



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado "Aportes del juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de 6 a 10 años. Estudio aproximativo en el taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la localidad de Engativá", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Angie Lorena Moncada Guzmán (C.C.1.023.927.661.- Código 2010177016), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo cumple con los requisitos formales y conceptuales y metodológicos del programa. Demuestra dominio, apropiación y capacidad de comunicar los resultados de la Investigación. Se resalta la capacidad de compromiso y rigor del trabajo, así como su proyección a nuevos trabajos.

En Bogotá, a los diecisiete (17) días del mes de Junio de dos mil quince (2015).

Jurado Carlos Bernardo González

Calificación: 4.5

Firma: 

Jurado María Alexandra Aguirre

Calificación: 4.7

Firma: 

Director Miguel Alfonso

Calificación: 5.0

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.7

Aportes del juego dramático al desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años

Estudio aproximativo en el taller de teatro de los núcleos de formación de la localidad de Engativá

Angie Lorena Moncada Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional De Colombia

Facultad De Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá

2015

Aportes del juego dramático al desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años

Estudio aproximativo en el taller de teatro de los núcleos de formación de la localidad de Engativá

Angie Lorena Moncada Guzmán COD: 2010177016

Trabajo De Grado

Tutor:

Miguel Alfonso


Universidad Pedagógica Nacional De Colombia

Facultad De Bellas Artes

Licenciatura En Artes Escénicas

Bogotá

2015

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 72

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aportes del juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de niños de 6 a 10 años. Estudio aproximativo en el taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Localidad de Engativá.
Autor(es)	Moncada Guzmán, Angie Lorena
Director	Alfonso Peña, Miguel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Emoción, Inteligencia Emocional, mediación social, actividad, teatro, investigación cualitativa, juego dramático, segunda infancia, educación no formal.

2. Descripción
<p>Este proyecto de investigación fue motivado en primer lugar por los cuestionamientos sobre la importancia y desarrollo del plano emocional en el carácter y misión institucional de la Licenciatura en Artes Escénicas. Y en segundo lugar, por la observación realizada, en un principio, en la llamada práctica pedagógica, donde fueron evidentes emociones y comportamientos que afectaron las relaciones que establecieron los niños con la clase y sus compañeros. En un primer momento se intentó desplegar talleres teatrales para el desarrollo de la emoción en niños del grado tercero de primaria, pertenecientes al taller de teatro del Instituto Pedagógico Nacional; pero, por problemas de orden institucional, el tiempo requerido para el proceso completo no se pudo lograr. Por ende, fue un proceso poco estructurado para el fin de la investigación.</p> <p>En consecuencia hubo cambios drásticos en la población que ampliaron la visión de la investigación con respecto al desarrollo emocional y los aportes que tenía el teatro para el mismo. En efecto, se decidió tomar la población de los niños del taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá efectuados en el segundo periodo de 2014. Se pretendió proporcionar estrategias partiendo del juego dramático para contrarrestar, o al menos entender, la complejidad de su mundo emocional, donde fuera posible formar mejores interacciones entre éstos y mayor capacidad de manejar comportamientos hostiles, miradas sobre sí y las formas de actuar en grupo.</p> <p>En un principio la observación fue herramienta fundamental para el reconocimiento del grupo, sus necesidades, intereses y destrezas. Los asistentes a las sesiones reflejaban falta de confianza -en sí mismos y en los demás-, inhibición, timidez, dispersión e indisciplina, lo cual afectaba el desarrollo de las clases y las relaciones interpersonales. Es de anotar que varios de los niños asistentes tenían contacto por primera vez con un espacio teatral.</p> <p>No se trató de situar la emoción como una dimensión ajena a las restantes que constituyen al ser humano. En este trabajo se tiene una visión integral del niño y de su educación. No se trata de separar la razón, el desarrollo intelectual, social, cognitivo y afectivo. No se trata, se insiste, de ubicarlas como cuestiones separadas, como se acostumbraba a pensar durante la primera mitad del siglo XX. Por el contrario, se puede afirmar que existe una relación entre éstos ámbitos humanos, a pesar de que cada uno tenga sus propios procesos y funciones como lo describió Howard Gardner (1998), psicólogo norteamericano, en sus estudios sobre las inteligencias. Ahora bien, siguiendo el pensamiento de Lev Vygotsky (1979), el arte cumple una función que trasciende lo emocional y se instala en la consciencia, en la inteligencia, en el cuerpo, la percepción y las interacciones sociales.</p> <p>No obstante, a partir del supuesto de que el componente afectivo es uno de los más omitidos en el país y en la escuela colombiana se tomó como núcleo de la investigación.</p> <p>Con tal propósito se diseñó y se puso en marcha un conjunto de talleres teatrales basados en el juego dramático con énfasis en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños de segunda infancia.</p>

3. Fuentes

- Albert, M. J. (2007) *La investigación Educativa*. Claves Teóricas. España. Mc Graw Hill
- Alfonso, M. (2014) *Adenda a los talleres de formación. El arte y la cultura en proyección social y formativa*. Documento guía Núcleos de Formación Artística. Alcaldía de Engativá. Bogotá, Colombia.
- Begoña, D., E. & Antonio C., F. (2008) *Desarrollo social y emocional*. Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. España.
- Benguria, S., Martín, B., Valdés, M., Pascale, P., & Gómez, L. (2010). *Observación*. Métodos de investigación en educación especial Madrid, España.
- Bermúdez P., & Gallegos A. (2011) *Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- Bruner, J. (2007) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. España: Alianza Editorial.
- Brusa, M. & Bonet C, L. (2004) *Desarrollo psicológico*. Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPAP). España.
- Cañas J (2009) *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Chapato, M., E., (1998) *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires.
- Chaves A. L. (2001) *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*. Costa Rica.
- Colmenares, E. A, M. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3. No. 1, 102-115. Venezuela.
- Coreth, E. 1972. *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. España: Editorial Herder.
- Eines, J., & A. Mantovani. (1984) *El juego dramático en la escuela*. Revista Cuadernos de Pedagogía de Barcelona. No. 52. España.
- Echeverría, R. (1997) *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Escotto, C. A. (2006) *Lev Vygotsky. Teoría de las emociones*. Estudio histórico-psicológico. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gardner, H., (1998) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial: Paidós Ibérica.
- Goleman, D., (1995) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual* Buenos Aires – Argentina. Javier Vergara Editor S.A.
- Harris, L., P. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid, España: Editorial Alianza,
- Hernández Castilla, R. & Opazo Carvajal, H. (2010) *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Fernández I., López, B., & Márquez M. (2008) *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Canales de Psicología, Vol. 24, N° 2. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Jaramillo, L (2007) *Concepción de Infancia*. Revista del Instituto de estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- León de Vilora, Ch (1997) *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Cuadernos UCAB. Publicaciones del vicerrectorado académico. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Mansilla, M., E. (2000) *Etapas del desarrollo humano*. Revista de investigación en Psicología No. 2. Perú.
- Marx, K. & Engels, F. (1981) *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. En Obras Escogidas Tres Tomos. Moscú: Editorial Progreso. Tomo 3.
- Moll, L., (1993) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires; Aique,
- Murcia, F. J. (1992) *Investigar para Cambiar*. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Bogotá, Colombia. Magisterio
- Navarro, R., & Mantovani, A. (2012) *El juego dramático de 5 a 9 años*. Colección Recursos, N° 31. España: Editorial Octaedro Andalucía.
- Orozco, L., E. (1999) *La formación integral*. Uniandes. Bogotá.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010) *Desarrollo humano*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Pérez, S. G. (1994) *Modelos o paradigmas de análisis de la realidad*. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid. España.
- Rodríguez D. M., Carrillo M. A., & Gómez L. A., (2009) *Pensamiento, palabra y obra*. Revista de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Richmond, W. (1980) *Educación y escolaridad*. Barcelona.
- Sandin, E, M P. (2003) *Tradiciones en la investigación cualitativa*. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. Estados Unidos.
- Stanley S., & Singer J. (2004) *Schachter y Singer y el enfoque cognitivo*. Revista española de neuropsicología.
- Steiner, Claude & Perry, P. (1998) *La educación emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Thorndike, E. (1920) *Inteligencia emocional*.
- Vygotsky, L. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España. Akal.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto Ediciones
- Wallon, H (1985) *La vida mental*. Barcelona: Editorial Crítica S.A.

4. Contenidos

La investigación se planteó describir y analizar el impacto que tenía el juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de 6 a 10 años asistentes al taller de teatro. Con las intenciones expresadas se trató de identificar las dificultades en el plano emocional de los niños, que fueran evidentes en el desarrollo de los talleres teatrales; reconocer los aportes del juego dramático en los mismos para el desarrollo de su Inteligencia Emocional en el campo intrapersonal e interpersonal.

Del mismo modo, se procuró crear conciencia frente a los contenidos que se desarrollan en la práctica pedagógica, espacio en el que se constituye mucho del rol docente, para aportar en la concienciación del lugar de la emoción en la educación no formal y la familia.

En el primer capítulo se desarrollaron conceptos teóricos que se movilizaron y fueron de utilidad como rejilla de la problemática de la investigación. Entre éstos se encuentra: La Inteligencia Emocional, que se acoge a través del estudio realizado por Daniel Goleman y los aportes que toma de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner, entre las que se destacan las inteligencias personales.

Por otro lado, en este trabajo se asume la perspectiva sociocultural como visión alternativa de la emoción y, a su vez, como perspectiva pedagógica;

es decir, como base para la elaboración de talleres.

Y como se trata de la segunda infancia, dedicamos un apartado para considerar características propias de ésta etapa del ser humano, su transformación e influencia social y emocional para la construcción de la personalidad. Por último, se presenta el juego dramático como mediador emocional de los niños a través de los talleres teatrales.

En el segundo capítulo, se explica la metodología y diseño utilizado en la investigación, se define la población e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

En el tercero se efectuó el análisis de los datos obtenidos y su respectiva sistematización basándonos en los tres módulos propuestos al inicio de los talleres: sensibilización, expresividad y montaje, de los cuales se tomaron una clase inicial, central y final, donde se patentizó el impacto del juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños.

En la parte final se presentan las conclusiones y resultados finales. Se procura dar cuenta de los objetivos cumplidos, abriendo la posibilidad de potencializar los aportes encontrados en futuros estudios, enfatizando el papel relevante de la emoción de niños y jóvenes en las artes escénicas, la educación no formal y la familia.

Finalmente, se exponen los anexos que ilustran varias cuestiones: el diseño de los talleres teatrales por sesiones, el cuadro de análisis por correlación, algunas fotografías, la obra: mundo de tomates y los juegos dramáticos desarrollados en el taller.

5. Metodología

Se insistió en la tentativa de apropiar información acerca del impacto que tuvieron los talleres teatrales en los niños. El *enfoque cualitativo* proporciona las herramientas tanto teóricas como metodológicas para la elaboración de este estudio. Se trató de obtener una serie de datos, a fin de responder a las preguntas concernientes al aporte que tiene un trabajo teatral infantil en las emociones y el mundo interno de los niños participantes en las sesiones diseñadas y ofrecidas para tal fin. En la investigación cualitativa (IC) se encuentra un enfoque llamado *investigación acción participante (IAP)* que se aplica en torno a problemas/situaciones generadas en un grupo particular, un espacio limitado, un tiempo dado y un contexto concreto. Se trata de intervenir en espacios con condiciones críticas que se intentan cambiar para el mejoramiento del estilo de vida, la cotidianidad o las interacciones de las personas. Fue pertinente para la investigación porque permitió la participación activa y confrontación de una realidad en un espacio extraescolar. Teniendo en cuenta el desarrollo emocional de los integrantes del grupo, las necesidades del niño y las estrategias para satisfacerlas permitiendo así el incentivo hacia la toma de decisiones, autorregulación emocional e interacción social.

6. Conclusiones

- El niño en la medida que hace nuevos descubrimientos se ve implicado en emociones y sensaciones diversas que, necesitan un medio de expresión, donde pueda cuestionarse y reflexionar sobre lo acontecido.
- El profesor de teatro declara los contenidos y es guía de los mismos. Es quien da la ruta a seguir y de acuerdo a ésta encuentra estrategias para el objetivo macro de los talleres y el beneficio del grupo.
- La perspectiva sociocultural permite situar el juego dramático como una actividad mediadora por lo que es útil para reconocer la emoción en los contenidos de la práctica pedagógica en cuanto el niño se exprese libre, espontánea y autónomamente.
- El resultado final no es lo que importa sino que la relevancia se encuentra en el proceso previo de la misma, donde se pone a prueba virtudes, falencias y conflictos consigo mismo y los demás, en beneficio personal y colectivo.
- Es a través de la constancia y asistencia permanente que se logra evidenciar transformaciones a nivel emocional y social en los niños.
- Para aportar en la conciencia del lugar de la emoción en la educación no formal y la familia es necesario establecer espacios de dialogo donde se dé cuenta de la importancia de actividades extraescolares no solo como inversión de tiempo libre sino como fortalecimiento emocional y social del niño.

Elaborado por:

Angie Lorena Moncada Guzmán

Revisado por:

Miguel Alfonso Peña

Fecha de elaboración del Resumen:

18

06

2015

“Porque todo en el mundo es bello eternamente,

Y cada instante tiene su inefable emoción.”

(Rafael Lassó de la Vega)

CONTENIDO

DEDICATORIA	9
INTRODUCCIÓN	10
IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
OBJETIVOS	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
CAPÍTULO I	17
REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES	17
Sobre la Inteligencia Emocional	17
La perspectiva sociocultural y las emociones.	21
La perspectiva sociocultural como enfoque pedagógico.....	22
Sobre la segunda infancia, emoción y educación	27
Sobre el juego dramático	32
CAPÍTULO II	37
PERSPECTIVA METODOLÓGICA	37
La investigación acción participante	39
Población	40
Instrumentos	42
CAPITULO III	44
ACERCAMIENTOS A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL NIÑO	44
A la vista: el inicio del camino	46
1. La Familia	48
2. Contextos exteriores al taller	49
Transformación de las inteligencias personales	50
Eimy: de capullo a mariposa	50
Santiago: queriendo volar	54
Erik: suspensión en el tiempo	56
CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	70

DEDICATORIA

A Dios por haberme permitido conocer y transitar este largo camino, donde a pesar de las adversidades su amor y luz fueron guía para superarme espiritual, emocional y cognitivamente.

A mis papás Francisco & Jenny y mi hermana Melissa por acompañarme en los momentos de lágrimas y desesperación; por el sosiego y los sabios mensajes de fortaleza que me sujetaron cuando creía perder el aliento.

A mi tutor y amigo Miguel Alfonso, por creer en mí. Ser sol de camino y de vida; por infundirme la perseverancia y la disciplina que lo caracterizan. Por brindarme letras de apoyo y satisfacción al son del reloj.

A mi profesora Ángela Valderrama por ayudarme a la construcción y orden del proyecto.

Y finalmente, a los maestros con quienes compartí a lo largo de mi carrera porque sin ellos no hubiera podido descubrir habilidades y falencias que me permitieron escribir este proyecto de grado.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación fue motivado en primer lugar por los cuestionamientos sobre la importancia y desarrollo del plano emocional en el carácter y misión institucional de la Licenciatura en Artes Escénicas. Y en segundo lugar, por la observación realizada, en un principio, en la llamada *práctica pedagógica*, donde fueron evidentes emociones y comportamientos que afectaron las relaciones que establecieron los niños con la clase y sus compañeros. En un primer momento se intentó desplegar talleres teatrales para el desarrollo de la emoción en niños del grado tercero de primaria, pertenecientes al taller de teatro del Instituto Pedagógico Nacional; pero, por problemas de orden institucional, el tiempo requerido para el proceso completo no se pudo lograr. Por ende, fue un proceso poco estructurado para el fin de la investigación.

En consecuencia hubo cambios drásticos en la población que ampliaron la visión de la investigación con respecto al desarrollo emocional y los aportes que tenía el teatro para el mismo. En efecto, se decidió tomar la población de los niños del taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá efectuados en el segundo periodo de 2014. Se pretendió proporcionar estrategias partiendo del juego dramático para contrarrestar, o al menos entender, la complejidad de su mundo emocional, donde fuera posible formar mejores interacciones entre éstos y mayor capacidad de manejar comportamientos hostiles, miradas sobre sí y las formas de actuar en grupo.

En un principio la observación fue herramienta fundamental para el reconocimiento del grupo, sus necesidades, intereses y destrezas. Los asistentes a las sesiones reflejaban falta de confianza - en sí mismos y en los demás-, inhibición, timidez, dispersión e indisciplina, lo cual afectaba el desarrollo de las clases y las relaciones interpersonales. Es de anotar que varios de los niños asistentes tenían contacto por primera vez con un espacio teatral.

No se trató de situar la emoción como una dimensión ajena a las restantes que constituyen al ser humano. En este trabajo se tiene una visión integral del niño y de su educación. No se trata de separar la razón, el desarrollo intelectual, social, cognitivo y afectivo. No se trata, se insiste, de ubicarlas como cuestiones separadas, como se acostumbraba a pensar durante la primera mitad del siglo XX. Por el contrario, se puede afirmar que existe una relación entre éstos ámbitos

humanos, a pesar de que cada uno tenga sus propios procesos y funciones como lo describió Howard Gardner (1998), psicólogo norteamericano, en sus estudios sobre las inteligencias. Ahora bien, siguiendo el pensamiento de Lev Vygotsky (1979), el arte cumple una función que trasciende lo emocional y se instala en la consciencia, en la inteligencia, en el cuerpo, la percepción y las interacciones sociales.

No obstante, a partir del supuesto de que el componente afectivo es uno de los más omitidos en el país y en la escuela colombiana se tomó como núcleo de la investigación.

Con tal propósito se diseñó y se puso en marcha un conjunto de talleres teatrales basados en el juego dramático con énfasis en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños de segunda infancia. Se intentó aportar en la concienciación de actitudes que contrarrestarán la hostilidad, la baja autoestima, los bloqueos emocionales y, al mismo tiempo, favorecieran la interacción respetuosa, el dialogo, el trabajo cooperativo, la solidaridad y la aceptación. Pedagógicamente se procuraba establecer una consciencia de los actos que se hacen, por qué se hacen y con qué objetivos; bajo el entendido de que al lograrlo se influye directamente en la relación consigo y con el entorno.

En consecuencia, se planteó describir y analizar el impacto que tenía el juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de 6 a 10 años asistentes al taller de teatro. Con las intenciones expresadas se trató de identificar las dificultades en el plano emocional de los niños, que fueran evidentes en el desarrollo de los talleres teatrales; reconocer los aportes del juego dramático en los mismos para el desarrollo de su Inteligencia Emocional en el campo intrapersonal e interpersonal.

Del mismo modo, se procuró crear conciencia frente a los contenidos que se desarrollan en la práctica pedagógica, espacio en el que se constituye mucho del rol docente, para aportar en la concienciación del lugar de la emoción en la educación no formal y la familia.

En el primer capítulo se desarrollaron conceptos teóricos que se movilizaron y fueron de utilidad como rejilla de la problemática de la investigación. Entre éstos se encuentra: La Inteligencia Emocional, que se acoge a través del estudio realizado por Daniel Goleman y los aportes que toma de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner, entre las que se destacan las inteligencias personales.

Por otro lado, en este trabajo se asume la perspectiva sociocultural como visión alternativa de la emoción y, a su vez, como perspectiva pedagógica; es decir, como base para la elaboración de talleres.

Y como se trata de la segunda infancia, dedicamos un apartado para considerar características propias de ésta etapa del ser humano, su transformación e influencia social y emocional para la construcción de la personalidad. Por último, se presenta el juego dramático como mediador emocional de los niños a través de los talleres teatrales.

En el segundo capítulo, se explica la metodología y diseño utilizado en la investigación, se define la población e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

En el tercero se efectuó el análisis de los datos obtenidos y su respectiva sistematización basándonos en los tres módulos propuestos al inicio de los talleres: sensibilización, expresividad y montaje, de los cuales se tomaron una clase inicial, central y final, donde se patentizó el impacto del juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños.

En la parte final se presentan las conclusiones y resultados finales. Se procura dar cuenta de los objetivos cumplidos, abriendo la posibilidad de potencializar los aportes encontrados en futuros estudios, enfatizando el papel relevante de la emoción de niños y jóvenes en las artes escénicas, la educación no formal y la familia.

Finalmente, se exponen los anexos que ilustran varias cuestiones: el diseño de los talleres teatrales por sesiones, el cuadro de análisis por correlación, algunas fotografías, la obra: mundo de tomates y los juegos dramáticos desarrollados en el taller.

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	
MODALIDAD	Monografía
TIPO DE INVESTIGACIÓN	Investigación acción participante
TEMA	Desarrollo Emocional mediante el juego dramático en niños de 6 a 10 años del taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá.
LÍNEA	Poblaciones y contextos. Configuración propuesta para la facultad de artes por el GAP (Grupo Arte y Pedagogía) 2013.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El ser humano a lo largo del tiempo se ha preocupado por progresar en diversas dimensiones: cognitiva, emocional, social, corporal, cultural, espiritual, comunicativa y ética; la compleja articulación de las mismas, le confiere unidad única e irreplicable en la sociedad. Es esta la razón que motivó la mayor parte de la búsqueda sobre la incidencia que tiene la emoción en los individuos a fin de mejorar su calidad de vida, de los suyos y las generaciones venideras. En otras palabras, podríamos afirmar que uno de los núcleos centrales en esta unicidad orgánica de lo humano y de su educación es constituido por el plano emocional.

Es preocupante, se expresó, el deterioro y pérdida de valor en el ámbito personal, social y cultural, pero se focaliza la emoción como terreno propicio para el desarrollo de la personalidad, de su cuerpo, de las interrelaciones y la manera como el sujeto se percibe a sí mismo, a los otros, el entorno y el ambiente.

El plano emocional del ser humano es una de las dimensiones que influyen en la evolución del niño, por lo cual, un progreso poco satisfactorio podría tener incidencias negativas en el

desarrollo intelectual y emocional del mismo y causar limitaciones de la memoria, problemas de atención, de percepción, falta de confianza, baja autoestima, etc. (Yankovic, 2011; 4).

Como lo declara Daniel Goleman, psicólogo norteamericano, en su libro *La Inteligencia Emocional* (1995; 47) las emociones son impulsos para actuar en planes instantáneos que nos enfrentan a la vida. Por eso, el deterioro de la orientación dada sobre la vida emocional en niños y jóvenes los lleva a padecer problemas como fracaso académico, alcoholismo y criminalidad.

Actualmente se puede ver cómo los niños inhiben o expresan sus emociones en el hogar, el aula de clase, espacios públicos con tal fuerza que desencadenan comportamientos de rechazo, agresión, desconfianza, entre otros. De allí la relevancia de la emoción en la escuela, donde los estudiantes asisten entre 6 y 8 horas diarias para aprender, vivir experiencias, descubrir, conocer etc., pero al parecer no hay una consciencia del desarrollo y la influencia que tiene el ámbito emocional en cada uno de ellos.

Este ámbito ha sido materia de estudio desde hace algunas décadas en la Universidad de Yale, y ha sido definida como un tipo de inteligencia a la que se le incorpora el adjetivo de *emocional* (Salovey & Mayer, 1990), definida como la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros. Se podría considerar que gran parte de los modelos de conducta y el plano emocional es aprendido por los niños, inicialmente con sus padres, asimilando actitudes, valores y costumbres que se podrían potenciar o relegar. Sin embargo, la complejidad de la vida en la actualidad incide en la descomposición familiar; cada vez se acentúan situaciones en las que la familia no cumple con tales funciones o las delega en la escuela. Lo que reorienta el rol del profesor, y en nuestro caso, las posibilidades de las artes escénicas en el cabal cumplimiento de la formación axiológica, cultural y emocional.

En consecuencia, se consideró el juego dramático como un recurso que cultivara destrezas de pensamiento, emoción y comunicación en niños de 6 a 10 años pertenecientes al taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá. Además, fomentar la autoconsciencia; que el niño reconociera sus destrezas, limitaciones y trabajara para superarlas. El teatro es medio de expresión e interacción con los demás, es posibilidad, proceso educativo y escenario de reconfiguración de subjetividad, creación y acción sobre la realidad existente y la posible.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el anterior enunciado, se consideró pertinente la articulación de la inteligencia emocional, la perspectiva sociocultural y el juego dramático para el desarrollo y fortalecimiento de la emoción en niños de 6 a 10 años. Por tanto, las preguntas a resolver son:

- ¿Cómo mediante el juego dramático se podría aportar al desarrollo emocional en niños de 6 a 10 años, asistentes al taller de teatro de los Núcleos de Formación de la Alcaldía de Engativá?
- ¿Cuál es la relación entre segunda infancia, juego dramático y emoción?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Describir y analizar el impacto del juego dramático en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años del taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las dificultades en el plano emocional de los niños que se evidencian en el desarrollo de las clases.
- Reconocer los aportes del juego dramático en los talleres teatrales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el campo intrapersonal e interpersonal de los niños.
- Crear conciencia frente a los contenidos que se desarrollan en la práctica pedagógica con relación a la emoción de los niños.
- Aportar en la concienciación del lugar de la emoción en la educación no formal y la familia.

CAPÍTULO I

REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

En este capítulo se encuentran nociones de tres ámbitos teóricos pertinentes para la investigación: La Inteligencia Emocional (IE), segunda infancia y juego dramático. Estos se constituyen en fuentes teóricas para entender la emoción y los posibles aportes que tiene el juego dramático en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de segunda infancia. Cabe aclarar que también se ha establecido la perspectiva sociocultural en una doble vertiente: como fundamentación que alude a la emoción en tanto construida socialmente y no solamente a nivel biológico como lo plantea la IE por un lado; por otro, como enfoque pedagógico de los talleres.

En consecuencia, se toman como categorías de investigación: la inteligencia emocional, la segunda infancia y el juego dramático para entender cómo éste último aporta en la construcción de factores emocionales de los niños, lo cual fue la pretensión de la investigación¹.

Sobre la Inteligencia Emocional

A lo largo de la vida las personas viven una serie de circunstancias y situaciones que producen cambios a nivel social, económico, cultural y emocional. En la formación del infante este proceso inicia con el papel de sus padres y la influencia de su contexto familiar y social. De tal manera que la falta de control en las emociones puede desencadenar bloqueos, comportamientos de agresión o carencia de habilidades sociales, afectando notablemente a la persona y el entorno en el que se sitúa.

Hacer alusión al control de emociones nos lleva al término **Inteligencia Emocional** (IE), el cual fue utilizado por primera vez por los psicólogos, Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la University of New Hampshire (1990; 189) para definir: “la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo y de los demás; y utilizarlos como guía de pensamiento y acción”.

¹ Véase Anexo 1 en el que se presenta el cuadro de categorías con sus respectivas subcategorías, referentes teóricos y su correspondencia con la realidad estudiada.

Tiempo después, en 1995, Goleman, consolidó el concepto de la IE como una categoría de investigación, desde la cual articula el pensamiento de diversos científicos sobre el comportamiento humano y cuestiona que una persona no es exitosa únicamente por su coeficiente intelectual sino que se debe aludir el conocimiento emocional y su desarrollo a nivel personal, social, cultural, etc.

Goleman (1995; 34) cita, en su libro *La Inteligencia Emocional*, la teoría que formulan Salovey y Mayer acerca de la consciencia de sí mismo, entendida como la atención o percepción de los estados internos, sin reaccionar ante ellos ni juzgarlos. Mayer (citado en Wallon, 1985; 125) propone tres tipos de personas: Las personas conscientes de sí mismas, quienes saben la emoción que enfrentan de acuerdo a la situación que están viviendo; las personas atrapadas en sus emociones, a quienes se les dificulta liberarse de sus emociones ya sean positivas o negativas, donde la falta de control sobre las mismas lleva a confusión o inseguridad. Y, en tercer lugar, las personas resignadas con sus emociones, las cuales las aceptan como parte de la vida, lo que las lleva a perder el interés en sus transformaciones y la toma de decisiones.

A modo de hipótesis: ser inteligente emocionalmente conlleva a la persona a circular por distintos estados de ánimo que, de alguna manera, marcan su vida y logran instaurar aprendizajes y conciencia frente a lo que sienten, dicen y hacen, para tratar de evitar traumas o bloqueos en sus emociones.

Cabe señalar que Gardner (1998), principal antecedente de la investigación de Goleman, al estudiar la manera como se construye el conocimiento en los seres humanos, encontró que no se puede hablar de *una* inteligencia, sino al contrario de “*múltiples inteligencias*”, lo que hace referencia a una *poliinteligencia* (varias inteligencias que se desarrollarán en mayor o menor grado de acuerdo a gustos, destrezas y situaciones de enseñanza). Estas son denominadas: Inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinética, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

Ahora bien, Goleman (1995; 34) discípulo y estudioso de la obra de Gardner, afirmaba que la inteligencia no debería estar separada de la verdadera gama de habilidades y destrezas importantes para la vida. Es importante un conocimiento de sí y las maneras de relacionarse en el mundo social. Las inteligencias se pueden desarrollar en la familia, la escuela o en ámbitos

educativos que así lo estructuren y orienten, permitiendo una interpretación y superación de contextos a los que se enfrente una persona.

Gardner (1983) definió dos inteligencias que fueron vitales para el desarrollo de esta investigación ya que permitieron la comprensión del individuo (en este caso el niño), su yo interior y la relación con el mundo. El citado autor las denomina *inteligencia intrapersonal* que define como el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Por medio de ésta logramos entender las emociones y comportamientos que desencadenamos frente a una situación y así lograr una reflexión teniendo en cuenta lo que nos afecta y nos fortalece e *inteligencia interpersonal*, definida como la capacidad de percibir y establecer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Es entender a los demás respetando y comprendiendo las emociones y comportamientos que tienen frente a una circunstancia.

Mientras que para Gardner (1998), lo más importante es la cognición, donde localiza las inteligencias múltiples, para Goleman (1995) el papel fundamental no se liga únicamente a esa dimensión sino a la emoción, el amplio espectro de habilidades emocionales, las cuales permiten generar matices en la vida interior de cada persona. Es por esto que acoge la inteligencia interpersonal e intrapersonal como base de sus estudios, apelando a la emoción como respuesta a reacciones biológicas y sociales.

Al respecto conviene decir que Goleman (1995; 17) redefine la Inteligencia Emocional como: “la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo tanto en uno mismo como en los demás”. Esta definición incita a la persona a realizar un ejercicio de introspección frente a las maneras de actuar, sentir y pensar en determinados ámbitos, permitiendo el enriquecimiento y adquisición de conocimiento propio y de los demás. En ese sentido, el autor define en “*El modelo de Goleman*” (Goleman, 1995; 43-45) cinco competencias personales y sociales, donde afirma que las habilidades emocionales tienen mayor relación con la Inteligencia Emocional:

1. Conocimiento de las propias emociones, es decir, reconocer emociones en uno mismo en el momento en que ocurren, lo cual se convierte en base principal del progreso personal y social en diferentes entornos. Tener conocimiento de sí permite lograr ser guía de la propia vida y tener

seguridad frente a lo que realmente se ha de sentir y que desencadena toma de decisiones personales con relación al mundo.

2. *Capacidad de manejar o controlar las emociones*, es la habilidad básica que permite el autocontrol de las emociones e impulsos con relación a las circunstancias. Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que ha de fundarse en la consciencia de uno mismo y se refleja en los comportamientos sociales.

3. *La propia motivación* es ordenar las emociones en virtud de un objetivo que incite la disposición de sentimientos entusiastas y de confianza para la realización personal, donde se ponen a prueba las habilidades y su progreso.

4. *Reconocimiento de las emociones de los demás* como capacidad de sintonizar a través de la empatía, donde se inspecciona lo que los otros necesitan o quieren de acuerdo a sus intereses.

5. Finalmente se refiere a *establecer relaciones* que alude a la competencia social y las habilidades que conlleva al liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal, al tener un conocimiento del otro y de sí en relación a un contexto determinado.

Las habilidades mencionadas se tomaron como uno de los fundamentos de la investigación, pues con base en ellas se procuró estructurar parte de los talleres teatrales teniendo en cuenta su intervención e impacto en la población.

Ahora bien el término *emoción* viene del latín *emotionis* que significa el impulso que induce la acción. Los psicólogos Stanley Schachter y Jeronme Singer (2004) establecen que la emoción es una reacción fisiológica y a su vez una actividad cognoscitiva requerida en un mundo complejo como el actual que abarca un conocimiento de las circunstancias y lo que estas desencadenan en las relaciones sociales. Ahora no solo es necesaria la interacción con el entorno y las personas, sino, y muy particularmente, con nosotros mismos. Razón por la cual a partir de los talleres realizados se quiso participar en el beneficio de las interacciones del niño con el mundo inmediato y, especialmente, consigo mismos. No se podría aprender sin la relación y experiencia que se construye con el otro.

Steiner Claude y Paul Perry (1998), psicólogos, afirman que ser emocionalmente inteligente significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas. Es de suponer que

la educación afecta el desarrollo emocional de las personas por cuanto se logra aprender cómo expresar sentimientos, dónde y cuándo hacerlo, teniendo en cuenta el efecto que tiene en cada uno y en el entorno por el que se rodea.

En conclusión, se tomaron los siguientes aspectos de la IE, definida desde Goleman y tomando las inteligencias que plantea Gardner en sus estudios. Esto con el fin de encaminar los talleres teatrales hacia el reconocimiento y fortalecimiento de las inteligencias personales a través del juego dramático y la interacción social:

La inteligencia intrapersonal de cuya conceptualización nos interesa el *conocimiento de sí* (comprensión de uno mismo y sus emociones para su progreso en diversos entornos) y el *control del impulso* (regulación emocional para generar un impulso en beneficio de un objetivo) (Goleman, 1995). Por otro lado, de la inteligencia interpersonal los conceptos de *empatía*, definida por Davis (citado en Fernández, López y Márquez, 2008; 284) como el proceso de ponerse en el lugar del otro y tener respuestas tanto afectivas y no afectivas como resultado de dicho proceso e *interacción* como influencia que genera el sujeto sobre sí y sobre el otro. Simmel (citado en Bermúdez & Gallego, 2011) afirma que la interacción puede ser momentánea o permanente, consciente o inconsciente, superficial o profunda, pero se mantiene constantemente el vínculo entre los hombres.

La perspectiva sociocultural y las emociones.

Este enfoque fue creado, como se sabe, por Lev Vygotsky en el contexto de la Rusia soviética inspirada en ideologías de corte marxista, en las que el conocimiento se concibe como el cimiento de una nueva sociedad. En ese momento existía un debate entre dos pensamientos: uno mecanicista y uno dialéctico. Para los primeros, la ciencia descubre sus propias leyes; mientras los seguidores de la segunda corriente se planteaban principios explicativos menos rígidos, más flexibles y abiertos, no deterministas.

En esta perspectiva -como Engels lo sugirió- se piensa que los acontecimientos son dependientes del trabajo o de la actividad humana (Engels, en Marx & Engels, 1981; 66-79). La consciencia,

en este modelo, es fruto de inter-acciones sociales, pero la consciencia también posibilita la construcción de acontecimientos.

Dentro de los intereses de Vygotsky existe la preocupación por la cultura, de allí que su enfoque también sea conocido como discurso socio cultural (especialmente en la educación). Según ello, el hombre construye –y es constituido por la- cultura. Esta teoría trata de explicar el desarrollo cultural de individuo apelando al uso de instrumentos mediadores, entre los que se encuentra el lenguaje, medio principal de comunicación y de pensamiento (Vygotsky, 1989).

En este enfoque es relevante el hecho de que el hombre sea considerado como construido histórica, social y culturalmente. Lo *social e histórico* implica que las interacciones (mediadas por el lenguaje) ejercen influencia en la determinación del individuo. Quiere decir que el hombre es efecto de sus vínculos sociales y del lenguaje, y que la actividad intelectual es resultado del aprendizaje social, la interiorización de prácticas sociales y de la cultura. En este contexto el desarrollo mental es un proceso “*sociogenético*”, consecuencia de la interiorización de las actividades sociales y culturales; y la mediación de los signos (en esta teoría son instrumentos psicológicos que dirigen las acciones psicológicas del individuo).

Esta última idea es muy útil en la investigación propuesta teniendo en cuenta que la emoción no corresponde exclusivamente al sistema nervioso, sino que se relaciona con el intelecto (como se ha manifestado).

La perspectiva sociocultural como enfoque pedagógico

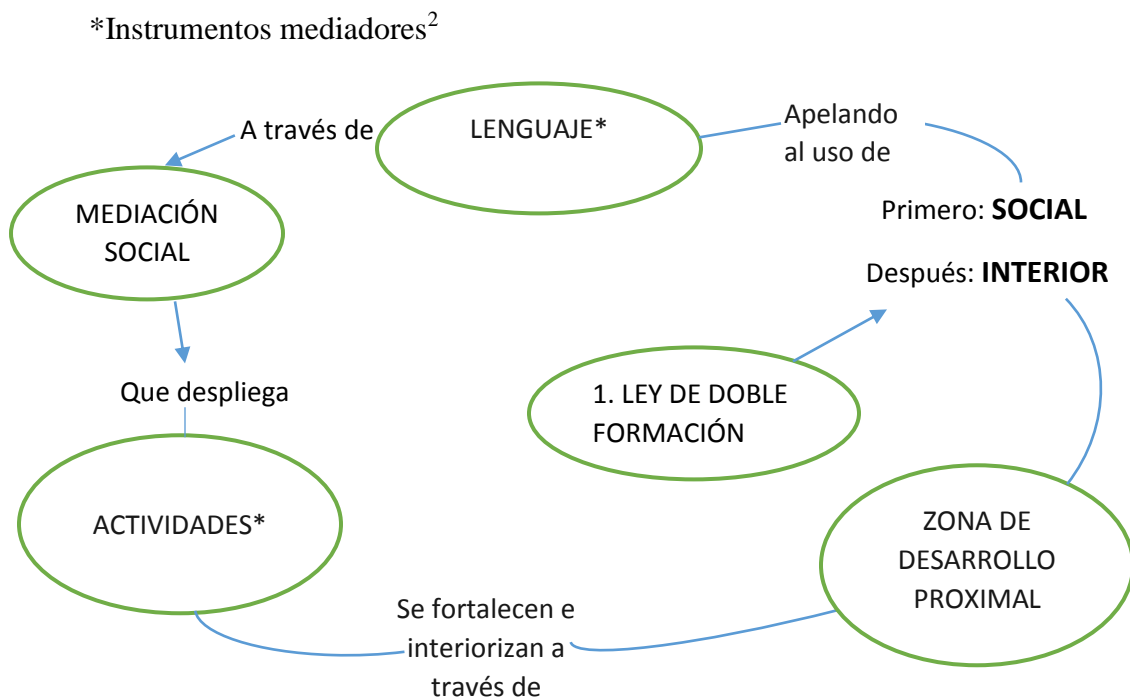
Podemos señalar que las actividades teatrales son actividades sociales (grupales de interacción) y culturales (configuradoras de significado) que inciden en las acciones psicológicas del niño.

En este contexto teórico la actividad se entiende como medio o conjunto de acciones para la transformación que se llevan a cabo con la cooperación colectiva. La idea clave es que la actividad (el trabajo) del hombre para cubrir sus necesidades cambia la naturaleza, pero él también es transformado. Por otro lado, en esta teoría, no existe dualismo, al contrario, hay unicidad entre el cuerpo y la psique, entre emoción, mente y cuerpo; es decir, el hombre es un organismo total y activo.

Siguiendo la perspectiva sociocultural:

El teatro, las actividades que se despliegan, son mediaciones, entendiendo por estas las herramientas que intervienen en virtud de un propósito, en este caso el juego dramático que se encamina a la afectación de distintas dimensiones psicológicas, entre estas el plano emocional, y su progreso a lo largo de los talleres.

A continuación se muestra los conceptos centrales de ésta perspectiva y su relación con la investigación:



Gráfica 1. Conceptos claves de la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky.

Como se observa en el gráfico 1 son cinco los conceptos claves que se movilizaron en este trabajo, los cuales se tuvieron en cuenta al momento de observar la dimensión emocional de los niños y, posteriormente, al organizar los talleres teatrales, a fin de estudiar las interacciones sociales, las actividades de los talleres como mediación y las evoluciones y aportes logrados a través del juego dramático al finalizar el proceso.

² Transforman la realidad. Su función es modificar el entorno activamente y son proporcionados por la cultura.

Afirma Vygotsky (1979) que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en la socialización (interpsicológica) y posteriormente en la interiorización (intrapsicológica), lo cual hace referencia a la *Ley de Doble Formación*, donde el niño interactuará con su entorno para conquistar información útil para su desarrollo.

Al lado de ellos, dentro de los supuestos de Vygotsky (1979), se incluye la relación entre desarrollo y aprendizaje de donde se deriva la *Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)* definida por el autor como aquellas funciones en el niño que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración. Funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez y que aún se encuentran en estado embrionario. Es decir, aquellas habilidades que tiene el niño pero que aún no han sido descubiertas y potencializadas por él, lo que requiere la guía y ayuda de un adulto. El niño ejerce apropiación de habilidades para actuar por sí mismo sin la ayuda de los demás (Vygotsky, 1997).

Para Luis Moll (1993), profesor en educación, existen tres características de la ZDP:

1. Establecer una dificultad debe ser algo desafiante para el estudiante pero no difícil,
2. Proporcionar desempeño con ayuda, donde el adulto guía al estudiante con un sentido claro del objetivo que se quiere lograr y,
3. Evaluar el resultado del niño, es decir, que él pueda desarrollar actividades aprendidas con su entorno social de manera autónoma.

El acompañamiento constante del educador en el desarrollo del niño permite que este tenga un conocimiento de las falencias del niño y así establecer actividades que conlleven a su aprendizaje. En la educación, la ZDP se ejecuta en una triada: niño-maestro-objeto, siendo el maestro el *mediador*³, es decir, interventor de un elemento en pro del proceso que lleva el niño⁴.

Como se observa en la gráfica es acertado para la investigación acotar el término *mediación social*, el cual define Vygotsky (citado por León de Virola, 1997) como la interacción social con compañeros o un adulto que favorezca la internalización de funciones psicológicas nuevas. Esto lleva a que el niño logre un acercamiento a las actividades sociales (talleres teatrales) de acuerdo a la construcción y apropiación de instrumentos mediadores.

³ Definido por Vygotsky como aquel que incentiva de manera natural en el estudiante avances que en el no sucederían de forma espontánea y con esto lograr un adelanto en su desarrollo.

⁴ Osorio, R., (2008). Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky. Recuperado de <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>

Para Vygotsky la internalización se refiere a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, es decir, progresiones internas, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas que dirigen y controlan las acciones psicológicas del propio individuo o de otros individuos. Además, los niños se apropian de conocimientos a través del uso de signos y herramientas para transformar las nuevas realidades a las que se enfrenta el niño.

El autor citado (en Lucci, 2006) destaca el lenguaje como principal mediador en la formación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del niño, permitiendo que éste entre en contacto con objetos o situaciones externas donde pueda abstraer, analizar y generalizar características sobre los mismos. Además, materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico del niño. Cuando él interiorice las significaciones, estas serán base para significar sus experiencias, lo que permite una conciencia en su forma de pensar, sentir y actuar. En la medida en que sean interiorizados los conocimientos brindados por el adulto, el niño va construyendo su pensamiento sobre la realidad circundante.

Al respecto conviene decir que el fin de la ZDP es la estructura de diferentes tipos de ayuda pertinentes para apoyar el desarrollo de funciones y procesos psicológicos deficientes o no descubiertos en los niños (León de Vitoria, 1997; 35). Afirma la autora que la misión que tiene el educador es organizar las condiciones para que partiendo de lo que el niño no sabe que puede hacer las domine mediante la actividad con otros niños o el profesor.

En tal medida, los talleres posibilitaron la orientación para la solución de conflictos propios y del grupo a nivel emocional, teniendo en cuenta la falta de conocimiento de la población sobre el teatro, las destrezas que tenían para actividades de improvisación y reconocimiento como medio de expresión, y las relaciones que podían establecer con sus compañeros.

La familia supone ser la primera escuela para el niño donde se siembra, se desarrolla y proyecta para una vida exitosa con seguridad o fracasada, inestable e insegura (Goleman, 1995). Es ahí donde la relación que el niño establece con su familia le permite obtener elementos para la interacción que desplegará en diversos contextos. En este caso, el teatro puede ser una herramienta útil en el aprendizaje y desarrollo de la emoción en los niños del taller.

La construcción de dimensiones emocionales desde la perspectiva sociocultural.

Como se mencionó, después de un número significativo de observaciones en el semestre II de 2014 y de ofrecer clases en el taller de teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá, una de las dimensiones humanas que más resultó visible fue el plano emocional, mostrando interacciones con el otro, comportamientos de agresión, poca escucha, atención dispersa, temores y en algunos momentos desinterés.

Se ha insistido en que los factores emociones o afectivos negativos afectan, y en buena parte bloquean, los aprendizajes; impiden formar, desarrollar o mantener relaciones entre los niños; entre ellos y los profesores, perjudicando la construcción de los contenidos o las actividades de las clases. Por eso, el trabajo intentó incentivar en los niños -asistentes al taller de teatro y población de la investigación- algunos patrones de autocontrol. Es decir, mediante el taller de teatro, provocar comportamientos autorregulados. En la teoría sociocultural el control y la consciencia de las expresiones emocionales son llamadas *autorregulación afectiva*, que consiste en hacer conscientes, racionalizar y tener control sobre los propios afectos (Vygotsky, 1979). La hipótesis era que los niños del taller de teatro, lograrían manejar las propias emociones -y las emociones en relación con los otros- apelando al juego dramático como mediación formativa, es decir, acciones orientadas a la formación integral del niño. Afirma Wallon (1985; 122) que una emoción exteriorizada mantiene su poder de contagio. Las emociones tienen un rasgo esencial: su extrema contagiosidad de individuo a individuo, es decir, la emoción es construida socialmente.

Al respecto Vygotsky, en su libro *La teoría de las emociones* (2004), menciona que al “*biologizar*” las emociones se hacen incapaces de ver lo que tienen propiamente de humanas, la influencia que la conciencia y el pensamiento tienen en cada emoción, su relación estrecha con la personalidad de cada individuo, su desarrollo, cambios y condiciones de vida del individuo. El autor desmiente la teoría de James y Lange quienes describen lo que ocurre en la periferia corporal cuando en el ser humano existe una emoción pero, dejaron de lado la relación existente entre el individuo y su entorno social, contenidos psicológicos y estados fisiológicos al momento de vivir una emoción (Vygotsky, 2004; 202).

Este tipo de teorías, afirma Vygotsky (citado en Escotto, 2006; 32) tienen un carácter antihistórico, porque desliga las emociones del desarrollo del psiquismo humano, del desarrollo

histórico de la conciencia y los coloca en un punto aislado. Además, las emociones deben manifestarse corporalmente, si se impiden éstas la emoción deberá cesar. Es decir, se debe experimentar la emoción para poder exteriorizarla. Pues ésta no es la suma de sensaciones de reacciones orgánicas, sino una tendencia a actuar en determinada dirección por determinada circunstancia (Escotto, 2006; 40).

Ahora bien, día tras día la rutina en la escuela interfiere en la óptima exteriorización de emociones, donde existe disminución o incremento excesivo de situaciones que convocan ira, depresión, tristeza, etc., lo que da cabida a bloqueos en niños y jóvenes. Es a través del lenguaje que el niño puede expresar lo que ha de aprender, sentir y pensar frente a determinados espacios de enseñanza y tener conciencia de los hallazgos para luego hacerlos propios. El profesor ha de ser orientador no solamente de la clase, sino también del comportamiento que van adquiriendo los estudiantes, de acuerdo a las actividades desplegadas. En efecto, el ámbito escolar pone a prueba los aprendizajes adquiridos hasta el momento, aquellos que aún le falta por alcanzar y los modos cómo puede utilizarlos en la vida cotidiana.

Sobre la segunda infancia, emoción y educación

En este apartado se sitúa la segunda infancia como población de la investigación. Se reconocen sus características, el periodo de transición que vive la persona entre la niñez y la adolescencia, teniendo en cuenta que no sólo está inmerso el cambio biológico, sino que la transformación se presenta a nivel social, emocional y cognitivo, y la influencia que ejerce la educación en su desarrollo.

Son varias las cuestiones que se asociaron a este proyecto de investigación: La primera y segunda infancia son, a la luz de los estudios contemporáneos en educación, poblaciones de aprendizajes y, también, objetos de estudio. Ejemplo de ello los nuevos ámbitos de exploración en artes como política distrital de Bogotá con procesos como AIPI (atención integral a la primera infancia), las jornadas de 40 horas o los denominados CLANES. Y en el centro de estos procesos educativos emergentes: la emoción. Una dimensión poco considerada en la formación profesional profesoral, un ámbito que nuclea la educación teatral y la constitución de personas.

Ahora bien, la segunda infancia corresponde a una edad aproximada entre 6 y 12 años del ser humano. Según María Eugenia Mansilla (2000), psicóloga, se concibe como la etapa en la cual los niños(as) entablan contacto con el otro a través del juego, toman como ejemplo a sus padres y van descubriendo gustos e intereses. Afirman Pellegrini, Kato, Blatchford & Baines, psicólogos norteamericanos (citado por Papalia, Wendkos & Duskin, 2009; 287) que los niños participan en juegos a través de la actividad física y expresión verbal. Estas actividades ayudan a mejorar la agilidad y la competencia social

Esta etapa se caracteriza porque el niño vea el mundo externo y encuentre interacción con él mismo a través de los aprendizajes adquiridos en su vida escolar y personal, además el niño toma sus propias decisiones (Mansilla, 2000; 5) teniendo en cuenta su afectación y contribución en pro de necesidades propias y de los demás. Este momento permite al niño distinguir entre el yo (el lugar de las identificaciones) y el no-yo, la realidad circundante y las personas con sus atributos y diferencias.

Afirma Vygotsky (1979) que en la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales el niño y la niña aprenden y se desarrollan integralmente. Además, basándose en su teoría sociocultural el desarrollo de los conocimientos y experiencias adquiridas por el niño dependerá del entorno cultural y social en el que se encuentre. Como sucede con la familia la cual es base para la formación de su personalidad, pues es responsable de la transmisión cultural e histórica inicial en el niño para ayudarlo a construirse a sí mismo -y para la sociedad. Es el ámbito donde descubre diversidad de conductas y actitudes sociales (Jaramillo, 2007; 117).

En cuanto a su dimensión emocional, Saarni (citado en Papalia, Wendkos & Duskin, 2009; 323) afirma que los niños al crecer van tomando mayor conciencia de sus emociones y de los demás, logrando el control de las mismas y responder a estímulos negativos por parte de los otros.

Algunos estudios han aportado que, hacia los seis años de edad, el niño tiende a ocultar las verdaderas emociones sabiendo el efecto que éstas podrían causar (Begoña & Antonio, 2008; 42). En ese sentido, Paul Harris (1992), psicólogo, plantea que la ocultación de las emociones por parte del niño se debe a la representación de dos puntos de vista que tiene el niño, el suyo y el del observador. Aun cuando la emoción expresada por el niño no concuerda con la situación vivida, posiblemente la actitud que tome el adulto contribuye a lo que el niño experimenta, ve y trata de entender.

De tal manera, Saarni (citado en Begoña & Antonio, 2008) afirma que el temperamento es uno de los factores desencadenantes del tipo de respuestas emocionales poco convenientes para el niño. Estas se pueden medir por la intensidad, reactividad o la duración de la emoción, pero pueden ser guiadas social y educativamente. Cabe aclarar que tiene un soporte biológico, donde los padres tienen responsabilidad frente a las emociones que puedan vivir sus hijos.

Cuando el niño se encuentra inmerso en emociones adversas reduce su interacción social, se retrae, busca los espacios de observación pero no involucrarse en él. Quienes dan rienda suelta a este tipo de emociones tienen mayores índices de rechazo e incompetencia social (Begoña & Antonio, 2008; 46). La expresión negativa, la constancia de conflictos familiares o la falta de seguridad transmitida son factores que bloquean la regulación emocional del niño interfiriendo negativamente en su interacción con la sociedad emergente (Ibídem).

Es importante la autoafirmación que va emergiendo, las conductas se aprenden por imitación o participación en actividades (Ibídem) que brindan seguridad y permiten el desarrollo de habilidades autorregulativas y el control de sus emociones. Cuestión importante para la investigación que buscó contrarrestar comportamientos y emociones de hostilidad a través de la inmersión de los niños en los talleres teatrales.

Al respecto conviene decir que la incorporación a la escuela supone entrar por primera vez a formar parte de un grupo, el cual es el hecho que marca el contacto que tiene el niño con la sociedad, donde irá encontrando herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo el cual empieza a descubrir. Afirma Jaramillo (2007) que las acciones educativas deben concebirse en función de las necesidades e intereses del niño, donde él reciba conocimiento y pueda exteriorizarlo a través de sus acciones y emociones.

Ahora bien, a pesar de la incursión del niño en la escuela la familia no deja de ser importante para su desarrollo. Afirma Papalia (2009) que un factor que contribuye a configurar la atmósfera familiar es si ésta brinda apoyo y es cariñosa o si está cargada de conflictos. La relación que establece el infante con sus padres se modifica al empezar a construir independencia y autonomía frente a las nuevas responsabilidades que ejerce. Pero, no dejan de tomarlos como ejemplo a seguir; sucede también con los maestros que son admirados por sus conocimientos e imitados como modelos positivos (Brusa & Bonet, 7; 2004). Por lo que el adulto debe saber muy bien qué conocimientos pretende transmitir al niño y a través de qué herramientas para evitar traumas y

proyectarlos a futuro con temores y comportamientos negativos por un proceso de aprendizaje truncado.

El niño va construyendo su personalidad de acuerdo a las vivencias que han tenido los otros y las experiencias que va teniendo, en este caso, los talleres de teatro. Su pensamiento se hace cada vez más flexible, capaz de relacionar ideas y conceptos nuevos. Empieza a descubrir el sentido del tiempo y la historia; el espacio físico y la geografía; las operaciones matemáticas le llevan progresivamente a la abstracción mental; su cuerpo va desarrollando la coordinación de los movimientos físicos que realiza en su cotidianidad y, en su mayoría, adquieren destrezas en las manualidades (Brusa & Bonet, 2004; 7).

En lo que atañe a la educación, es un aspecto clave para hacer realidad el potencial humano al procurar encaminar a los sujetos hacia una formación integral como aquella formación que contribuye y enriquece el proceso de socialización del estudiante y afinación en su sensibilidad mediante el desarrollo de sus destrezas. (Orozco, 1999). En ese sentido, la educación será integral en la medida en que se asuma al individuo en su totalidad y sea considerado no sólo como un ser cognoscitivo sino también, como un ser social, afectivo, ético, estético y crítico (Ibídem).

A este propósito Vygotsky considera la educación como fuente de crecimiento del ser humano si se contextualizan contenidos orientados a la Zona de Desarrollo Proximal. Además, la enseñanza no sólo es destinada a lo que ya conoce o hace el sujeto sino también, aquello que no conoce o domina, es decir, debe ser exigente para poner a los individuos en situaciones que les implique esfuerzo y acción (Chaves, 2001; 62).

En la escuela tradicional, se consideraba que un niño era inteligente cuando tenía dominio de lenguas clásicas, el latín o el griego, y las matemáticas, el álgebra o la geometría. Además, de ser medida la inteligencia por medio de test de Coeficiente Intelectual (Rodríguez, Carrillo & Gómez, 2009; 30). En la actualidad se ha intentado transformar la escuela tradicional para optimizar la calidad de vida y educación de los niños.

Las citadas Rodríguez, Carrillo & Gómez, afirman que aquellas personas con los mejores resultados académicos y profesionales no son necesariamente los más inteligentes. Son aquellos que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que

colaboraran con su inteligencia. Aquellos que cultivaron relaciones humanas y quienes se interesaron por las personas y su valor humano. Estas nociones del sujeto permiten contemplar una nueva visión de enseñanza y aprendizaje en cada uno, pues reconoce que el ser humano es una vinculación entre inteligencia y emoción; y es en el núcleo familiar y escolar donde se debería cultivar y promover emociones, motivaciones con relación a sus gustos e intereses, reconocimiento de si y apropiación de su personalidad.

Entonces resulta importante tener presente que para que se produzca el aprendizaje es necesario provocar retos y desafíos en los educandos, para que se cuestionen sobre los significados que poseen y los modifiquen según sus criterios (Chaves, 2001; 64). Y que puedan aplicar los nuevos significados en su desarrollo personal, familiar y social, teniendo conciencia del proceso que lleva a cabo para la solución de las dificultades.

La educación no formal, un respiro en el camino.

Los talleres se situaron y desarrollaron en un espacio desligado de la escolaridad vista en las instituciones de educación formal, en consecuencia nos centramos en la *educación no formal*, definida como toda actividad organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, centros de enseñanza secundaria, universidades u otras instituciones formalmente establecidas⁵.

Se afirma que, la prestación de los servicios de educación no formal son muy diversos, aunque tiene varios puntos en común: el enfoque basado en las necesidades, la pertinencia con respecto al contexto y, la flexibilidad en materia de contenidos, horarios y lugares de enseñanza (Ibídem). Se considera como significativa en la sociedad porque integra lo que la escuela tarda o nunca llega a incorporar a sus programas (Pacheco, 2004).

En Colombia la educación no formal (denominada educación para el trabajo y el desarrollo humano, por el art. 1 de la ley 1064 de 2006) posee una orientación comunitaria ya que da lugar al uso de recursos locales. Los educandos pueden ser de cualquier edad y puede ser presencial, a

⁵ UNESCO (2006) Educación no formal. Recuperado de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_es.pdf

distancia o por días. Además de no tener un límite de edad⁶. Su estructura la compone: educación no formal laboral, académico, preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal y, participación ciudadana y comunitaria.⁷ En efecto, los programas de formación en el campo de participación ciudadana, lo que compete a esta investigación, tiene como objetivo preparar al individuo en procesos de participación, formación democrática, organización del trabajo comunitario e institucional (Ibídem).

Al respecto conviene decir que según el Ministerio de Educación la educación no formal (a diferencia de la educación formal, que se desarrolla a través de ciclos estipulados en un currículo conducente a la obtención de títulos), tiene como prioridad brindar espacios de destreza, valores, habilidades, retos, autonomía etc., para solventar necesidades de los individuos⁸. Con relación a la investigación los talleres de teatro permitieron el reconocimiento de aptitudes y actitudes desconocidas en los niños, tales como cantar, dibujar, bailar y actuar. Es allí donde el niño se puede sentir libre de obligaciones y acatar responsabilidades por su propia cuenta.

Se convierte, entonces, la educación no formal en la posibilidad de establecer interacción social en otro contexto, que acoge y le enseña al niño sobre una nueva realidad. Además de permitir su libre expresión en tiempos no tan extensivos que se hacen exhaustivos. Richmond (1980) cree que la educación no formal no sólo es promotora de autonomía y libertad sino que, introduce el ocio como una de sus principales características.

Sobre el juego dramático

En este apartado se sitúa el teatro como realización de un espectáculo para determinado público y las divergencias que tiene con el juego dramático, el cual permite dar cuenta del proceso que tuvo el niño para llegar a la representación teatral. Cabe aclarar la pertinencia de los dos términos pero la relevancia e impacto que tiene el juego dramático en la población, teniendo en cuenta los intereses de la investigación.

⁶ Fundación Universitaria Luis Amigo (2010) Educación formal y no formal en Colombia. Recuperado de <http://colombiaeducacionformalynoformal.blogspot.com/>

⁷ Alcaldía de Bogotá (1996) Decreto 114 de 1996. Capítulo I. Prestación del servicio educativo no formal. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=1319>

⁸ Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2010) Programas técnicos ofrecidos por instituciones de Educación no formal. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87076.html>

El juego dramático como mediación social y emocional.

Como es sabido, el teatro es un arte crucial en la formación de diversos dominios de la personalidad del sujeto. Hacer referencia al teatro es remitirse al desarrollo de la imaginación, el cuerpo, la comunicación, y muy especialmente, a un tipo de actividad en el que el niño expresa vivencias personales. El arte, en este caso el teatro, toma las emociones y pensamientos como medios para tratar asuntos de comportamiento y emocionalidad, y se cree que allí radica su potencial formativo (Rodríguez, Carrillo y Gómez, 2009; 28).

Cabe señalar que el teatro ayuda a quienes lo practican a mejorar en la habilidad para pensar, resolver problemas y analizar críticamente las diferentes situaciones. A partir de los signos que encuentra en su cotidianidad puede descubrir aspectos ocultos o implícitos en relaciones sociales, conflictos, emociones, modos de actuar, hacer y decir (Chapato, 1998; 139). Además, el individuo puede liberar tensiones controladas que son precursoras de agresividades contenidas, y llegar a un proceso de reflexión frente a situaciones establecidas y desarrolladas en el escenario, su afectación e influencia en sí mismo y los demás.

Es importante que la clase de teatro sea considerada como una búsqueda de identidad, el reconocimiento de sí y del otro; de destrezas y dificultades propias y ajenas, que permitan el fortalecimiento del individuo frente a la toma de decisiones en el aula y en la vida cotidiana, la autodisciplina, la confianza y el trabajo con el otro. Además, permitir e incentivar en el niño su capacidad de autonomía, expresión y toma de decisiones, donde pueda establecer un contacto directo con los intereses que lo movilizan, las percepciones y emociones que manifiestan los demás niños frente a determinado tema o situación. En efecto, el resultado final de las clases de teatro se deben organizar de tal modo que los niños perciban que representan para sí mismos, que estén penetrados por el interés de la trama, por su propio curso y no por sus últimos resultados (Vygotsky, 1998; 89).

El profesor será orientador en la medida en que se dé un dialogo con respecto a los contenidos implementados para el desarrollo de las sesiones y las necesidades y búsquedas propias de los niños. Dichos contenidos podrían ser modificados teniendo como prioridad el niño y el objetivo concreto de cada sesión, en este caso, su dimensión emocional.

Conviene distinguir que lo anteriormente mencionado hace alusión a la importancia que tiene el proceso del niño durante los talleres y no su resultado, pero no se han de dejar de lado los conceptos que proporciona el teatro y que constituye la estructura dramática (personajes, acción, entorno, conflictos, situación, espacio y público) pues es con estos que los niños reconocen destrezas que no creían tener y logran potencializar con ayuda de los demás.

Afirma el profesor José Cañas (2009) que el teatro establece la realización de un espectáculo final lo más efectivo, estético y artístico posible, donde el actor adulto –o en el caso de teatro escolar, los niños- son quienes estarán en situación de trabajo. Pero la investigación no se centró en el teatro escolar sino en el juego dramático, desde la postura que él plantea donde alude a los juegos de representación previos al teatro, teniendo en cuenta que los talleres se desarrollaron en un espacio extraescolar y su pretensión era intervenir en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños.

En efecto, el juego dramático pasó a ser teatro en el momento en que los niños de los talleres construyeron una obra teatral partiendo de sus experiencias, emociones, comportamientos, empatía con los demás y destrezas. Todo el proceso de conocimiento y reconocimiento corporal, emocional y social, permitió que existiera un resultado, que evidentemente, no tuvo un alto grado de perfección, a nivel de vocal, corporal, espacial, emocional y de interpretación, pero permitió que los niños se enfrentaran a miedos a través de la representación que fueron visibles en las primeras sesiones. Esto conlleva a la pertinencia del juego como liberador en el desarrollo de un taller teatral, el aprendizaje que se logra tanto en el niño como en el maestro y la solución a los inconvenientes de orden social, que afectaron de alguna manera los procesos.

Para definir el juego dramático en un primer momento aludimos al *juego* que Bruner, en su libro *Acción, Pensamiento y Lenguaje* (2007) define como un banco de prueba donde se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Para el autor, el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos. En efecto es el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto (Eines & Mantovani, 1984; 39).

Ahora bien el juego dramático se concibe como realización de un proyecto que ha generado motivación en los asistentes al taller teatral. Tomas Motos y Francisco Tejada, profesores, (citado por Cañas, 2009; 51) lo definen como la representación de un situación, realizada por unos actores que previamente han aceptado unos papeles. Es decir, primero el niño-actor debe configurar sus afinidades con el grupo, necesidades, gustos, inquietudes y deseos. Y luego así lograr establecer una condensación sobre los posibles temas, personajes, roles y espacios para la creación de una pieza teatral, en este caso, un espectáculo para el espectador.

Afirman Navarro & Mantovani (2012), profesores en educación artística, que el juego dramático potencia la espontaneidad. El adulto coordina un grupo de niños que inventan, crean e improvisan a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos sin presencia de espectadores. Durante el juego dramático el niño-actor indaga sobre el espacio y quienes lo conforman, permitiendo no solo la interacción social, sino que, establece conocimiento sobre sí y sobre los demás. Además, favorece la expresión del mundo interno del niño, donde ve el mundo tal y como es y opina sobre él a través de intermediarios como la voz, el cuerpo, la música, el dibujo, entre otros. Resulta ser un proceso creativo y de escucha, adaptación y autoafirmación personal (Cañas, 2009; 30).

De tal manera que, lograr una puesta en escena, no es posible sin antes saber cómo actúan los sentidos propios del niño con relación al espacio, a los demás y a sí mismo, donde existe la posibilidad de transformar y hacer realidad juegos que habitan en sus mentes y su emoción. Con el juego dramático surge el conocimiento de nuevas habilidades, comportamientos, afectos e intereses (Cañas, 2009; 54). Ahora bien, las emociones implícitas en cada representación pueden generar espacios adecuados para la deliberación y escucha atenta del grupo. Recordemos que en esta investigación el desarrollo del niño en el durante de las sesiones tuvo un alto nivel de significado. En esa medida, el juego dramático en los talleres desplegó momentos de tensión que fueron solucionados, aunque transitoriamente, a través del dialogo, la escucha, el significado de los valores y la importancia de la convivencia que surge en determinado espacio como el escenario.

Es importante señalar que Navarro & Mantovani (2012) establecen cinco objetivos concretos del juego dramático, los cuales ayudaron en la construcción y pertinencia de los juegos estipulados en el desarrollo de los talleres teatrales:

1. Expresar para comunicar. La dramatización es el medio idóneo para lograr la expresión totalizada de los niños, pero hay que entenderla como comunicación y no como la concreción de maravillosas obras de arte. Acude a la imaginación, reconociendo mundos de fantasía que se ligan a sus imaginarios sobre la realidad y que desarrollan en la interacción con el otro.

2. Pasar por todos los roles técnicos teatrales. El niño es parte del taller en la medida en que explora el nuevo espacio, pues su punto de vista desde diferentes roles (actor, escenógrafo, espectador y crítico) podría permitir la comprensión de lo que hace, con quienes se involucra y potenciar la atención, memoria y escucha, para el enriquecimiento creativo propio y del grupo.

3. Aprender a diferenciar la ficción de la realidad. El alumnado debe aprender cuál es la utilidad del como sí, que permite la concreción de personajes, situaciones dramáticas y lugares simbólicos.

4. Permanecer en el personaje.

5. Adaptarse. Entendemos por adaptación el ajuste del comportamiento que hay que realizar para sortear la aparición de un obstáculo que se interpone en el camino hacia un objetivo.

Con las definiciones hechas sobre el juego dramático por los autores mencionados en este apartado, la investigación lo define como todas aquellas actividades lúdicas y de expresión que permiten la indagación y desarrollo de aptitudes y actitudes del niño. Potencializando así relaciones, emociones y comportamientos establecidos en el durante de las sesiones a nivel personal y social. Además, de la importancia de reconocer el valor del juego, la imaginación y el sentido de pertenencia con relación a los objetivos planteados en cada sesión del taller.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Se insistió en la tentativa de apropiar información acerca del impacto que tuvieron los talleres teatrales en los niños. El *enfoque cualitativo* proporciona las herramientas tanto teóricas como metodológicas para la elaboración de este estudio. Se trató de obtener una serie de datos, a fin de responder a las preguntas concernientes al aporte que tiene un trabajo teatral infantil en las emociones y el mundo interno de los niños participantes en las sesiones diseñadas y ofrecidas para tal fin.

Se utilizó el enfoque cualitativo en la investigación educativa. Como se sabe esta perspectiva ofrece la posibilidad de construir significaciones sobre grupos humanos a partir de la observación, la descripción, la interpretación y el análisis de las situaciones que se comparten en un grupo social. En este contexto focalizamos, particularmente, el enfoque hermenéutico. La razón estriba en que, como enuncia Schleiermacher (citado por Echeverría, 1997), la hermenéutica es un arte, el arte del entendimiento. También es la construcción de sentidos a partir de expresiones habladas o escritas y de los actos humanos en procesos de intercambio e interacción. Por ello es importante tanto la actividad que se realiza y se interpreta como los significados que subyacen y que son producto de la observación y el ejercicio intelectual de quien percibe.

Expresa Coreth, filósofo australiano, que toda “intelección es la comprensión de sentido. La intelección se convierte en el concepto fundamental y en problema fundamental de toda hermenéutica, se trata no del conocimiento racional discursivo sino de la visión intelectual de la razón”. Esto quiere decir que no es suficiente con someter una observación al ejercicio cognitivo del pensamiento. Se trata de intelectualizarlo, de someterlo a un examen minucioso para determinar las múltiples significaciones que encierra y que han de ser explicitadas. Es develar, procurar esclarecimientos, entender las realidades como estructuras cuyo imbricado significado a veces permanece oculto o se diluye. Este significado se construye a partir de las intelecciones de las actividades a observar.

En el caso del presente estudio se intentó descifrar, comprender o desentrañar las complejidades del mundo emocional de los niños de 6 a 10 años que es afectado, si se quiere de modo intencional, mediante el uso de juegos dramáticos.

Mediante la recopilación de datos y su posterior interpretación intentamos la comprensión de diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad (Hernández & Opazo, 2010). En este orden de ideas la investigación cualitativa puede considerarse como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigado mientras se está en el campo de estudio (Pérez, 1994).

A diferencia del enfoque cuantitativo, que emplea recolección y análisis de datos constitutivos del método científico a fin de com/probar hipótesis (a través de la medición numérica, el conteo y usualmente elementos estadísticos), para poder establecer patrones de comportamiento de una población en estudio, el enfoque cualitativo se plantea preguntas de investigación, participando en variedad de discursos o perspectivas teóricas, basándose en métodos y estrategias para la recolección de datos (Sandin, 2003). Con este enfoque es posible construir un universo de sentido acerca de las realidades que emergen en los niños de la localidad de Engativá, especialmente, en el plano emocional y sus desarrollos individuales, los cambios, las transformaciones que se suscitan debido a la participación en los talleres de teatro.

La investigación cualitativa en educación estudia la calidad de actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos utilizados en determinadas situaciones o problemas de una comunidad, pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad. Su análisis requiere un conjunto de transformaciones y operaciones que manipulan y reflexionan sobre los datos con el fin de extraer significados en relación a los problemas de investigación (Hernández & Opazo, 2010).

En el trabajo desarrollado en la localidad de Engativá, fruto de una intención más social que pedagógica en su comienzo, y dados una serie de comportamientos de los niños participantes de los talleres de teatro, debimos abordar un trabajo de investigación que mezclaba lo deductivo (de la teoría a la práctica) y lo inductivo (de la práctica a la teoría). Ello debido a que el horizonte y

población de esta investigación se modificó por las razones mencionadas anteriormente. En consecuencia, mientras se iba construyendo el dispositivo pedagógico, a la par se procuraba construir los marcos teóricos que definían o redefinían los derroteros de acción. En efecto, las propias circunstancias de un profesor en formación y de las intenciones proyectadas, sumadas a una búsqueda, como se expresó, intelectual, propiciaron un enfoque que ahora se conoce con el nombre de abductivo (la combinación de lo deductivo y lo inductivo).

Ha de interesar una investigación de orden cualitativo porque permite la observación, descripción e interpretación de situaciones de aula a la luz de referentes teóricos. Como se verá, esta investigación transcurre en un ámbito fuera de lo escolar, se trató de talleres ofrecidos por la Alcaldía de la localidad de Engativá de manera gratuita a la población. Eso no fue obstáculo para diseñar dispositivos pedagógicos y didácticos que se implementaron en la planificación de los talleres a fin de ver el efecto del teatro en el desarrollo emocional.

La investigación acción participante

Reiteramos: Este trabajo pretendió realizar talleres teatrales y rendir cuenta de las repercusiones que tiene el juego dramático en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años de la localidad de Engativá. En la investigación cualitativa (IC) se encuentra un enfoque llamado *investigación acción participante (IAP)* entendiéndolo, en primera medida, la investigación acción como la capacidad de orientar una transformación social junto con los avances y necesidades actuales (Murcia, 1992).

La IAP se aplica en torno a problemas/situaciones generadas en un grupo particular, un espacio limitado, un tiempo dado y un contexto concreto. Se trata de intervenir en espacios con condiciones críticas que se intentan cambiar para el mejoramiento del estilo de vida, la cotidianidad o las interacciones de las personas.

El conocimiento de la realidad, desde esta perspectiva, es posible cuando se está inmerso en ella, a través de la *acción* participante, permitiendo una transformación. La investigación acción es llevar a la práctica la producción de conocimientos para modificar la realidad. En este caso, la comunidad (o población) afectada crea soluciones propias a sus problemáticas generando una

acción de cambio en su beneficio. Es importante la concienciación frente a la problemática y sus posibles soluciones siempre en pro del cambio. La IAP valora y aprovecha los recursos y población implicada para integrar alternativas de análisis y solución dentro del mismo proceso investigativo para la transformación.

En este sentido, en la IAP coexisten dos procesos: conocer y actuar, por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad (Colmenares, 2012). Por su parte señala Cifuentes (2011), que ésta combina la acción con el conocimiento pues “el conocimiento válido se genera en la acción”. Ahora bien, fue pertinente para la investigación porque permitió la participación activa y confrontación de una realidad en un espacio extraescolar. Teniendo en cuenta el desarrollo emocional de los integrantes del grupo, las necesidades del niño y las estrategias para satisfacerlas permitiendo así el incentivo hacia la toma de decisiones, autorregulación emocional e interacción social.

Población

El proyecto en el que incursionó la investigación se trató de una oportunidad de formación artística en el contexto de un contrato interadministrativo suscrito entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Alcaldía local de Engativá. En los llamados Núcleos de Formación Artística se inscribían habitantes de la localidad de Engativá, cuyas edades estaban entre los 6 y 28 años. Es la localidad décima de Bogotá. Se encuentra ubicada en el noroccidente de la ciudad y predomina la clase socio económica media-baja⁹.

Los talleres planteados por la investigación se desplegaron en el Salón Comunal de San Joaquín, barrio perteneciente a la localidad de Engativá. Los niños a quienes fueron dirigidos oscilaban entre los 6 y los 12 años de edad y cursaban entre segundo y quinto de primaria. Son habitantes de barrios aledaños como Villas de Granada, Bosque Popular y Ciudadela Colsubsidio. En su mayoría son acompañados por un familiar cercano (papá, mamá o hermanos).

⁹ DAPD (2004) la estratificación en Bogotá y estudios relacionados 1983-2004. DAPD, Bogotá. Recuperado de http://observatoriolocaldeengativa.info/documentos/diagnosticos/Diagnostico_Engativa_dic2011.pdf

Fue un proyecto piloto en múltiples de sus dimensiones para la formación de ciudadanos. Se ofrecieron talleres en 19 expresiones artísticas y culturales. Por fortuna, tuve la posibilidad de participar en la formación teatral con 2 grupos: niños y jóvenes.

En cada taller se ofrecieron 80 horas de presencialidad durante 3 meses, con una duración por sesión de 3 horas, 2 días a la semana. El taller de niños estaba conformado por 8 niñas y 7 niños, cuyas edades estaban entre los 6 y 10 años.

Durante el proceso de las sesiones focalicé la observación en un grupo de 7 niños a modo de casos. Los niños, que aquí llamaremos J.A., C, L, V, E, S y Er¹⁰, tienen unas características particulares de emocionalidad, entre estas, demasiada timidez, inhibición, hiperactividad y baja autoestima.

Los talleres se desarrollaron bajo los ítems planteados por el director del proyecto en un texto denominado “*Adenda a los núcleos de formación*” cuya intención era generar competencias ciudadanas y de relación social, que fuesen espacios de formación en las artes con proyección social (Alfonso, 2014).

No obstante, desde los primeros talleres se advirtió una serie de comportamientos en los niños asistentes, algunos muy retraídos, callados o ensimismados; otros, hiperactivos, con gestos de agresividad o sin consciencia corporal, lo que afectaba el curso de los talleres e imposibilitaba la obtención de resultados.

Dadas las dificultades relatadas en las primeras partes de este escrito, concernientes a los impases institucionales de la práctica pedagógica, decidí reenfocar la población del trabajo de investigación y, como medio de recolección de información y ámbito de análisis, continuar con la pregunta inicial acerca del impacto que tiene el juego dramático en el desarrollo de la IE. Pero ahora con los niños que participaron en este proyecto.

En síntesis se intentó desplegar un dispositivo que afectara la emoción de los asistentes, en este caso, los niños y niñas. El dispositivo se desplegó desde los horizontes conceptuales socioculturales (como se expresó en los apartados del marco de referencia) y se apeló a una metodología de corte descriptivo bajo las coordenadas de la IAP, cuyos resultados se relatarán en los análisis de datos.

¹⁰ Juan Andrés, Camila, Lauren, Valentina, Eimy, Santiago y Erik.

Instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

Diario de Campo: entendida como una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes, lo cual implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo (Albert, 2007; 232). Este instrumento exige que el observador (en este caso profesor/investigador) participe con el grupo, donde obtendrá datos para la investigación a través de registros después de cada sesión indicando fecha y hora.

Al finalizar cada sesión se esperaba realizar un ejercicio de socialización sobre los contenidos, aportes y avances que cada niño obtuvo en el desarrollo de la misma. Además, concentrar sus objetivos para registrar la respuesta obtenida por el grupo y la profesora/investigadora en el durante del proceso.

En el diario de campo se incluyó la *Auto-observación*, la cual trata de atender a la propia conducta de interés y registrar qué sucede en el desarrollo del objetivo establecido con determinada población. Su finalidad puede ser utilizada como estrategia de evaluación del observador. (Benguria, Martín, Valdés, 2010; 32).

En el caso relatado la profesora/investigadora realizó un ejercicio de introspección con relación al desarrollo, los objetivos planteados y la respuesta de la población en cada sesión a través del diario de campo.

Se consideró importante y pertinente tanto la metodología cualitativa como la acción participante en el desarrollo de la investigación, ya que se tiene en cuenta el contexto, la población, y los dispositivos que le son afines en la obtención de datos.

Para obtener información sobre la realidad y la intervención del juego dramático en las emociones de los niños se diseñaron talleres¹¹ donde la profesora planeaba objetivos generales y específicos, contenidos, actividades, tiempo y evaluación. Éstos se encaminaron a la obtención de datos relacionados con los siguientes aspectos: factores de autorregulación, desinhibición,

¹¹ Véase en anexo 3

autoestima, confianza, capacidad de reacción, espontaneidad, capacidad de trabajo grupal, manejo de hostilidad, trabajo corporal y vocal, disciplina, orden y capacidad de escucha, entre otros, junto con los propios contenidos teatrales.

Se realizaron 27 talleres de teatro divididos en tres módulos:

a) Sensibilización, donde se pretendió reconocer en los niños destrezas, dificultades, intereses y gustos con relación a la vida y el teatro, tratando actividades sobre quiénes son, interacción y conocimiento del grupo, juegos teatrales, equilibrio, coordinación e imaginación.

b) Expresividad, en este momento los niños trabajaron en torno a la expresión corporal y vocal, improvisación, conocimiento de si, interacción con el otro, trabajo en grupo, escucha, emocionalidad y caracterización de personajes;

c) Montaje, donde se condensó el trabajo previamente desarrollado a través de un texto y su puesta en escena, llevando a cabo actividades de reconocimiento del texto (situaciones, conflictos, personajes y sus emociones, puntos de giro y soluciones de conflictos), memorización, relajación, entradas y salidas de personajes; vestuario, escenografía y, finalmente, representación.

CAPITULO III

ACERCAMIENTOS A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL NIÑO

En este capítulo se presenta el resultado de los análisis de datos sobre los aportes que tiene el juego dramático en el desarrollo de la inteligencia emocional de niños de 6 a 10 años, pertenecientes a los talleres de Teatro de los Núcleos de Formación Artística de la Alcaldía de Engativá. Se empleó el análisis por correlatos ya que se pretendió establecer la relación existente entre los referentes teóricos y la realidad de los talleres.

Desde la infancia el ser humano intenta adaptarse a la sociedad y reconocer aquellos patrones que modifican su comportamiento, actitud y emoción frente a la vida. Las emociones son expresiones y respuestas a estímulos generados por una situación particular. Es a través de la experiencia que se logran reconocer habilidades, miedos, cuestionamientos, gustos, entre otros, apelando al uso de herramientas como el lenguaje oral y escrito, las interacciones y las actividades.

Siendo importante para esta investigación la dimensión emocional, hacemos énfasis que 'ser emocionalmente inteligente' conlleva poseer un conocimiento de las emociones que se experimentan y poder controlarlas para no afectar ni afectarse por el mundo que se rodea. En este sentido el taller de teatro dirigido a niños a la segunda infancia utilizó el juego dramático como mediador en el desarrollo de la IE de los mismos.

A partir de esto, este capítulo da cuenta del impacto del taller en los participantes que se nombran a continuación:

Eimy Salamanca (E) 6 años, Santiago Salamanca (S) 9 años, Erik Torres (Er) 8 años, Lauren Junca (L) 9 años, Valentina Junca (V) 7 años, Juan Andrés Hurtado (J.A) 6 años y Nubia Jiménez (N) 9 años. El análisis se profundizará en el caso de Eimy Salamanca, Santiago Salamanca y Erik Torres porque fueron los niños que desde el inicio de los módulos presentaron comportamientos y emociones adversas, y que en el desarrollo de los talleres fueron transformándolas y dando cuenta de ello a través de la participación e interacción con el grupo y las actividades de los cambios positivos y negativos que habían adquirido.

De alguna manera los logros que los niños mencionados obtuvieron quizá para ellos responden a lograr superar un reto, pero para el observador demostraba las transformaciones logradas desde el juego dramático y cómo éstas afectaban las relaciones que establecían los niños con el grupo y el espacio. De manera que los niños realizaban las actividades sin enfatizar en sus emociones, destrezas o comportamientos pero que, en virtud de ellos mismos, la profesora capturaba y mediaba a través del juego dramático para obtener cambios y mejoras de orden emocional y social.

Es importante rescatar la pertinencia de la observación participante, donde cada detalle fue relevante y su reconocimiento permitió dar cuenta de lo que sucedía en cada niño así él no tuviera consciencia de las modificaciones emocionales y sociales que estaba adquiriendo. En efecto, contemplar los mundos de cada uno y la manera como los registraban en la clase fue un proceso que requirió tiempo y constancia para lograr establecer patrones de afectación y condensación en los avances de los niños.

Cabe recordar que el taller se desarrolló en tres módulos definidos como: sensibilización, expresividad y montaje, en los que en un primer momento se esperaba realizar un diagnóstico en cada niño que permitiera reconocer sus habilidades y falencias; la relación que establecía con el espacio y el juego. Posteriormente, evidenciar las emociones y actitudes que se generaban a través de la interacción por medio de juegos dramáticos y, finalmente ejecutar la condensación de las herramientas adquiridas a lo largo del proceso y utilizarlas para la creación en colectivo de la obra final. En efecto, cada uno de los módulos ofreció la posibilidad de ahondar en la socialización e interiorización de los contenidos y sus implicaciones a nivel emocional y social en cada niño.

Vale la pena hacer referencia al espacio como escenario dado que allí se desplegaron las actividades del taller, ligándose a la observación constante de la profesora, compañeros y algunas veces, padres de familia, que de alguna forma alteraban las actitudes y emociones de los niños en cuanto a las relaciones instauradas con los demás y la ejecución de las actividades.

A la vista: el inicio del camino

El ingreso de los niños al taller de teatro representaba curiosidad y una nueva exploración del contexto que se vislumbraba. En él estaba implícita la oportunidad de utilizar el teatro como herramienta que les permitiera identificar conductas, acciones, emociones y reacciones, y que utilizarían para la confrontación con la realidad, los nuevos vínculos sociales que construirían y las situaciones que estos desencadenarían.

Cabe entonces preguntarse qué tan conscientes fueron los niños sobre el conocimiento que tenían de sí mismos y de los demás, las relaciones que establecían, los miedos e intereses que tenían y la afectación en sus vidas. ¿Realmente se preguntaban sobre qué comportamientos debían tener y cómo reaccionar ante determinada situación? ¿Era importante que se lo preguntaran? Recordemos que en esta etapa el niño aprende por imitación de las personas que lo rodean y se relaciona partiendo del juego como primer contacto (Begoña & Antonio, 2008). En el espacio lúdico surgen acontecimientos que generan emociones positivas y negativas, que pasan desapercibidas por las prioridades que tiene el niño como jugar y divertirse. En este sentido cabe la afirmación que hace Brusa & Bonet (2004) sobre la construcción que hace el niño de su personalidad de acuerdo a las vivencias que han tenido los otros y las experiencias que van teniendo a través del taller de teatro, en este caso.

Cada uno, como es natural, asistió por decisión de sus padres y no por decisión propia, pues los adultos encontraban en el taller un espacio lúdico y artístico que podía contribuir a la formación de sus hijos. En el módulo inicial (que llamamos sensibilización) fueron llegando los niños en momentos distintos, el comportamiento predominante era sentarse aisladamente, luego conductas como hiperactividad y apego hacia los papás. La conciencia del niño estaba puesta en el desarrollo del juego, la curiosidad por la nueva realidad y la inhibición, mas no en el conocimiento de sí mismo, sus miedos, habilidades y dificultades que poseía.

El sujeto que aquí denominaremos N tenía actitud pasiva y mucha timidez; luego llegó S y se sentó en la parte frontal y central del escenario. Posteriormente ingresó J.A y Er que tuvieron conexión por los juegos de agresión corporal. Estos rasgos son característicos en los niños porque en su edad muestran vitalidad y energía que los hacen inagotables, tienen deseos de aprender por sí mismos y reflejan las experiencias que han tenido a través del juego. Sin

embargo, no se podría decir que es una conducta de todos los niños porque J.A y Er pretendían aludir a la agresión pero, por ejemplo, S (niño de sexo masculino) no le interesaba ese tipo de juegos bruscos pero si acudía a la hiperactividad y falta de atención. Lo que nos permite dar cuenta de las diferentes maneras que los niños apropian para liberar energía contenida y la influencia que esto representa en los comportamientos y emociones de los mismos.

Los niños y niñas mostraban actitudes de dispersión e inhibición al momento de tener un primer contacto con el grupo. Como actividad nos juntamos en el centro del escenario y empezamos el dialogo personal al declarar los nombres y las razones para asistir al taller de teatro. Varios niños afirmaron que les gustaba el teatro porque podían interpretar muchos personajes y en sus colegios, en algún momento, habían representado a uno de ellos. Otros, afirmaban que les gustaba el teatro porque podían jugar todo el tiempo.

Ahora bien, cuando se expresaban su voz era tenue y era necesario que repitieran nuevamente sus respuestas para lograr escuchar y centralizar la atención en el niño que hablaba y por parte de él hacia los demás. Estas actitudes resultaron naturales dado que era un grupo de niños que se encontraban por primera vez en un espacio que les era extraño; donde cada miembro era desconocido y requería de un acercamiento progresivo para descubrir quienes los rodeaban. Como afirma Vygotsky (1979) la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales permite que el niño aprenda y se desarrolle integralmente, es decir, en todas sus dimensiones.

En el caso particular de E, ella se asomó con timidez a la puerta que daba al escenario. Entró al espacio con su papá, tomada de su mano y tratando de esconderse detrás de la pierna de él. Estaba en silencio. Cuando le pedí que se acercará para que conociera a sus compañeros no mostró señal alguna de negación o afirmación. Seguimos la clase y no la obligué a participar en la clase. Ella decidió quedarse al lado de la pierna de su papá.

Este era un espacio que invitaba a los niños a tomar decisiones por sí mismos. Si querían o no participar iba a ser una de sus nuevas responsabilidades. E decidió quedarse en la clase pero observando desde la puerta. Ya todos estaban en el escenario. Ellos intentando desentrañar lo que sucedería en los próximos minutos de clase y yo, evidenciando las agresiones leves que se desarrollaban entre Er y J.A cuando uno intentaba correr al otro por querer estar más cerca de la profesora y se refutaban verbalmente, mientras S y N estaban callados sin hacer ningún tipo de comentario.

Hacia la mitad del taller llegaron V y L, paradójicamente sobrinas de E, y C. Al igual que el primer día fue perceptible la hiperactividad de C y la timidez, inhibición y baja autoestima en L y V evidenciado a continuación por un fragmento del diario de campo¹²:

“con timidez dijeron sus nombres. Les pedí que se quitaran los zapatos pero me hicieron un gesto negativo. Aparte del grupo, mientras conversaban unos con otros, les pregunté el porqué de su gesto y me dijeron que les daba pena mostrar sus pies” (Diario de campo, clase 5).

Era cierto que los comportamientos y emociones que presentaban los niños daban cuenta que la *inteligencia intrapersonal* estaba afectada por experiencias adquiridas en otros contextos, teniendo en cuenta que no conocían lo que sucedía en ellos y las maneras de actuar que ejecutaban afectaban de alguna manera el grupo.

En este punto inicial hubo dos factores fuertes que alteraron y determinaron poco a poco las decisiones, actitudes y emociones de los niños expuestas a continuación:

1. La Familia

Como se mencionó anteriormente, los niños estaban sujetos a las determinaciones hechas por sus padres para ingresar al taller de teatro. Algunos de ellos querían que sus hijos estuvieran en un curso para invertir su tiempo libre; otros querían que aprendieran a expresarse, algunos lo hacían porque era un taller gratuito. Pero los caracterizaba el hecho de que la mayoría acompañaban a los niños desde el inicio hasta el final de la clase. Gesto relevante para cada uno de los niños teniendo en cuenta que ellos en esta etapa ven a sus padres como ejemplo a seguir. La familia resulta ser base para la formación de la personalidad del niño, pues es responsable de la transmisión cultural e histórica inicial en él para ayudarlo a construirse para sí mismo y la sociedad Jaramillo (2007).

De aquí, que durante el taller algunos padres hicieron presencia en el espacio lo cual fue bastante fuerte tanto para ellos como para los niños, porque reflejaban a través de intervenciones gestuales y verbales lo que sus hijos hacían pero que a los adultos no les agradaba y los niños

¹² Los fragmentos de los diarios de campo se encuentran en el Anexo 2.

reaccionaban incrementando la dispersión, falta de atención y de escucha, como se relata a continuación:

“En algunos casos quieren alejarse de la sobreprotección de sus papás, la manera en la que los dirigen y hasta como han de ser. Mientras Santiago actuaba, su mamá estaba pendiente de cómo lo hacía y si veía algo mal, de una vez le gritaba y le pedía que lo mejorara. Santiago se disgustó y no quiso realizar las actividades con ánimo. Le respondía: “Ay ya mamá, déjame”, pero ella insistía en que debía poner cuidado” (Diario de campo, clase 20).

Dichas intervenciones demostraban que los padres de familia no solamente estaban interesados por la participación de sus hijos en el taller sino también por su desempeño y habilidad en la clase. Por lo que pretendían influenciar en su toma de decisiones y tratar de mejorar lo que consideraban poco apropiado con relación a la actividad que se desplegaba.

En consecuencia, resultó ser que no solamente los niños presentaban emociones y comportamientos negativos sino que, también sus padres presentaban comportamientos de sobreprotección y superioridad. Entonces la clase no estuvo exclusivamente dirigida a los niños sino también a los adultos, donde fue necesario tener reiterados diálogos para que ellos permitieran que sus hijos exploraran y tomaran decisiones por sí solos, teniendo en cuenta que el diseño del taller se planteaba como actividades aisladas del núcleo familiar.

No obstante, es importante reconocer las herramientas que brinda el adulto como la compañía, fortaleza y apoyo a sus hijos para evitar traumas y proyecciones negativas a futuro. Como asegura Jaramillo (2007) los padres son ejemplo para sus hijos y promueven el conocimiento de normas y valores que le permitan vivir en sociedad donde incentivan la adquisición de competencias para su crecimiento personal y social.

2. Contextos exteriores al taller

Una de las posibles causas que determinaban las emociones y actitudes de los niños tendría que ver con los contextos en los que diariamente se desenvolvían tales como el colegio, su grupo de amigos o familia, como sucedió en el siguiente caso:

“Juan Andrés no quiso hacer nada hoy. Le ha ido mal en el colegio y ha estado rebelde en su casa, por lo que me comenta su mamá y por lo que veo en la clase” (Diario de campo, clase 23).

En efecto, la repercusión que tenían los contextos externos en el taller era imposible de ignorar, porque hacían parte de su realidad y los invitaba al descubrimiento de nuevos conocimientos que ponían en práctica durante el taller de teatro sin importar su pertinencia. En este caso, fue prudente buscar estrategias tales como iniciar la clase con calentamientos o juegos de reconocimiento del espacio para así canalizar la energía y centrar la atención en objetivos concretos, generando un interés hacía el contexto en el que estaban en ese momento.

Transformación de las inteligencias personales

Como se ha planteado a lo largo de la investigación, las inteligencias personales se dividen en inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, donde aluden al conocimiento de sí, el control del impulso, la empatía y la interacción mediada por el juego dramático. Dichas inteligencias en un primer momento se percibieron frágiles en los niños por sus emociones y comportamientos desfavorables que afectaban el taller, pero en la medida en que los niños hacían intervención en las actividades y acudían a la interacción social, fueron constatándose transformaciones que potencializaban nuevas habilidades, emociones y actitudes frente a sí mismos y sus compañeros.

En virtud de la investigación fueron evidentes tres casos que a través de los tres módulos tuvieron relación directa con los avances logrados en las inteligencias personales y los factores que no permitieron obtener resultados positivos.

Eimy: de capullo a mariposa

En el anterior apartado se contextualizó sobre la emoción y el comportamiento que asumía la niña con relación a la clase, los compañeros, el escenario y la profesora. Donde se contempló la posibilidad de que desistiera del taller. Tal fue la sorpresa cuando regresó a la siguiente clase en la misma actitud pero soltando la mano de su papá. Decidió ingresar al escenario y preguntar si podía participar. Evidentemente algo había sucedido en ella desde la observación hecha la clase anterior. Además de mediar en el desarrollo de la IE, el juego dramático en los niños, permitía brindar espacios de destreza, valores, habilidades, retos y autonomía, para solventar necesidades

de los individuos¹³. En algún momento E se incluyó en el taller y empezó a relacionarse con sus compañeros. Aquí ella tomó la decisión de estar en clase, teniendo en cuenta la contribución para sus necesidades (Mansilla, 2000).

Sus gestos reflejaban timidez y miedo. Lentamente subió al escenario y se presentó ante sus compañeros. Su cuerpo estaba tenso. En verdad no creía que fuera a estar mucho tiempo en el taller. No hablaba y cuando empezaban a desarrollar juegos como ‘123 stop’¹⁴ quería pasar desapercibida. Por lo tanto, la interacción que ejercía con los demás era débil al retraerse y desconfiar de sus compañeros. Como afirman Begoña & Antonio (2008) al niño encontrarse en *emociones adversas* reduce su interacción social buscando zonas de observación para no involucrarse en el espacio.

Al cabo de tres sesiones E empezó a mejorar en cuanto a las actividades individuales, pues ella decidía realizarlas así presentaran algún tipo de dificultad y observaba a sus compañeros para lograr los objetivos de las mismas. En las actividades colectivas no expresaba sus ideas pero trataba de efectuar lo mejor posible las determinaciones que se daban en el grupo. Pero aún era notorio su miedo por el espacio y los demás cuando requería hablar para todos o hacer un movimiento específico. Ya su papá solamente la acompañaba al ingreso y salida del taller. Lo que consideré positivo porque ella tendría *responsabilidad de la decisión* de ser parte del grupo.

Hacia la mitad del taller en el módulo de Expresividad, su disposición y atención tuvo un incremento. Ya no era la niña callada del primer día sino que, antes de que se desplegaran los contenidos y las actividades correspondientes de la clase, hablaba con sus compañeros, intercambiaba experiencias vivenciadas ese día en otros contextos y se disponía para la clase. Se quitaba los zapatos y se ubicaba en el escenario esperando a los demás. Cabe señalar que hacia la sesión seis o siete ingresaron L y V al taller. Quienes aportaron en el avance emocional de E porque ya la confianza estaba establecida al ser ellas conocidas. No se trataba de 7 extraños sino de 5 extraños y 2 familiares que se convertían potencialmente en sus aliadas para desenvolverse en las actividades planteadas.

Punto controversial para E porque al encontrar alianzas trataba de camuflarse en ellas y evitar ser percibida por los demás. Como consecuencia, se hicieron intervenciones para que la

¹³ Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2008) Programas técnicos ofrecidos por instituciones de Educación no formal. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87076.html>

¹⁴ Véase Anexo 6

conformación de los grupos variara y pudiera compartir con los demás, porque hasta el momento y de manera autónoma E no establecía relaciones dentro del escenario.

Cuando E se vio en la obligación de ser parte de nuevos grupos empezó a encontrar que habían otros niños que tenían gustos en común por momentos específicos de la clase como el calentamiento a través de juegos de calentamiento o de representación. Lo que le permitió ampliar su círculo social, y a la vez, influenciar sobre sus familiares, dando paso a la inclusión de ellas y la apertura a conversaciones en torno a la clase, las dificultades que tenía cada uno o el agrado por los juegos. Además de generar una influencia en cadena que poco a poco iría cobijando a todos los niños.

Hacia el final del taller, es decir en el módulo de Montaje, E había logrado un cambio increíble en cuanto al conocimiento de sus emociones, sus habilidades y falencias. Las relaciones establecidas con niños como S y N, y las reacciones favorables y desfavorables que la afectaban.

Se pudo constatar el avance cuando al finalizar las clases ella preguntaba y opinaba sobre lo sucedido en el desarrollo de las actividades, los miedos que le generaban juegos de representación como ‘el barbero y su cliente’ como se relatará a continuación:

“Luego Eimy levantó la mano, le di la palabra y me dijo que le había gustado mucho el barbero y su cliente porque se imaginaba diferentes cosas, como si realmente le hubiera cortado el cabello a su compañero” (Diario de campo, clase 5).

El interés que tenía E por las actividades del taller iban más allá del escenario y llegaban a su familia:

“El papá de Eimy llega por ella y me cuenta que Eimy ha estado muy pendiente de aprenderse el texto, que se para frente al espejo y lo empieza a recitar” (...) “Todo el tiempo hablaba de la clase de teatro, quería ser la primera en llegar y quería ir todos los días a clase” (...) “él me expresaba lo orgulloso que sentía de ella y su trabajo hecho en el taller” (Diario de campo, clase 20).

En efecto, ya E apelaba a su autonomía. La relación que establece el infante con sus padres se modifica al empezar a construir independencia y autonomía frente a las nuevas responsabilidades que ejerce (Papalia, 2009). La ayuda que brindaba a sus compañeros, cuando no podían hacer un

movimiento específico como por ejemplo poner los pies en la pared y sostenerse con las manos en el piso, dio alusión a la propiedad de conocimientos que había adquirido y la manera en la que influenciaba sobre los demás. Además, de aportar a la construcción de su personaje final, la escenografía y la buena memorización para aprenderse su texto y el de algunos de sus compañeros de escena.

Todo este conjunto de habilidades encontradas en E demostraron que los niños cuando ahondan en una nueva realidad y se expresan libremente pueden ser potenciadores de virtudes ocultas y desconocidas para cada uno de ellos y los demás. Aunque tal vez E no supo que logró vencer el miedo a representar un personaje frente a un público, el miedo a cantar, la posibilidad de ayudar a compañeros cuando eran ellos en un principio quienes le intentaban colaborar para su inclusión en el grupo y la habilidad que tenía para influenciar en los demás en cuanto a sus personajes, la representación que hacían y el reconocimiento del texto, si fue evidente para el grupo y la profesora, de manera que se puede afirmar que cuando ella se enfrente a un contexto similar al de los talleres ya tendrá herramientas que le permitirán desenvolverse y participar activamente, disminuyendo sus temores y nuevamente, encaminándose a nuevos descubrimientos que se anclarán en la construcción de su personalidad.

Los aprendizajes se transmiten en la medida en que se experimentan. Se vive el miedo por un reto y se aprende cuando se sobrepasa en el mismo. Se vive la ayuda cuando el pensamiento propio se amplía y cobija a quienes lo necesitan. Entonces, diversas emociones se vislumbran cuando cada niño decide qué hacer y cómo lograr los objetivos que se hallan trazados, lo que permite que ellos tomen todo tipo de información útil que se puede convertir en base para sus experiencias.

Podríamos afirmar que en el caso de Eimy las inteligencias personales se vieron reflejadas en la medida en que ella interactuaba con el espacio y descubría que podía hacer cosas que no creía fuera capaz. Además, de superar retos de manera autónoma para luego transmitir los conocimientos a sus compañeros. Haciendo referencia a la interacción, aquella influencia que genera el sujeto sobre sí y sobre el otro (Bermúdez & Gallego, 2011), logró ser ejemplo de varios de sus compañeros por la ayuda desinteresada que les daba, la atención constante que tenía y la capacidad de captar fácilmente las consignas dadas en cada actividad.

Santiago: queriendo volar

Su ingreso al taller ocurrió en el tiempo estipulado. Era el tipo de niño que quería participar en todas las actividades, ser el primero, ser el mejor y opacar a los demás con sus actitudes, comportamientos y emociones de preponderancia. Creía que él era el conocedor de todos los temas y solo su opinión tenía valor.

En las primeras clases tenía habilidad para entablar conversaciones con los demás pero su dispersión con la clase era bastante alta. Se dejaba permeable fácilmente por los comentarios que hacían los demás, allí iniciaban las rupturas de las actividades y dispersión en el taller.

Reiteradamente se debía repetir la indicación sobre la actividad establecida porque él no prestaba atención y constantemente discutía con Er por gestos, miradas o palabras negativas como: “usted no puede”, que generaban retos y desatención tanto en ellos como en la clase. Como Wallon afirma: las emociones tienen un rasgo esencial; su extrema contagiosidad de individuo a individuo, lo cual se convierte en herramienta cuando se dirige positivamente hacia el aprendizaje de los contenidos pero que se desvirtúa cuando es hacia la agresión que se encamina. Ahí la influencia del profesor tuvo vital importancia porque comprendía las situaciones que se desencadenaban, buscaba alternativas para solventar los inconvenientes que afectaban la continuidad de las actividades, haciendo entender las falencias de comportamientos hostiles y los cambios inmediatos que se debían generar para el mejoramiento individual y colectivo.

En efecto, la intervención en reiteradas ocasiones a través de la palabra dio cuenta del mejoramiento de las inteligencias personales de S, quien en su altivez por querer tener siempre la razón, debió aprender a escuchar a sus compañeros cuando en un ejercicio de representación todos opinaban y construían de acuerdo a sus intereses. Él no quería escuchar pero si no lo hacía tampoco lo escucharían a él, entonces aprendió a reconocer las ideas de sus compañeros y condensarlas en la reproducción creativa y colectiva de acuerdo a los imaginarios de cada uno de ellos

Ya en el módulo dos: Expresividad, S logró liderar el grupo de manera positiva al dar opiniones constructivas en torno a actividades de representación. Escuchaba que los demás también tenían

ideas y las potencializaba para luego realizarlas, lo cual se convirtió en un aspecto positivo para el grupo en general porque los incentivaba a cumplir con las actividades activamente.

Estableció una fuerte relación con E y con N con quienes compartía intereses y también les ayudaba cuando no entendían algún ejercicio. A parte de ser líder también guiaba con paciencia y tolerancia a sus compañeros cuando lo necesitaban. Y fue pertinente que tomara dicho rol pues lo acercaba a sus compañeros haciéndole entender que hablar de manera singular no era posible cuando el 60% de la clase tenía que ver con las interacciones con los demás.

Al finalizar el módulo dos e iniciar el módulo tres: Montaje, S tuvo notable interés por la realización de la obra final. Aportó sobre los posibles utensilios utilizados en la escena, las posibles escenas y sus personajes. Contribuyó con una primera idea del título de la obra y permitió que los demás opinaran sobre su idea, sin refutar, escuchando atentamente la decisión que entre todos tomaban de dejar el título o mejorarlo. Ayudó constantemente a J.A con su texto pero lo más relevante fue cuando decidió ayudar a L, quien representaba el mismo personaje que él: un genio malvado.

Refiriéndonos a L, presentaba timidez por expresar con su voz y sus movimientos ante los demás. Se rehusaba a realizar un ejercicio sola y se molestaba constantemente por hacer las indicaciones que surgían en la clase. En el momento en que tuvo que representar el genio junto a S se escondió detrás de los movimientos de S. Es decir, no tenía claro que iba a hacer y trataba de imitar a S de la manera menos perceptible. Al evidenciar tal acontecimiento se le pidió a L que por favor hiciera el personaje por un momento, sin la compañía de S, lo cual desencadenó su mal genio y predisposición con la actividad.

S trató de hablar con ella y explicarle como eran los movimientos pero ella estaba incrustada en la palabra: no puedo. Cuando repitió constantemente que no podía se le pidió que por favor olvidara que existía esa frase. Si la repetía tendría que hacer una penitencia que le pondrían sus compañeros. Ya ella estaba en una encrucijada donde debía tomar una decisión por su propia cuenta, así que decidió representar el personaje. Su voz era débil y sus movimientos muy leves. Entonces le pedí a S que lo hiciera con ella mientras le explicaba los pasos a seguir. Él lo hizo sin ninguna objeción y al cabo de 10 minutos de repetición ella logró comprender los movimientos y la voz que le ponía S a su personaje.

Lo anterior permitió dar cuenta de las influencias que se generan entre pares y el impacto que tienen. En este caso, S decidió liderar y L decidió aprender. Pero, también S decidió aprender cuando se enfrentó a una situación que requería una explicación concreta sin subestimar al otro y pasar por encima de sus ideas, consentimientos y miedos. Además, logró regulación sobre su falta de atención cuando se interesó por la construcción de ideas en torno a la escenografía y los posibles lugares de cada personaje.

Reconoció que él también era parte del grupo, lo que dio paso a que no solo distinguiera a sus compañeros sino que interactuara con ellos y asumiera las dificultades que se presentaban en el grupo, buscando soluciones y evitando juzgar a los demás.

Erik: suspensión en el tiempo

Cuando inicio el taller Er llegó con comportamientos de hiperactividad, falta de escucha y atención, que se generaban por elementos de la clase (pelotas, lazo, sillas). Desde el primer momento mostró gestos de agresión física cuando jugaba a las patadas con J.A. lo cual se dio frecuentemente en cada clase. Además, tenía manifestaciones de inseguridad y hostilidad cuando debía realizar las actividades. Como consecuencia estas emociones y conductas llevaron a que sus compañeros empezaran a rechazarlo para evitar entrar en conflictos y diferencias. Pero, la afectación a sus inteligencias personales toma más peso cuando a pesar de las intervenciones a través del dialogo y la inclusión en actividades él adopta emociones de rebeldía y disimulo de lo que hace y siente frente a sí mismo y sus compañeros. Y eran evidentes cuando en el desarrollo de las actividades él se alejaba del grupo y buscaba pelear y retar a J.A o S sin que la profesora se diera cuenta, o cuando se encontraba en un grupo no atendía las ideas de sus compañeras y decidía no participar.

Era claro que no tenía un interés por la clase sino que encontraba el espacio brindado como oportunidad para chocar con los demás e indisponerlos durante las clases. Hubo varias sesiones que insultó a L de manera verbal diciéndole que lo que decía no valía. Razón por la cual ella y varias niñas se alejaron de él.

La construcción y fortalecimiento a nivel social y emocional que surgía en el niño durante las sesiones se ligaba no solamente a él y sus nuevos significados de la realidad en la que se

desenvolvía sino también, los asistentes con quienes compartía. Cada emoción y comportamiento visto públicamente daba señales de quién era el otro y si estaba afín a los deseos e intereses que tenía cada uno de los niños, para así establecer interacciones que permitieran potencializar e indagar en las destrezas en común.

Paulatinamente Er dejó de asistir constantemente después de la tercera clase. Ya había creado una brecha entre sus compañeros y él. Para ellos era sinónimo de pereza, falta de atención, dispersión y conflicto. Y mientras más dejara de asistir sus compañeros establecían relaciones con los demás, avanzando en el conocimiento de sí y del otro, la empatía y el control de los impulsos. Es decir, se iba condensando la *autorregulación afectiva* de acuerdo a las circunstancias dadas y Er, uno de los líderes negativos no estaba en clase para solventar sus necesidades y emociones que le impedían tener una mejora en la relación con él y con sus compañeros.

Hacia el inicio del módulo dos: Expresividad, Er regresó a clase. Llegó en silencio, tiempo después de empezar la clase y con cartas de juego. Cuando ingresó al grupo sus compañeros trataron de alejarse de él y no explicarle el juego de pelota que se estaba emprendiendo. S le explicó como sería el juego y Er incursionó en la actividad. Posteriormente se hicieron grupos, se leyó un cuento y con base en este se hacía una representación. Nuevamente Er no quería trabajar en el grupo con J.A, N y V, y empezó a llevar la contraria de lo que cada uno opinaba. Además de generar distracción con las cartas que lo acompañaban. En efecto, era una fuga de atención, donde se filtraba en los demás y terminaban por dispersarse todos.

Cuando yo, como profesora, me acercaba al grupo él decía que estaba trabajando y afirmaba que sus compañeros mentían cuando decían que él no quería trabajar, sin saber que de tiempo atrás estaba siendo observado. Casi siempre mentía con respecto a lo que tenía que hacer, o lo que le hacía a los demás y no asumía. Como consecuencia, en varias oportunidades se habló con él para saber qué era lo que sucedía. Si en verdad no quería estar en clase o si le costaba compartir con sus compañeros. Sus respuestas casi siempre eran de compromiso y de no volver a tener comportamientos negativos que afectaban el desarrollo de las clases, la relación con sus compañeros y consigo mismo. Pero la reiteración se hacía cada vez más frecuente e imposible de solucionar cuando sus ausencias superaban las cuatro o cinco clases.

Dejó de asistir al taller y regresó cuando ya los personajes de la obra final estaban asignados. Es decir, hacia el inicio del módulo tres. Pidió ser parte del grupo y varias de sus compañeras refutaron que era mejor que él no estuviera porque ya había pasado mucho tiempo y no había personajes para que él interpretara y él no trabajaba. Al final se llegó a la conclusión de dejarlo participar con el personaje de Marciano. Cuando se estaba repasando la escena correspondiente a su personaje mostró interés y respeto por el trabajo de los demás. Escuchó atentamente los comentarios que sus compañeros le hacían sobre la representación de su personaje y trató de mejorar cuando se relacionaba en escena con los otros personajes. Era evidente el cambio que tenía ese día, donde no hubo quejas por parte de ninguna niña, no había peleado con J.A o S, y se mostraba muy atento con la clase. Er asistió dos clases más, donde su dispersión aún era notoria pero estaba dispuesto a escuchar y no agredir a sus compañeros. Realizaba las actividades en conjunto y evitaba hablar con J.A o S quienes también generaban dispersión. Sus emociones y conductas habían tenido una leve transformación pero lamentablemente nunca regresó.

En verdad fue un caso particular porque ni el tiempo ni la asistencia estuvieron de la mano para darle la oportunidad a Er de reconocer sus errores, de ver las emociones que lo afectaban, las posibilidades que tenía de entablar relaciones y descubrir destrezas que se entrevieron pero no fueron posibles de potenciar.

No se logró percibir un cambio transitorio sino que sucedió abruptamente. Es decir, un día podía llegar a clase y estar presente pero en la clase siguiente de nuevo lo dominaba la falta de escucha y de atención. Entonces, no fue posible reconocer que logros obtuvo y que falencias no logró optimar. Además, no se pudo ver el desarrollo que llevó durante las clases, las incertidumbres y opiniones que tenía y la oportunidad de compartir, tolerar e integrarse al grupo.

Un posible tópico que haya afectado su progreso emocional en el taller tuvo que ver con la asistencia inconstante. En la medida en que la asistencia era continua el profesor tenía la posibilidad de contemplar los factores emocionales que se debían mejorar en el niño a través de herramientas mediadoras y que el niño pudiera reconocer habilidades emocionales, corporales y vocales que no creía tener y que le permitían crecer en su dimensión emocional, cognitiva, social, cultural, entre otras. En este sentido, la asistencia permitía que el niño tuviera una ruta para transitar en el taller y fuera apropiando los conceptos y conocimientos con los que se iba

topando en cada clase. Además, de reconocer las limitaciones, miedos, falencias y alcances a los que podían llegar a través de las actividades, los juegos y la repetición de los mismos.

Cierto es que la evolución en la mayoría de los niños fue constante tratando siempre de encaminarlos a ser conscientes de lo que cada uno podía generar sobre sí y los demás, los miedos que podían superar y los aportes que ayudaban al fortalecimiento del grupo. Fue evidente que se ha de requerir más de 80 horas para lograr afectar en la vida emocional de los niños, pero los resultados de los casos específicos nos demuestran que cada uno construye su cambio de acuerdo al uso que den a mediadores como la profesora, los juegos dramáticos, la lectura de textos, la toma de decisiones sobre un personaje, las interacciones y principalmente las emociones. Siempre y cuando se registre una ruta y un guía por la cual pueda cada uno transitar y descubrirse libremente, sin prejuicios ni estamentos ajenos a sus motivaciones, satisfacciones y virtudes.

Modificación interna a partir de la interacción social

Referirnos a la interacción social apela al desarrollo de conocimientos y experiencias adquiridas por el niño que dependerá del entorno cultural y social en el que se encuentre (Vygotsky, 1979). En este sentido, supone entender que los niños construyeron nuevas experiencias de acuerdo a las vivencias establecidas con relación al espacio, sus compañeros y la profesora.

Afirma Vygotsky (1979) que en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico. En este sentido, conviene decir que la instauración de actividades teatrales como actividades sociales en los módulos sensibilización y expresividad permitió al niño enfrentarse y desenvolverse en un espacio ajeno a partir de las experiencias adquiridas en contextos alternos y expresar emociones y conductas como consecuencia de tal encuentro.

El taller de teatro fue órbita de experiencias progresivas donde el juego dramático se constituyó como mediación entre el niño y sus compañeros y entre éstos y el profesor. En efecto, se generaron retos que desataban situaciones de cooperación, ayuda e interés por el bienestar propio y de los demás. Como se sabe la actividad es el conjunto de acciones para la transformación y, en el caso del taller, cumplió la función de potencializar emociones, actitudes y virtudes ocultas, y regular aquellas que afectaban a los niños. Con esto se apeló a una de las características de la

ZDP: proporcionar desempeño con ayuda, donde el adulto guía al estudiante con un sentido propio del objetivo que se quiere lograr (Moll, 1993). De tal manera que el papel de la profesora –como mediadora- favorecía la internalización de funciones psicológicas nuevas en el niño (Vygotsky, 1979). De esta manera el niño logró un acercamiento al taller por medio de herramientas y signos mediadores en los módulos de sensibilización, expresividad y montaje, en virtud de la apropiación de conocimientos para posteriormente llevarlos a la práctica de manera autónoma, siendo esto el fin de la ZDP. En efecto conviene traer a colación un fragmento del diario de campo que da cuenta de lo anterior:

“Eimy se había aprendido casi que toda su parte del texto. A diferencia de Valentina que no tenía idea de lo que pasaba en la escena” (...)”Eimy le ayudó a Valentina, pues casi que se había aprendido también el libreto de ella. Le indicaba que decir y en qué lugares del escenario debían estar” (Diario de campo, clase 21).

A través del módulo de sensibilización los niños aprendieron juegos de calentamiento como: acciones, la mancha y la pelota con números¹⁵ que permitían el reconocimiento del espacio, de los compañeros, la atención y el trabajo en grupo donde perseguían los mismos objetivos. A través de la repetición apropiaron las actividades en virtud de mejorar y superar los obstáculos que adquirirían como grupo. Posteriormente en los módulos de expresividad y montaje se aludía plenamente a los juegos de representación en los cuales las interacciones surgían con mayor intensidad al verse reflejados juegos de improvisación, dramatización y creación colectiva. Las ideas y emociones se confrontaban pero se dirigían a cumplir los objetivos instaurados.

Ciertamente en los módulos expresividad y montaje fue donde el niño gradualmente logró una autorregulación emocional y de conductas en la medida en que reconoció los errores que cometía con los demás, descubrió aptitudes que contribuían a la superación de obstáculos y miedos que frustraban su desempeño en las clases y el fortalecimiento de relaciones que establecía tanto en los juegos dramáticos como en el desarrollo de la obra final a través de la cooperación grupal.

En una mirada general, la influencia que ejercía el otro (el contexto, la familia, la profesora, los juegos dramáticos y la muestra final) atestiguan no solo de la *contagiosidad de emociones* y conductas sino de la identificación del grupo como conjunto, visto en las emociones que

¹⁵ Véase en anexo 6

20. El objetivo es lanzar a un compañero sin dejarla caer. Si llegase a caer se debe reiniciar el conteo.

experimentaban en común los niños como la alegría y el entusiasmo alrededor de la muestra final. Claro está que las actitudes y emociones adversas también se presentaban pero con menor frecuencia y cuando era el momento de ensayar trataban de dejar a un lado los altercados que podían afectar el desarrollo de las escenas.

Al lado de ello las socializaciones al final de la clase establecieron reflexiones, aportes y avances sobre cada uno de los niños y apelaron a la expresión sobre cómo se sintieron en el desarrollo de la clase, que había sido de su interés y que obstáculos encontraron tanto en las actividades como con sus compañeros. Señalamos el siguiente relato para dar cuenta de lo anterior:

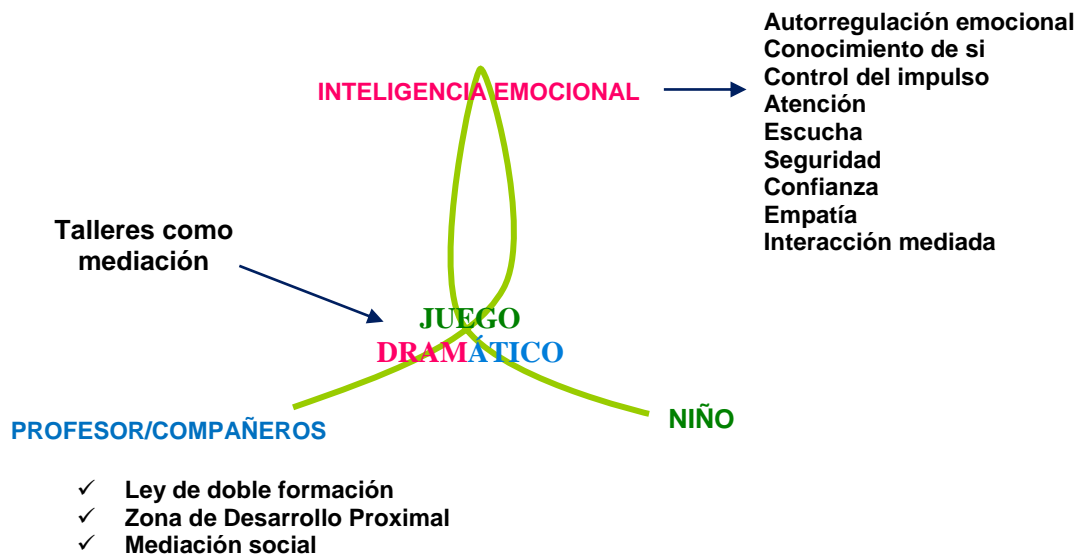
“Terminamos con una conversación donde me contaban como se habían sentido durante la clase. Le pregunté a Lauren como se había sentido en la clase y me contestó bien, sin risas, ni más palabras. Luego Eimy levantó la mano, le di la palabra y me dijo que le había gustado mucho el barbero y el cliente¹⁶ porque se imaginaba diferentes cosas, como si realmente le hubiera cortado el cabello a su compañero. Varios afirmaron lo mismo y Valentina afirmó que el ejercicio de acciones le ayudaba mucho con la memoria y a despertar su cuerpo” (Diario de campo, clase 5).

Conviene decir que acudir a la escucha por parte del profesor y del grupo resultó ser un ejercicio fructífero tanto para el desarrollo del taller como para el niño en particular, donde se expresaron y reconocieron emociones positivas y negativas promotoras de disputas que buscaban ser resueltas a través de contenidos y estrategias de clases futuras.

Inteligencias personales en procesos educativos extraescolares: el juego dramático como mediador emocional

Atañe recordar que los niños hacían parte de la segunda infancia, etapa donde el niño ve el mundo externo y encuentra interacciones a través de los aprendizajes adquiridos en su vida escolar y personal, tomando sus propias decisiones en pro de la nueva realidad (Mansilla, 2000). Son adquirentes de todo lo que sucede en el nuevo mundo que contemplan por lo que en un primer momento incursionaron en el espacio con timidez, miedo y curiosidad hacia lo desconocido teniendo así un acercamiento y descubrimiento de aquello que pudo haber captado su atención.

¹⁶ Véase en anexo 6



Gráfica 2. El juego dramático en el desarrollo emocional del niño

A este propósito la asistencia continua de los niños evidencio los avances que fueron logrando al establecer contacto con los elementos y personas del entorno material y humano, que en un principio eran extraños, y que transitoriamente se convertían en herramientas que ayudaban a la socialización e interiorización de emociones y conductas alrededor del juego dramático. Con esto se hace referencia a la evolución de las inteligencias personales donde cada niño iba conociendo comportamientos que perjudicaban al grupo y trataba de mejorarlo apelando a las herramientas brindadas por el taller, y de esta manera lograr distinciones de las intenciones y emociones de los demás.

El taller de teatro se desplegó en el marco de la educación no formal, espacio que permitió el fortalecimiento de valores, habilidades, actitudes y emociones en virtud del niño y su grupo. La participación en el taller no pretendió una obligación sobre los niños, pues como se ha mencionado en apartados anteriores, ellos mismos tomaron decisiones, en este caso, participar de las actividades que se establecían. Ahora bien, si alguno de ellos tomaba la decisión de no participar tenía como única condición observar lo que sucedía en el escenario.

Lo anterior con el fin de tener una óptica externa de lo que sucedida en el escenario y así mismo ver lo que le interesaba y replantear la decisión tomada. Además que tomaba un rol de espectador el cual tenía utilidad al momento de la socialización final de la clase, pues daba cuenta de lo que había visto en cada compañero y el despliegue de los juegos dramáticos.

Esto vigorizaba la *autonomía* que irían construyendo los niños a lo largo del desarrollo de los encuentros. El taller no se mostró como un espacio de orden conductual y hermético, sino como la posibilidad de liberar emociones de otros contextos que generaban influencia en su vida y posibles traumas a nivel emocional y social.

Al margen de lo anterior el proceso de formación no fue dirigido hacia la repetición vacía, es decir, aquellas acciones no ligadas a un objetivo claro para los niños; por el contrario, se vinculó a la apropiación que hacían los niños de los contenidos para luego reproducir el conocimiento y ser sujetos de aportes para su beneficio y el de los demás. Como afirmaba Vygotsky (1979) la educación es integral en la medida en que los contenidos se dirijan hacia la ZDP. En efecto, no se trataba de regular y condicionar los niños según el criterio de la profesora sino apoyar los hallazgos que cada uno lograba a nivel social y emocional para poder transmitirlos y así efectuar cooperación y socialización.

La instauración del juego dramático en los talleres hizo referencia a los ejercicios lúdicos y formativos que anteceden una representación teatral final y permitieron la expresión libre y espontánea de los niños apelando a la imaginación -e imaginarios- sobre situaciones de la vida real. Como afirma Cañas (2009) con el juego dramático surge el conocimiento de nuevas habilidades, comportamientos, afectos e intereses que se irían modificando en cuanto las representaciones lo solicitaran.

El juego dramático sumó el componente teatral a las actividades, es decir, ya no era el juego únicamente como interacción, liberación, expresión y canalización de energía sino que se complementó en virtud de representación de personajes, improvisaciones y espectáculo teatral, donde se acudió a los logros, avances, alcances, posibilidades, propósitos y confrontaciones que habían realizado los niños en los primeros dos módulos. Ya este tipo de juegos aludían a la presencia, la atención, la liberación de emociones a través de improvisaciones, la consciencia de los personajes, sus caracterizaciones y el llamado a la imaginación como recurso para emprender el camino de creación colectiva y montaje.

En los módulos de expresividad y montaje fue relevante el juego dramático como liberador donde los niños interactuaron entre ellos y encontraron afinidades, apelando a su expresión espontánea por medio del cuerpo, la voz y el gesto (Eines & Mantovani, 1984). Además,

permitió que los niños se enfrentaran a obstáculos que no creían superar y acudieran a sus compañeros para intercambiar propósitos para sobrepasar los retos.

Cabe precisar que en el módulo de montaje fue donde se constató claramente los avances de cada niño. Desde su *reconocimiento por emociones adversas* que dificultaban la interacción con sus compañeros hasta las posibilidades de colaborar constantemente en el enriquecimiento de la obra.

En juegos como el ‘barbero y su cliente’ los niños tuvieron la posibilidad de improvisar como si fueran tal personaje. A algunos les daba miedo pasar al frente y no saber qué decir, pero fue ahí donde ellos vieron el límite y tomaban la decisión de lanzarse al vacío. No era un juego de roles perfecto, donde las palabras tenían que ser adecuadas sino era el espacio para los niños jugaran con sus cuerpos, sus voces y las interacciones que ya previamente habían desarrollado con cada uno de sus compañeros, lo que permitía la evidencia de confianza, fortalecimiento y seguridad ante los demás.

Es de suma importancia reconocer que los niños hicieron parte de la construcción de la obra Mundo de tomates. En un principio leyeron el cuento: ¿Por qué enrojecemos como tomates?¹⁷ y posteriormente un texto construido en la práctica pedagógica llamado: mundo mágico. El objetivo era que los niños decidieran por sí mismos lo que querían representar. Que pudieran sentirse motivados y no obligados a cumplir una tarea. Se inició con el nombre de la obra, donde todos hicieron postulaciones de posibilidades y de manera democrática se tomaron las opciones de N y S para concretarlo en la obra Mundo de tomates¹⁸.

Ya, en ese momento, los niños conocían a sus compañeros, habían compartido juegos y conflictos, gustos en común y aprendizajes colectivos. Cuando se estipuló el nombre de la obra empezaron a surgir las dos primeras escenas, ellos querían que se mezclaran los dos cuentos de manera fantástica. Lo interesante de que ellos eligieran gran parte de la representación final fue ver cómo cada uno aportaba desde sus experiencias con el grupo, las habilidades corporales o vocales que tenían, las destrezas para construir manualidades (haciendo referencia a la escenografía) o la facilidad para aprender textos. Cada niño se convirtió en motivación para el otro cuando se evidenciaron los cambios y avances en la obra, como en el caso de E que logro

¹⁷ Véase en anexo 6

¹⁸ Véase en anexo 5

aprenderse su texto y sus compañeros acudían a ella para recibir su ayuda con relación a sus líneas.

De manera paulatina fueron apareciendo las tres escenas restantes. Cada día alguno de los niños llevaba un objeto o una idea para la realización de las máquinas, las herramientas de Pipón, las alas de las hadas, los pupitres, etc. Todos aportaron en la construcción no solo textual sino también en sus movimientos e interacciones. Cabe aclarar que la profesora todo el tiempo estuvo acompañando el proceso de los niños. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, ella cumplió el papel de guía y orientadora, donde establecía estrategias para que los niños, justamente, al final del proceso pudieran decidir y realizar de manera autónoma juegos dramáticos que en un principio fueron dificultades para algunos, pero que en la medida en que se ejecutaron así mismo ellos lo interiorizaron y su resultado se evidenció cuando llegaban al espacio con la disposición de sus personajes para los ensayos.

Desde el momento en que se plantearon las cuatro escenas de la obra Mundo de tomates, las actividades se encaminaron netamente a su construcción y fortalecimiento a nivel actoral, emocional y social. Se hace referencia al nivel actoral cuando ya los niños tenían conocimiento del personaje que iban a representar y contemplaban posibilidades para su incorporación en las escenas, acotando a ejercicios de calentamiento vocal y corporal, partituras de movimiento, memorización de textos y diálogos con otros personajes. A nivel emocional y social, en cuanto a la condensación y aplicación de los aprendizajes emocionales logrados en el durante de los primeros módulos, a los personaje que les correspondían, las intervenciones de cada uno en pro de las escenas, la responsabilidad de roles como la movilización de escenografía y la tolerancia por la repetición y ensayo de la obra aun cuando varios niños no tenían conocimiento o habilidad sobre los textos.

Ahora bien, los aportes que se hallaron en el juego dramático para el desarrollo de la inteligencia emocional dan cuenta de todas las implicaciones sociales y culturales que el niño transitó durante todo el taller y se demuestran a continuación:

En primera instancia la *instalación en el espacio*, es decir, acudir a la creatividad, la imaginación y la libre expresión para que el niño haga una exploración propia y a su ritmo de acuerdo a sus intereses. Es decir, un reconocimiento de sí mismo en un espacio diferente que le brinde

elementos que capten su atención con los cuales interactuará y descubrirá habilidades, afinidades y adversidades que irá desarrollando o supliendo a través de las actividades.

Segundo, *recrear a través de la imaginación situaciones de la vida* donde los niños expongan conocimientos logrados en otras experiencias, permitiendo así la identificación de sus compañeros con las representaciones obtenidas. De tal manera, lograr aprehender e interiorizar lo sucedido en la clase y descubrir conflictos, confrontaciones, afectaciones y exploraciones que se conviertan en nuevas experiencias para la construcción de su yo creador, emocional, social y cultural.

Tercero, *estimulación de las destrezas* que cada uno de los niños encuentra en las actividades donde descubren gustos similares que les ayuda a acercarse a sus compañeros e interactuar con ellos. En este punto la influencia de la profesora es vital porque no solo ayuda al reconocimiento de las habilidades en el durante y final de la clase a través de la reflexión sino que, busca juegos para desarrollar tales destrezas y potenciarlas a lo largo del proceso.

Cuarto: *descubrir motivaciones* que los lleven a emociones positivas como la alegría, el entusiasmo y la tolerancia y, que influyan en su comportamiento y en los aportes para la clase. Una de las mayores motivaciones se logró con la puesta en escena de la obra: Mundo de tomates, porque para ellos significaba la representación y exposición de lo que habían aprendido, teniendo en cuenta que el público en su mayoría serían sus padres, familiares y amigos. Conviene decir que cada actividad tenía un objetivo que se debía cumplir en la clase. Ahí aparece otra motivación. Donde los niños daban lo mejor de cada uno para ganar como grupo. El rendirse no tenía cabida en este espacio porque era el momento para reconocer en lo que eran buenos, lo que podían hacer y lo que no imaginaban que serían capaces de lograr.

Y por último, *incrementar la seguridad en cada uno* a través de los roles que van tomando de acuerdo a las responsabilidades que se acataban con el grupo, los retos superados en el desarrollo de las actividades, la personificación y caracterización de sus personajes y la relación consigo mismo y los demás.

Conviene distinguir que plantear el taller teatral como herramienta de transformación en el desarrollo de la inteligencia emocional del niño, a través del juego dramático resultó ser un camino valioso porque abarcó mucho más que jugar, mucho más que representar y mucho más

que establecer distinciones de emociones en cada uno. El aporte social y emocional se ligó completamente a las formaciones interiorizadas en los niños, las interacciones que generaron desde sus conocimientos y descubrimientos y el logro al entrelazar experiencias como base de las construcciones colectivas en pro de objetivos claros.

Nos permitió reconocer la importancia de la emoción en la etapa en la que se encuentra el niño, la afectación que tiene el mundo que lo rodea y la influencia que puede lograr en sí mismo y en el otro cuando ve reflejados comportamientos propios en los demás. El tiempo limitado se convirtió en una pieza desfavorable que obstruyó en algunas actividades y afectó la estadía de algunos niños.

Como última palabra se desea exponer que estas experiencias no podrían culminarse con la muestra final de una obra. Se ha de requerir un tiempo más extenso para reafirmar los hallazgos y ver su evolución transitoria y positiva. Además, invita a los profesores a contribuir en la construcción social de la emoción tanto en la niñez como en otras edades, donde se contemple como fuente de inspiración, motivación y fortaleza para el desarrollo integral de la persona.

CONCLUSIONES

- El resultado final (obra teatral) de un taller de teatro para niños no ha de tener una importancia mayor, pues la relevancia se encuentra en el proceso previo, donde el niño pone a prueba sus conocimientos, actitudes, aptitudes e interacciones a través del juego dramático. Lo mayormente significativo se liga a lo que el niño encontró a través de sus vivencias dentro y fuera del taller, que le aportan a su construcción social y personal.
- El niño en la medida que hace nuevos descubrimientos se ve implicado en emociones y sensaciones diversas que, necesitan un medio de expresión, donde pueda cuestionarse y reflexionar sobre lo acontecido, de lo contrario podrían generarse estados de timidez, inhibición, agresividad y baja autoestima, impidiendo la conciencia sobre emociones propias y ajenas, generando una afectación en el desarrollo del taller.
- El profesor de teatro debe declarar los contenidos de manera clara y ser guía de los mismos. Es él quien da la ruta a seguir y de acuerdo a ésta encuentra las dificultades y virtudes en los niños para luego implementar estrategias que beneficien el grupo y su objetivo principal.
- La asistencia constante es importante en cualquier proceso de formación, pues es a través de ella que se da cuenta de los avances en cada uno de los niños, los aportes y descubrimientos que tiene con relación a su realidad circundante.
- Se logró identificar las dificultades en el plano emocional de los niños a través de las actividades propuestas en virtud del juego dramático, las interacciones mediadas que establecían con sus compañeros y los comportamientos y emociones desencadenas en los módulos: sensibilización, expresividad y montaje.
- Se reconocieron aportes del juego dramático en el desarrollo emocional de los niños en cuanto se situaron en el espacio, reconocieron a sus compañeros y a través de las interacciones fueron descubriendo actitudes y emociones que influían en el progreso o detención de su proceso durante el taller.

- La investigación aporta en la toma de conciencia frente a los contenidos a nivel emocional desarrollados en la práctica pedagógica en cuanto se encuentra el juego dramático como expresión espontánea, libre y autónoma del niño, que lo encamina no solamente hacia la construcción colectiva de una puesta en escena, sino a inquietudes, hallazgos y logros que han de fortalecer su personalidad y las experiencias futuras.
- Para aportar en la conciencia del lugar de la emoción en la educación no formal y la familia es necesario establecer espacios de diálogo y observación donde se dé cuenta de la importancia de actividades extraescolares no como inversión de tiempo libre sino como, aporte al fortalecimiento de la formación social, emocional y cultural del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. J. (2007) *La investigación Educativa*. Claves Teóricas. España. Mc Graw Hill
- Alfonso, M. (2014) *Adenda a los talleres de formación. El arte y la cultura en proyección social y formativa*. Documento guía Núcleos de Formación Artística. Alcaldía de Engativá. Bogotá, Colombia.
- Begoña, D., E. & Antonio C., F. (2008) *Desarrollo social y emocional*. Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. España.
- Benguria, S., Martín, B., Valdés, M., Pascale, P., & Gómez, L. (2010). *Observación*. Métodos de investigación en educación especial Madrid, España.
- Bermúdez P., & Gallegos A. (2011) *Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- Bruner, J. (2007) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. España: Alianza Editorial.
- Brusa, M. & Bonet C, L. (2004) *Desarrollo psicológico*. Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPAP). España.
- Cañas J (2009) *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Chapato, M., E., (1998) *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires.
- Chaves A. L. (2001) *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*. Costa Rica.
- Colmenares, E. A, M. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3. No. 1, 102-115. Venezuela.
- Coreth, E. 1972. *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. España: Editorial Herder.
- Eines, J., & A. Mantovani. (1984) *El juego dramático en la escuela*. Revista Cuadernos de Pedagogía de Barcelona. No. 52. España.

- Echeverría, R. (1997) *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Escotto, C. A. (2006) *Lev Vigotsky. Teoría de las emociones*. Estudio histórico-psicológico. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gardner, H., (1998) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial: Paidós Ibérica.
- Goleman, D., (1995) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual* Buenos Aires – Argentina. Javier Vergara Editor S.A.
- Harris, L., P. (1992) *los niños y las emociones*. Madrid, España: Editorial Alianza,
- Hernández Castilla, R. & Opazo Carvajal, H. (2010) *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Fernández I., López, B., & Márquez M. (2008) *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Canales de Psicológica, Vol. 24, Nº 2. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Jaramillo, L (2007) *Concepción de Infancia*. Revista del Instituto de estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- León de Vilora, Ch (1997) *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Cuadernos UCAB. Publicaciones del vicerrectorado académico. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Mansilla, M., E. (2000) *Etapas del desarrollo humano*. Revista de investigación en Psicología No. 2. Perú.
- Marx, K. & Engels, F. (1981) *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. En Obras Escogidas Tres Tomos. Moscú: Editorial Progreso. Tomo 3.
- Moll, L., (1993) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires; Aique,
- Murcia, F, J. (1992) *Investigar para Cambiar*. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Bogotá, Colombia. Magisterio
- Navarro, R., & Mantovani, A. (2012) *El juego dramático de 5 a 9 años*. Colección Recursos, Nº 31. España: Editorial Octaedro Andalucía.

- Orozco, L., E. (1999) *La formación integral*. Uniandes. Bogotá.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010) *Desarrollo humano*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Pérez, S, G. (1994) *Modelos o paradigmas de análisis de la realidad*. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid. España.
- Rodríguez D. M., Carrillo M. A., & Gómez L. A., (2009) *Pensamiento, palabra y obra*. Revista de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Richmond, W. (1980) *Educación y escolaridad*. Barcelona.
- Sandin, E, M P. (2003) *Tradiciones en la investigación cualitativa*. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. Estados Unidos.
- Stanley S., & Singer J. (2004) *Schachter y Singer y el enfoque cognitivo*. Revista española de neuropsicología.
- Steiner, Claude & Perry, P. (1998) *La educación emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Thorndike, E. (1920) *Inteligencia emocional*.
- Vygotsky, L. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España. Akal.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto Ediciones
- Wallon, H (1985) *La vida mental*. Barcelona: Editorial Crítica S.A.