonces, Evaristo era visto como un enemigo para algunos grupos poderosos; políticos, vendedores de lotes, entre otros. En la entrevista a Leónidas Ospina y Mauricio Sanabria (entrevista tomada del libro, *Potosí- la isla*, por Gómez, 2021), dicen que los enemigos de las luchas legítimas de la comunidad creían que, si Evaristo salía del camino las exigencias del barrio automáticamente iban a parar. Por eso, dicen ellos, que el 11 de mayo de 1991 lo asesinaron. El funeral de Evaristo fue multitudinario y se hizo en el ICES, espacio que se convirtió en un símbolo de resistencia y unión comunitaria. Su muerte marcó un punto de quiebre para el barrio, no solo por la pérdida de un líder, sino porque dejó en evidencia la violencia estructural que enfrentaban los procesos sociales en el territorio. Sin embargo, lejos de silenciar las voces del barrio, el asesinato de Evaristo fortaleció el sentido de lucha y la organización comunitaria, impulsando a muchos habitantes a continuar su legado en defensa de la educación, la dignidad y los derechos de la comunidad.






Me permito informarle respetado lector que la semilla ya se convirtió en raíz. Si usted ya se terminó su agua, sírvase un poco más y diríjase a tomar el sol, esto permitirá que siga siendo parte de este crecimiento de forma más amena. Si ya está listo, continuemos. Actualmente, el Instituto ofrece una educación por, para y en el territorio, desde la realidad de sus pobladores hasta la organización y movilización comunitaria. En el ICES, los estudiantes son actores que participan activamente en la producción de conocimiento y la transformación de sus realidades. Es una institución educativa, que trabaja una propuesta pedagógica de *Educación Popular* en el sector ya mencionado, cuyo propósito es contribuir a la transformación social mediante el desarrollo de un currículo basado en la realidad que aporta a la solución de las problemáticas sociales, formando una comunidad educativa crítica, con liderazgo comunitario y con capacidad de interacción política.

Las problemáticas evidenciadas en el ICES invitan a investigar cómo la *educación popular*, la cual es un concepto que cobra fuerza por el trabajo del pedagogo brasileño Paulo Freire (1970), por medio del cual se busca transformar la educación en un acto de libertad, además de cuestionar y rescatar su realidad social, política y económica. Freire critica el tipo de educación tradicional denominada como *educación bancaria*, un modelo pedagógico en que el conocimiento se va depositando en los estudiantes sin tener en cuenta su contexto. Para Freire la educación tiene que ser dialógica, participativa e interactiva, en el que profesores y estudiantes compartan las responsabilidades del aprendizaje. Del mismo modo, en su obra más conocida, *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire establece que, la educación debe ser un proceso participativo que permita a los individuos tomar conciencia de las estructuras de poder y dominación que coincidan en su vida cotidiana, convirtiéndose en una herramienta liberadora, fomentando la autonomía y capacidad de acción dentro de la sociedad. El enfoque de Freire busca una educación inclusiva que favorezca la participación activa y el aprendizaje colaborativo. Es por lo anterior que la *educación*







*popular* se alinea con el proceso de investigación que se lleva a cabo en este trabajo de grado, siendo el ICES una institución que se caracteriza por su trabajo comunitario y popular, se presenta la oportunidad de seguir construyendo desde las bases de la educación comunitaria ya establecidas en su contexto, generando que lxs estudiantes desde el aula sigan creciendo personal y conjuntamente, buscando que su participación activa, sea la ruta que trace el camino hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En coherencia con lo anterior, es pertinente describir el contexto institucional donde se desarrolló la práctica pedagógica.

El ICES en el momento de la implementación de la práctica, tenía un total de 80 estudiantes, los cuales están divididos en ciclos multigrado. Al ciclo dos (tercero, cuarto y quinto) pertenecían 13 estudiantes, constituidos por 6 niñas y 7 niños, y sus edades oscilan entre los 8 y 13 años, ya que en el ICES se constituyen los ciclos dependiendo del desarrollo cognitivo de lxs estudiantes y no por edades. En este curso, 3 estudiantes son hermanos y un alumno autista. El espacio asignado para la práctica inicialmente estaba ubicado en el segundo piso del edificio 1 del ICES, pero debido a las lluvias que se presentaron, el agua entró al salón y se inundó. Por este motivo, nos asignaron un salón en el mismo edificio, en el primer piso. Sin embargo, en diferentes ocasiones tuvimos que trasladarnos al patio, ya que los salones no son muy grandes y las actividades que se realizan con lxs estudiantes necesitan espacio.

Aunque lxs estudiantes del ciclo dos, en general, a veces tienen diferencias (en un inicio se podían identificar, diferentes puntos de vista al tomar decisiones, relacionamientos que involucran malas palabra y en algunos casos, golpes, oposición al compartir, etc.), es importante mencionar que también han logrado construir maneras de relacionarse en las que todxs están involucradxs, lo que se puede evidenciar desde la observación de sus maneras de actuar, tanto en el aula como en los espacios de tiempo libre. Habitualmente, lxs practicantes llegábamos a las 9 de la mañana, y a






esa hora los estudiantes están en descanso. Esto me permitió observarles en este espacio y evidenciar que siempre estaban jugando fútbol, y no existe una división o exclusión por géneros. Los equipos que conforman son mixtos y se apoyan entre sí durante y fuera del juego; estos equipos no solo promueven la equidad y el respeto, sino que también fortalecen el trabajo en equipo y la empatía, creando un ambiente donde todas las voces son valoradas. Más allá del juego, esta dinámica contribuye a la construcción de relaciones basadas en la solidaridad y el compañerismo, reforzando el carácter comunitario del ICES al generar espacios verdaderamente inclusivos.

La institución cuenta con dos edificios disponibles para las clases cada uno de tres pisos y aproximadamente 20 salones por edificio, entre ellos un salón de danza y un aula múltiple. Además, dispone de una cancha de microfútbol, un patio y una zona verde. En la esquina inferior e interior del ICES se encuentra *Potocine*, que aunque no es parte del ICES, es otro espacio que surge de la necesidad de la comunidad de contar con un lugar que ofreciera cercanía con el cine y el teatro. Es un proyecto de autoconstrucción y autogestión cultural, que se convirtió en la primera sala de cine no comercial y de gestión colectiva en Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia (Axp, 2016). Este espacio se ha transformado en un símbolo para quienes hacen parte de este territorio y para aquellos que desarrollan actividades en él.

Aunque las actividades artísticas que se realizan en *Potocine* en su mayoría no forman parte del espacio académico, sí permiten involucrar al ICES en dichas dinámicas. El interés de la comunidad estudiantil y territorial por los espacios artísticos favorece la implementación de prácticas pedagógicas en el ICES guiadas por componentes artísticos, haciendo que estas sean pertinentes y se alineen con los procesos comunitarios de la localidad.





*Potocine I Sala de cine Auto gestionada, ICES.*

*Ciudad Bolívar.*



*Cancha principal ICES I*




*Patio de juego ICES*



*Patio de juego como espacio de aula I*




*Estudiantes ciclo 2 ICES*




Espero que se encuentre muy comodx y que se esté permitiendo ser parte de este crecimiento. Por el momento, me permito informarle que entramos en la etapa del tallo inicial, en este momento ya no somos una semilla dormida, hicimos la transición a una planta en desarrollo. Continuemos.


Para lograr entender un poco más la pertinencia de mi proyecto en esta institución, es importante conocer que, en el contexto educativo actual, el desarrollo integral de lxs estudiantes frecuentemente se ve limitado por enfoques que priorizan el aprendizaje académico sobre otras dimensiones del ser, como aprender a manejar adecuadamente las situaciones que se van presentando durante el crecimiento de los estudiantes. Es muy poco común encontrar instituciones que prioricen el reconocimiento y la gestión de emociones desde las artes. Es por lo anterior que, las artes se presentan como un recurso pedagógico valioso para abrir caminos que permitan a los estudiantes explorar, reconocer y expresar sus emociones de manera diferente, más consciente y fortaleciendo su expresión artística. La práctica pedagógica que se realizó en esta institución estuvo guiada por un proyecto de aula llamado ***Juegos improvisados del corazón: Explorando la expresión de emociones a través de juegos de improvisación teatral***, el cual se implementó, durante cinco (5) sesiones de una hora y tres (3) sesiones de dos horas. El objetivo general era analizar herramientas de los juegos de improvisación teatral en los estudiantes del ciclo 2 del ICES para el fortalecimiento de su capacidad de expresión emocional.


El ICES es un espacio de reunión y encuentro de la comunidad, sus puertas siempre están abiertas, pues no tienen una portería o vigilancia permanente, pero esto permite que sus espacios estén dispuestos hacia la comunidad para que se puedan desarrollar actividades artísticas y eventos más allá de lo académico. Si bien la institución cuenta con clases de arte y talleres de formación en la jornada de la tarde, desde mi experiencia en la práctica pedagógica observé que durante la jornada en la que trabajábamos no se desarrollaban otros espacios artísticos formales dentro del plan curricular. Lo anterior, direcciona hacia la importancia de llevar el arte dentro de las horas





educativas para que los estudiantes puedan explorar otras formas de expresión, de conocimiento y fortalecer su lado artístico, para esto, se encontró la manera de resignificar espacios que no están precisamente destinados para el ejercicio pedagógico, como la cancha de fútbol o el patio de juegos, los cuales en diferentes ocasiones utilizamos como espacio de aula. Durante el desarrollo de los talleres y las clases, se logró articular ejercicios de improvisación teatral, enfocados hacia las emociones, que permitieron en primer lugar, fortalecer la capacidad de expresión artística de los estudiantes, pero también trabajar para aportar a su conciencia emocional Bisquerra (2001) la define de la siguiente manera, la conciencia emocional es la capacidad de comprender las emociones propias y ajenas. Tomar conciencia de las emociones implica quitarlas del plano de lo inconsciente, hacer visible los procesos emocionales. (Bisquerra, p.1). Gracias a esta definición se evidencia la importancia del reconocimiento de las emociones como primer paso para manejarlas de manera adecuada. *La conciencia emocional* es la base de la *inteligencia emocional*, que nos permite manejar nuestras emociones de forma consciente, tanto a nivel personal como en las relaciones interpersonales. *La conciencia emocional* se basa en el reconocimiento de las emociones tanto positivas como negativas. Aprender a identificar nuestras emociones nos ayuda a comprender nuestros comportamientos y a tomar decisiones más acertadas. También nos permite establecer mejores relaciones, ya que nos facilita la empatía y el entendimiento de los demás (Psicologista, s.f.). *La conciencia emocional* es una habilidad fundamental que permite a lxs individuos no solo comprender sus emociones, sino también relacionarse de manera más efectiva. Aunque este trabajo de grado no apunta hacia el desarrollo completo de *La conciencia emocional*, es importante mencionar este concepto, ya que la expresión de emociones, definida como, la capacidad de una persona para comunicar sus emociones de manera efectiva, a través de gestos, expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal y palabras (Pérez, 2024) es uno de los componentes de la *conciencia emocional* e hizo parte fundamental en el proceso que se desarrolló con lxs estudiantes durante la







práctica pedagógica, utilizando la comunicación y expresión emocional a partir de los gestos y las palabras.

La importancia de lo anterior se refuerza cuando se tiene un acercamiento al funcionamiento de la atención psicológica en el ICES. Esta tiene un enfoque en los casos específicos que se van presentando a lo largo del periodo escolar. En general, los temas a tratar en este espacio son temas personales, cambios en el comportamiento de lxs estudiantes y, en especial a aquellos que llegan a la institución afectados emocionalmente. Aunque una gran parte de lxs estudiantes asiste a estas sesiones, y en algunas ocasiones se realizan charlas para toda la comunidad estudiantil, los procesos se ven afectados, algunos estudiantes me manifestaron durante una conversación que no se sienten del todo cómodos en los espacios de acompañamiento psicológico de la institución. Señalan que, en ocasiones, las respuestas o dinámicas de estos encuentros no les resultan cercanas, lo que ha generado cierta distancia o desinterés hacia este tipo de espacios. Sumado a lo anterior, la institución no ha encontrado el modo de regular a un profesional en el área o una practicante de forma permanente, por lo que es difícil dar continuidad al proceso con lxs estudiantes. Esto se debe a que el ICES autogestiona estos espacios y quien va a hacer las orientaciones psicológicas es unx practicante. Es por lo anterior que, llevando al aula talleres que fortalezcan la expresión artística y funcionen como un medio diferente de gestionar y expresar emociones, se permite a lxs estudiantes tener una oportunidad en la que, al compartir con sus compañeros, logren encontrar un espacio que vaya más allá de lo académico y trascienda a lo personal, siendo así un momento para que consciente o inconscientemente puedan seguir fortalecimiento sus procesos. Con esto, estoy solamente pretendiendo dar insumos que sean útiles tanto para la institución como para los estudiantes, a través del arte y lo comunitario.

De la misma manera, se evidencia una falta de espacios artísticos oficiales donde lxs estudiantes puedan transitar y transmutar sus emociones subjetivamente a través de componentes







escénicos. El reto en el ICES consiste en transformar el aula en un entorno que fortalezca la empatía, la autoconciencia, la resolución de conflictos y la expresión de emociones. Para lograrlo, es necesario un cambio en el rol del docente, quienes deben explorar otras metodologías que integren desde la educación artística un vínculo con lo emocional y comunitario al currículo académico.

En conexión con lo anterior, la improvisación teatral se presenta como una oportunidad eficaz para este proceso, permitiendo que los estudiantes exploren emociones y situaciones, promoviendo un aprendizaje significativo y alineándolo con la participación conjunta para la construcción de la comunidad en el ICES. En este sentido, esta investigación busca evidenciar de qué manera la transversalidad entre las intervenciones artísticas, como la improvisación, puede fortalecer la expresión artística, emocional y social de lxs estudiantes, para contribuir a la construcción de un aula más inclusiva, colaborativa y con sentido de pertenencia.

Desde que comencé a construir mi camino a través de las decisiones que podía tomar respecto a mi vida y mi futuro tanto personal, como profesional, pude empezar a tejer las situaciones que iba viviendo. De esa manera, adquirí la convicción de que casi nada de lo que sucede en este plano ocurre por casualidad. Aunque muchas cosas parezcan que son así, realmente todo nos guía hacia donde debemos estar, en un lugar donde podamos dejar y aportar un pedacito de nuestro existir. Es por eso por lo que, con certeza, puedo afirmar que mi llegada al ICES no fue un descuido del destino. En el tiempo que he compartido en este lugar hasta el día de hoy, he podido reconocer su contexto, vibrar con las experiencias allí vividas y he crecido como persona, docente y artista. También he reafirmado lo que expondré a continuación.

En el universo del aprendizaje, donde se fundan las emociones, la identificación y expresión de estas se instauran como raíces fundamentales para el desarrollo integral de lxs niños y niñas. La implementación del trabajo emocional en el aula se convierte en una tarea esencial, especialmente en el ciclo 2 del ICES, en el que como menciona Gonzales, 2016, los estudiantes tienen una edad






media de 8-13 años, es un momento oportuno para prestarle importancia a sus emociones, ya que es a partir de los 7/8 años cuando el alumnado comienza a tener autoconciencia (p.25).


El ICES, con su resiliente política y poética historia de trabajo comunitario, se presenta como un escenario ideal para explorar cómo las actividades artísticas pueden reforzar la participación creativa de lxs estudiantes. Este enfoque no solo fortalece la individualidad de cada alumno, sino que también crea la oportunidad de construir lazos entre ellos y su comunidad. En un entorno donde a menudo se ignoran las habilidades emocionales, es vital transformar el aula en un espacio que fomente la empatía, la autoconciencia y la resolución de conflictos, componentes clave de la inteligencia emocional. La falta de habilidades en esta área puede llevar a dificultades en la comunicación interpersonal, conflictos en el aula y problemas de auto-regulación emocional. Además, los métodos tradicionales de enseñanza pueden no abordar de manera efectiva estas habilidades emocionales esenciales. En relación con esto, Morales (2020) plantea que:

De hecho, es frecuente encontrar clases en las que rara vez se traten contenidos como habilidades sociales, el crecimiento personal o la gestión emocional. Para conseguir una educación que sí los englobe, se hace necesario un cambio en el rol del maestro para que este dé mayor relevancia a la educación emocional (p.15).

Esta cita evidencia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, orientando la labor docente hacia una formación integral que contemple la dimensión emocional del aprendizaje. Morales invita a reconocer que la enseñanza no debe centrarse únicamente en los contenidos académicos, sino también en la formación de sujetos capaces de comprender, expresar y gestionar sus emociones. En este sentido, el maestro se convierte en un mediador que fomenta el desarrollo emocional y social, contribuyendo así a la construcción de ambientes escolares más empáticos, reflexivos y humanos.

Este cambio no solo beneficia a lxs estudiantes en su desarrollo personal, sino que también enriquece el ambiente escolar, creando un espacio más inclusivo y colaborativo. A través del







proyecto de investigación implementado, también se buscó ofrecer herramientas escénicas y pedagógicas que aportarán significativamente a la expresión emocional y al reconocimiento y trabajo del otro, para el trabajo comunitario de los alumnos del ciclo 2 del ICES. Por medio de la implementación de juegos de improvisación teatral se permite a los estudiantes experimentar una amplia gama de emociones y situaciones, favoreciendo un aprendizaje profundo y significativo. Este enfoque, que se aleja de las metodologías tradicionales, invita a los niños a explorar su creatividad y a comunicarse de maneras que trascienden el lenguaje verbal. Las aulas, muchas veces, son espejos que no reflejan la riqueza de la vida emocional. Sin embargo, al abrir las puertas a la creatividad, a través de técnicas teatrales, cultivamos un aprendizaje que invita a la reflexión y la conexión con los demás. La *improvisación teatral* puede ayudar a desarrollar habilidades como la empatía, la autoconciencia, la adaptabilidad y la resolución de conflictos, elementos que forman el núcleo de una educación integral.

Este estudio no solo se enfoca en los beneficios individuales que estas metodologías pueden proporcionar, sino que también busca un impacto en la comunidad educativa en su conjunto. Los resultados de esta investigación podrían influir en cómo se abordan las necesidades emocionales de los niños y niñas que viven en contextos como el ICES, proporcionando una base para el diseño de intervenciones efectivas que promuevan su bienestar emocional. Al resaltar la importancia de métodos educativos innovadores como la improvisación teatral, esta investigación tiene el potencial de transformar prácticas educativas, al tiempo que promueve un enfoque más holístico y equitativo en la educación y el desarrollo infantil.

En este sentido, la investigación se convierte en una invitación a transformar las aulas en escenarios donde cada niño y niña pueda ser el artista de su propia vida, donde cada emoción se convierta en un color en el lienzo de la construcción de su camino por transitar. Al integrar la expresión artística con la educación emocional, se teje un puente entre el arte y el aprendizaje, para






así crear espacios en los que lxs estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la capacidad de comprender y gestionar sus propias emociones, así como las de los demás.


### **Brote emergente – Primeros diálogos con la tierra (aspectos que dialogan con el proceso de diseño de la intervención)**

Hemos llegado al brote emergente, queridx lector usted se preguntará. ¿qué significa eso?, permítame informarle que debe prepararse y mantenerse firme. En este momento, estamos rompiendo la tierra para comenzar a salir. Así que preste muchísima atención.

Este trabajo busca cultivar un ambiente donde la educación emocional sea un pilar fundamental. Al integrar la creatividad y el trabajo comunitario, potenciando la escucha activa y también la comunicación asertiva, se espera que cada estudiante no solo se convierta en un aprendiz más, sino en un ciudadano activo y comprometido, capaz de enfrentar los desafíos del mundo con empatía y autoconfianza.


Todo lo anteriormente descrito, me hizo ser consciente de que mi llegada al ICES, no podía quedar a la suerte, todo debía tener un propósito y un camino que me guiará, es por eso que comenzó a resonar en mi interés investigativo, artístico, pedagógico y comunitario la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo aportan a la formación artística y al desarrollo integral (emocional) de los estudiantes del ciclo 2 del ICES, los juegos de improvisación teatral? Para poder darle respuesta a ese cuestionamiento que me planté, me propuse cuatro (4) objetivos diferentes, que me permitieron enfocar mis planeaciones e intervenciones pedagógicas. La primera de ellas fue: aportar a la formación artística y al desarrollo integral (emocional) de lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES, mediante los *juegos de improvisación teatral*, la segunda propiciar espacios pedagógicos para el desarrollo de la participación creativa de los niños y niñas del ciclo 2 del






ICES, la tercera gestionar la expresión emocional de lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES, a través de juegos de improvisación teatral, que les permitan explorar sus emociones de manera creativa y artística y la cuarta y última, acentuar la participación creativa de lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES, mediante actividades artísticas que se alineen con el trabajo comunitario que caracteriza la historia del ICES y su Localidad.

Esta investigación al estar relacionada con las practicas pedagógicas, me permite hacer claridad en que, la ruta y posterior metodología que se elige para desarrollar las sesiones es fundamental para garantizar que los objetivos de aprendizaje propuestos se puedan alcanzar. En el contexto de este proyecto, se integrarán los juegos de improvisación teatral como herramienta para el desarrollo de la expresión artística y emocional en lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES. La metodología de este proyecto se basó en principios constructivistas. Vygotsky en su teoría sociocultural sostenía que, lxs niñxs desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida" (Regader, 2015). Lo anterior, refuerza las intenciones del proyecto de grado, buscando fomentar el desarrollo de lxs estudiantes a través de actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje mutuo. Como complemento de lo anterior, el modelo pedagógico se basa en un modelo constructivista, el cual tiene las siguientes características: 1. El aprendizaje se considera como un proceso en el que se toman en cuenta aprendizajes previos y que se va construyendo conforme sus actividades y situaciones. 2. El docente es solo un facilitador, dejando al alumno como principal autor de su conocimiento. 3. El estudiante selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones. 4. Cada individuo, según su propio ritmo, construye significados a medida que va aprendiendo, haciendo propia la información recibida. Es importante resaltar porque se seleccionaron tanto la teoría como el modelo pedagógico. Al permitirse que **el alumno** sea el






principal autor de su conocimiento y desarrolle habilidades cognoscitivas que servirán como herramientas para su vida cotidiana, permite que el objetivo que se espera alcanzar con este plan de aula logre trascender del espacio del aula y pueda ser aplicado para la vida de lxs alumnx, fortaleciendo y apoyando su desarrollo integral que promuevan el aprendizaje activo y la reflexión personal. La integración de actividades teatrales, juegos de improvisación y textos mediadores proporcionaron un entorno enriquecedor para que lxs alumnx experimentaran y reflexionaran sobre las emociones de manera práctica. Es así como a este futuro árbol, está realizando su fotosíntesis inicial, está teniendo el primer contacto con el exterior y así como lo puede ver, ya están las primeras hojitas iniciales.


### **Crecimiento del tronco - La estructura de un sueño (ruta metodológica)**

Para este momento, le pido que usted como lector, siga disfrutando este maravilloso proceso, observe como se están formando los tejidos que comenzarán a trasportar el agua, los nutrientes y los azucares de nuestro árbol. No se haga ajénx, déjese cautivar y entrelácese en este tejido.

Este capítulo está dedicado a describir las estrategias y actividades ejecutadas con los estudiantes para el fortalecimiento de su expresión artística y emocional. A lo largo de este documento, he podido plasmar las ideas principales, motivaciones, los caminos, desvíos, encuentros e intereses que me condujeron hacia esta investigación. Entendiendo que *La educación popular*, la improvisación, la expresión artística y expresión de emociones son conceptos que se entrelazan de manera significativa en procesos pedagógicos como el de este proyecto de grado.

Estos conceptos no solo aportan en el ámbito de la enseñanza, sino que también brindan herramientas esenciales para la interacción con el otro y el aprendizaje comunitario y colaborativo. Por medio de estos conceptos se busca la construcción de vínculos más genuinos y el aprendizaje







de habilidades artísticas y socioemocionales, que contribuyen a una educación más humana, artística y participativa.

Todo lo implementado y descrito durante esta sistematización, partió desde mi experiencia específica como docente, entendiendo que esta experiencia no se relaciona solamente con lo transitado y sucedido en el aula, sino que se complementa con la elaboración de las planeaciones, las cuales permiten organizar de manera anticipada lo que se va a desarrollar en las clases, en ellas se establecen los objetivos, las actividades, los recursos, los contenidos, los criterios de evaluación, y el tiempo estimado. Los diarios de campo, son instrumentos de registro y reflexión que se utilizan para reflexionar lo que ocurre durante la práctica o la investigación educativa. En ellos se registra lo sucedido en el aula y se reflexiona sobre la experiencia en cuanto a la pregunta de investigación. Tanto las planeaciones como los diarios de campo son instrumentos de investigación que se emplean en la práctica pedagógica de la LAE, para registrar lo que paso dentro y fuera del aula. Para este trabajo de grado se analizaron un total de ocho (8) planeaciones y ocho (8) diarios de campo. Desde ahí, pude evidenciar que existen dinámicas distintas a netamente la práctica desde lo sucedido en el salón de clases en un direccionamiento de enseñanza-aprendizaje, sino que también es una experiencia que se complementa con unas experiencias y vivencias propias y me permiten partir desde un relato auto-etnográfico que, además, me permite fortalecer mi rol de profesora junto a mis dimensiones personales.

La autoetnografía, como plantean Ellis, Adams y Bochner (2011), “busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (p.249). Desde este enfoque, el trabajo parte de mis propias vivencias y reflexiones para construir conocimiento desde la experiencia situada. En ese sentido, “durante el proceso, el autor también puede entrevistar a otrxs, así como consultar textos tales como fotografías, revistas y grabaciones que contribuyan a recuperar sus recuerdos” (Delany, 2004; Didion, 2005; Goodall, 2006;






Herrmann, 2005, p. 252), reconociendo que el proceso reflexivo se alimenta de distintas fuentes personales y culturales que permiten ampliar la comprensión de la práctica docente. Cuando lxs investigadores hacen autoetnografía, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular (Ellis, Adams & Bochner, 2011, p.253). Desde esta mirada, el ejercicio reflexivo que realicé en este proyecto no solo permitió comprender lo vivido en el aula, sino también reconocer cómo mi historia, mis emociones y mi identidad influyen directamente en la práctica pedagógica y en la relación con lxs estudiantes.

Además, se transitó bajo los fundamentos metodológicos de la Investigación Acción Educativa (en adelante, IAE) citando a Elliot (2000):

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. (Elliot, 2000, pg. 5).

Esta metodología se relaciona directamente con mi experiencia como docente en formación y aún más con la práctica que se está sistematizando en este documento, el proyecto desarrollado, surge directamente de las necesidades que logré identificar en el aula, ya que, aunque en este espacio los niños y las niñas que, si tienen un grado de expresión corporal, muchas veces no logran nombrar o canalizar lo que pueden estar llegando a sentir. Por eso, encontré en esta metodología y en mi práctica, la oportunidad de investigar desde la experiencia vivida, no desde una teoría, o un lugar ajeno, sino desde lo que viví, compartí, escuché y observé con lxs estudiantes durante cada sesión.

De acuerdo con Elliot (2000), "La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director". (p. 5). Esta afirmación da cuenta del carácter reflexivo y



continuo del proceso, en el que cada intervención se convierte en una oportunidad para analizar, reinterpretar y transformar la práctica educativa.

En coherencia con ello, este proceso se desarrolló siguiendo las fases propuestas por Colás y Buendía (1994), quienes plantean que la Investigación-Acción Educativa se estructura en cuatro etapas: (a) Diagnóstico, (b) Planificación, (c) Acción-Observación y (d) Reflexión. Estas fases permiten una comprensión cíclica del proceso, donde el docente-investigador no solo interviene, sino que también evalúa y redefine sus prácticas.



**Figura 1. Fases de la Investigación-Acción Educativa**


*(Tomado y adaptado de Colás y Buendía, 1994, p. 297)*

En ese sentido, la Investigación-Acción Educativa (IAE) me permitió no solo implementar sesiones pedagógicas con el fin de transformar la problemática observada, sino también comprenderla en profundidad, reflexionar sobre mis decisiones en el aula y construir conocimiento pedagógico desde la experiencia misma. Este proceso me llevó a encontrar herramientas que, junto con lxs estudiantes, desde el cuerpo y la expresión artística,

contribuyeron al fortalecimiento de su expresión emocional, pasando de una investigación sobre los estudiantes a una investigación con ellos.

Las sesiones casi que en su totalidad estuvieron guiadas por juegos de improvisación teatral, los cuales desde el planteamiento del proyecto de aula fueron el hilo conductor para poder realizar las planeaciones. Además, los juegos de improvisación implementados permitieron fortalecer la capacidad de expresión artística y emocional de los estudiantes el ciclo 2 del ICES, a continuación, se presentarán los juegos que se desarrollaron en el aula:

1. Viola Spolin propone diferentes juegos de improvisación, los implementados en esta práctica pedagógica son los siguientes:
  - **“El juego del Espejo”**: Este juego en su estado original se usa para reflejar movimientos, pero en el desarrollo de las sesiones de este plan de aula, se adaptará también para que los estudiantes reflejen emociones con su cuerpo.
  - **“Cambio de estado”**: Los participantes deberán cambiar su estado emocional en respuesta a diferentes estímulos o situaciones durante la improvisación. Esto ayudará a que exploren la transformación e influencia de las emociones.
2. Así mismo, en Keith Johnston, se encontraron juegos de improvisación que se alineaban con mis objetivos, de los cuales se eligieron los descritos a continuación:
  - **“El objeto imaginario”**: Los estudiantes usan un objeto imaginario para representar diferentes cosas en distintas escenas. Este juego promueve la creatividad, durante la improvisación teatral.
  - **“Sí, y...”**: En grupo, un estudiante inicia una escena y el otro debe continuar la historia comenzando con “Sí, y...” aceptando y ampliando la propuesta inicial. Esto fomenta la colaboración y adaptación emocional.



Los juegos se seleccionaron pensando en que su implementación en el aula permitía la exploración, el desarrollo de habilidades expresivas, la diversión y los aportes que pueden brindar para alcanzar los objetivos propuestos.


Querido lector, en este punto debemos ser muy cuidadosos, pues es cuando se comienza a formar la corteza que protege al árbol de factores externos. Nuestro tallo engrosó y satisfactoriamente se alargó formando nuestro sólido tronco.


### **Ramificación - Crecimiento y aprendizajes (reconstrucción de la experiencia)**

El proyecto pedagógico de aula *Juegos improvisados del corazón: Explorando la expresión de emociones a través de juegos de improvisación teatral* implementado en el ICES, el cual sirvió para la redacción de este proyecto tuvo tres (3) etapas. Nuestro árbol amplió sus posibilidades de crecimiento, adéntrese en cada una de las ramas en distintas direcciones que conocerá a continuación:

- **ECOS DEL CORAZÓN / ETAPA 1:**


En esta primera ramificación, el corazón del árbol comenzó a emitir sus primeros ecos. Su latido representó el reconocimiento inicial de las emociones, como si el árbol apenas despertara al sol. Esta etapa tenía como objetivo identificar el estado de reconocimiento y expresión de emociones del grupo de estudiantes del ciclo 2 del ICES, mediante juegos de improvisación teatral, para adaptar las sesiones siguientes a las necesidades de los alumnos, y tuvo una duración durante las sesiones 1 y 2. En estas se realizó un diagnóstico inicial para identificar la capacidad de los estudiantes para reconocer y nombrar emociones básicas.





**Sesión #1.** Esta sesión se desarrolló el 28 de agosto del año 2024, como parte de la primera etapa. La sesión estuvo enfocada en realizar un reconocimiento de la expresión e identificación emocional de lxs estudiantes. Para esto, la actividad principal que se desarrolló fue "Rostros y sentimientos". Se dio la indicación a lxs estudiantes de que caminaran por el espacio y que todos y todas quedarán "congeladxs" hasta que les diera la indicación. Cada vez que se "congelaban", yo pasaba mostrando una tarjeta con un rostro que reflejara alguna emoción y, cuando se les indicaba que estaban descongelados, debían comenzar a caminar por el espacio, mientras reflejaban algún gesto, movimiento o palabra que ellxs creían que correspondía a la emoción de la tarjeta expuesta. Para esta sesión se buscaba tener un primer acercamiento a lxs estudiantes y su expresión emocional. Este primer día me brindó la oportunidad de conocer la disposición del grupo para el trabajo. Además, las actividades desarrolladas no solo ayudaron a establecer una base de confianza con lxs estudiantes y la profesora practicante, sino que también crearon un ambiente seguro, ya que tanto lxs estudiantes como lxs docentes fueron partícipes de las actividades. Este ejercicio sirvió como oportunidad, en un primer momento, para reconocer la corporeidad de lxs estudiantes y la capacidad de expresión por medio de ella, teniendo en cuenta que esta observación se desarrolló de manera creativa.


**Sesión #2:** La sesión del 11 de septiembre del 2024 inició con un "juego de reacción". Lxs estudiantes se ubicaron en un círculo, en el que dos de ellos, previamente escogidos, se ubicaron: uno en el centro y el otro fuera del círculo. La persona que estaba afuera, cuando quisiera, debía tocar la espalda de algún compañero, quien debía reaccionar agachándose, y las personas que estaban a la derecha e izquierda de la persona que se agachó debían reaccionar haciendo un gesto (miedo, felicidad, asco, etc.), o también podía ser un gesto corporal más preciso (temblar, aplaudir, cantar, etc.), pero siempre expresando una emoción clara. La persona que estaba en el centro debía eliminar del juego a la persona que se demoró más en reaccionar, y así sucesivamente, hasta que



solamente quedó unx estudiante. Esto se realizó con el fin de activar su conexión grupal, atención, creatividad y expresión. Lo anterior aportaría notablemente a la actividad principal que se tenía planeada para este día. Para esto, se presentó el texto mediador (video) *El elefante encadenado* de Jorge Bucay, el cual dio paso a lo que sería el primer juego de improvisación formal que se implementó en el aula, llamado el "Juego del espejo", de Viola Spolin. Para seguir trabajando la expresión de emociones del otrx, la cual se comenzó a explorar con el juego inicial de la sesión, lxs estudiantes, en parejas, debían pararse frente a frente. Uno de ellos, corporalmente, debía mostrarle las emociones que identificó en el video que se presentó, y el otro debía imitar los movimientos y gestos de las emociones. Después cambiaron de roles: la persona que estaba mostrando la emoción pasó a imitar, y viceversa. Con esto se buscaba que lxs estudiantes logaran encontrar un reconocimiento y expresión emocional tanto propia como en el compañero. Durante el desarrollo de este juego pasó algo muy interesante: lxs estudiantes me pidieron los marcadores de tablero prestados y se acercaban poco a poco al tablero y escribían emociones nuevas que iban sintiendo en el desarrollo del ejercicio o que identificaban en el compañero, y las demás parejas incorporaban en su exploración esas emociones. Aunque el video fue un detonante inicial para que lxs estudiantes exploraran las emociones por medio del juego de improvisación presentado, se evidenció una atención y escucha grupal importante.


- **EL JARDÍN DE LAS EMOCIONES / ETAPA 2**


Tras escuchar los primeros latidos, el árbol siguió ramificándose. En este jardín interior, las emociones comenzaron a desplegar sus colores, fragancias y matices. se trazó el objetivo Profundizar en la exploración y expresión de emociones específicas (alegría, tristeza, miedo, amor) mediante juegos de improvisación teatral, permitiendo una comprensión más profunda y personal de cada emoción que se desarrolló durante las sesiones 3, 4, 5 y 6. Las cuales, tras una breve



exploración sobre la capacidad de lxs estudiantes para identificar emociones, se enfocaron en 4 básicas (alegría, tristeza, amor y miedo) y la expresión de cada emoción.

**Sesión #3:** Esta sesión se implementó el 18 de septiembre del 2024. En este momento se dio paso a trabajar las emociones específicas que se propusieron para la etapa número 2. La primera emoción en la que me centré fue la alegría, es por eso que ese día inició con un video llamado *La sonrisa que descubrió Lily*, el cual fue oportuno para la siguiente actividad. Después de terminar el vídeo, se presentó el "Juego de energía positiva". Su desarrollo consistió en que un estudiante voluntarix debía realizar una acción expresando alegría, y lxs demás debían imitarla y exagerarla. Podían involucrar el cuerpo, la voz, el gesto. Presentar el texto mediador antes del juego inicial permitió que lxs estudiantes lo usaran como referente para poder realizar su acción. Lxs estudiantes se involucraron mucho en esta actividad y se dejaron contagiar por los compañeros. Cuando todxs realizaron su acción, se realizó la implementación del juego de improvisación llamado *Cambios de estado* de Viola Spolin. En este juego, lxs estudiantes debían cambiar su estado emocional en respuesta a diferentes situaciones durante la improvisación. Se presentaron las siguientes situaciones:


- **Situación 1:** Te dieron un regalo de cumpleaños, es algo muy grande, tiene un moño muy bonito, el papel de su envoltura es de tu color preferido. Lo abres muy emocionadx y, cuando terminas de quitar todo el papel de regalo, es una camiseta, de un color que no te gusta. ¿Qué harías en ese caso? (Se dio un tiempo de exploración). De repente entran tus papás con una bici de tu color preferido. Era un regalo que estabas esperando. Lo de la camiseta fue una broma.
  - **Situación 2:** Tienes una presentación de un baile, o la inauguración del campeonato de fútbol. Piensa en algo que te guste hacer. Te has estado preparando para este día durante mucho tiempo. Te vistes, te arreglas, y te vas al lugar en donde va a suceder el evento. Pero
- 




cuando llegas, comienza a llover muy fuerte. La presentación sería en la cancha del colegio. El evento se aplaza. ¿Qué haces en ese momento? (Se deja un tiempo de exploración). Salió el sol. Como estaba lloviendo muy fuerte, nadie se pudo ir para su casa y todos están en el colegio. El evento se puede realizar.

Este juego de improvisación ayudó a que lxs estudiantes explorarán cómo la alegría se puede transformar y cómo se expresa en el cuerpo, la voz y el gesto. Pero también fue una actividad que me presentó retos. La primera situación no estaba siendo bien entendida, o el grupo no tenía la disposición necesaria y tuvimos que realizar un cambio. Hablo en plural en este momento, porque compartía el aula con un compañero, pero eso lo explicaré más adelante. Él realizó un ejercicio de manipulación de elementos, el cual sirvió como referente para poder desarrollar con mayor asertividad la segunda situación y que todo se desarrollara de mejor manera, ya que logró centrar la atención de lxs estudiantes y, además, permitió que los elementos utilizados para el desarrollo de esa actividad sirvieran como insumo para que lxs estudiantes los implementaran en el desarrollo de la situación #2 y lxs pusiera en una situación creativa más presente.

**Sesión #4:** Esta sesión tuvo lugar el día 25 de septiembre del año 2024. Este día nos enfocamos en el trabajo de la emoción tristeza. Para dar inicio, se implementó el juego llamado "El charco de las emociones". Consistió en cantar conjuntamente lo siguiente: "Ando caminando por la calle, veo un charco, splash, la tristeza me atrapó". Cuando se decía la emoción que los "atrapó", debían comenzar a expresarse con esa emoción. Esta expresión era libre. Lxs estudiantes comenzaron a involucrar el cuerpo, el gesto, la voz y a generar una expresión más clara de cada emoción. Al tener a lxs estudiantes dispuestxs, se presentó el texto mediador *El pájaro y la ballena* de Jorge Bucay. Este permitió que lxs estudiantes identificaran que la emoción que estaba más presente en el video era la tristeza, lo cual sirvió como insumo y referente para presentar y desarrollar el juego de improvisación "Sí, y..." de Keith Johnstone. En parejas, un estudiante inicia una escena y el otro







debe continuar la historia comenzando con “Sí, y...” enfocándolo en alguna situación triste. Se les dio el siguiente ejemplo:

- Persona 1: Anoche estaba en la puerta de mi casa y pasó un perrito muy enfermo, le dolía una patita.
- Persona 2: Sí, y también tenía una orejita lastimada.
- Persona 1: Sí, y lloraba mucho, además estaba muy flaquito, como si no hubiera comido.

Y así sucesivamente hasta crear una historia. Sin embargo, al intentar desarrollar el ejercicio por parejas, lxs estudiantes no tenían mucha disposición para el trabajo. Cuando lo notamos, con mi compañero de aula decidimos realizar un juego que involucrara la manipulación de elementos con el juego de improvisación “Sí, y...” de Keith Johnstone. Se dividieron lxs estudiantes en dos grupos y se enumeraron del 1 al 6 en cada grupo. En el centro del salón estaban algunos elementos en el suelo y lxs estudiantes estaban en filas al costado de los elementos. El juego consistía en que alguien comenzaba una historia, que estaba orientada hacia la tristeza, y después de que esa persona iniciaba, mi compañero decía un número entre 1 y 6. Ejemplo: número 2. Los números 2 de cada grupo debían correr a agarrar una pelota que estaba en el suelo. La persona que la agarraba primero debía continuar la historia inicial con el "Sí, y...", y si tenía coherencia, el equipo ganaba un punto. Así sucesivamente, hasta encontrar el inicio, nudo y desenlace de cada historia.


**Sesión #5:** La emoción que guiaría la sesión del 2 de octubre del 2024 era el miedo. Para esto se presentó inicialmente el cuento *Cuando tengo miedo* de Trace Moroney. Cuando les conté a lxs estudiantes que ese día les leería, ellos me dijeron que querían leer, entonces una estudiante se encargó de realizar la lectura, lo que evidenció un interés mayor por la comunicación y la participación. Después de leer y conversar sobre este cuento, se realizó el juego “Estatuas del miedo”. Lxs estudiantes se debían mover por el espacio mientras sonaba la canción *Cinco fantasmas*, creando un ambiente de suspenso. Al detenerse la música, deberían congelarse en una





postura que expresara el miedo, utilizando su cuerpo para transmitir esta emoción. Después de las exploraciones anteriores, mi compañero de aula propuso su actividad principal, que era representar cada letra de su nombre utilizando el cuerpo y los objetos de circo que él lleva al aula. Cuando terminó, yo introduje el juego de improvisación *Objeto imaginario* de Keith Johnstone, en el que lxs estudiantes debían improvisar escenas de miedo en las que incorporaran objetos que no están presentes físicamente, pero que debían describir y utilizar de manera creativa en sus actuaciones. Para esto, se realizó un anclaje entre la actividad de mi compañero y la mía. Consistió en que, al momento de presentar la partitura de su nombre, el objeto que estaban utilizando debía convertirse en su miedo más profundo. Esto permitió trabajar su imaginación, su creatividad, sus emociones, el reconocimiento de las causas de sus miedos y la expresión gestual, vocal y corporal, y ver un avance en la expresión de sus emociones.

Esta sesión fue la última que se desarrolló compartiendo el aula con mi compañero y con todo el grupo completo. Un tiempo antes de que finalizara la sesión, les informamos a los estudiantes que, desde la próxima sesión, nos teníamos que dividir y algunos se irían con mi compañero de aula y los otros conmigo. Permitimos que ellos decidieran con quién continuar el proceso, y cada unx se dispuso a hablar con su grupo sobre lo que venía y lo que estaba planeado para trabajar desde la siguiente sesión. Para mí, fue importante pedirles que me contaran sus intereses y qué cosas les gustaría que les llevara al aula para fortalecer la expresión emocional y que todo fluyera mucho mejor. Durante esta conversación, me pidieron llevar danza y títeres al aula como parte del proceso, y también llegamos al tema del cierre de la práctica, el cual está enfocado en realizar un compartir de saberes con compañeros de otros ciclos. Los estudiantes me dijeron que creáramos una muestra escénica con títeres sobre las emociones para que pudiéramos presentar algo de lo que habíamos trabajado. Esto me permitió analizar la búsqueda de los y las estudiantes por más espacios artísticos y el desarrollo en la expresión de sus necesidades e intereses.




**Sesión #6:** El 23 de octubre del 2024 fue la última sesión en la que se trabajó en una emoción específica: el amor. Pero esta sesión tenía un enfoque aún más importante para mí, porque, atendiendo y escuchando las necesidades e intereses que lxs estudiantes me expresaron en la sesión anterior, comenzarían a ser implementadas en esta fecha. Al inicio de esta sesión, la actividad de calentamiento consistirá en bailar coreográficamente para lograr una conexión y exploración desde un punto diferente de las artes escénicas, además de atender las solicitudes de lxs estudiantes de integrar la danza a la clase. Para este momento, se utilizó la canción *Danza Kuduro* de Don Omar. Se les pidió formar una fila y desplazarse en diagonales, con la indicación de que la persona que va primero en la fila debía proponer un paso al ritmo de la canción, y así sucesivamente hasta que cada estudiante propuso un movimiento. Esto tuvo como fin seguir estimulando su creatividad e improvisación, y luego, con todos los pasos, se construyó una coreografía. Después, se tenía planeado que lxs estudiantes sacaran la media que se les pidió traer para la construcción de los títeres en el aula y que nos servirían para la muestra final. Pero esta sesión se implementó después de dos semanas de no vernos, debido a una salida pedagógica que lxs estudiantes tuvieron y la semana de receso, entonces muchos olvidaron su media y expresaron que no estaban tan seguros de que ese día nos veríamos. Entonces pasamos a realizar la integración de la emoción amor. Les presenté el texto mediador *Lily y el amor*. Lxs estudiantes se sintieron familiarizados con el video, porque ya conocían a la protagonista, ya que en clases anteriores les había presentado un video sobre la alegría de la misma fuente. Después de ver el video, comenzamos una conversación guiada a partir de la pregunta: “¿De qué manera ustedes identifican el amor y con qué lo relacionan en su vida?” Este momento fue muy interesante; lxs estudiantes expresaron experiencias personales y las relacionaron con varias situaciones y momentos compartidos con sus familias y amigos. Dos de ellxs hablaron sobre el amor romántico. Mientras llevábamos a cabo la conversación, les pedí que

me ayudaran a cortar algunos materiales y, al terminar de conversar, les entregué a cada unx los materiales necesarios para que construyeran su títere en casa.

- **TEJIENDO LOS SENTIMIENTOS / ETAPA 3.**

En la última ramificación, las raíces y las flores se unieron para formar un tejido. El árbol ya no solo crecía, ahora entretrejía sus frutos con los de los demás, en una construcción colectiva donde el sentir individual se enlazó con el sentir comunitario. Tuvo como objetivo integrar las emociones exploradas durante los juegos de improvisación teatral que reflejen una comprensión de las emociones y su aplicación en contextos variados, y se desarrolló durante las últimas sesiones 7 y 8. Esta última etapa consistió en tejer los saberes de las dos etapas anteriores, lo cual permitirá una integración de las emociones propuestas.

**Sesión #7:** El 30 de octubre del 2024 era la penúltima clase con lxs chicxs del ciclo 2 del ICES, y esta sesión ya hacía parte de la tercera etapa. Así que la clase se desarrolló de la siguiente manera: inicialmente, a cada estudiante le entregué una pañoleta que acompañó la danza. Decidí que trabajaríamos con la canción “El currulao me llama - Grupo Bahía” y mantuvimos la misma disposición de las diagonales para la construcción coreográfica, en la que debían involucrar el elemento y que ya habíamos trabajado en la sesión anterior. Sin embargo, hoy algunxs de lxs estudiantes no tenían buena disposición para este trabajo. Intenté cambiar la música, pero seguía sucediendo lo mismo. Decidí que era momento de cambiar la actividad y pasamos a la segunda parte planeada. En este momento, yo les mostré un teatrino que construí para ellos, para que lo usaran en el cierre de esta práctica y pudieran desarrollar las historias que construirían con sus títeres. Ellxs me presentaron los títeres que crearon en casa, y me expresaron que querían crear las historias para presentar en la siguiente clase. Me pareció importante dejarles explorar su creatividad y expresión en esta creación, así que decidí hacer seis papelitos y ponerle a cada uno un punto de algún color: dos verdes, dos negros y dos azules. Posteriormente, los revolví y cada estudiante sacó





un papelito. De esta manera, se conformaron tres parejas para la creación de las historias que comenzaron a construir en el aula. Me parece importante mencionar que lxs estudiantes se basaron en el juego de improvisación teatral “Sí, y…” de Keith Johnstone como detonante para la creación. Cuando terminaron de crear las historias, junto con sus títeres, se turnaron para ensayar sus historias en el teatrino, ya que en la siguiente sesión las presentaríamos.

Durante las 3 etapas se implementaron calentamientos que ayudaron a lxs alumnxs a conectar con su cuerpo, voz y con el grupo. Estas sesiones se acompañaron con textos mediadores que ayudaron al reconocimiento, diálogo sobre las emociones y, como base fundamental, se desarrollaron juegos de improvisación teatral, que fueron las actividades principales de cada sesión. Los títeres, los estudiantes me expresaron que querían crear las historias para presentar en la siguiente clase. Me pareció importante dejarles explorar su creatividad y expresión en esta creación, así que decidí hacer seis papelitos y ponerle a cada uno un punto de algún color: dos verdes, dos negros y dos azules. Posteriormente, los revolví y cada estudiante sacó un papelito. De esta manera, se conformaron tres parejas para la creación de las historias que comenzaron a construir en el aula. También les permití que ensayaran sus historias en el teatrino.

**Sesión #8:** Esta era la última sesión; se realizaría lo planteado para el cierre. En esta sesión se realizó la presentación de una parte de los procesos que se llevaron a cabo a lo largo de esta práctica. Para esto, nos unimos junto a otros dos ciclos. Conjuntamente, decidimos que este primer momento estaría dividido en tres partes:

Para la primera parte, realizamos algunas actividades de integración para que, al momento de presentar, todxs lxs estudiantes estuvieran conectadxs y se sintieran más en confianza. La primera actividad fue un círculo de energía; la segunda, un juego rítmico acompañado de percusión corporal; y la última, una carrera de relevos que consiste en desplazarse con un pin pon que estaba puesto en una cuchara sostenida con la boca.







La segunda parte consistió en disponernos a presentar y observar las muestras que cada ciclo preparó. Nos acomodamos, y el primer grupo en pasar fue el de la profesora Alexandra; después continuaron mis estudiantes y, para cerrar, se presentó el ciclo del profesor Ángel. Antes de cada muestra, el docente a cargo dio una breve contextualización de lo que se presentó.

Durante la presentación de las historias frente a los otros grupos, lxs estudiantes, aunque al principio se mostraron algo tímidxs, lo asumieron con emoción. Se aprendieron las historias que ellxs mismxs habían creado a partir del juego “Sí, y...” de Keith Johnstone, cada una guiada por una emoción específica. Una narraba la aventura de dos amigas que iban al mar a ver ballenas; otra contaba la historia de un habitante de calle honrado que buscaba trabajo; y una más relataba la situación de un pequeño animal enfermo y las emociones que esta generaba en lxs estudiantes. Poco a poco, dejaron a un lado sus inseguridades y se entregaron a la representación, comprendiendo que el “error” y la libertad creativa eran parte esencial del proceso. Con papeles y colores elaboraron la escenografía, y al final, se sintieron cómodxs, felices y orgullosxs de su creación.

Como tercer momento, acordamos que, después de terminar las muestras y cerrar este espacio, cada docente se dirigió hacia su salón con los estudiantes, donde realizaría su fase de cierre del proceso. Junto a mis estudiantes, llevamos a cabo un compartir de comida y también de experiencias sobre la intervención pedagógica que se realizó. Y de esta manera, terminó esta práctica.

Aunque este proyecto de aula tenía un cronograma estructurado, durante la implementación de las sesiones se tomaron diferentes rumbos. Inicialmente, estas sesiones eran compartidas con otro docente practicante y tuvieron una duración de 2 horas, en las que conjuntamente implementábamos nuestras planeaciones y desarrollábamos las clases. Para las 3 sesiones





posteriores, se organizó una división de grupo y también de docentes. Estas sesiones se realizaron con 6 estudiantes, 4 niñas y 2 niños que, por decisión propia y atendiendo a sus intereses, decidieron seguir el proceso conmigo. Los 7 integrantes restantes del ciclo continuaron con mi compañero de aula.

Lo anteriormente descrito influyó en los ajustes del proyecto de aula que se tenía planeado por diferentes razones. Aunque en su mayoría se pudo desarrollar de la manera que estaba planteado, se tuvo que adaptar a los y las estudiantes. Desde el día uno de intervención pedagógica, se logró comenzar a desarrollar un acercamiento hacia la manera de expresión artística de lxs estudiantes desde el reconocimiento de las emociones de los niños y niñas. Lo cual permitió desde el primer momento trabajar las habilidades socioemocionales que, desde las *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*, se entienden que:


Las competencias socioemocionales requieren del desarrollo de áreas afectivas, como la conciencia, la gestión emocional y la conducta prosocial. El desarrollo de áreas afectivas favorece el autoconocimiento, la identificación y el manejo de las emociones, la elaboración de metas y de modos constructivos de avanzar hacia ellas, forjar mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables y promover una comunicación efectiva; además de disminuir la agresión como respuesta, aumentar la resiliencia, los modos y sentidos de satisfacción con la vida (Mineducación, 2019, p. 75).

La cita anterior me permite hacer énfasis en que los *Lineamientos curriculares de la educación artística* ponen en evidencia la necesidad de trabajar todos los componentes del ser desde el arte, incluyendo lo emocional, sin necesidad de salirme de mi campo de estudio.

Observe bien presente lector, la copa de nuestro árbol comenzó a tomar forma, nuestro árbol está ganando estabilidad y equilibrio. Pero no se apresure; lea con detenimiento las siguientes fases y siga siendo testigo de esta maravillosa transformación.

### **Floración - La revelación del proceso (análisis)**






Hemos llegado a este importante capítulo de la investigación, el cual se centra en comprender cómo los juegos de improvisación teatral aportaron tanto a la expresión artística como al desarrollo integral de lxs estudiantes del ciclo 2 del ICES.

En este proyecto se comprende el desarrollo integral (emocional) como un proceso que abarca las dimensiones corporal, cognitiva, social y afectiva del ser humano, entendiendo que cada una de ellas se potencia en relación con las demás. El arte, y en especial la improvisación teatral, permite que lxs estudiantes integren estas dimensiones desde la experiencia sensible, el juego y la creación colectiva. Desde esta mirada, lo emocional no se considera un aspecto aislado del desarrollo, sino un eje que atraviesa la construcción de la identidad, la expresión y la convivencia.

De acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (Ley 1804 de 2016), el desarrollo integral es un derecho y un proceso singular, complejo y continuo de transformaciones cualitativas y cuantitativas mediante el cual cada sujeto dispone de sus capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y autonomía. Este proceso no es lineal ni homogéneo, sino que se configura de manera particular a través de los contextos, culturas e interacciones que marcan la experiencia vital de cada persona (MEN, 2014).

Desde esta perspectiva, el arte y la educación se configuran como escenarios privilegiados para potenciar el desarrollo integral, reconociendo a los niños, niñas y adolescentes como protagonistas activos de su propio proceso, capaces de construir sentido, emociones y vínculos desde la experiencia estética y la convivencia.



A lo largo de la investigación surgieron dos categorías ya establecidas que estructuran el presente análisis, y se relacionan con la pregunta de investigación, la *conciencia emocional* respecto a la expresión emocional de lxs estudiantes y la *conciencia corporal*, en cuanto a la expresión artística de los y las estudiantes. y una categoría emergente, *corpoemocional comunitario* fundamentadas en la progresión de las tres etapas del proyecto de aula descrito en el capítulo **Ramificación - Crecimiento y aprendizajes** y evidenciadas, a partir de diarios de campo, notas y materiales reunidos durante la implementación, los cuales podrán verse más a detalle en los anexos<sup>5</sup>.

Le invito a conocer como este árbol comienza a florecer, déjese cautivar por cada una de las flores se está produciendo y note como se realizó la polinización que permitió que ocurriera su fecundación.

### 1. Conciencia emocional.

El desarrollo de las sesiones implementadas permitió evidenciar que los juegos de improvisación teatral fueron una herramienta efectiva para reconocer y expresar emociones progresivamente. Goleman (1995) menciona que “cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana” (p.22). En la primera sesión, durante el juego “rostros y sentimientos”,

...se dará la indicación de que lxs estudiantes sigan caminando por el espacio y que todos y todas quedarán "congeladxs" cuando la profesora de la indicación. Cada vez que se "congelen", se mostrará una tarjeta con un rostro que refleje alguna emoción y cuando sean descongelados deben comenzar a caminar por el espacio, mientras reflejan algún gesto,

---

<sup>5</sup> Anexos: Se incluyen tres carpetas. La primera reúne las fotografías citadas a lo largo del documento, organizadas y numeradas conforme a su referencia. La segunda contiene un archivo en formato Excel, en el cual se encuentran sistematizadas las planeaciones y los diarios de campo. La tercera carpeta incluye el informe final correspondiente a la práctica sistematizada.



movimiento o palabra que ellxs crean que corresponde a la emoción de la tarjeta expuesta (Planeación 1).


Lxs estudiantes imitaban emociones a partir de tarjetas (ver fotografía #1) y exploraban gestos durante el movimiento.



*Fotografía 1 Tarjetas utilizadas durante el juego "rostros y sentimientos"*


**Diario de campo 1:** “Se identificó que mayoritariamente se expresan solamente haciendo algún gesto facial acompañado de algún sonido y que son muy escasas las ocasiones en las que se expresan con un gesto corporal”. Pero esto también permitió evidenciar que no solo nombraban las emociones que se iban presentando, sino que las transitaban principalmente desde el gesto y las compartían con el grupo. En total, se presentaron 5 tarjetas, las cuales únicamente tenían la imagen de algún niño o niña realizando alguna expresión, y ellxs debían reconocerla y expresarla, según como cada uno y cada una la entendía. En tarjetas que representaron el amor y el asco, se notó que los estudiantes buscaban en los compañeros un apoyo para su expresión, eso hizo que todo el grupo realizara el mismo gesto, movimiento y sonido.


Para el amor, lxs estudiantes comenzaron a caminar por el espacio, en una velocidad media y en puntas. Cada uno se agarró sus manos y la llevó a uno de los costados de la cara, y este



movimiento lo acompañaron de un sonido “ahhhh”, como en tono de suspiro. En emociones como el miedo, el enojo y la sorpresa, sus expresiones tendieron a ser más subjetivas. En la furia Kaleb (12 años) se movía de manera que expresaba fuerza, sus pasos eran marcados, caminaba rápido, y se acercaba a sus compañeros emitiendo un sonido similar a un “Grr”, pero, por otro lado, Nicol solamente caminaba muy rápido, con sus brazos en los costados de su cuerpo mirando fijamente hacia adelante y frunciendo el ceño contrayendo los músculos de las cejas. Esto permitió reconocer que la conciencia emocional de lxs estudiantes comenzó a fortalecerse no solo en el plano de identificar emociones básicas, sino también en su capacidad de compartirlas y construir un lenguaje corporal grupal para expresarlas. Al apoyarse mutuamente en gestos y sonidos, lograron transformar la exploración individual en una experiencia colectiva que dio paso a una mayor seguridad para expresar lo que sentían. En este sentido, como lo señala Spolin (2001), “nuestra primera preocupación con los estudiantes es fomentar la libertad de expresión física, porque la relación física y sensorial con la forma artística abre la puerta a la percepción” (p. 15). Esto evidencia que el juego no solo se convierte en un espacio para el reconocimiento emocional, sino también en una vía para que el cuerpo funcione como mediador en la construcción de la conciencia emocional.

Los juegos de improvisación teatral permitieron que los niños y niñas se acercaran a las emociones desde la acción y no solamente desde una explicación verbal. A lo que hace referencia Spolin 2001 “El estudiante-actor no debe retirarse a su mundo subjetivo y “emocional”, ni debería intelectualizar sobre “sentir”, lo cual solo puede limitar su expresión de ello” (p.238). Lo anterior se evidenció en el juego del espejo, en donde lxs estudiantes lograron reconocer emociones en sus compañeros, emociones propias y hasta escribieron en el tablero nuevas emociones que fueron exploradas colectivamente:







**Diario de campo 2:** Durante este desarrollo, paso algo muy interesante, los estudiantes me pidieron los marcadores de tablero prestados y se acercaban al tablero y ponían emociones nuevas que iban sintiendo en el desarrollo del ejercicio o que identificaban en el compañero. Y las demás parejas incorporaban en su exploración esas emociones.

Las emociones que lxs estudiantes escribieron en el tablero fueron: envidia, enojo, aburrimiento, nostalgia y alegría. Pero, además, los estudiantes Camilo y David, pasaron al tablero y comenzaron a realizar un dibujo en el que querían expresar la soledad. Este momento de la sesión permitió evidenciar un avance significativo en la conciencia emocional de los estudiantes, pues en este momento no solamente se quedaron con las emociones que estaban propuestas, sino que también fueron capaces de nombrar, representar y compartir emociones nuevas que descubrieron en el desarrollo del juego. Esto refuerza que la improvisación teatral genera un espacio de exploración libre y creativa. Todo este ejercicio evidencia cómo lxs estudiantes no solo reconocieron emociones básicas, sino que empezaron a construir un equipaje emocional propio, lo que refleja un avance significativo en el fortalecimiento de su conciencia emocional, ya que lograron identificar, nombrar y explorar colectivamente emociones más complejas y personales. En las sesiones en las que se trabajaron emociones específicas, como el miedo, en el que el juego del objeto imaginario permitió que los estudiantes transformaran un aro, una cuerda o una pelota en la representación de uno de sus miedos más grandes. Al usar un texto como

**Diario de campo 6:** Cuando tengo miedo", se logró situar a los estudiantes en un contexto emocional que les permitió explorar sus propias experiencias con el miedo. Además, por la actitud e interés de participación por parte de los y las estudiantes demuestra que se ha creado un espacio seguro para su expresión y expresión emocional por medio de los juegos de improvisación y las actividades propuestas.

En este juego lxs estudiantes imaginaron que sus objetos eran, arañas, la oscuridad, un monstruo, etc. Que hicieron parte de una muestra en la que incorporaban el objeto y expresaban como se expresaba ese miedo en el cuerpo, hubo gritos, saltos, algunos estudiantes solo se paralizaban y otros enfrentaban el miedo. Cada gesto o postura, permitió a lxs estudiantes generar







sentidos inesperados y abrir caminos hacia el reconocimiento de su mundo interno. Lo interesante fue observar cómo, en medio del juego, surgieron respuestas creativas que fortalecieron la sesión de ese día. Tal como lo expresa Spolin (2001), “a veces una actitud física o una expresión nos dará un salto intuitivo. En estos ejercicios jugamos el juego de todas las maneras” (p. 257), lo cual se evidenció en la improvisación con objetos imaginarios permitió a lxs estudiantes abrir caminos creativos y emocionales, mostrando que el miedo no es únicamente limitación, sino también una fuente de exploración expresiva y colectiva.

En la exploración de la tristeza, **Diario de campo 5:** A través del juego "Sí y...", de Keith Johnstone, logramos transformar la energía del aula, permitiendo que lxs estudiantes se involucraran en una narrativa que exploraba emociones profundas como la tristeza. Aunque al inicio se mostraban con poca disposición, la incorporación de objetos y la dinámica por equipos activo su interés, logrando que cada aporte sumara a la creación de la historia por medio del juego de improvisación teatral. Esto permitió que lxs estudiantes comprendieran la importancia de aceptar las emociones propias y las de los demás. Como afirma Jonhston (1989), “los buenos improvisadores parecen telépatas; todo se ve como si estuviera preparado con anticipación. Esto se debe a que aceptan todas las ofertas que se les hacen” (p.91). Aceptar las propuestas de los demás, también implicaba validar su emoción y ampliarla, transformando la tristeza desde la subjetividad en una experiencia conjunta. De este modo, el juego de improvisación teatral contribuyó a fortalecer la conciencia emocional, mostrando que la validación y la escucha son herramientas esenciales para elaborar emociones en comunidad.

La sesión enfocada en el amor, aunque no se hizo presente un juego específico de improvisación teatral, tampoco estuvo desligada por completo, tal como dice en el **Diario de campo 8:** “La improvisación también estuvo involucrada en esta sesión, aunque ya no desde juegos teatrales, sino en el momento de crear una coreografía colectiva. Esto fomentó su libertad de







expresión, creatividad y exploración personal”. El hecho de que cada niño y niña propusiera un movimiento que luego era integrado en la coreografía colectiva, dio validación a sus aportes, fortaleciendo su confianza. El texto mediador Lily y el amor, permitió que junto con lxs estudiantes se desarrollara una conversación guiada que permitió que compartieran percepciones diversas sobre el amor, algunos lo vincularon con la familia y la amistad, mientras que otros hablaron sobre el amor romántico. Hellen (comunicación personal) dijo “el amor se ve en la familia, pero también digamos como estar con una persona en una relación”. David (comunicación personal) expresó “El amor lo siento cuando mi mamá me consiente”. Elizabeth (comunicación personal) “Yo siento el amor porque mi mamá me quiere mucho, soy muy consentida por lo que yo soy hija única”. Finalizando la conversación, lxs estudiantes concluyeron que con lo que más asocian el amor y en el momento en que más lo han sentido es cuando los consienten. Conectando lo sucedido con Goleman quien nos explica que,

El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual dan lugar a un despertar parasimpático: el opuesto fisiológico de la movilización “lucha o huye” que comparten el miedo y la ira. La pauta parasimpática, también llamada “respuesta de la relajación”, es un conjunto de reacciones de todo el organismo, que genera un estado general de calma y satisfacción, facilitando la cooperación (p.25).

Precisamente, lo observado en esta sesión evidenció que el amor se tradujo en un ambiente de tranquilidad, apertura y cooperación que fortaleció la conciencia emocional de lxs estudiantes permitiendo reconocer y verbalizar sus emociones. Finalmente, la construcción de los títeres, aunque algunos estudiantes olvidaron el material, funcionó como una transición hacia el proyecto final, vinculando lo emocional con lo artístico. El hecho de entregar los materiales para completar la elaboración en casa expandió la experiencia del aula, integrando la emoción trabajada con un proceso creativo que se extendía más allá del ámbito escolar. Este gesto también puede verse como una forma de potenciar la conciencia emocional, al ofrecer un medio concreto para representar y







proyectar sus emociones en un objeto simbólico, reforzando así el vínculo entre el cuerpo, la creación y la emoción.

## 2. Conciencia corporal.

Junto al reconocimiento emocional, el cuerpo se reveló como territorio expresivo en cada actividad, Spolin lo enfatiza diciendo que, “Su cuerpo entero debe ser un vehículo de expresión y debe desarrollarse como un instrumento sensible para percibir, establecer contacto y comunicarse (p.146) anclando la idea anterior con la práctica pedagógica, se pudo evidenciar en juegos de improvisación teatral en donde lxs estudiantes exploraban movimientos a lo largo de las sesiones y en la inclusión de la danza colectiva en la que cada paso propuesto por lxs estudiantes se integraba en una coreografía compartida.


En un primer momento se evidenció en la actividad de disposición en la sesión número uno, en la cual una de las indicaciones era quedarse “congelados”. En este punto, sus posturas iniciales al congelarse eran muy cotidianas, quedaban en posturas que se relacionaban con el movimiento que estaban ejerciendo en ese preciso momento, si estaban caminando, paraban dejando un pie adelante, el otro atrás, sus manos no se percibían demasiado firmes y también se dejaban contagiar por la risa que podía surgir entre los compañeros, al ser la primera sesión, sus movimientos eran muy reservados, lo que se reconoce en el **Diario de campo 1**: “Eran muy escasas las ocasiones en las que se expresan con un gesto corporal”. Cada gesto y cada posición que lxs estudiantes presentaban, revelaban tensiones, aperturas o cierres corporales. Lo cual permitía reconocer como el cuerpo transmite información, incluso, en el silencio. Eso me hizo comprender que, al ser la primera sesión, los estudiantes estaban participando, pero que yo debía potenciar la construcción de un espacio seguro, para fomentar la confianza en ellos y que pudieran trabajar más en su expresión corporal.






El juego del espejo fue un espacio clave para el fortalecimiento de la conciencia corporal de lxs estudiantes, y que los ponía en la situación de realizar de manera precisa el movimiento del otro compañero, coordinando sus gestos y sus posturas. Esto permitió que el cuerpo se transformara en un medio de escucha activa y comunicación no verbal, reforzando la capacidad de observar al compañero, validar sus movimientos e interactuar desde la corporalidad, ese día, lxs estudiantes compartieron frases de cierre, entre ellas dijeron, Nicol: Yo sentí mucha alegría y felicidad, porque estaba interactuando con alguien. Ian: Fue muy chévere realizar los movimientos de Camilo, movía mucho su cabeza y yo casi no muevo mi cabeza. De este modo se evidencia que la improvisación no solo potenció la expresividad, sino que también permitió la construcción de un espacio en donde el cuerpo potenciado como territorio expresivo.

En las estatuas corporales que surgieron en el juego Estatuas del miedo permitió que lxs estudiantes comprendieran cómo la emoción moviliza el cuerpo. Goleman (1995) explica que “Con el miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, preparando al cuerpo para huir ” (p. 25). Esto fue evidente en las estatuas de miedo, donde aparecieron posturas defensivas, tensiones y miradas bajas, mostrando que la emoción puede reconocerse en las reacciones corporales. De esta misma manera, se evidenció en sus cuerpos una subjetividad frente al miedo, en el caso de Karen su cuerpo estaba alerta, se veía rígido. Ella ubicó sus manos con la palma abierta y elevadas a la altura de sus hombros. Axel se paró firmemente, inclinó su torso un poco hacia atrás, sus manos estaban sosteniendo el objeto que se utilizó para el desarrollo del juego el objeto imaginario, que, en su caso, era un aro, lo tenía a la altura de su pelvis. Nicol, se agachó, apoyó la rodilla izquierda sobre el suelo, la pierna derecha la dejó flexionada apoyando la planta del pie sobre el suelo, sus brazos estaban abrazando la pierna derecha y su cabeza inclinada hacia la derecha con una mirada fija. Spolin (2001) plantea que, “el actor aprende a comunicarse con su audiencia sin la ayuda del







dialogo o la expresión facial, en resumen, a comunicarse con su cuerpo”. (p.150), lo cual se evidenció en la capacidad de los niños y niñas para llevar la emoción al cuerpo.

Durante la sesión 6 el cuerpo se dispuso desde un lugar diferente, enlazando la improvisación con la danza. Al proponer cada uno un paso que posteriormente se integraba en una coreografía, los estudiantes lograron experimentar la construcción de un lenguaje corporal compartido, descubriendo nuevas posibilidades de coordinación, ritmo y movimiento. Encontramos en el **Diario de campo 7**, que “Este enfoque colaborativo hace que los estudiantes se conecten entre sí, lo cual favorece su capacidad de expresión y confianza”. Sin embargo, en el desarrollo de la actividad propuesta para ese día sucedió lo siguiente **Diario de campo 7**: “Noté que todos los pasos propuestos solamente movían las manos y brazos, excepto el paso propuesto por un estudiante que consistía en dar un giro”, en ese momento, busqué intervenir para poder potenciar sus movimientos, pero sin necesidad de minimizar sus aportes, ya que como lo afirma Johnstone (1979)

Muchos alumnos comenzaron una improvisación, o una escena, de una forma más bien débil. Esta estrategia tiene por objetivo hacer que los espectadores sientan compasión hacia ellos si “fracasan”, además genera la expectativa de obtener mayores recompensas si “ganan”. (p.19).

Así que, les indiqué hacer una especie de triángulo con los pies, al mismo tiempo que realizaban el movimiento con brazos y manos e incorporamos una marcación, estaba funcionando de mejor manera, sus cuerpos estaban más dispuestos, más sueltos, pero a medida que fuimos desarrollando el ejercicio, noté que cuando había alguna pausa, los estudiantes cantaban una canción en específico. Les pedí que me dieran el nombre y que íbamos a realizar la coreografía ahora con la canción "Okane kasegu orera wa star" de Jujutsu Kaisen. Esto hizo que ellos conectaran más con la actividad y le pusieran más energía a la coreografía. Lo repetimos varias






veces hasta que se la aprendieron, lo que demostró la importancia de escuchar a lxs estudiantes y de potenciar los contenidos que se llevan al aula en un trabajo conjunto.

Finalmente, la construcción y posterior presentación de los títeres y sus escenas funcionó como un ejercicio corporal, usar las manos, la coordinación y la manipulación de materiales también permitieron poner el cuerpo en otra dimensión creativa. Eso demuestra que la improvisación teatral no se limitó a trabajar netamente desde lo emocional o la palabra, sino que también se integró el cuerpo como territorio expresivo. Cada sesión evidenció un avance, iniciando desde un cuerpo que representaba un gesto mínimo hasta un cuerpo que danza colectivamente, permitiendo que los cuerpos se apropien de su corporalidad y reconociendo en ella un medio de comunicación exploración y creación.

En conclusión, los juegos de improvisación teatral permitieron comprender que la conciencia emocional y la conciencia corporal no se desarrollaron como categorías aisladas, sino como un conjunto que se entrelaza con la experiencia artística y pedagógica. La improvisación teatral se evidenció como un puente entre emoción y corporalidad, ofreciendo a los estudiantes del ciclo 2 del ICES un espacio seguro para experimentar jugar arriesgarse y aprender, como lo menciona Jhonstone (1979), “una vez que se aprende a aceptar ofertas, los accidentes ya no interrumpen la acción” (p.91), esto se hizo evidente en cada sesión: los estudiantes pasaron de un inicio tímido y reservado, a un espacio en donde el cuerpo y la emoción dialogaron para dar lugar a la confianza, creatividad y apertura. Aceptando tanto sus propuestas como las de los demás. En conclusión, la conciencia emocional se fortaleció al ser reconocida y compartida colectivamente y la conciencia corporal se fortaleció como medio de comunicación y creación, permitiendo continuar un proceso de aprendizaje integral en donde la improvisación teatral por medio del juego guio todo el proceso.

### **3. Corpoemocional comunitario.**







Durante el desarrollo de las sesiones y la sistematización de la práctica pedagógica, se hizo mucho más presente la relación, entre cuerpo, emoción y lo comunitario. A partir de esto, emergió una categoría que, aunque no había sido contemplada desde la planeación, los inicios de las implementaciones y los objetivos propuestos, se fue revelando a lo largo del análisis y permite seguir comprendiendo los aportes que los juegos de improvisación teatral dejaron como huella en lxs estudiantes y que denominé como *lo corpoemocional comunitario*. Así como se evidencia a continuación:

**Diario de campo 3:** Lxs estudiantes me pidieron los marcadores de tablero prestados y se acercaban al tablero y ponían emociones nuevas que iban sintiendo en el desarrollo del ejercicio o que identificaban en el compañero. Y las demás parejas incorporaban en su exploración esas emociones.


Este momento permitió observar cómo la experiencia artística trascendía la instrucción para convertirse en una práctica dialógica y participativa, donde cada estudiante aportaba desde su sentir y su observación. El tablero se transformó en un espacio simbólico de creación colectiva, en el que las emociones se compartían y resignificaban a través del cuerpo y el movimiento. Este momento evidenció cómo la conciencia emocional y corporal no se desarrollaron de manera aislada, sino en relación con la comunidad, generando confianza, validación y reconocimiento entre los estudiantes. Esta práctica de construcción conjunta de sentido puede comprenderse desde lo que plantea Freire (1970) : “Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, p.50). En este caso, el tablero se volvió esa “mediación del mundo” en la que lxs estudiantes se educaron mutuamente al reconocer y validar las emociones de los demás.






Hasta este punto se han podido conocer y entender los avances que lxs estudiantes lograron tener tanto en su conciencia emocional como la conciencia corporal de cada uno y cada una por medio de lo trabajado sesión tras sesión, pero es importante resaltar que el hecho de que lxs estudiantes propusieran un cierre en el que se generara una creación con títeres, la cual posteriormente se presentaría a una gran parte de la comunidad del ICES, demostró que lxs estudiantes apropiaron también una autonomía al expresar sus intereses y gustos desde su individualidad, pero también, desde la colectividad del ciclo 2, porque primero, ellos se pusieron de acuerdo en cuanto a lo que querían trabajar y posteriormente me lo comunicaron. En este sentido, las sesiones se convirtieron en un espacio en donde lo emocional y lo corporal fortalecieron la creación colectiva, permitiendo que los niños y niñas encontraran en su comunidad un medio de expresión, lo cual se puede reconocer en el **Diario de campo 6**: Durante esta conversación, me pidieron llevar danza y títeres al aula como parte del proceso y que creáramos una muestra escénica sobre las emociones para que pudiéramos presentar algo de lo que habíamos realizado. Esta experiencia evidenció el grado de apropiación que lxs estudiantes habían alcanzado del proceso, pues ya no esperaban mis indicaciones, sino que proponían, transformaban y ampliaban los caminos posibles del aprendizaje. En esta acción se refleja la autonomía creadora que surge cuando el conocimiento se construye colectivamente y el docente actúa como acompañante del proceso. La dinámica propositiva por parte de los estudiantes, demostró que los juegos de improvisación teatral no solo sirvieron como estrategia pedagógica, sino como una herramienta de empoderamiento simbólico dentro del aula.

Entendiendo que allí, la conciencia corporal se enlazó con la emocional en un contexto de comunidad, donde la validación de cada aporte generó confianza y crecimiento grupal.






Freire (1970) señala que “la educación no puede ser neutral. Es la herramienta más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (Blohemia, 2023). Desde esta perspectiva, el acto de decidir colectivamente incorporar danza y títeres no es un hecho inocente, es una afirmación de poder y transformación, donde lxs estudiantes asumen su rol como sujetos activos del proceso educativo y no como receptores pasivos. En este sentido, las sesiones se convirtieron en un espacio en donde lo emocional y lo corporal fortalecieron la creación colectiva, permitiendo que los niños y niñas encontraran en su comunidad un medio de expresión, generando un espacio de confianza y crecimiento grupal.


La creación de las historias para la presentación de los títeres que surgió en parejas y a partir del juego Si y... de Keith Johnstone, no solo logró plasmar lo emocional, sino que se convirtieron en experiencias colectivas, a través de la voz y el movimiento para trasladarlas posteriormente a un objeto simbólico, el títere de cada estudiante.

**Informe final práctica 2024:** “Las escenas que ellos creaban a partir de los juegos de improvisación teatral y la muestra final, dieron cuenta de la integración de las emociones trabajadas, el uso del cuerpo, la voz y los gestos para fortalecer su expresión.”

Lo citado anteriormente, evidencia cómo el cuerpo se consolidó como territorio de aprendizaje y comunicación, donde la palabra, el gesto y la emoción dialogaron entre sí para crear una experiencia artística que fue tanto individual como comunitaria.

Este momento presentó cómo la creatividad y la expresión individual se integraron en dinámicas grupales, evidenciando que la improvisación teatral favorece la construcción de un lenguaje corpoemocional compartido. Esta capacidad de relacionarse, a través del cuerpo y la emoción mostró que el aprendizaje se apropiaba no de manera aislada, sino en comunidad. Así, lo corpoemocional comunitario se integró en esta investigación como una categoría que permite evidenciar que los juegos de improvisación no solo lograron fortalecer lo emocional o lo corporal





como algo aparte, sino que se generó una articulación entre esos conceptos y la comunidad, permitiendo reconocer que no solo se fortaleció el desarrollo individual de lxs estudiantes, sino también la construcción de vínculos colectivos y que esto refuerza la importancia de seguir direccionando el arte hacia lo comunitario.

Es por eso queridx lector que me complace informarle que el capítulo que usted acaba de leer es el paso previo a la producción de los frutos y semillas. Permítase seguir siendo testigo y participe de la continuidad del ciclo biológico.


### **Madurez del árbol - Frutos y nuevas semillas (conclusiones)**

Hemos llegado al último capítulo de la investigación, se ha logrado que este árbol produzca frutos, los cuales se presentaran como, las conclusiones del proceso. Para esto, se revisaron y examinaron las experiencias vividas en cada sesión implementada, a partir de observaciones, diarios de campo, videos, fotografías, audios grabados durante las conversaciones desarrolladas, notas y cartas escritas por los y las estudiantes que sirvieron como insumo para obtener las conclusiones. Además, este capítulo busca reconocer las huellas emocionales y pedagógicas que se dejan por medio del hacer artístico emergente de la práctica desarrollada en el periodo 2024-2.

Para lograr todo lo anterior, se revisaron los objetivos propuestos en esta sistematización pedagógica, y se expondrá su cumplimiento a continuación:

**Objetivo general: Aportar a la formación artística y al desarrollo integral (emocional) de los estudiantes del ciclo 2 del ICES, mediante los juegos de improvisación teatral.**

Desde el inicio de la práctica, se buscó que cada juego de improvisación teatral permitiera que lxs estudiantes exploraran el uso del cuerpo, la voz y las emociones de manera conjunta, con el fin no solo de generar una muestra escénica, sino de favorecer y fortalecer su proceso educativo desde lo artístico y lo emocional.



Para dar cuenta del proceso, se reunieron diferentes insumos, los cuales serán parte fundamental de las presentes conclusiones:

**En cuanto a la formación artística.** Al inicio de esta intervención lxs estudiantes mostraron una expresión corporal rígida como se muestra en la fotografía #2 (ver fotografía #2) tomada durante las primeras sesiones de la práctica pedagógica, durante el juego de improvisación teatral “Cambios de estado” de Viola Spolin.



*Fotografía 2 tomada por la autora durante el juego de improvisación "cambios de estado", ICES, 2024.*

Los cuerpos de los 3 estudiantes que se ven solían ser muy cerrados, los tres tenían las manos cruzadas, estaban al mismo nivel, uno de los estudiantes tenía un objeto en la mano que no involucró en ningún momento, se balanceaban y buscaban un apoyo visual en sus compañeros, pero con la intención de que el compañero a quien miraran continuara con el ejercicio y ellos no tener que participar más, lo cual me permitió tener un panorama frente a su expresión artística y poder trabajar con ellos en su confianza y en la construcción de un espacio seguro.

A medida que se fue avanzando se evidenciaron unos cuerpos diferentes, como se puede observar en la fotografía #3 (ver fotografía #3) lxs estudiantes que allí aparecen se ven más

apropiados del espacio, en relación con el compañero la estudiante Hellen, está sentada en el piso con las piernas cruzadas y unos aros en su mano derecha, su mano izquierda está atenta y dispuesta. La estudiante Mayra está en un nivel medio, su cuerpo evidencia una amplitud en sus manos que se inclinan hacia adelante intentando atrapar una silla que estaba siendo parte de su escena y en la inclinación de sus piernas hacia atrás lo cual le permitía una mayor movilidad. Esta fotografía fue tomada una sesión después de la foto anterior, durante el juego “Sí, y...” de Keith Johnstone. Las dos fotos analizadas dan cuenta, visualmente, de un avance en su expresión.



*Fotografía 3 tomada por la autora durante el desarrollo del juego "Si, y..." de Keith Johnstone y que da cuenta del avance en su expresión. ICES, 2024*

En la sesión #5, se implementó el juego del “objeto imaginario” de Viola Spolin. Lxs estudiantes se encontraban realizando la actividad de “Estatuas del miedo” al observar la fotografía #4 (ver fotografía #4) se puede reconocer el avance en cuanto a su expresión artística, tanto individualmente como en conjunto.



*Fotografía 4 Tomada durante el juego "estatuas del miedo", trabajo grupal con objetos imaginarios. ICES, 2024.*

Lxs estudiantes comenzaron a lanzarse más a la escena, a permitir que su cuerpo se dejara llevar por el juego, se observan cuerpos más dispuestos, entrando en relación con el espacio, lxs compañerxs, los elementos que los rodeaban y la inclusión de objetos en sus estatuas corporales, logrando complementarse y trabajar en equipo.

En la sesión siguiente, el ciclo 2 se dividió en dos grupos, ellos crearon dos escenarios que se presentaron como un momento idóneo en el que pude evidenciar que lo visto a lo largo de la práctica pedagógica estaba siendo llevado más allá del aula, un grupo usó como referente el programa de televisión "el desafío" y el otro un circo, en este momento, lxs estudiantes se encargaron de asignar personajes, definir una estructura de presentación, incluir elementos que les ayudarían escenográficamente y fue de esa manera que se pudo reconocer un avance significativo en su expresión y formación artística, pues lxs estudiantes que en un inicio fueron demasiado tímidos y con un cuerpo que no tenía disposición para la escena, ahora estaban en el patio de la institución a la luz de todos lxs demás estudiantes y profesores, creando e improvisando diálogos y e interacciones en dos escenarios en los que pudieron desatar toda su energía y sacar a relucir sus

dotes y talentos artísticos como se puede evidenciar en las imágenes #5 y #6 (ver fotografías #5 y #6).



*Fotografía 5 Representación "El circo", creación escénica grupal. ICES, 2024.*



*Fotografía 6 Representación "El desafío", creación escénica grupal. ICES, 2024.*

La danza fue un requerimiento por parte de lxs estudiantes y que, si bien no estaba contemplada desde el inicio en el plan de aula, comenzó a hacerse presente en la sesión #6, desde el momento de su requerimiento, su incorporación ya representaba un reto para la docente, pero entendiendo que se alineaba con los fundamentos de la IAE en cuanto a la búsqueda de que lxs estudiantes también fueran partícipes en la construcción de su expresión artística, se logró desarrollar un proceso conjunto. En el cual lxs estudiantes proponían pasos para la posterior construcción de coreografías grupales, además permitió la posibilidad de establecer un dialogo para

la selección de los textos mediadores y ritmos llevados al aula entre la docente y lxs estudiantes. Esto da cuenta de que lxs estudiantes percibieron el espacio de clase como un espacio en el que también podían expresar sus intereses y necesidades artísticas.

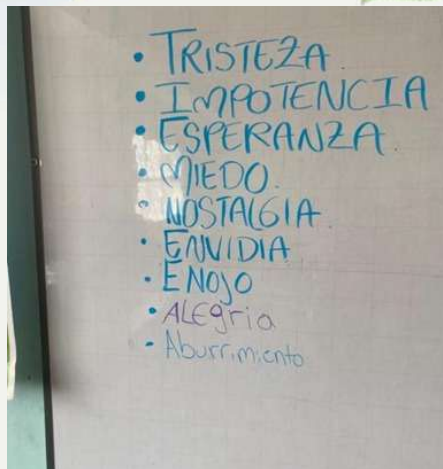
Así como la danza, los títeres fueron una necesidad artística que lxs estudiantes expresaron querer incluir en el proceso de la intervención pedagógica, y poder de esta manera construir unas muestras escénicas para presentar a sus compañeros de otros ciclos del ICES. Lxs estudiantes utilizaron como herramienta de creación el juego “Sí, y...” de Keith Johnstone y, a partir de él, fueron desarrollando lo que querían presentar. Esto dio cuenta de que los contenidos vistos en clase sí fueron adoptados por lxs estudiantes y que la expresión artística se fue presentando y fortaleciendo progresivamente desde diferentes puntos: en las escenas que surgían como resultado de las sesiones, pero también desde sus necesidades e intereses artísticos. En la fotografía #7 (ver fotografía #7) se puede observar a lxs estudiantes junto al teatrino que se utilizó para la presentación de estas escenas creadas por ellos mismos.



Fotografía 7 Estudiantes del ciclo 2, junto al teatrino. ICES, 2024.

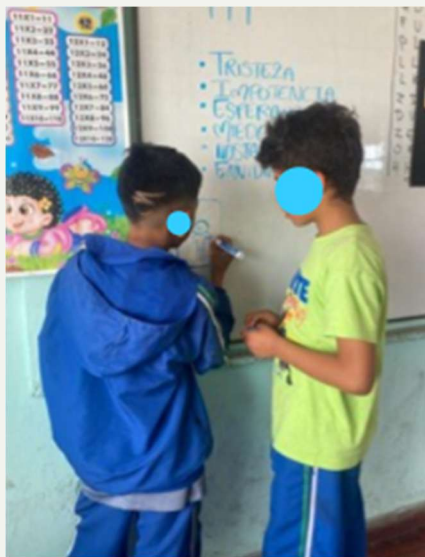
**En cuanto al desarrollo integral (emocional).** Al inicio de la práctica pedagógica, se le pidió a lxs estudiantes escribir en post-its al final de las sesiones lo que sentían en ese momento, en la fotografía #8 (ver fotografía #8) se puede notar que, sus respuestas eran muy cortas y no se






Fotografía 9 Emociones compartidas en el tablero, por los estudiantes. ICES, 2024.

Dos estudiantes, David y Camilo, quisieron expresar su emoción con un dibujo, era la soledad y se puede evidenciar en la fotografía #10 (ver fotografía #10).



Fotografía 10 Dibujo de la emoción "Soledad", realizado por los estudiantes. ICES, 2024.

Cuatro de las sesiones fueron divididas y con la intención de trabajar con mayor detenimiento en una emoción básica (felicidad, tristeza, miedo, amor), las cuales se relacionaban en la mayoría de los casos, directamente con un juego de improvisación teatral. Esto permitió que lxs estudiantes pudieran identificar y expresar de diferentes maneras sus emociones y lo que





reconocían por medio de ellas, las emociones que, desde mi perspectiva, dejaron mayores hallazgos, fueron el amor y el miedo. En la sesión que se trabajó sobre el amor, la improvisación estuvo a cargo la danza, en la cual mediante la construcción conjunta de coreografías se fue estableciendo un aura de confianza que después permitió la expresión durante la conversación, que se tejió con los estudiantes. En ella se logró evidenciar como su expresión iba más allá de un “me siento bien”, “me siento feliz” y se convertía en un espacio en el que lxs participantes lograban identificar que era el amor en su vida, utilizar ejemplos concretos y expresar las formas de amor en su vida, desde un amor familiar hasta en algunos casos, el amor romántico. En la sesión del miedo, fue oportuno relacionar esta emoción con el juego del objeto imaginario de Keith Johnstone, el cual permitió que lxs estudiantes pudieran expresar sus miedos, la manera en que los gestionaban o como reaccionaban frente a ellos, teniendo un referente que les permitía potenciar su creatividad e imaginación. Es decir, una clava de circo pudo convertirse subjetivamente en una araña y lxs estudiantes reaccionaban frente a ello, un aro pudo ser la oscuridad y al verlo el estudiante que lo convertía en eso, reaccionaba realmente como si fuera lo que imaginaba que era su objeto.

A continuación, se presentarán las conclusiones de los objetivos específicos:

**Primer objetivo específico: Propiciar espacios pedagógicos para el desarrollo de la participación creativa de los niños y niñas del ciclo 2 del ICES.**

A lo largo de la implementación de la práctica, se buscó que lxs estudiantes avanzaran a su propio ritmo, cada clase, cada sesión se presentó como un espacio en el que cada uno y cada una pudiera fluir con la planeación que se contemplaba y se buscaba implementar teniendo claro que, aunque la docente llegaba a cada encuentro con unos objetivos definidos, la prioridad fue la construcción conjunta del espacio, entre docente-estudiantes. Este distanciamiento frente a cualquier imposición o autoritarismo dio como fruto que lxs estudiantes pudieran explorar su







participación creativa a su ritmo y complementarla junto con sus compañeros, pero para entender aún más esto, les invito a leer los ejemplos concretos:

Durante el juego de improvisación llamado “el espejo” de Voila Spolin, los estudiantes fueron incorporándose progresivamente, para esto debían identificar las emociones que se evidenciaban en el texto mediador presentado en esta sesión “El elefante encadenado” de Jorge Bucay, y realizar el desarrollo del juego mediado por estas emociones, inicialmente realizaban movimientos muy concretos, cortos y mecanizados, como mover la mano saludando, levantar una mano, luego la otra, entre otros movimientos de nuestra cotidianidad, a lo largo del desarrollo de este juego, fueron incorporando otras herramientas que permitieron intensificar su participación creativa, como se evidencia en el **Diario de campo 2**: “En el juego de improvisación lxs estudiantes utilizaron los gestos faciales y corporales y tonos de voces para sus expresiones. También utilizaron una comunicación verbal y escrita”. Lxs estudiantes comenzaron a expresarse creativamente desde sus conocimientos previos, sobre referentes que tenían y habían construido a lo largo de su vida relacionándolos con las emociones que se iban reconociendo e integrándolas en el juego “el espejo”.

Progresivamente lxs estudiantes fueron reconociendo el aula de clase como un espacio en el que sus intereses artísticos y creativos, eran validados, tenidos en cuenta y se sintieron en la libertad de expresarlos, lo que se puede reconocer en el **Diario de campo 5**: “La propuesta de crear una muestra escénica por parte de lxs estudiantes también es un excelente medio para consolidar lo aprendido y mostrar su desarrollo artístico y emocional”, En el ICES se acostumbra a hacer un cierre de practica en el cual se presentan diferentes muestras escénicas a los compañeros de los otros ciclos de la institución, en este caso, los estudiantes del ciclo 2 fueron quienes expresaron su deseo e interés por presentar historias creadas por ellos mismos por medio de títeres, este momento del proceso permitió que lxs estudiantes expresaran sus intereses y tomaran decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Esto les dio un papel activo que reforzó su autoeficacia y compromiso con







el proceso del fortalecimiento de la expresión emocional y participación creativa. Al tener en cuenta la propuesta y el interés de lxs estudiantes por participar en la presentación de las muestras artísticas, también se presentó la oportunidad de realizar una participación creativa que pudiera obtener como resultado un elemento didáctico, en este caso, lxs estudiantes realizaron su propio títere que como podemos encontrar en el **Diario de campo 6**:

La construcción individual del títere brinda la oportunidad de dar vida a sus ideas y emociones a través de la creatividad y la conexión con sus sentimientos, ya que se les dio la oportunidad de decorar el títere libremente.

Construir el títere les permitió a lxs estudiantes plasmar su creatividad y expresión artística en algo visual. Esto les motivó en la creación de sus historias y, además, fue un buen mecanismo para transmitir sus emociones. Para el cumplimiento de este objetivo, era importante siempre tener en cuenta los deseos e intereses de cada estudiante, es por eso que a las sesiones se fueron agregando contenidos que aunque inicialmente no estaban contemplados dentro del proyecto de aula, fueron adaptados a las planeaciones y lograron seguir permitiendo una participación creativa más presente, como es en el caso de la danza y lo evidenciamos en el **Diario de campo 7**: “Al terminar la sesión, incluyendo la danza y el juego, que fue solicitud de lxs estudiantes, se resalta la importancia de brindar un espacio en donde lxs estudiantes se sientan seguros para expresarse”. Permitir que lxs estudiantes elijan brinda un espacio para liberar emociones, lo cual es crucial para su bienestar emocional. Además, la danza y el juego les generan alegría y una conexión grupal. Lo anterior mejora sus habilidades de comunicación, relacionamiento y empatía. De esta manera, también se instaura en cada estudiante una confianza para poder expresarse que les invita a participar aún más en el aula.

**Segundo objetivo específico: Gestionar la expresión emocional de los estudiantes del ciclo 2 del ICES, a través de juegos de improvisación teatral.**







Durante esta práctica pedagógica, uno de los ejes en los que se centró la implementación fue en su desarrollo integral (emocional), buscando que lxs estudiantes lograran identificar, expresar y gestionar su expresión emocional, dentro de un espacio que sintieran seguro, y que fue por medio de los juegos de improvisación teatral y los ejercicios escénicos que se consiguió, en la primera sesión que se implementó con lxs estudiantes, se realizó un primer acercamiento al estado de reconocimiento y expresión de cada uno y cada una de lxs estudiantes. Para esto se utilizaron unas tarjetas emocionales que tenían una imagen de alguna emoción y ellos al verla, debían pasarla al cuerpo y expresarla desde su subjetividad, este día, se encontraban un poco tímidos, y buscaban una validación en sus compañeros llegaban al punto en el que imitaban lo que el compañero hacía. Para la siguiente sesión, los estudiantes ya se encontraban un poco más abiertos a la exploración y participación, fueron comenzando a encontrar mecanismos de expresión diferentes como se muestra en el **Diario de campo 2:**

Lxs estudiantes me pidieron los marcadores de tablero prestados y se acercaban al tablero y ponían emociones nuevas que iban sintiendo en el desarrollo del ejercicio o que identificaban en el compañero. Y las demás parejas incorporaban en su exploración esas emociones.

Esta parte de la clase permitió, en un primer momento, brindarles el espacio y la oportunidad de expresarse en el tablero, pero mi intención con esto consistió en que pudieran reconocer sus emociones. El hecho de escribirlas y compartirlas con lxs compañerxs permitió que, además de que todxs las incorporaran en sus expresiones artísticas, también validaran y reconocieran la expresión emocional del otrx. La expresión, gestión y reconocimiento de emociones comenzó a hacerse más presente. El poner a lxs estudiantes en situaciones específicas ayudó a que pudieran trabajar desde su memoria emotiva y poder expresar con mayor creatividad y espontaneidad sus emociones. **Diario de campo 3:** “Lxs estudiantes reconocían sus emociones frente a la actividad y lograban expresarlas. No solamente lo hacían por hacerlo, sino que se







permitían explorar y experimentar dependiendo de la situación”. En el camino de la gestión de la expresión emocional, siempre fue importante reconocer al grupo, al inicio era un grupo que resolvía sus desacuerdos con malas palabras o algún golpe, pero en la tercera sesión, lxs estudiantes no querían incluir a algunos compañeros en los grupos que se debían formar, lo que fue una oportunidad muy pertinente para poder regular la situación y evidenciar de qué manera resolverían el desacuerdo, lo que nos lleva nuevamente al **Diario de campo 3**: Al momento de la regulación de la convivencia grupal, logré generar una interacción con los estudiantes que me permitió reconocer que ahora están expresando, reconociendo y compartiendo sus emociones y sentimientos de mejor manera. Se generó un espacio de conversación y Mediante su diálogo y su expresión, también se pudo desarrollar una empatía frente a los compañeros que estaban siendo rechazados y se logró que trabajaran en equipo. Además, el desarrollo corporal, vocal y gestual se evidenció mucho más.

**Tercer objetivo específico: Acentuar la participación creativa de los estudiantes del ciclo 2 del ICES, mediante actividades artísticas alineadas con el trabajo comunitario.**

A lo largo de las sesiones y como lo he podido plasmar en la presente sistematización, se evidenciaron transformaciones significativas en la manera como lxs estudiantes se relacionaron con el arte, con sus emociones y con sus compañeros. Cada actividad logró potenciar su participación y creatividad, ya que lxs estudiantes no solo se limitaron a seguir instrucciones, sino que aportaron ideas, llevaron un paso más allá cada ejercicio con propuestas y complementos. Un claro ejemplo de esto fue en el desarrollo del juego del espejo, en el que no se quedaron solamente en la imitación y con lo que se tenía, sino que lograron aportar y ampliar la exploración de esta







actividad, tomaron un rol participativo y activo en conjunto lo que llevó la experiencia artística más allá de la individualidad y permitió que se construyera en comunidad.

En las creaciones coreográficas cada estudiante proponía un movimiento y luego con estos se creaba una coreografía, esto permitía que cada estudiante se sintiera validado y que podían seguir construyendo conjuntamente. El hecho de que cada uno y cada una aportara un granito de arena en esta construcción, daba como resultado un trabajo comunitario en el que todos aportaron con un mismo objetivo, pero desde sus posibilidades, y dejando un movimiento que se comenzaba a instaurar como un sello personal, validando y aceptando las propuestas y la presencia del otro. En estas coreografías conjuntas, lxs estudiantes no se referían al movimiento del otro describiéndolo, es decir, no decían como “saltemos abriendo y cerrando las piernas” o “demos una vuelta y luego nos agachamos”, decían, “hagamos el paso de Mayra” o “hagamos el paso de Hellen”, lo que permitió reconocer que lograron estar presentes, validar y aceptar las propuestas del otro. Además, la construcción de los títeres permitió llevar lo que estábamos viendo en el aula, más allá de la misma. El hecho de que cada estudiante terminara su títere en casa para después integrarlo en las clases, logró que lxs estudiantes también generaran un vínculo con sus familias, encontraran un apoyo en ellas y lograran trabajar conjuntamente, lo que permitió que en casa también pudieran expresar y decidir sobre lo que les gustaba y como querían su títere, imprimiendo así su sello personal, como en el caso de David y Nicol, ellos son hermanos y cuando llegaron con su títere a la clase, expresaron, “nuestra mamá nos ayudó a hacer el títere, vimos el video que la profesora nos envió y seguimos los pasos” cada uno lo decoró diferente y a su manera, lo que demuestra que se sintieron libres en la creación de sus títeres.

La improvisación teatral se presentó como un medio para que lxs estudiantes pudieran seguir desarrollando su creatividad de manera activa, compartida y cooperativa. A través de los







juegos, la danza, las conversaciones y la construcción de títeres, los niños y niñas fortalecieron su capacidad de expresarse y de crear colectivamente, reconociendo que la participación no solo potencia individualmente, sino que fortalece la interacción con la comunidad. Alineándose así con la historia que caracteriza al ICES y la localidad.

Finalmente, en la construcción de mi rol docente y mi ser profesional, en relación con el presente proyecto de grado, logré identificar los principales avances y hallazgos que me ha dejado. El hecho de que se puedan llevar al aula nuestros temas de interés tanto investigativo como pedagógico y artístico hace que la conexión con la práctica sea más profunda. Logré integrar de manera clara la improvisación teatral como una herramienta pedagógica para el desarrollo emocional y corporal de lxs estudiantes, lo cual es un área que me apasiona y, más que eso, me preocupa y me hace ser consciente de la necesidad de prestarle atención a todos los componentes del ser en el aula. A través de la práctica, pude reafirmar el poder transformador de las artes escénicas para crear espacios seguros y creativos en donde los participantes puedan fortalecer su autoconciencia y empatía. Este tiempo y lugar de práctica me permitió conectar con mi rol docente y ajustar mí quehacer docente.

Entre los aprendizajes más valiosos, reconozco la importancia de escuchar y observar a lxs estudiantes más allá de lo académico, comprendiendo que cada emoción, gesto y silencio comunica. Aprendí que la improvisación teatral no solo es un recurso artístico, sino una forma de encuentro humano que posibilita la construcción de vínculos, la expresión del sentir y la validación de la propia voz. Asimismo, entendí que enseñar desde el cuerpo y la emoción exige del docente una disposición constante a la empatía, la flexibilidad y la reflexión sobre su propio hacer.

Entre los hallazgos más significativos, destaco que lxs estudiantes, cuando se sienten en confianza y sin miedo al error, logran expresar sus emociones con autenticidad y creatividad. Descubrí que






la improvisación se convierte en un puente entre lo que el estudiante siente y lo que puede comunicar, y que ese tránsito tiene un impacto profundo en su bienestar y en la manera en que se relaciona con lxs demás.

En cuanto a mis proyecciones, deseo seguir profundizando en el campo de las artes escénicas como un espacio de transformación personal y social. Aspiro a continuar investigando y desarrollando metodologías pedagógicas basadas en el arte y la improvisación que fortalezcan la conciencia emocional, el trabajo en equipo y la resiliencia en contextos educativos diversos. Mi propósito es mantener viva la búsqueda de un aula donde la sensibilidad y el aprendizaje caminen de la mano, donde la enseñanza se teja desde la experiencia y el afecto.

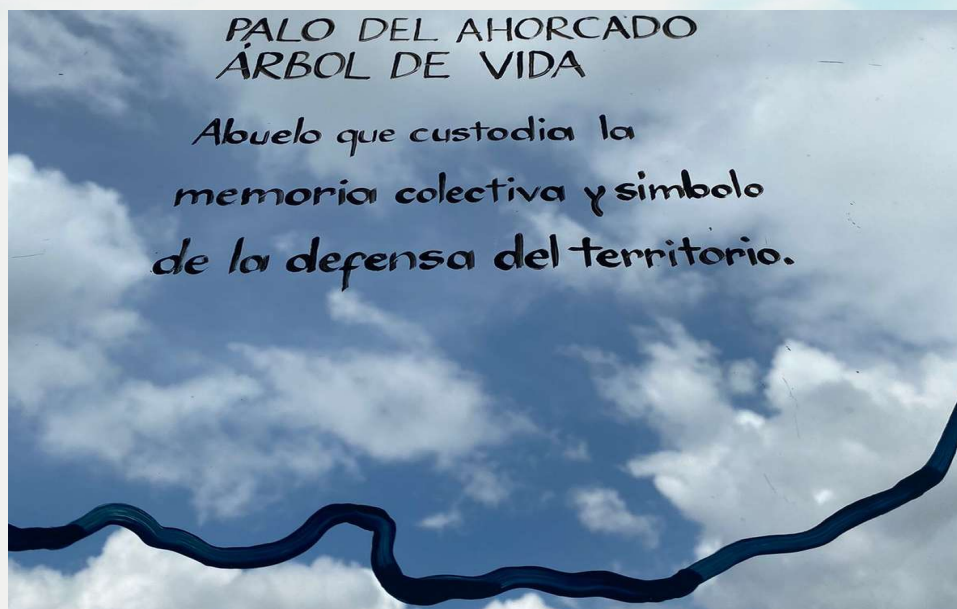
Puedo decir con total convicción que, en el orden de ideas que se contempla que un maestro es quien enseña en el aula, cada día tengo mayor certeza de que un maestro aprende más de ls estudiantes de lo que puede llegar a compartir.

Es así como el crecimiento de este árbol, alcanzo su plenitud. Pero no es un final, sino una nueva estación. Las raíces, que nacieron de la curiosidad y el deseo de comprender, hoy se afianzan en la experiencia; el tronco, que se formó con la constancia y la reflexión, sostiene ahora nuevas ramas de posibilidades; y las hojas, nutridas por cada encuentro y aprendizaje, se abren al viento, dispuestas a volar hacia otros suelos fértiles. Porque en la educación, como en la naturaleza, cada floración anuncia otro comienzo, y cada maestro es también una semilla en camino hacia su propia transformación.

Gracias por leer, por dejarse involucrar y entretrejerse en este proceso, desde la semilla hasta la floración. Espero que de este árbol pueda sembrarse en usted una nueva semilla, que sirva como base para futuros crecimientos de este tipo de árboles.



*“Y así como para la comunidad de Ciudad Bolívar el Árbol de la Vida es un custodio, que para nosotros este árbol sea también guardián de lo aprendido, sombra para lo compartido y raíz para lo que aún está por crecer. Que siga dando frutos en cada aula, en cada cuerpo que se atreve a sentir, en cada voz que se permite florecer”*



Fotografía 11 Tomada en el museo de la Ciudad Autoconstruida, ubicado en el barrio el paraíso, Ciudad Bolívar. Define lo que el “palo del ahorcado”, ahora resignificado y llamado “Árbol de la vida” representa para la comunidad.



## Referencias

- Andrés, A. (s. f.). *La educación popular según Paulo Freire: Resumen completo de la escuela pública*. Psicóloga Ana Andrés.
- Axp. (2016, 4 julio). *POTOCINE – Sala de Cine autogestionada [Ciudad Bolívar, Bogotá] 2016 | Arquitectura Expandida [AXP]*.  
<https://arquitecturaexpandida.org/potocine/>
- Barragán Estrada, A. R., & Morales Martínez, C. I. (2014). PSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES POSITIVAS: GENERALIDADES Y BENEFICIOS.
- Bertrand Regader. (2015, mayo 31). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Portal Psicología y Mente.  
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Bisquerra, R. (s. f.). Definición de conciencia emocional. Gabinete Akro.  
<https://www.gabineteakro.com/tags/conciencia-emocional>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional*. Paidós.
- Bloghemia. (2023, septiembre). *50 frases del educador Paulo Freire*. Bloghemia.  
<https://bloghemia.com/2023/09/50-famosas-frases-del-educador-paulo.html>
- Bucay, J. (2019). *El elefante encadenado* [Video]. YouTube. [https://youtu.be/-eq\\_QPrzaQ0](https://youtu.be/-eq_QPrzaQ0)
- Canciones Infantiles. (2023). *Cinco Fantasmas | Canciones Infantiles* [Video]. YouTube.  
<https://youtu.be/SpYXHfU1pVQ>
- Ciudad Bolívar. (s. f.). *Conociendo mi localidad*. Ciudadbolivar.gov.co.
- Colás, M. P., & Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Ediciones Aljibe.

- Cuentos Infantiles de Felicidad. (2025). *La sonrisa que Lily descubrió* [Video]. YouTube.  
<https://youtu.be/x4bwWiZxhbs>
- Cuentos Infantiles de Felicidad. (2025). *Lily y el amor* [Video]. YouTube.  
<https://youtu.be/wKHUcBjrH8I>
- Directotransmedia. (s. f.). *Bienvenidos a Potosí*. Directotransmedia.
- Don Omar & Lucenzo. (2010). *Danza Kuduro* [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=7zp1TbLFPp8>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). *Autoetnografía: un panorama*. Astrolabio, (14). Recuperado de <https://mastor.cl/2021/wp-content/uploads/2017/10/Ellis.-Adams.-Bochner.-AutoetnografiaUnPanorama.-Astrolabio.-N-14.-2015.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (2.<sup>a</sup> ed.). Morata.  
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24803w/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. PDF completo
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional* [PDF]. Archive.org.  
<https://archive.org/embed/la-inteligencia-emocional-goleman-daniel>
- Grupo Bahía. (2013). *El currulao me llama* [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=M2yYd8YFzfo>
- IMPRO. *Improvisación y El Teatro: Libro de pedagogía y teatro*. (1979). Scribd.  
Recuperado de <https://www.scribd.com/document/368142258/IMPRO-Improvisacion-y-El-Teatro>
- Llenas, A. (2019). *La joya interior* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7HIFpbdHUK>
- Megan Thee Stallion. (2022). *Mamushi* [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=trKQmJw7EQ8>

- Ministerio de Educación Nacional / Colombia Aprende. (2021). *El desarrollo integral y su importancia en la política educativa*. Colombia Aprende.  
[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-03/Apuesta%20Desarrollo%20integral.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-03/Apuesta%20Desarrollo%20integral.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *[Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media]*. Recuperado de  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf)
- Morales Murcia, R. (2020). *El coaching educativo como herramienta para trabajar la educación emocional en el aula de primaria* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Almería.
- Peace Education Campaign. (2020, septiembre 19). *Freire on liberation*. Global Campaign for Peace Education. <https://www.peace-ed-campaign.org/es/freire-liberation/>
- Psicologista. (s. f.). Conciencia emocional: Qué es, características, ejemplos y actividades. Psicologista. <https://www.rafaelbisquerra.com/conciencia-emocional/>
- Sobreinteligenciaemocional.com. (s. f.). ¿Qué es la expresión emocional? Sobreinteligenciaemocional.com.
- Spolin, V. (1968). *Improvisation for the Theatre*. Evanston, IL: Northwestern University Press. <https://cuvintepresate.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/improvisation-for-the-theatre-viola-spolin.pdf>
- TheFableCottage. (2023). *El Pájaro y la Ballena* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/MNHuttMfnwM>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Misión y visión – Facultad de Bellas Artes. Licenciatura en Artes Escénicas*. <https://bellasartes.upn.edu.co/licenciatura-en-artes-escenicas/mision-y-vision-lae/> [bellasartes.upn.edu.co](https://bellasartes.upn.edu.co)

