



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

**CREACIÓN DE PERSONAJES TEATRALES PARA EL DESARROLLO
DE LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

CREACIÓN DE PERSONAJES TEATRALES PARA EL DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL

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

Presentado por:

Harold Yalid Pérez Santana

Código: 2012177019

Tutora:

Manuela Elisa Vera


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C.


2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	CREACIÓN DE PERSONAJES TEATRALES PARA EL DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Autor(es)	PÉREZ SANTANA HAROLD YALID
Director	MANUELA VERA
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Creación de personajes teatrales – Educación inicial – Subjetividad – Transposición Didáctica

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado intenta mostrar si es posible que el contenido de la creación de personajes teatrales como un saber dirigido a actores puede ser transpuesto como un contenido enseñable para la primera infancia. Y si aquellos contenidos transpuestos contribuyen a la formación de la subjetividad y, por ende, al desarrollo integral de los niños. Este proyecto aborda la construcción del personaje como una tarea propia del actor, quien posee varios medios y técnicas para realizarlo. El acercamiento a la creación de personajes se realizó desde tres ámbitos: el cuerpo, la voz y la caracterización externa y las nociones teatrales derivadas como el espacio y el actor/actriz. Estos contenidos se enseñaron en el aula a través del proyecto de aula «Transición monstruosa» que se desarrolló en la sede B del colegio Atanasio Girardot con alumnos del grado transición en el año 2017.</p>

3. Fuentes
<p>Agudelo, G. (2016). Juegos Teatrales. Bogotá: Magisterio editorial Astolfi, J. (2001). Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Sevilla: Diada editora. Baldwin, P. (2014). El arte dramático aplicado a la educación. Madrid: Morata. Cañas, J. (2008). Didáctica de la expresión dramática. Barcelona: Octaedro. Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación. Quito: El búho. ————. (2001). El proyecto de aula. Bogotá: Cooperativa editorial. Ynduráin, D (1985) Personaje y abstracción. El personaje dramático. Ponencias y debates de las VII jornadas de teatro clásico español. Madrid: Taurus Ediciones. Palladino, E. (2009). Infancia, sociedad y educación. Buenos Aires: Espacio. Pavis, P. (1998). Dramaturgia, estética, semiología. Barcelona: Paidós. Stanislavsky, C. (1975). La construcción del personaje. Madrid: Alianza. Tejerina, I. (1994). Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. Madrid: Siglo veintiuno.</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

4. Contenidos

Este documento está guiado por la pregunta: ¿Cómo realizar una transposición didáctica de los contenidos de la construcción de personajes teatrales para ser enseñables en la primera infancia?

Por lo tanto, los objetivos que guían la investigación son:

Objetivo General

Hacer una transposición didáctica de los contenidos de la creación de personajes teatrales para ser enseñados a los alumnos de transición uno del colegio Atanasio Girardot, sede B.

Objetivos específicos

-Plantear y ejecutar un proyecto de aula que, a partir de la enseñanza de contenidos didácticos para la creación de personajes, contribuya a la construcción de la subjetividad y al aprendizaje de nociones de teatro.

- Determinar las ventajas y los aportes que brinda este tipo de contenido a la educación inicial teniendo presentes los objetivos del MEN.

-Realizar un análisis sobre la relación de los contenidos para la construcción de personajes teatrales y la construcción de la subjetividad.

Este trabajo de grado contiene las definiciones de creación de personajes, subjetividad, transposición didáctica, educación inicial y otras cuantas definiciones. Estas se relacionan con el proyecto de aula “Transición Monstruosa” realizado en el Colegio Atanasio Girardot, Sede B, con estudiantes del grado transición donde podemos ver cómo estos contenidos ayudaron a desarrollar la subjetividad en los niños y niñas.

5. Metodología


Enfoque: Cualitativo

Tipo de Investigación: (IAPE) Investigación Acción Pedagógica

Instrumentos de recolección de información: Observación, Observación participante, Registro audiovisual, Dibujos y trabajos de los alumnos, Proyecto de aula, Planeación de clases, Diarios de campo.

6. Conclusiones

- La enseñanza de los contenidos para la construcción de un personaje teatral generaron espacios que permitieron a los alumnos crear personajes teatrales, situaciones y asumir roles diferentes a los que normalmente están acostumbrados, fue la oportunidad de ampliar los referentes con los que estos niños afrontan sus vidas; de enriquecer su imaginación sin que se sientan excluidos por asumir un rol; de descubrir cuáles son sus gustos, preferencias y habilidades para que las potencien y desarrollen; de crear cosas nuevas que los motivan a pensarse a sí mismos y al mundo de otra manera y brindar espacios para que se expresen y comuniquen los demás.
- Con respecto a la trasposición realizada a partir de la teoría de Chevallard se evidenció que era más adecuado centrarse en la caracterización física para adaptarla a contenidos que los niños pudieran comprender. Es mucho más intuitivo para los niños partir de un cambio exterior: la apariencia física por medio del maquillaje, del movimiento o de la voz para comprender lo que es un personaje y progresivamente para construirlo a partir de esos rasgos que hablar de la emoción o de cambios inter nos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RESOLUCIÓN 10-10-2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

- Los contenidos fueron efectivamente adquiridos: los niños pudieron hacer una distinción de lo aprendido en términos conceptuales y en términos prácticos. Además, tales contenidos contribuyeron al desarrollo integral del niño, específicamente al crecimiento de su subjetividad porque le ofreció libertad para actuar y decidir el rumbo de sus personajes. El niño sustentó las características de su personaje en su autenticidad y en su criterio y, en consecuencia, eligió por sí mismo. A pesar de haber usado como base los textos mediadores, los cuales fueron transversales al desarrollo de las clases, cada niño dotaba de rasgos propios a su personaje, haciendo uso de las herramientas enseñadas y adaptándolas con el propósito de darle un aspecto propio.

Elaborado por:	Harold Yalid Pérez Santana
Revisado por:	Manuela Vera <i>Manuela Vera Guerra</i>

Fecha de elaboración del Resumen:	12	09	2019
--	----	----	------

Abstract

The present research set out if it is possible that the content of character creation for the theatre as a knowledge for actors can be transposed as a teachable content for early childhood. And if those transposed contents contribute to the formation of subjectivity and, therefore, integral development of children. This project approach the building character as a task of the actor, who has several means and techniques to perform it. The character creation analysis was carried out from three areas: the body, the voice and the external characterization and the derived theatrical notions. These were implemented into the classroom project «Transición monstruosa » wich took place in Atanasio Girardot school with preschoolers. In the study, from a qualitative approach and the IAPE methodology it was observed that the didactic contents of building characters can be learned from the dramatic play and the elaboration of theatrical elements and that through the acquired concepts and tools the deployment of autonomy, form a subjectivity and develop their own criteria; thus it contributes with the main objective of the MEN: an integral development.

Índice

Índice	7
Resumen.....	9
Introducción.....	12
Objetivo General.....	13
Objetivos específicos	13
Justificación.....	144
Antecedentes.....	16
Capítulo I: Marco teórico.....	18
La creación de personajes teatrales	188
El espacio.....	20
La técnica.....	21
Caracterización.....	24
La máscara y el maquillaje	288
El juego dramático	30
Los contenidos didácticos.....	31
Transposición didáctica de los contenidos de creación de personajes teatrales	33
¿Qué se enseña en la educación inicial?.....	388
Subjetividad	399
Formación de la subjetividad en la educación inicial: El juego y la subjetividad.....	40
El papel del arte en la educación inicial	43
Capítulo II: Metodología	466
Tipo de investigación.....	466
Tipo de metodología.....	477
Instrumentos de recolección de información	50
Observación.....	51
Observación participante	52

Registro audiovisual.....	53
Dibujos y trabajos de los alumnos	54
Proyecto de aula.....	544
Planeación de clases.....	566
Diarios de campo	599
Capítulo III: Análisis de la información.....	61
Contenidos didácticos de la creación de personajes enseñados y aprendidos	63
Creación de personajes desde el cuerpo	65
Creación de personajes desde la voz	66
Creación de personajes desde la caracterización externa	67
Los contenidos didácticos de la creación de personajes para aprender nociones de teatro	69
La creación de personajes como contenido que contribuye a la formación de la subjetividad	74
Conclusiones.....	82
Referencias.....	87
Anexos	89

Resumen

El presente trabajo de grado intenta mostrar si es posible que el contenido de la creación de personajes teatrales como un saber dirigido a actores puede ser transpuesto como un contenido enseñable para la primera infancia. Y si aquellos contenidos transpuestos contribuyen a la formación de la subjetividad y, por ende, al desarrollo integral de los niños. Este proyecto aborda la construcción del personaje como una tarea propia del actor, quien posee varios medios y técnicas para realizarlo. El acercamiento a la creación de personajes se realizó desde tres ámbitos: el cuerpo, la voz y la caracterización externa y las nociones teatrales derivadas. Estos se pusieron en práctica en el proyecto de aula «Transición monstruosa» que se desarrolló en la sede B del colegio Atanasio Girardot con alumnos del grado transición en el año 2017. En el estudio, desde un enfoque cualitativo y la metodología, Investigación Acción Pedagógica (IAPE) se pudo observar que los contenidos didácticos de la creación de personajes pueden ser aprendidos a partir del juego dramático y la elaboración de elementos teatrales y que través de los conceptos y herramientas adquiridos se permite el despliegue de la autonomía, formar una subjetividad propia y desarrollar un criterio propio; razón por la que se contribuye con el principal objetivo del Ministerio de Educación Nacional (MEN): un desarrollo integral.

Esta investigación se divide en tres capítulos. El primero expone el marco teórico en donde se trabajaron los conceptos asociados a la creación de personajes, las técnicas y medios relacionados a su caracterización física, la máscara y maquillaje, la categoría de juego dramático; además, los conceptos de trasposición didáctica, contenidos didácticos, educación inicial y subjetividad en primera infancia. Posteriormente, se establece una relación entre dichos conceptos y sus hallazgos. El sustento teórico de la caracterización de personajes depende de *Hacer Actuar* de Jorge Eines, de la *Revista teatros 18*, que dedicó un especial a la construcción del personaje, de la *Construcción del personaje* de Stanislavsky y de *El concepto de personaje teatral y sus variables*; además, las teorías de Jean Pierre Astolfi e Yves Chevallard en contenidos y trasposición didáctica; también se tuvieron en cuenta textos relevantes en el estudio de la infancia como *Emergencia de la infancia contemporánea 1968 - 2006*, *Infancia, Sociedad y educación: desarrollo de la subjetividad*, así como los

documentos del Ministerio de Educación: el documento 21, «El arte en la Educación inicial» y documento 20, «Sentido de la educación inicial».

El segundo capítulo está dedicado a la metodología, se escogió un enfoque cualitativo, específicamente a la IAEP. Se eligió esta metodología porque permite explorar e investigar las prácticas pedagógicas recurriendo a la interpretación y reflexión; cuestiones que no pueden ser abordadas desde un enfoque cuantitativo. Dado que se analizaron procesos de enseñanza-aprendizaje, el acercamiento fue reflexivo, además, el docente ejerce una observación participante y la metodología permitió analizar y evaluar el proyecto de aula con el fin de responder a la pregunta que guía esta investigación. Además, la IAEP fomenta una retroalimentación permanente porque los análisis realizados muestran los aciertos y falencias, y permiten una mejor planeación de los proyectos de aula. Por lo anterior, fue adecuada para esta investigación por su condición de comprensión y transformación de la enseñanza (Cerdeña, 2007).

La práctica pedagógica analizada con esta metodología es el proyecto de aula «Transición monstruosa», el cual fue aplicado a niños de transición en la Institución Educativa Distrital, Atanasio Girardot, sede B, en el año 2017. Este proyecto se dividió en tres fases: el diagnóstico y la iniciación al mundo mágico del teatro, la enseñanza de los contenidos y la fase de cierre. En la primera fase, se contextualizó qué es el teatro mientras se conocía a los alumnos y sus modos de comportamiento. En la fase de enseñanza, se estableció una jerarquía de los contenidos a enseñar y se desplegaron en cada sesión propendiendo por una interrelación de estos, de tal manera que no trabajasen de manera independiente, sino que se fuese retomando y nutriendo cada clase de los contenidos enseñados con anterioridad. Finalmente, en la fase de cierre, se realizó un evento que retomó todos los contenidos enseñados durante las clases. Además, el acercamiento a la creación de personajes se realizó desde tres ámbitos: el cuerpo, la voz y la caracterización externa. Los dos primeros tuvieron como base los juegos dramáticos propuestos por Gina Patricia Agudelo en *Juegos teatrales* y, la última, se erigió sobre la realización de elementos como la máscara y maquillaje. Transversalmente a estos, se usaron textos mediadores, cuentos ilustrados como base argumental, los cuales tenían como protagonistas a los monstruos.

El tercer capítulo se centra en el análisis de la información y en los hallazgos obtenidos. Se evidencia, por lo tanto, que los contenidos didácticos de la creación de personajes sirven para aprender nociones de teatro y contribuyen a la formación de la subjetividad. Por un lado, la creación de personajes exige una acumulación de conceptos, de nociones corporales y de trabajo previo para realizarse de manera exitosa. En ese sentido, los ejercicios dramáticos: jerigonza, resonadores, posturas corporales y niveles espaciales y los conceptos derivados de estos: actor, actriz, personaje principal, personaje secundario y espacio teatral cobran especial importancia porque se implementan como herramientas indispensables para construir el personaje teatral. Por otro lado, el uso de la máscara implica un uso del cuerpo y de la voz *extracotidianos*. Por consiguiente, los aprendizajes inscritos en los juegos dramáticos son retomados en el uso de la máscara. El niño puede dotar de una voz y de maneras de comportamiento a su personaje, las cuales complementan el gesto de la máscara. De tal modo, buscan una caracterización más profunda del personaje que ellos mismos desarrollaron.

Introducción

La construcción de personajes es un saber fundamental del arte dramático que, si bien no está exento de dificultades teóricas, pues no tiene un acercamiento teórico ni práctico unívoco, es imprescindible para la formación actoral. Su creación puede depender del director, del dramaturgo y del actor. Cuando depende de este último, se exige que haga uso del conjunto de conocimiento técnico que posee y que realice varias exploraciones con el propósito de caracterizarlo. Tales búsquedas pueden hacerse desde la voz, el cuerpo e incluso desde el maquillaje, el vestuario o la máscara e implicar varias técnicas que pueden ser enseñadas por medio del juego dramático. Incluso un actor experimentado debe enfrentarse a la creación de personajes y, en este sentido, puede considerarse un tema transversal del arte dramático e incluso una piedra angular desde la cual se puede empezar a construir un sustento técnico y teórico del teatro. A su vez, el actor que emprende la caracterización de su personaje depende de su criterio para tomar las decisiones, por lo que está asociado a su subjetividad.

Ahora bien, el muestreo seleccionado para esta exploración fueron niños entre 4 y 6 años porque están en la etapa donde apprehenden conocimientos básicos, que contribuyen a su desarrollo integral y a la formación de su subjetividad. Esta población también es reconocida como ‘primera infancia’ y a esta se dirige la educación inicial que, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tiene como principal objetivo una atención integral, la cual implica reconocer un entramado de elementos que configuran su desarrollo. Además de la salud, la nutrición y el cuidado, se debe propender por el potenciamiento del desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, por eso se deben configurar escenarios que reconozcan sus particularidades para fomentar «las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad y abren múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad» (Sentido de la educación inicial 2014, págs. 10, 47). Por lo tanto, esta investigación se enfocará en la noción de «forma de ser y estar en el mundo», pues la creación de personaje tiene una relevancia especial en la formación de la subjetividad.

Dado que, tanto la investigación como el proyecto de aula tienen como población a la primera infancia, se tendrán en cuenta los documentos provistos por el MEN; especialmente los documentos #20, «El sentido de la educación inicial», y #21, «El arte en la educación inicial», donde el arte se convierte en parte sustancial de la experiencia vital de la construcción de identidad y del desarrollo integral de la primera infancia (MEN, 2010, pág. 13).

Dicho lo anterior, la construcción de personajes es un contenido indispensable para el actor y está focalizado a la formación de actores; en ese sentido, exige ser rediseñado para las aulas de clase. En palabras de Chevallard, «para que la enseñanza de un determinado elemento del saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado» (Chevallard, 1991, pág. 16). Esta investigación, precisamente, buscará una transposición de los contenidos de la construcción de personajes teatrales en contenidos que puedan ser enseñados y aprendidos por los niños de transición

De acuerdo con lo anterior, la pregunta que guiará a este trabajo será: ¿Cómo realizar una transposición didáctica de los contenidos de la construcción de personajes teatrales para ser enseñables en la primera infancia?

Por lo tanto, los objetivos que guiarán esta investigación son:

Objetivo General

Hacer una transposición didáctica de los contenidos de la creación de personajes teatrales para ser enseñados a los alumnos de transición uno del colegio Atanasio Girardot, sede B.

Objetivos específicos

-Plantear y ejecutar un proyecto de aula que, a partir de la enseñanza de contenidos didácticos para la creación de personajes, contribuya a la construcción de la subjetividad y al aprendizaje de nociones de teatro.

- Determinar las ventajas y los aportes que brinda este tipo de contenido a la educación inicial teniendo presentes los objetivos del MEN.

-Realizar un análisis sobre la relación de los contenidos para la construcción de personajes teatrales y la construcción de la subjetividad.

Justificación

La elección del tema para el proyecto de aula y la guía para esta investigación surgió de un malestar que subyace a la malla curricular de los cursos dirigidos a la primera infancia. En principio, es en esta etapa del desarrollo que los niños desarrollan tanto su subjetividad como las herramientas comunicativas, las cuales les permitirán perfeccionar sus relaciones con los demás. No obstante, gran parte de las actividades que los infantes realizan en las instituciones no promueven el libre desarrollo de su personalidad y, por el contrario, encasillan a los niños mediante patrones de conducta rígidos: pintar con los colores indicados, no salirse de la línea... entre otros. Es decir, la etapa del desarrollo humano en donde se necesita de una orientación adecuada para su buen desarrollo es mermada gracias a prácticas educativas que se dedican al acompañamiento para llenar guías académicas y dejan de lado la exploración libre de sus alumnos.

El teatro dirigido a la población infantil puede ser implementado para que los niños tengan esa libertad de acción. En este contexto, surgió «Transición monstruosa», un proyecto que busca enseñar los contenidos teatrales a los niños de tal manera que se adapten a sus necesidades y que promuevan su desarrollo integral.

De los saberes teatrales, específicamente, la creación de personajes promueve la libertad y el criterio del actor para poder caracterizar al personaje en cuestión. Esto ocurre porque el actor elige qué voz tendrá el personaje, cómo será su conducta, cuáles serán sus rasgos característicos, qué psicología tiene el personaje, etcétera. Sin embargo, la creación de personajes teatrales está dirigido a actores, lo cual implica que no está pensado para satisfacer las condiciones particulares de la primera infancia. De este modo, nació el corazón de este trabajo de grado: apoyado en el proyecto de aula mencionado y en estudios sobre la primera infancia, surgió la pregunta de cómo llevar a las aulas los saberes de la creación de personajes teatrales. Esto implicó que fuera menester averiguar la manera adecuada de enseñar este contenido a una población diferente a los actores: la primera infancia.

La forma de averiguar este modo de enseñar contenidos a otra población completamente diferente, tanto cognitiva como corpóreamente, radicó en dos puntos. El primero consistió en mostrar cómo se puede trasponer este contenido del ámbito teatral para ser un contenido enseñable a los niños y, además, señalar que la trasposición no afecta las nociones teatrales básicas como personaje, actor o escenario. El segundo cómo los

contenidos traspuestos aportan al desarrollo integral de los niños. Para el primer punto, se utilizó el concepto de transposición didáctica propuesto por Chevallard, el cual fue aplicado a las características esenciales de la creación de personajes teatrales. Esto permitió entender que el paso de una población a otra es posible. Para el segundo punto, se tomó como modelo el proyecto de aula «Transición Monstruosa» y la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), la cual analiza la práctica pedagógica llevada a cabo en dicho proyecto de aula. Este análisis evidenció que enseñar a los niños a crear personaje permitía que tomaran sus propias decisiones frente a la caracterización; ya sea en la voz, el cuerpo o las características externas del personaje. Ese espacio para la libertad promueve, en últimas, que desarrollaran su subjetividad.

Expuesto lo anterior, es posible afirmar que la motivación de mi monografía subyace al malestar provocado por la falta de actividades que garantizan el crecimiento de la subjetividad, lo que socava el desarrollo integral para la primera infancia. De ese modo, la pertinencia de mi trabajo de grado se encuentra en hacer manifiesto que la creación de personajes teatrales se puede implementar en la educación inicial y que esa transposición del contenido permite un desarrollo integral en los niños.

Gracias a esto, es probable que la monografía genere un aporte significativo a la línea investigativa del programa, permitiendo que la sistematización de esta información nutra las investigaciones al respecto y pueda constituirse como herramienta de consulta a los estudiantes que inicien sus prácticas pedagógicas con esta población. En últimas, permite que futuros docentes cuenten con una guía metodológica, de tal manera que no entren a desarrollar sus prácticas pedagógicas cual tabula rasa, sino que puedan elaborar un plan mucho más consistente con la población, los tiempos y contenidos a trabajar desde la experiencia de este proyecto.

Además, la práctica pedagógica que se llevó a cabo en el Colegio Atanasio Girardot, sede B de Bogotá puede ser un ejemplo de los lineamientos propuestos por el MEN frente a la enseñanza del arte en la educación inicial al evidenciar por medio del arte escénico que los niños tienen diferentes formas de expresarse, de comunicarse y de aprender, que las habilidades también son particulares y que la manera en que se adquieren es singular. Es decir, se propendió por desarrollar espacios y oportunidades que potenciaran el desarrollo de los niños de acuerdo con sus características; aprender desde las preguntas e intereses que

surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo.

Por último, dado el tipo de metodología usada, esta investigación permitió fortalecer el rol docente de arte del autor de esta investigación porque permitió que se encuentre incluido en los objetos de análisis y, por tanto, pudiese evaluar su propia práctica educativa.

Antecedentes

Parte de la revisión documental de este trabajo depende de las monografías de la licenciatura que explotaron la noción de juego dramático o la didáctica del teatro. Una de estas es la monografía «Contenidos didácticos del juego dramático para estimular la creatividad en los niños y niñas de transición del colegio Atanasio Girardot I.E.D» de Angélica Mancipe y Brenda Soto quienes exponen una serie de contenidos del juego dramático que sirven para estimular la creatividad en primera infancia.

Otra monografía relevante es «El juego dramático como potenciador del lenguaje corporal en primera infancia» de Marlon López, quien consideró que estos juegos potencian el lenguaje corporal en la primera infancia y cuya investigación se sustenta desde el punto de vista político y legal al tener como cimientos los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Ambas fueron un aporte significativo en la aproximación de contenidos teatrales en la primera infancia, pues llevaron a las aulas contenidos del juego dramático con el propósito de contribuir con el desarrollo de los niños; ya sea a partir de la estimulación de la creatividad o al buscar potenciar su lenguaje corporal. Sumado a esto, la de Mancipe y Soto brindó un referente teórico fundamental para esta investigación: la transposición didáctica de Yves Chevallard y la de López permitió un acercamiento a los parámetros establecidos por el MEN para la educación inicial. Además, esta revisión documental influyó a nivel metodológico en la medida que permitió evidenciar el enfoque adecuado para esta monografía, ya que también se trabajó con la metodología IAEP.

Por último, fue fundamental la tesis doctoral de Carolina Merchán llamada *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa*, quien expuso la relevancia de la didáctica en las prácticas pedagógicas y, específicamente, la necesidad de una transposición en el marco de la tensión entre el teatro como práctica disciplinar y como disciplina escolar en el espacio de la práctica pedagógica. Además, de mencionar un eje transversal a esta tesis: la importancia del giro metodológico realizado por Stanislavski, quien desplazó el foco de atención de la obra al actor, lo que hace manifiesta la importancia de una preparación técnica o *procesos formativos* por parte del actor con el propósito de crear personajes teatrales. En palabras de Merchán «Stanislavski crea un primer ‘sistema’ que se focaliza en la preparación del actor en vistas a poder encarnar el personaje» (p.28). A su vez, la tesis de Merchán contribuyó con la aclaración conceptual del término «contenido» enlazado a la transposición didáctica

Capítulo I: Marco teórico

La creación de personajes teatrales

La creación de personajes es un concepto amplio que ha sido abordado desde distintas perspectivas, razón por la cual no existe manera unívoca de delimitarlo. Semánticamente, la creación de personajes puede ser entendida a través de los dos conceptos que la constituyen. La creación implica una «composición, producción, construcción, producto, obra, descubrimiento, origen, cambio o variación» y el personaje es un «papel, figura o personalidad» (Corripio 1985, p. 104) en su concepción más básica. Sin embargo, la creación de personaje es un proceso más complejo en donde el actor se involucra integralmente con un «papel, figura o personalidad» y, en este proceso, el actor debe dotar de arte y calor humano al personaje que debe interpretar, mediante el uso de su propia personalidad, tras la aplicación de diversas técnicas (Cañas, 2008).

Por su parte, la definición de personaje tampoco tiene delimitación clara, pues se ha ido transformando históricamente. Según Pavis (1998), específicamente, la creación de personaje teatral comienza con la concepción griega de personaje, la cual equipara a la máscara con el personaje. Con el tiempo la máscara adoptó el significado de «ser animado» y de «persona», de tal manera que el personaje se convirtió en una ilusión de una persona viva. El actor pasó de ser totalmente diferenciado del personaje, por medio de la máscara, a encarnarlo. Posteriormente, el personaje fue asociado al «carácter», concepto propuesto por Aristóteles en la *Poética* que hace referencia a un actuar determinado; es decir, el personaje no es sólo una máscara «sobre todo ha de ser carácter, comportamiento frente a una situación» (Ricard Salvat,1985 p.271) Desde ahí, y más adelante en la *Commedia dell'Arte* la noción de personaje se mezcla con la de «rol», «actante» o «papel» que hacen referencia a una tipificación del personaje con un arquetipo. Es decir, los personajes no son caracteres específicos y únicos, sino abstracciones de lo que se supone debe ser un individuo. En ese sentido, es el representante de una clase social, una condición social: el galán, la dama, la criada, el héroe. De manera más puntual, personajes como Antígona, Hamlet, Don Juan, Segismundo; lo que muestra el fuerte vínculo entre dichos tipos y los referentes literarios. Otro ejemplo es la farsa atelana que giraba en torno a cuatro personajes típicos *Maccus*,

Pappus, Bucco y Dossenus y del cual, según Salvat (1985), se derivó la *Commedia Dell'Arte*. No obstante, y siguiendo a Salvat (1985), la producción de personajes de la *Commedia dell'Arte* surge gracias a la tradición popular, no tanto de la representación de un texto previo. Además, en esta se buscó hacer una crítica a esos roles sociales como el burgués avaro, el doctor soberbio, el militar Rodamonte; pero es indudable que se hacía uso de personajes fijos como el Arlequín, el Doctor, Colombina, entre otros. Según Domingo Ynduráin (1985) esta noción permaneció incluso hasta la primera mitad del siglo XVI, pues «no hay, en general, una individualización, sino precisamente una tipificación donde los personajes representan ideas, conceptos, etc., pero no seres individuales» (p.30). Sin embargo, en la modernidad el término «personaje» se fue reemplazando por el de «no representación» y varios teóricos buscaron desplazarlo de las nociones teatrales que el actor debía poseer. Pero esto no es generalizado, ni ha logrado que desaparezca del panorama teatral. En palabras de Pavis (1998), «el personaje no ha muerto; simplemente, se ha hecho polimorfo y difícilmente aprensible [sic]» (p. 339). De hecho, la creación de personajes se constituye como un contenido transversal y relevante en cualquier estudio teatral y continúa en un intenso debate.

Dicho esto, se puede aseverar que hay distintos rostros del personaje dependiendo de factores culturales y estéticos que lo modelan: la máscara, la alegoría, el prototipo y la persona. Estas facetas, también se pueden afectar por la relación entre el actor y el personaje bajo la pregunta de si son lo mismo o no. Corrientes de realismo, por ejemplo, consideran que el personaje es el actor en una situación de representación mientras que otras, lo separan como una entidad ficticia. Según Máximo Gómez (2012), este vínculo entre actor-personaje puede afectar la construcción del personaje. Así, «a mayor distancia entre ellos, el trabajo presenta características ligadas a las virtudes del físico y la construcción exterior; a menor distancia, se realzan los aspectos emotivos y sensibles ya que se prioriza la construcción interior» (p.6). Estos dos aspectos constituyen dos metodologías de abordaje de la construcción de personaje que, aunque son distintas, ponen de manifiesto la importancia de los conocimientos técnicos, pues permiten entender que independientemente del abordaje que se tenga, al personaje se llega mediante un proceso de formación y adquisición técnica por parte del actor. En este sentido, el personaje requiere del despliegue de un conjunto de conocimientos técnicos que el actor pone en juego en su composición.

Por lo anterior, se puede decir que el personaje no está terminado con el texto dramático, sino que se complementará a través de un proceso de composición, ya sea desde los lineamientos mencionados por la dramaturgia, los planteados por el director o desde los propuestos por el actor. De esa manera, la creación de personajes es una categoría que en sí misma puede contener una mirada desde la dramaturgia, al caracterizar al personaje por medio de indicaciones escénicas, elementos paralingüísticos, el discurso del personaje, entre otros; en la dirección teatral, donde el director delimita los rasgos del personaje y la manera de abordarlo; y en el actor, que puede usar varios medios y técnicas para darle rasgos propios. Esta investigación se centra en la construcción de personaje desde el actor, ya que es la ruta más pertinente para esta investigación, es decir, se entenderá como lo planteó Cañas. A su vez, se entenderá al personaje siguiendo a Gómez, asociado a unas técnicas y a un tipo de abordaje en la caracterización, los cuales serán descritos con mayor profundidad a continuación.

Pero antes de emprender esa tarea, es pertinente abordar una de las categorías emergentes a la hora de hablar de la creación de personajes: el espacio. Se consideró apropiado iniciar con esta, porque en la práctica fue imposible enseñar la creación de personajes teatrales sin hacer referencia al escenario y a la distinción entre el espacio físico y el espacio ficcional.

El espacio

¿Dónde se encuentra el personaje? Siguiendo a Cañas (2008) y a Gómez (2012), el personaje siempre se ubica en un espacio, que el actor también recrea junto con el espacio real o físico donde ejecuta su acción. Por lo cual, existe un espacio real y uno ficcional que confluyen. El espacio real es aquel en donde el actor se sitúa: el teatro, el escenario, la calle; mientras que el espacio ficcional es donde se sitúa el personaje. Para la construcción de un personaje es fundamental comprender estas dos dimensiones espaciales porque enriquecen tanto el espacio físico; ya sea con objetos o escenografía, que permitan al actor conectarse con su personaje, como el espacio ficcional desde su acción ya que «gesto y movimiento permiten al espectador crearse la ilusión de un espacio imaginario» (p. 134). Como se puede observar, el espacio de ficción no solo está constituido por el lugar físico en el que se desenvuelve la acción dramática. Para Gómez (2012), en el caso de las puestas en escena que no son realistas, donde las escenografías no tienen una referencia específica como una casa,

un bar, una biblioteca, un pueblo y los dispositivos escénicos no son representaciones de ambientes ni dan pistas de tiempos históricos, el espacio de ficción lo constituye la relación física que entabla el actor con el microcosmos ficcional que lo rodea, construyendo significados a través de la acción. Así, el espacio real estará dotado de signos y de símbolos que permitirán al actor comunicar el personaje al espectador.

De hecho, mediante la acción el teatro construye no solo su espacio de ficción, sino también el tiempo de ficción en el que la realidad de la escena vive su propia vida. Un tiempo detenido, un presente absoluto (Eines, 2005). Por esto, es lícito admitir que el personaje se encuentra en un espacio-tiempo distinto y que no pertenece a lo real. No obstante, la relación entre lo ficcional y lo real es dialéctica, ya que la ficción se nutre de lo real y lo vuelve extraño al interpretarlo. Así se enrarece lo cotidiano y por ese acto se distancia, quiebra su alienación, para hacer aparecer nuevamente lo que la rutina mantenía oculto: el valor del sentido. Para Gómez (2012), esto posibilita la reflexión sobre el mundo y la persona, lo que da una dimensión política al teatro. El personaje, pese a no pertenecer al mundo real, permite redefinir la imagen de persona por medio de su función simbólica que lo reposiciona frente al mundo y le permite encontrarse como sujeto. La función simbólica realiza esta redefinición al revestir de diferentes capas de ficción, que la maquillan y permiten otra perspectiva de lo presentado.

Dicho esto, la definición de espacio que considera esta monografía se basa en lo planteado por estos autores, es decir establece una relación dialéctica entre el espacio ficcional y real donde se encuentra el personaje, ambas dimensiones enriquecen el espacio donde se desarrollan las escenas, ya sea mediante la escenografía y la delimitación del escenario físico, como por medio de la acción y el gesto.

La técnica

El primer elemento transversal de la creación de personaje desde el actor es la *técnica*. En el presente apartado, se abordará desde la perspectiva propuesta por Eines en su libro *Hacer Actuar*, ya que según el autor la técnica brinda una mejor comprensión de los procesos creadores, incluyendo la construcción del personaje, y es la base para la formación del actor. El autor divide la comprensión de la técnica actoral en cinco dominios: la relajación, la concentración, la emoción, la palabra y la acción. En la siguiente tabla, se presentan a grandes rasgos cada componente.

¿Qué?	¿Por qué?	¿Para qué?
La relajación	<p>La relajación es fundamental para la construcción del personaje, pues si el actor está tenso tendrá una mala asimilación de conocimiento y por lo tanto obtendrá un personaje mal aprendido en la práctica. En ese sentido, el objetivo principal de la relajación es permitir un intercambio, es decir un conocimiento del interior y exterior. Lo que en últimas busca que el actor tenga una disposición en la que se combinan tanto necesidades vitales como profesionales para que aparezca el papel que se representará. No obstante, en la construcción de un personaje la relajación no es pasiva sino activa y dinámica con el propósito de llenar de energía: estar dispuesto y predispuesto energéticamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – La relajación, al permitir una relación fluida con el entorno exterior, permite preparar el cuerpo para para recibir el personaje. – En los ensayos, al llegar a un nivel profundo de relajación permite conocer el propio cuerpo y eliminar las propias tensiones. – Permite abrir vías para dejar hablar el inconsciente y por tanto llegar a un personaje de manera más sencilla. –Al abrir el cuerpo permite la entrada de la técnica, es decir, la relajación no busca llevar al actor a un estado especial pasivo, sino orientarlo hacia un proceder orgánico para que pueda actuar. –Permite llegar a un estado de equilibrio donde el actor está presente física y energéticamente en el escenario.
La concentración	<ul style="list-style-type: none"> –La concentración es importante para la construcción de un personaje porque le permite al actor sostener la ficción del personaje con naturalidad y verosimilitud. –Permite prestar a atención a sus compañeros y captar las actitudes del público, en ese sentido, se orienta a las relaciones que el actor-personaje mantiene en escena y lo que esas relaciones van generando. 	<ul style="list-style-type: none"> –La concentración le permite al actor pasar de sí mismo a la construcción de un personaje. Ya en escena le permite concentrarse para mantener la ficción y vivir el otro. –Le permite regresar a la escena y re-entrar en el personaje. –Compartir la escena, sostener al compañero.
La emoción	<ul style="list-style-type: none"> –La emoción es una consecuencia de la implicación con el personaje, ocurre y no puede ser propiciada por ninguna imposición técnica, por eso es un efecto que se esperaría conseguir por medio de la actuación, pero no es una causa que contribuya a la creación de un personaje. –El autor sugiere que actor tenga presente 	<ul style="list-style-type: none"> –El autor aborda la emoción únicamente por la reiterada preocupación de los actores de formación y lo hace con el propósito de retirarla del bagaje técnico que el actor debe poseer. –El actor no puede trabajar directamente sobre la emoción, por eso no es una causa sino un efecto deseable.

	que no debe ocuparse de la emoción. Sin embargo, hay un lugar donde lo emocional puede tener cabida: cuando se le relaciona con lo orgánico. No obstante, el ámbito de lo orgánico hace parte la concentración y la relajación sin dar preponderancia a la emoción.	
La palabra	<p>La palabra es uno de los recursos esenciales del teatro, es fundamental para construir un personaje porque es su punto de partida. De hecho, el origen del teatro tiene que ver precisamente con las palabras.</p> <p>–También es indispensable porque es indisoluble de la acción. Por eso, actuar se constituye como todo lo que el actor debe hacer para poder decir lo que tiene que decir.</p>	<p>–El actor debe propender por no separar la palabra ni de la acción ni de la imagen, así tendrá un mejor resultado en la construcción de su personaje.</p> <p>Una de las acciones fundamentales que realiza el actor es la palabra y específicamente, debe encontrar los caminos necesarios para llegar a la propia palabra del personaje.</p> <p>–Se busca materializar la palabra en el cuerpo, que sea orgánica.</p>
La acción	<p>–La acción es el elemento técnico más importante de todos, pues es aquello que lo integra todo: lo psicológico, vivencial, la intención, el personaje, el tema.</p> <p>–Es fundamental para la construcción del personaje porque constituye uno de los elementos de la vida del personaje.</p> <p>–La acción es el corazón de la técnica pues la realización del personaje depende de la relación del actor- personaje con el conflicto y la acción se nutre del conflicto con el otro y con el entorno</p> <p>–Sentido de la acción como equilibrio entre la identificación y la expresión.</p> <p>–La acción no es pura exterioridad, también tiene elementos motivacionales.</p>	<p>–Permite el desarrollo de los ensayos que transgrede lo lingüístico.</p> <p>–Permite desarrollar situaciones y objetivos, teniendo en cuenta circunstancias que se integran en el conflicto.</p> <p>–Permite repetir para no repetir, para no mecanizar</p> <p>–Adoptar la acción como el lugar donde habita el personaje</p>

Tabla 1. Creación de personajes desde la técnica en Jorge Eines (2005), elaborada por Harold Pérez.

En resumen, la realización del personaje depende de varios elementos que se combinan dinámicamente y fundamentalmente para brindar principios técnicos al actor: la relajación, la concentración, la acción y la palabra. Transversal a estos principios se encuentra el trabajo del actor con el conflicto, donde la palabra y la acción no están aisladas y donde la relajación y concentración brindan un soporte. En últimas, para crear al personaje, el actor debe descubrirlo a través de preguntas que se hace sobre sí mismo, sobre la palabra y sobre el conflicto y sólo podrá definirlo a través de acciones concretas que complementará con la relajación y la concentración.

Por lo anterior, la construcción del personaje no puede realizarse antes del trabajo y de la acción, es decir, se va construyendo a medida que se va explorando, jugando, permitiéndose la libertad de crear sin barreras, solo así el actor estará en condiciones de aprender una técnica para obtener una auténtica experiencia en el escenario. «La técnica es una garantía de no anticipación, una batalla contra la ansiedad que nos lleva a expresar lo que aún no se ha conocido».¹ En ese sentido, para esta tesis, y siguiendo a Eines (2013), la técnica cumple un rol fundamental en el estudio del personaje. Esta radica en crear las condiciones de trabajo para su existencia y durante el proceso se debe propender por no anticipar el resultado.

Caracterización

La caracterización del personaje es entendida, desde el teatro clásico, como una técnica para proporcionar información sobre cómo es un personaje, la cual es tarea del dramaturgo. Esta técnica consiste en ofrecer al espectador los medios para ver e imaginar el universo dramático del personaje con el propósito de dotarlo de credibilidad y verosimilitud. Sin embargo, dado que esta investigación aborda esta tarea desde el actor, encarna un matiz distinto: el actor llega al personaje desde sí mismo. Esto le permite moldear el carácter del personaje en términos de su identidad, de sus rasgos expresivos propios y en virtud de su estilo como creador, teniendo como base una imagen movilizadora; de tal manera que la caracterización no es estática y va progresando a partir de los ejercicios y los ensayos.

¹ Trabajo sobre la escena. Recuperado de la página web del autor: <http://www.jorge-eines.com/trabajo-sobre-la-escena-el-personaje/>

Para Eines (2013), la caracterización es «aquello que nos diferencia de nosotros mismos sin dejar de ser nosotros mismos». Esto ocurre porque es inevitable que exista una identificación con el personaje. El actor terminará por involucrarse gradualmente a medida que ensaya y, en consecuencia, cualquier proceso de implicación es al mismo tiempo un proceso de caracterización que, sin embargo, no agota la posibilidad de composición gestual y expresiva de un personaje. Precisamente, ahí radica la dificultad de la caracterización, pues desde el trabajo actoral se debe sostener aquello que surge de sí mismo como si no lo fuese.

De manera similar, Stanislavsky (1975) establece que la construcción de un personaje debe partir de sí mismo, desde la capacidad creadora del actor, pero esto no significa que el actor deba mostrarse a sí mismo sino mostrar el personaje que ha creado. «La verdadera caracterización es meterse en la piel del personaje» (p.49). Por eso, el actor debe alejarse de sus gestos y maneras habituales para darle paso al personaje, así como de esas maneras estereotipadas de actuar y esos amaneramientos generalizados por los actores. Esa distancia del estereotipo de gesto y movimientos corporales asociados a un personaje se denomina *individualización* y es fundamental para la caracterización. Por ejemplo, un soldado es siempre concebido como un personaje con la voz gruesa, con una postura rígida, anda a pasos de marcha; pero eso no es suficiente para proporcionar un carácter propio al personaje, es sólo una generalización, el actor debe buscar dotarlo de rasgos propios y de una personalidad individual. No obstante, esto no implica alejarse totalmente de sí mismo, el actor puede usar las emociones e instintos propios, pero en función del personaje.

Y si bien el actor puede marcar una distancia con la caracterización externa a partir del uso de maquillaje o vestuario, esto no basta para alejarse de los estereotipos, los movimientos corporales y la voz refinada por la técnica deben acompañarlos. Esto no significa que no basta con copiar los gestos o movimientos de un personaje, a pesar de que la caracterización comienza con la imitación, esta no constituye la creación. Lo que sí es fundamental es tener presente las «condiciones dadas» de un personaje, por ejemplo, un anciano, no puede hacer ciertos movimientos porque sus caderas ya no dan giros tan amplios, sus piernas no resisten, no puede levantar objetos pesados y demás condiciones que el actor encuentre importantes. Si se tiene presente eso, el actor podrá actuar en esa lógica, sus movimientos no serán exagerados, podrá asimilar los rasgos externos, el ritmo y los movimientos de un anciano.

Todos esos rasgos externos son fundamentales para la construcción de un personaje, por esto, Stanislavsky habla de la caracterización física, en la cual se va a ahondar dada la cercanía con este proyecto. Para el autor (1975) la construcción de un personaje en términos físicos implica el uso del cuerpo, de la voz, de movimiento y por medio de esta caracterización el actor explica e ilustra, y por tanto «transmite a los espectadores la concepción interior de su papel.» (p. 25)

La caracterización física, generalmente, surge tras establecer los valores internos adecuados. Pero hay casos donde esos rasgos externos no surgen espontáneamente, así que el proceso puede surgir en sentido contrario: desde el exterior al interior. Un cambio en la voz, en los movimientos y ademanes puede producir cambios asombrosos en la personalidad, en la psicología del personaje, a pesar de no haber efectuado ningún cambio interno. En ese sentido, las características que afloran y completan un retrato pueden surgir de un artificio externo y, por tanto, las facultades internas pueden responder a la imagen externa creada. Así pues, «puede obtenerse una caracterización física intuitivamente o también por medios puramente técnicos, mecánicos, simplemente externos». (p. 29)

Además, la caracterización física se desarrolla a partir de sí mismo, por esto toma como referentes rasgos y experiencias propias del actor o de otros cercanos a él, se toma información de la vida real o imaginaria, se sigue la intuición, la observación de sí mismo y de los demás. El actor extrae de su propia experiencia: de la vida, de la de sus amigos, de cuadros, grabados, dibujos, libros, cuentos, novelas, entre otros. La única condición, según el autor, es que mientras está llevando a cabo esta investigación externa no pierda su propio yo interior. Dicho esto, a continuación, se presenta, de manera sucinta, los rasgos que contribuyen a la construcción de un personaje desde esta caracterización física.

¿Qué?	Función en la construcción del personaje
Caracterización externa: vestuario y maquillaje	-Las cosas materiales: el vestuario, la peluca, el maquillaje e incluso la máscara pueden forzar a encontrar una búsqueda inconsciente de un personaje y permitir dotarlo de una voz, una mirada, un movimiento corporal único e ir encontrando una personalidad acorde a lo demás. Es decir, la forma y estilo de un vestuario puede marcar una guía para la búsqueda de un personaje que case con las características que sugiere.
Transformación del personaje desde la voz: Dicción y canto.	-La voz, la pronunciación y la forma de hablar producen varios efectos que transforman a quien representa un papel. Para lograr dichos efectos es indispensable tener una preparación vocal, así podrá mantenerla en los tonos altos o bajos según se necesite.

<p>Entonación.</p>	<p>- Todo actor debe tener una excelente dicción y pronunciación acompañado de un ritmo al hablar para dotar de matices la voz del personaje que interpretará. Las pausas, los acentos pueden impregnar a las palabras de un contenido interior nuevo que se expresará en los diálogos del personaje. Por esto, estudiar los sonidos de las palabras e inventar propios sonidos es un ejercicio útil para mejorar su uso en el escenario.</p> <p>-Los cambios en la voz son posibles gracias a la entonación, no se debe conseguir a través de la tensión en la voz, ni hablando en voz alta o chillando, sino a través de la técnica.</p> <p>- La acentuación también es fundamental para caracterizar el personaje, pues este es el que indica la intención: afecto o malicia, respeto o desprecio, etc. Se busca transmitir lo que el actor ve y siente con ayuda del sonido, la entonación y los demás medios de expresión.</p>
<p>Movimiento corporal</p>	<p>-Los ejercicios corporales contribuyen a hacer el aparato físico más móvil, más flexible expresivo e incluso más sensible. Esto permite nuevos movimientos, sensaciones que a la hora de construir el personaje permiten crear nuevas posibilidades de acción y expresión.</p> <p>-Al actuar, los gestos y movimientos deben siempre tener una intención y estar relacionados con el contenido del papel o propósito vital, así dejarán de ser un simple gesto o movimiento para convertirse en una acción.</p> <p>-En el estudio del movimiento el actor debe empezar desde el principio y aprender a andar, a ver, a actuar porque en la vida ordinaria se cometen muchos defectos al hablar o al andar que no deben ser llevados al personaje.</p> <p>- La plasticidad externa, aquellos movimientos del personaje, se basa en el sentido interior del movimiento de energía. Para lograrlo se debe establecer una línea ininterrumpida de movimiento y de fluidez donde cada movimiento sigue el flujo de energía. En ese sentido, la línea de acción del personaje está sujeta a un sistema de fabricación artística: se puede hacer fina, acelerarla, contenerla, y finalmente coordinar el movimiento con la intensidad del tempo y el ritmo.</p> <p>-Se debe aprende a contener los movimientos para hacer más claros los trazos para la encarnación física del personaje y evitar gestos superfluos.</p>
<p>Tempo y ritmo en el movimiento y la palabra.</p>	<p>-El tempo es la lentitud o la rapidez, por medio de este se acelera o amortigua la acción o la palabra. Es decir, a través de este, el personaje podrá establecer la velocidad de lo que dice y hace.</p> <p>-El ritmo de las palabras y la acción se debe a la variedad de movimientos y pausas de duraciones y de pausas entre sí. Por medio de este se establecerá la variedad de movimientos del personaje a lo largo de toda la escena.</p> <p>-En la acción y habla colectivos, el actor tendrá que extraer el tiempo y ritmo que necesite para su personaje y efectuar una reagrupación par poder formar de manera individual e independiente sus propias líneas de velocidad o de compás, de lenguaje y de movimiento y de experiencias afectivas.</p>

Tabla 2. Construcción de personaje a partir de la caracterización física, basada en Stanislavsky (1975).

Gracias a lo expuesto, se comprende que la construcción de un personaje requiere tanto de la subjetividad propia del actor: la sensibilidad propia, su personalidad y la intuición a la hora

de escoger información; como del aprendizaje de varios medios y técnicas para explorar sus características. Además, esto no es un proceso sumatorio donde se trabaje primero la voz, luego el movimiento, sino que se va formando como un todo que dan vida a la caracterización. Esta investigación se centrará en la noción de caracterización física, es decir el trabajo del personaje desde la modificación de la postura corporal, los desplazamientos, de la voz y la caracterización externa. En esta última, esta investigación se enfocará en la máscara y maquillaje por sus posibilidades plásticas y expresivas, que se complementan a partir de la técnica actoral, y porque son de utilidad en los juegos dramáticos, como se verá más adelante.

La máscara y el maquillaje

Se ha señalado, con anterioridad, la importancia que tiene el concepto de «máscara» en el ámbito teatral dada la equiparación en la antigüedad con los conceptos de «persona» y progresivamente con la noción de «personaje». Para clarificar un poco esta relación, basta decir que, por un lado, probablemente la palabra «máscara» provenga de la lengua etrusca que se habló en el noroeste de la península itálica hace más de dos mil años. En dicha lengua, esta palabra significaba «persona» o *persu* [*phersu*], término que a su vez proviene de personando o «hacer resonar». Por otro lado, los antiguos griegos consideraban el término «máscara» como sinónimo de *πρόσωπον* [*prósōpon*] o «persona». Pero en este contexto, este último término significa «rostro» o «lo que está a la vista de otro». En este sentido, «persona» es la cara artificial que le permitía a un hombre abandonarse para ser otro; es decir el «personaje» (Avidosis, 2012).²

En la actualidad, el teatro contemporáneo occidental recuperó su uso para la puesta en escena como medio expresivo que potencia la expresión corporal o la plástica escénica. Esta potenciación del cuerpo en movimiento se debe a que, al cubrir voluntariamente el rostro, el cual provee buena parte de la información al espectador, el cuerpo debe exagerar sus gestos para traducir la interioridad del personaje de una manera extremadamente amplificadas: la presencia del cuerpo en el espacio y la teatralidad (Pavis, 2012). En ese sentido, la máscara

² Basado en la Demostración pedagógica Ana Vázquez de Castro y Donato Sartori. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dDVOicIHfmU&list=PL-8FrbpFYBXCPIePuN5ha24mHZUOd2BS&index=2&t=1039s>

por sí misma no constituye el personaje, pues requiere de su animación a través del cuerpo. En palabras de Gómez (2012), «la máscara pasa de la condición estática del lenguaje plástico a la dinámica del lenguaje dramático a través del despliegue integral de un personaje» (p. 24).

No obstante, la máscara, entendida como esa imagen tridimensional plástica, que tiene unos rasgos y un gesto definidos, ofrece un encuadre, una guía para el desarrollo del personaje y, por ende, el cuerpo estará encaminado a favorecer dicha intención, lo que facilita la búsqueda de desplazamientos y actitudes, tics corporales y formas de encarar la detención y renovación del movimiento alejados de la manera cotidiana en que el actor usa su cuerpo. El trabajo sobre la animación de la máscara requiere, por lo tanto, ciertas herramientas técnicas básicas que favorezcan el uso de un cuerpo dispuesto a investigar sobre dicho encuadre; razón por la cual, el uso de la máscara implica retomar los ejercicios y juegos dramáticos que le darán sustento al lenguaje corporal y a la voz.

Ahora bien, la máscara no es el único elemento que permite al actor cambiar su expresión y uso del cuerpo, según Eugenio Barba (2003), «el empleo de maquillajes y peinados especiales de colores anómalos, permiten al actor cambiar totalmente su expresión y dirigirla hacia la *extracotidianidad*» (p. 230). El maquillaje, también considerado «el traje viviente» del actor, hace pasar el rostro de lo animado a lo inanimado y se convierte en una máscara que aprovecha la movilidad del rostro. De este modo, el maquillaje permite subrayar la teatralidad, la *maquinaria* facial, y juega con la ambigüedad de la representación teatral: entre lo natural y lo artificial, la cosa y el signo (Pavis, 2012). Por consiguiente, el maquillaje teatral también hará uso de los ejercicios previos para darle sustento y consistencia al personaje y brindará una oportunidad para que los alumnos de educación inicial encuentren otras maneras de ser y otras posibilidades de expresión al distanciarlos de su cotidianidad y su «yo».

Hasta el momento se ha hablado sobre los conceptos relacionados con la creación de personajes, no obstante, se debe hablar de otra categoría, que, si bien no es propiamente de dicho del conocimiento teatral, es de gran importancia a la hora de llevar dicho contenido al ámbito escolar: el juego dramático.

El juego dramático

El juego dramático probablemente es la herramienta del teatro que más se ha estudiado con el propósito de llevarla a las escuelas como una continuación del juego libre (Tejerina, 1994). De hecho, libros como *Juegos teatrales* de Agudelo, *Didáctica de la expresión dramática* de Cañas y *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas* de Tejerina establecen al juego dramático como medio de educación teatral. Esta característica hace que sea una de las herramientas principales en el desarrollo del proyecto de aula y de esta investigación.

Según Pavis (1998), el juego dramático es una práctica colectiva donde los «jugadores» improvisan conjuntamente sobre un tema escogido de antemano o precisado por la situación. Se procura que las improvisaciones individuales se integren en un proyecto común todavía en curso. El juego dramático aspira a que los participantes tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro: personaje, convención, dialéctica de los diálogos y las situaciones, y dinámica de los grupos y a provocar una cierta liberación corporal y emotiva en el juego, y eventualmente en la vida privada de los individuos. En consonancia, Cañas (2008) considera que es un proyecto oral de carácter dramático, que deriva sus acciones de un tema escogido y se basa principalmente en la improvisación. Tejerina (1994) lo considera como el resultado de la acción de dramatizar y una derivación del juego simbólico y el juego de roles, pues puede surgir de manera espontánea y posteriormente ser una práctica sugerida o dirigida. En conclusión, aunque el concepto de juego dramático tiene distintas aproximaciones, presenta ciertos rasgos comunes y bajo estos se entenderá en esta investigación: la improvisación, la libertad para la creación propia y la no pretensión de un resultado final; pues no se busca realizar una puesta en escena para un público, sino que busca que el disfrute y el aprendizaje y los «resultados» se den en el transcurso de su ejecución.

Específicamente, el rol que tiene en la construcción del personaje se sustenta en las posibilidades técnicas que suele brindar. Estos juegos están enfocados en mejorar la expresión corporal, el gesto, la proyección y la modulación de la voz, la sensibilización, el ritmo y la improvisación. En ese sentido podrían contribuir con los elementos fundamentales para la creación de personajes desde el actor: la técnica y la caracterización. Para Agudelo (2006), ningún ejercicio sirve a un propósito único y, de hecho, «todos los ejercicios

conlleven intrínsecamente elementos para abordar la caracterización o construcción de personajes» (p. 15). Del mismo modo, en la entrevista que Gómez realizó a las actrices Evelin Brandan y Rosita Ávila, ambas recalcan el valor que tiene el juego para la construcción de personaje. Aseveran que sin el juego no se crean los matices necesarios para el desarrollo del gesto, ni el actor disfruta del asombroso universo de complicidades y estrategias que establece para llevar adelante sus objetivos. El juego tiene sus reglas y sobre ellas se construye la puesta en escena. Cada proyecto teatral impone esos códigos. Con el teatro, afirman las actrices, se puede jugar trabajando seriamente (Gómez, 2012).

Los contenidos didácticos

La definición de contenidos de enseñanza se aborda, principalmente, desde el carácter de saber abstracto de las prácticas sociales y socioprofesionales. Sin embargo, la transposición didáctica no compromete únicamente esta noción. Desde la definición propuesta por el MEN se dan algunos atisbos sobre por, ejemplo, la relevancia del contexto para hablar del contenido, el carácter de *enseñable* y de aprendizaje. Según el MEN, «[l]os contenidos se refieren a lo que “aprenden” las niñas y los niños y lo que “enseñan” las maestras, los maestros y los agentes educativos, de acuerdo con el sentido que se ha dado a la educación inicial» (MEN, 2014, p. 79). Estos rasgos van delimitando las características del contenido que son relevante para esta investigación: el contenido didáctico.

Para entender qué es un contenido didáctico se debe empezar por definir qué es didáctica. Según Verret (1975), es «la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben; de aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden» (p. 139). En consecuencia, se ha considerado a la didáctica una subcategoría práctica de la pedagogía que estudia las técnicas y métodos de enseñanza. Sin embargo, es menester identificar primero las posibilidades educativas de la creación de personajes debido a que no es un contenido establecido del plan curricular de transición. Esto nos conduce a la definición de didáctica que propone Astolfi (2001), la cual permite la constitución de nuevos saberes: «caracteriza un movimiento de constitución de nuevos campos de estudio y análisis, de los fenómenos de enseñanza aprendizaje bien especificado» (p. 74). Siendo así, el teatro podría constituirse como un campo de enseñanza y, específicamente, la construcción de personajes podría ser un contenido de la educación inicial.

El contenido educativo o contenido didáctico permite delimitar lo que se consideró como un contenido apto para ser enseñado en la educación inicial. Según Astolfi (2001), «[l]os aprendizajes escolares, implican unos saberes particulares, que necesitan un análisis didáctico específico y la puesta en marcha de unos dispositivos adaptados» (p. 52). Estos dispositivos adaptados son aquellos contenidos que, a través de la transposición didáctica, han sido mediados por el profesor a fin de generar un aprendizaje significativo en el alumno. Dicho esto, para que los saberes de la creación de personajes sean contenidos didácticos para la enseñanza de la educación inicial deben pasar por la transposición didáctica.

De hecho, tomar el contenido únicamente como saber abstracto, aclara Merchán (2013), perdería de vista el carácter didáctico que le compete a la transposición y por eso se articula en cuatro elementos del sistema didáctico:



Gráfica 1. Elementos del sistema didáctico relevantes para la transposición. Elaborado a partir de Merchán (2013).

Como se observa en la gráfica anterior, los elementos del sistema didáctico son relevantes para la transposición de un contenido y permiten su comprensión más allá de un saber abstracto. El primero (1) hace referencia a los tipos de contenidos que Merchán ha

denominado “contenidos complejos”, los cuales hacen referencia a macro-contenidos que contienen una subdivisiones o contenidos elementales. Estos traen consigo unas maneras de hacer, que conciernen a las actividades. Precisamente, el segundo (2) hace referencia a los tipos de actividades, que son entendidas como aquellos contenidos a los que les concierne los saberes expertos que comprometen técnicas para construir un cuerpo escénico, en el caso de esta tesis un personaje teatral. Por esa razón dichas construcciones solicitan de los aprendices los elementos tres y cuatro: (3) los modos de aprender particulares en acompañamiento de los (4) docentes, los cuales usan de manera experta dichos contenidos. En resumen, para Merchán (2013), la asimilación de los contenidos se logra a partir de la repetición de ejercicios y técnicas, que entretejen en acciones dichos contenidos y producen la ‘incorporación consciente’ de esos contenidos.

Transposición didáctica de los contenidos de creación de personajes teatrales

La transposición didáctica es, según Chevallard (1997), «“el trabajo” que hace que se transforme un objeto del saber a enseñar, en un objeto de enseñanza» (p. 14). Es decir, un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, contenidos que explícitamente se encuentran en los programas académicos e implícitamente se consideran canon por la tradición, sufre a partir de dicho “trabajo” un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El proceso sería el siguiente:



Ilustración 1. Transposición didáctica del objeto del saber al proceso de enseñanza, basado en Chevallard (1997)

Más adelante, Chevallard (1997) puntualiza que, en sentido estricto, la transposición didáctica designa el paso del *saber sabio* al *saber enseñado* y su comprensión depende de la confrontación de ambos términos. En términos del autor, el saber sabio es el «saber-inicialmente-designado como el que debe ser enseñado» y «el saber-tal-como-es-enseñado

corresponde al saber enseñado». El autor realiza tal explicación en el contexto de la enseñanza de las matemáticas donde el *saber sabio* es entendido como la «matemática de los matemáticos» y el saber enseñado son las transformaciones de ese saber matemático para ser llevado a las aulas. Para el caso específico de esta investigación, el saber sabio se comprende en términos del contexto al cual va dirigido convencionalmente un contenido; es decir, la creación de personajes teatrales es un contenido que va dirigido especialmente a los actores y por eso debe ser traspuesto para coincidir con las necesidades de otro contexto: la educación inicial, específicamente los alumnos de transición uno del Colegio Atanasio Giratdot, sede B.

Al respecto, Chevallard distingue entre dos tipos de transposición: *stricto sensu* y *sensu lato*. La primera implica la transformación de un saber preciso en una versión didáctica del mismo y, la segunda, está representada por la creación del objeto mismo de enseñanza: el objeto didáctico y se entiende bajo el esquema de la ilustración 1. Por un lado, la trasposición *stricto sensu* exige definir el objeto de estudio a partir de una contextualización y la distinción entre ambos tipos de saberes: sabio y enseñado. Por otro lado, la transposición *sensu lato* busca establecer el puente entre un saber y el otro, para lo cual se requiere que haya, lo que Chevallard ha llamado, «vigilancia epistemológica». La vigilancia epistemológica hace alusión al método de observación que debería desarrollar el docente, a fin de garantizar que se supere adecuadamente la distancia que existe entre el saber sabio y el saber enseñado: un proceso de análisis crítico de la trasposición que se está realizando. En palabras de Chevallard (1997): «[...] de la misma concepción se desprende la exigencia de buscar buenas transposiciones de los saberes correspondientes a las demandas didácticas de la sociedad».³

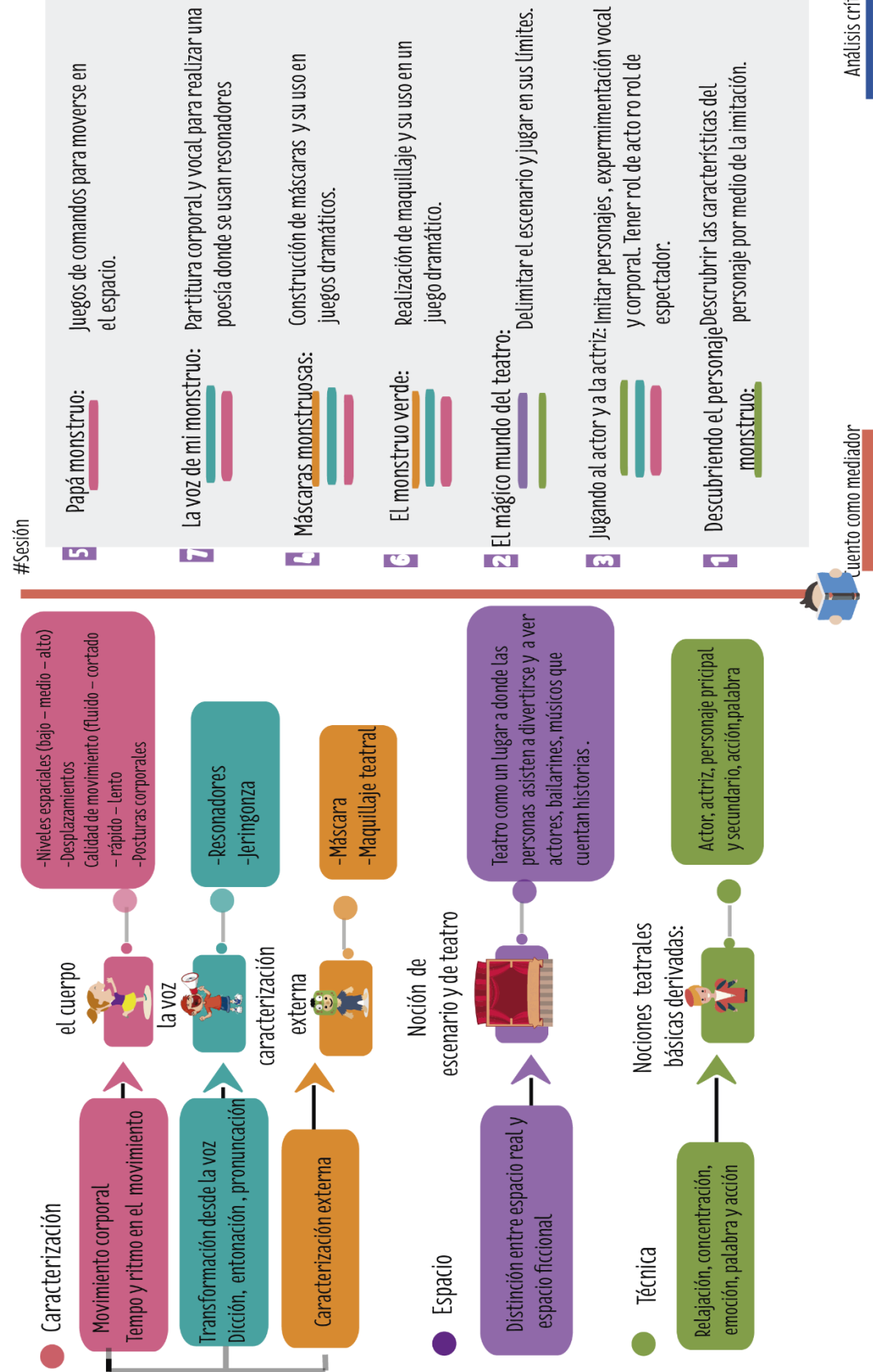
Dicho esto, la transposición que se busca realizar en este proyecto de investigación es una que combina ambos tipos de trasposiciones. En principio, interesa el contexto donde será traspuesto el saber sabio, la creación de personajes teatrales, es decir, la educación inicial. Por esto, los juegos dramáticos escogidos y la realización de los elementos teatrales se seleccionaron teniendo presente el rango de edades de la primera infancia y las políticas públicas que le rigen. Según los aportes de la literatura actual sobre el desarrollo infantil, la primera infancia es una etapa crucial de la vida de las personas. «Durante los primeros años se configuran las relaciones emocionales y afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la

³ El documento recuperado no posee paginación, tampoco es posible disponer del número de párrafos.

interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños» (MEN, 2014, p. 63).

Muestra de que se desarrolló una transposición *sensu lato* es que el desarrollo del proyecto de aula tuvo como sustento la reflexión constante del proceso y fue cambiando de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y a su manera de responder a los ejercicios realizados. De hecho, la transposición didáctica sucedió en todos los momentos del proceso: en las planeaciones de clase, durante la clase, por medio de los aportes y respuestas de los niños; y, al finalizar la clase, con la evaluación y reflexión sobre el proceso.

La explicación de la creación de personajes teatrales, tal y como estuvo dirigida en la sección anterior, desarrolla su comprensión como un saber sabio; por eso se retomará sus divisiones para explicar la transposición didáctica que sufrirá para ser un contenido apto para la enseñanza en la educación inicial, un saber enseñado, en la siguiente gráfica:



Gráfica 2. Transposición didáctica de la creación de personajes teatrales.

En la gráfica anterior, se observa que se transpuso el saber sabio de las categorías fundamentales de la creación de personajes teatrales desde el actor: la caracterización y la técnica y la categoría emergente del espacio lo que derivó en una serie de contenidos o saber enseñado y en una serie de actividades concretas donde pudieron ser aplicadas las técnicas y contenidos transpuestos. Siguiendo las distinciones de Merchán (2013), la columna del *Saber sabio* usó como contenidos complejos: la caracterización, la técnica y el espacio; y como contenidos elementales: el movimiento corporal, la transformación desde la voz, la dicción, la distinción entre el espacio ficcional y real, por nombrar algunos. En los contenidos didácticos ya transpuestos o *Saber enseñado* se distinguieron cuatro contenidos complejos: la construcción de personaje desde el cuerpo, la voz y la caracterización externa y las nociones básicas teatrales. De las que se derivaron contenidos elementales como los niveles espaciales, calidades de movimiento, jeringonza, máscara, noción de actor y de escenario, entre otras. Para “interiorizar” dichos contenidos, se realizaron una serie de actividades que se dividieron en 7 sesiones, en la gráfica están expuestos los títulos de cada sesión y un resumen de lo realizado.

Dado que el saber sabio es la creación de personajes teatrales desde el actor, la selección de juegos dramáticos y actividades estuvieron enfocados en la creación de personajes desde las decisiones propias de los niños. Por supuesto, este fue un trabajo progresivo que partió desde la imitación hasta la construcción por parte de ellos. Esto se evidencia en el número de sesión en el que fue realizada una actividad y las técnicas y contenidos que se usaron en ella. Por ejemplo, la sesión 1 tuvo como base la imitación mientras que la sesión 4 y 6 hicieron uso de contenidos previos como los resonadores, la jeringonza y el desplazamiento en el espacio. Esto también muestra que los contenidos transpuestos y puestos en práctica no funcionan meramente como conocimientos separados, sino que las técnicas y contenidos asociados se entremezclan para brindar nociones más complejas a la hora de construir un personaje.

Lo anterior, pone en evidencia lo expuesto por Merchán (2013) cuando dice que el formato didáctico por el cual se introducen, movilizan, asimilan e incorporan los contenidos son los ejercicios y su encadenamiento. Pues «[los ejercicios] son requisito de otros, otros se movilizan en función de elementos particulares que se han introducidos en los primeros. La base que fundamenta el medio es instalar aquellos contenidos que aporten herramientas

hacia el nivel expresivo» (p.179). En últimas, las actividades y ejercicios entremezclados permiten mostrar que los contenidos transpuestos son posibles herramientas para la expresión. Sesiones como *Máscaras monstruosas* o *el Monstruo verde* donde se mezclaron varios ejercicios y técnicas con el propósito de que los niños se expresen, son muestra de ello.

Además, la transposición didáctica evidenció la relevancia del análisis crítico en todas las instancias del proceso, esto se representa por medio de una barra que atraviesa todas las sesiones; pues como se verá más adelante la observación y reflexión son fundamentales para construir las planeaciones de clase⁴. También es transversal el cuento como mediador, ya que por medio de libros ilustrados se hizo el acercamiento a buena parte de los conceptos trabajados, entre ellos el de personaje y escenario. A su vez, constituyeron la base narrativa para la construcción de varios juegos dramáticos.

¿Qué se enseña en la educación inicial?

Desde que el gobierno colombiano impuso a nivel nacional la política de los jardines infantiles en 1974, surgió una fuerte disputa en relación con los contenidos que debían dictarse en preescolar. En el estudio presentado por Jiménez (2012), las instituciones pueden tener dos tipos de enfoques: uno académico y otro donde se atiende a la socialización y a la autonomía. El primer tipo propende por horarios regulados y centran su plan de estudios en prematemáticas y preescritura; mientras que el segundo, se basa en el juego, donde el jardín es un centro de vivencias y experiencias (p. 237, 242).

Ahora bien, según el MEN (2014) *El arte en la educación inicial*, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos como se hace en la primaria básica, sino desplegar distintos escenarios que permitan a los niños potenciar su desarrollo teniendo como base sus características, así como sus formas de ser y estar en el mundo. En ese sentido, el MEN abandona la perspectiva que concibe al jardín infantil y al grado preescolar como un espacio previo al colegio centrado en lo académico por una perspectiva enfocada en las vivencias y el desarrollo de las capacidades de los niños.

⁴ Revisar la sección dedicada a Planeación de clases.

En el año 2014, el MEN definió cuatro contenidos que orientan el trabajo pedagógico en primera infancia: la literatura, el juego, la exploración del medio y las expresiones artísticas musical, dramática, visual y plástica. Estos contenidos no deben ser entendidos en términos temáticos o disciplinares, tampoco como conceptos básicos que se deben aprender para pasar de un nivel a otro, sino como actividades rectoras que acompañan a los niños en su proceso de formación y entendimiento del mundo teniendo presente sus particularidades. Por esa razón, no existe un plan de estudios para la educación inicial; el énfasis está puesto en los procesos de desarrollo que se potencian y las capacidades que se derivan. Por ejemplo, las hipótesis que desarrollan los niños en aras de responder de manera coherente a sus inquietudes.

En consecuencia, la labor del docente en la educación integral es propiciar experiencias pedagógicas y construir espacios en los que estén presentes las actividades rectoras para incentivar situaciones en donde las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen con los otros y consigo mismos, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones y expresen sus emociones e ideas; es decir, se desarrollen de forma integral (MEN, 2014).

Subjetividad

Como se mencionó, para la educación inicial es fundamental el desarrollo de cada niño o niña reconociendo su heterogeneidad, esas características que los hacen únicos y que están sustentadas en un desarrollo no lineal ni homogéneo y que tiene como base sus particularidades. Esto implica un reconocimiento de la singularidad de cada niño con el propósito de potenciar su desarrollo integral y las capacidades que se derivan de ellos. En concordancia, una de las capacidades más importantes que se desarrollan durante esta etapa es la subjetividad.

La noción de «subjetividad» es difícil de delimitar dada su complejidad y sus distintas maneras de abordaje. Esta investigación se ceñirá a una perspectiva psicológica y sociológica, en la cual la subjetividad será entendida como el conjunto de características particulares que hacen del ser humano, un sujeto único e irrepetible, una persona autónoma con pensamientos, deseos y voluntad propia (Lego, 2013). Esta perspectiva implica, por supuesto,

que la construcción de la subjetividad depende de las condiciones sociales y culturales del sujeto. Siguiendo a Hernández (2010), la subjetividad es una entidad cambiante, que se constituye y transforma dependiendo de las experiencias con los otros y la propia experiencia que se analizan e interpretan a partir de la intersubjetividad y los distintos contextos sociales. En consonancia, Martínez (2010) considera que la subjetividad se construye a partir de las prácticas de los sujetos según las circunstancias: su contexto, sus posibilidades económicas, sus luchas políticas, sociales y de género, entre otras, que determinan su manera de ser. Para este autor, el sujeto puede modificarse a sí mismo o desde las relaciones externas lo que implica necesariamente una relación con el entorno: un modo de hacer con la experiencia. Por tanto, entiende la subjetividad como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo y el sujeto debe comprenderse como un agente que se constituye en su historia a partir de lo que hace, dice y piensa (Espinosa, 2013).

Del mismo modo, Palladino (2009) considera que la subjetividad es la posibilidad de crear al otro, así mismo y al mundo. En su libro, *Infancia, Sociedad y Educación*, plantea que la configuración de la subjetividad en la primera infancia depende de la educación, el aprendizaje y la cultura. Según él, la configuración de la subjetividad parte de las experiencias infantiles tempranas y la relación obligada con los vínculos humanos. En otros términos, los niños se forman a partir del vínculo intersubjetivo, sus relaciones en el contexto y a la vez es productor de subjetividad.

Formación de la subjetividad en la educación inicial: El juego y la subjetividad

En el ámbito de la educación inicial, la relación del niño con el contexto y las otras personas puede entenderse en términos de socialización. Al respecto, Jiménez (2012) considera que «el discurso de la socialización reconoce en el juego una de las principales actividades socializadoras e intersubjetivas que vive el niño» (p. 133). Mediante el juego, el niño tiene una experiencia de sí mismo que se convierte en una práctica de libertad, ya que a través de este opone resistencia a ciertas imposiciones del mundo adulto en busca de su autonomía, del conocimiento de sí mismo y del autocontrol. Es decir, el juego se convierte en un canal por medio del cual el niño se constituye como sujeto: vive un proceso de subjetivación (Jiménez, 2012).

Por medio del juego, el niño se transforma, construye su mundo y, a partir de su criterio, toma decisiones sobre el rumbo de sus historias y sus personajes. En el juego existe la conciencia de ser de otro modo que la vida corriente, en consecuencia, aprende a distinguir entre realidad y fantasía. Además, el juego posibilita la comprensión y control de su entorno, de sí mismo y de las relaciones con los demás. Permite establecer, por medio de reglas de juego, entre lo dado y lo posible, y entre lo permitido y lo prohibido (Jiménez, 2012). En conclusión, el juego posibilita escenarios donde el niño puede ensayar distintos modos de ser, descubrir su potencial y ensayar nuevas conductas.

En otras palabras, el juego enmarca la herencia cultural, códigos sociales, ideas, criterio y metas propias, por lo tanto, el niño por medio de él aprende a relacionarse con otros, a compartir ideas propias, a comportarse y a integrarse a la sociedad. Dicho esto, para comprender la relación entre la formación de la subjetividad y los contenidos de la creación de personajes que se enseñaron en el grado transición es menester trazar un paralelo con el juego. Se comenzará por trazar una comparación entre el juego y el teatro, posteriormente con la expresión dramática hasta abordar el contenido específico de la creación de personajes teatrales.

El primer plano en el que se suele comparar el teatro y el juego se traza a nivel etimológico, pues varios idiomas, por ejemplo, el inglés y el alemán cuyos verbos *to play* (en inglés) y *spielen* (en alemán) denotan tanto jugar como actuar (Agudelo, 2006). Sumado a esto, el juego y el teatro comparten varios elementos: unas reglas, un objetivo y un aprendizaje práctico: aprender a jugar jugando y a actuar, actuando. Para Holovatuck y Astrosky (2009) aprender actuación es aprender a jugar el *gran juego*, esto implica ejercitarse para jugar mejor: el objetivo de los ejercicios es aprender y entrenar ciertos contenidos que favorecen la ejecución del juego y aprender y descubrir las reglas del juego, no desde el mero conocimiento intelectual, sino práctico. Por su parte, Agudelo (2006) considera que las propiedades del juego son semillas para el teatro porque expresan la conducta individual y social, así que su uso constituye un medio para el entrenamiento actoral, la exploración de la actuación y de la conducta y una plataforma para explorar la naturaleza misma del teatro.

Esto se ha demostrado no sólo en la academia o en la labor de artistas experimentados, sino cuando se ha llevado el teatro a las aulas. El arte dramático que se ha llevado al ámbito escolar ha demostrado ser una forma de aprendizaje compleja que permite la reflexión sobre

sí mismo, los demás y el mundo. Aplicado a la clase es un método social y depende de la cooperación (Baldwin, 2014). Lo que muestra, una vez más, que el juego y el teatro están emparentados con la socialización de la cual depende la formación de la subjetividad. Asimismo, según Baldwin (2014), a través del juego, entre esos el *role playing* y su relación con el arte y juego dramáticos el cerebro aprende y funciona con mayor eficacia, por eso se ha empezado a usar el arte dramático en movimientos educativos cuyo objetivo principal es el desarrollo del pensamiento del niño. Esto incluye, por supuesto una búsqueda del pensamiento crítico y reflexivo que sustentan la subjetividad.

Pero la comparación del juego con el arte dramático en las escuelas no sólo parte de su contribución al desarrollo de la subjetividad por medio del aprendizaje y la reflexión; sino que son afines al permitir escenarios donde el niño desarrolla sus habilidades creativas y la expresión de sí. Según Baldwin (2014), el tránsito del *role playing* (juego de roles) al escenario del arte y el juego dramático es prácticamente natural, la mayoría de los niños han interpretado situaciones en contextos imaginarios y realizado tramas mediante el juego, a pesar de ejecutarlo, inconscientemente, con otros propósitos. Ya en la escuela, el desarrollo del juego dramático con el docente como coparticipe y guía y los demás estudiantes permiten una comunicación con otros puntos de vista lo que le permite al niño establecer un diálogo y motivar su creatividad.

Baldwin (2014) lleva la comparación aun más lejos al realizar un análisis de los tipos de juegos de Stuart Brown y aseverar que la alternancia de los tipos de juegos también sucede en el arte dramático. Los tipos de juego son el de sintonización; el corporal y el de movimiento; con objeto, manipular y buscar los límites de los objetos, social, imaginario y ficticio, narrativo y el juego de transformación, integración y creatividad. Todos estos tipos de juego, fácilmente, hacen parte de un juego dramático donde el docente propone una situación de representación.

Específicamente, en el plano de la primera infancia el paralelo se establece a través de la expresión dramática que, entre muchas cosas, hace uso del juego dramático, pero también recurre a la elaboración de elementos teatrales como las máscaras. Tal y como el juego, la expresión dramática le permite al niño la expresión de sí mismo y la comunicación con los demás. Los juegos dramáticos le permiten protagonizar un rol o caracterizar un personaje y compartir y convencer al otro de su realidad (MEN, 2014). Además, establecen unos

lineamientos para su ejecución lo que sienta las bases para distinguir ciertas reglas. Concretamente, los juegos dramáticos y ejercicios que se impartieron a los alumnos de transición con el propósito de enseñar los contenidos de la creación de personajes teatrales desde el cuerpo, la voz y la caracterización externa comparten varios rasgos con los diferentes tipos de juego sobre todo en su posibilidad de sustentar espacios para la conformación de la subjetividad.

Se había indicado que las actividades rectoras de la educación inicial son, además del juego, la literatura, la exploración del medio y las expresiones artísticas; estas sirven como otras formas de actividad que permiten una socialización y un despertar del «sí mismo» y, por ende, son formas de subjetivación, que el niño conquista en el escenario propio de la experiencia de sí. Por medio de ellas, el niño es gradualmente autónomo, es capaz de manifestarse como único y singular, un otro y, a la vez, uno entre los otros. En estas actividades, las niñas y los niños buscan mostrar las cosas que son capaces de hacer sin el apoyo de los adultos y cada vez adquieren mayor seguridad sobre sí mismos, siempre y cuando el ambiente que se les cree les permita sentir que son valorados, escuchados y que pueden tomar decisiones (MEN, 2014). Por lo anterior, el docente de la educación inicial debe promover las experiencias que fomenten que las niñas y los niños se expresen libremente, junto con sus pares o de manera individual, para que sigan construyendo su subjetividad, es decir propender por experiencias asociadas al juego, a expresiones artísticas o al juego dramático, que como se mencionó combina elementos de las dos.

El papel del arte en la educación inicial

Las expresiones artísticas constituyen una gran parte del núcleo de las actividades rectoras que guían el desarrollo integral en la educación inicial. Específicamente, propician espacios donde los niños pueden representar su experiencia de vida a través de símbolos verbales, corporales, sonoros, plásticos, entre otros. En ese sentido, la exploración y expresión de los distintos lenguajes artísticos posibilita a los niños un encuentro con aquello que los hace únicos, pero también les muestra aquello que los conecta con los demás. Es decir, les permite establecer distintas conexiones: con ellos mismos, con los demás, con su

contexto y la cultura. Por consiguiente, «el arte en la primera infancia se convierte en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral» (MEN, 2014, p. 13).

Sumado a esto, la expresión artística contribuye a evidenciar que los niños poseen un carácter que tiende a la creatividad, la sensibilidad, la expresividad y el sentido estético, basta con saber potenciarlo; por lo mismo, el arte en la educación inicial no debe ser tratado de manera utilitaria, en búsqueda de resultados inmediatistas y tangibles como que los niños guarden silencio, que no coman en clase, etcétera, pues se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia.

El desarrollo de estas actividades artísticas sustenta, además, el respeto por la heterogeneidad, que es transversal al objetivo principal del MEN, porque buscan responder a las particularidades de cada niño al brindarles la oportunidad de expresarse libremente por medio de los lenguajes artísticos. En un documento del MEN llamado *El arte en la educación inicial 21*, se rescatan tres de estos lenguajes y se abordan a partir de la cercanía que estos tienen con el cuerpo; así como la manera en la que bebés, niñas y niños se van acercando y apropiándose de ellos. Inicia, por tanto, con el juego dramático, fundamental para esta investigación, seguido de la expresión musical y, por último, se encuentra la expresión visual y plástica. Se abordará específicamente los aportes que brinda la expresión dramática a la educación inicial, sin perder de vista que el MEN (2014) reconoce una integralidad de los lenguajes artísticos, porque «no se trata de la enseñanza de disciplinas, sino de posibilitar la exploración y expresión de las niñas y los niños a través de diferentes lenguajes» (p. 14).

La expresión dramática posibilita, principalmente, dos cosas: la expresión de sí mismo y la comunicación con los otros. En palabras de Barret (1979), la expresión dramática tiene un lugar particular en la enseñanza: reemplaza el saber y el *saber-hacer* por el *saber-ser*. Esto sucede porque la expresión dramática pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana donde el niño aprende de sí mismo y realiza su aprendizaje de vida con los otros. Consecuentemente, centra su enseñanza-aprendizaje en la acción y el movimiento, y sitúa al ser humano como sujeto y objeto de sus propias búsquedas. Por tanto, da respuesta a los dos polos más importantes de su existencia que son la expresión de sí mismo y la comunicación con los demás (MEN, 2014).

La expresión de sí mismo se debe, según Vitogsky (2003), a que la fantasía cumple en el niño un rol más allá del ámbito de los sueños, ya que «[q]uiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente» (p. 38). En el caso de la expresión dramática, esto se hace patente a través del juego dramático que realizan los niños al protagonizar un rol o caracterizar un personaje, pues esta representación simbólica es para ellos un juego para convencer al otro de su realidad (MEN, 2014). Ese intento de convencer al otro implica una comunicación con los demás. Es por eso por lo que los participantes del juego dramático, incluyendo al docente, deben estar abiertos a las apreciaciones de los niños, las cuales muestran sus propias maneras de simbolizar y recrear un personaje, una situación y no considerar errores de representación cuando dicen cosas fuera de lo cotidiano; por ejemplo, «soy un perro-araña». Esto no quiere decir, sin embargo, que se abandone al niño a sí mismo, dejándolo hacer lo que quiera, sino que se busca preparar un medio adecuado para la construcción de su subjetividad donde la expresión y la comunicación con los otros es algo fundamental.

Dicho lo anterior, el papel del arte, específicamente la expresión dramática es de suma importancia, pues genera un espacio que permita a los alumnos crear personajes teatrales, situaciones y asumir roles diferentes a los que normalmente están acostumbrados, es la oportunidad de ampliar los referentes con los que estos niños afrontan sus vidas; de enriquecer su imaginación sin que se sientan excluidos por asumir un rol; de descubrir cuáles son sus gustos, preferencias y habilidades para que las potencien y desarrollen; de crear cosas nuevas que los motivan a pensarse a sí mismos y al mundo de otra manera y brindar espacios para que se expresen y se comuniquen con los demás.

Capítulo II: Metodología

Tipo de investigación

Antes de establecer la metodología o las técnicas de un proyecto investigativo es menester delimitar el tipo de enfoque que lo guiará. Si bien en la actualidad la tipología investigativa no es tan tajante como antaño o, en palabras de Cerda (1993), «es muy difícil hablar de “tipos de investigación” químicamente puras debido a que los investigadores mezclan indiscriminadamente métodos de una u otra [disciplina]» (p. 44 - 45), aún se pueden establecer ventajas al preferir un tipo de enfoque teniendo en cuenta los objetivos de cada investigación. Siendo así, se empezará por definir someramente los tipos de investigación que se han considerado tradicionalmente: la cualitativa y la cuantitativa en aras de establecer cual se acerca más a los objetivos de este proyecto.

Por un lado, la investigación cuantitativa permite encontrar resultados de tipo numérico, al establecer una medida a las propiedades manifiestas y observables de los objetos o fenómenos. Se caracteriza por establecer variables de magnitud y encontrar nuevos conocimientos al someter numéricamente estas mediciones; por lo tanto, su manera de comprobar hipótesis es a través de pruebas que comparten resultados similares en operaciones matemáticas de otras magnitudes o extensiones. Por esto, busca resultados exactos donde la medición este sometida a criterios de verificación y validez y recurre a métodos «tradicionales» de investigación: experimentales, encuestas cerradas, entre otros. A su vez, «busca reproducir numéricamente las relaciones que se dan entre objetos y los fenómenos» (Cerda, 1993, p. 47); es decir, este tipo de enfoque considera que la comprensión de un hecho depende de su previa traducción en términos matemáticos, para así con variables concretas y manejables establecer los cambios graduales que se presentan de manera calculada y objetiva.

Por otro lado, la investigación cualitativa busca determinar lo que enmarca de manera global un objeto o un fenómeno; en otras palabras, estudia el conjunto de propiedades que lo constituyen y que lo distinguen de otros objetos o fenómenos. Por esta razón, se caracteriza principalmente por hacer un análisis de los fenómenos desde el punto de vista de su evolución en el tiempo; por buscar realizar una descripción; por usar la observación

como método de recolección de datos, por realizar una triangulación entre diferentes investigadores, fuentes y métodos para brindar credibilidad a su estudio y, además, supone un ejercicio de interpretación que no puede ser captado o expresados plenamente por la matemática o estadística (Cerde, 1993).

Por lo anterior, se consideró que un enfoque cualitativo es adecuado para este proyecto. Primero, porque el objetivo de esta investigación tiene como telón de fondo la realización de un proyecto de aula: una labor de aprendizaje y enseñanza donde los fenómenos son difícilmente traducibles a variables numéricas. Esto ocurre porque el estudio no indaga sobre la cobertura de estudiantes o el número de aprendizajes «adquiridos», sino buscar realizar una transposición de los contenidos de la creación de personajes para ser enseñados en un aula regular de educación inicial. Segundo, porque la mayor fuente de recolección de datos proviene de la observación participante del docente. Tercero, porque no hay una pretensión por alcanzar unos resultados exactos de tipo numérico, sino un análisis de la evolución en el tiempo de los datos recolectados en, por ejemplo, los diarios de campo. Por último, porque el enfoque cualitativo permite explorar e investigar las prácticas pedagógicas recurriendo a la interpretación subjetiva y a la reflexión de las propias prácticas; cuestiones que no pueden ser abordadas por un enfoque cuantitativo.

Tipo de metodología

Si bien la elección del enfoque cualitativo permite vislumbrar los primeros rasgos hacia dónde se dirige este proyecto, aún se debe escoger una metodología concorde a los objetivos de esta investigación. Para su selección se decidió contrastar tres metodologías del enfoque cualitativo que se suelen usar en ámbitos pedagógicos: la etnográfica educativa, la Investigación- Acción Participativa (IAP) y la Investigación Acción Pedagógica (IAPE). Las dos primeras son expuestas por Hugo Cerde en su libro *El proyecto de Aula: El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos* y la última por Penagos (2005) en su ensayo *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). Balance de una experimentación*.

La etnografía educativa es relevante para esta investigación sobre todo porque brinda al docente la posibilidad de ser al mismo tiempo investigador de su práctica pedagógica lo que, al poseer una experiencia de primera mano, le permite entender mejor los aspectos que

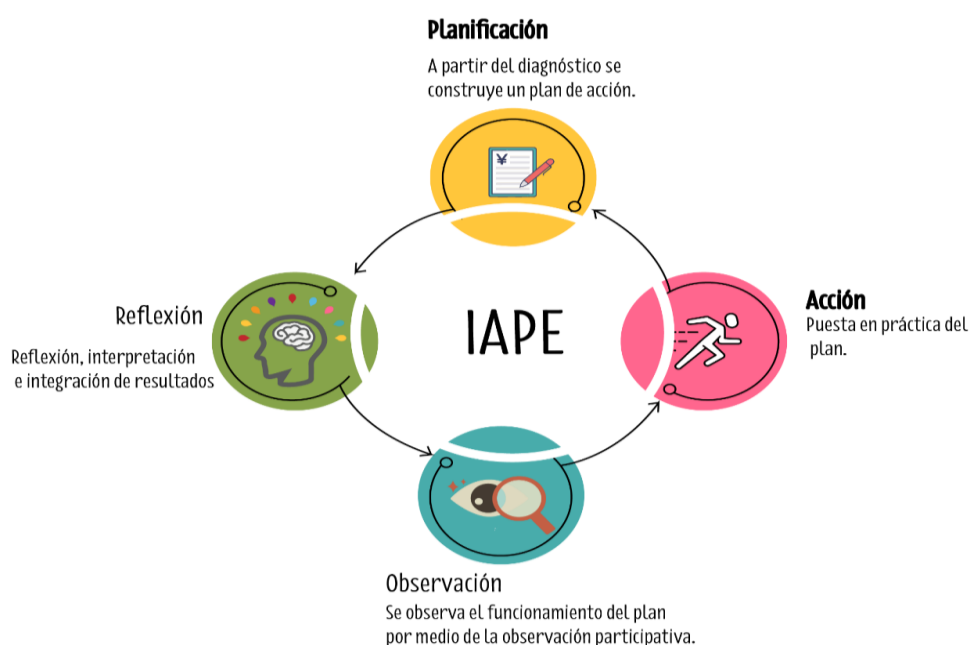
rodean su actividad. Ese tipo de investigación se centra en la descripción de los contextos, actividades y creencias de los participantes; es decir, analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre los actores del fenómeno educativo: padres, estudiantes y docentes y los contextos socioculturales que ligan la crianza con la enseñanza y el aprendizaje. Para lograr ese cometido, procuran reconstruir la realidad a partir de los acontecimientos observados y de las significaciones que les atribuyen sus participantes; así como del análisis del contexto sociocultural en el que se encuentra la institución, por eso el análisis no se enfoca solo en el aula de clases. La mayoría de los investigadores, sin embargo, no llegan al análisis del contexto externo al aula educativa y realizan, por tanto, una microetnografía centrada en la interacción docente-alumno y las situaciones de su vida cotidiana en el aula. Para esto, usan técnicas como el *vagabundeo*, que consiste en la realización de un diagrama del espacio y una descripción del contexto del fenómeno o el proceso que se está realizando (Cerdeña, 2001).

Aunque la Investigación Acción Participativa tiene un marcado carácter militante al servicio de las luchas políticas y sociales, con el tiempo se ha ido despolitizando e incorporando como herramienta del trabajo pedagógico. En el ámbito educativo, permite al docente ser investigador y, al mismo tiempo, poner en práctica los resultados de la investigación que está realizando, de tal manera que investigar y educar se identifican de forma dinámica. Este proceso de investigación debe surgir de preocupaciones educativas de carácter práctico, implicar a todos los responsables del fenómeno, un diario de campo y el grupo debe respetar una serie de ciclos de acción-reflexión: planear, actuar, observar y reflexionar. En ese sentido, la IAP tiene dos grandes dimensiones metodológicas: la diagnóstica y la transformadora. Se destaca entre sus métodos la observación participante en equipo e individual (Cerdeña, 2001).

Finalmente, para describir la Investigación Acción pedagógica (IAPe) se ha decidido establecer un paralelo con los dos tipos de investigaciones anteriores, lo que a la vez mostrará el por qué se ha seleccionado como la más apropiada para orientar esta investigación. La IAPe rescata de la etnografía educativa y la IAP la equiparación del rol del docente con el del investigador, rasgo que se considera fundamental para la realización de esta investigación; pero va más allá de la descripción exhaustiva del fenómeno y del contexto que proponen la etnografía educativa y da paso a la acción. A su vez, comparte con la IAP características que

son fundamentales para el desarrollo de este proyecto: permite al docente poner en práctica los resultados de la reflexión de su investigación, debe realizar un diario de campo y debe respetar el ciclo de acción-reflexión. Sin embargo, se distancia de la IAP porque no exige la participación de todos los responsables del fenómeno, de tal manera que los ciclos de reflexión-acción pueden caer enteramente en el docente.

La posibilidad de que la reflexión-acción esté sustentada en reflexión del docente sobre su propio quehacer se ha denominado el «modelo Ágora», que consiste en tomar la IAPE como una investigación *en* la educación. En contraste con una investigación *sobre* la educación donde el investigador es alguien externo a la práctica pedagógica y su objeto de estudio es el desarrollo pedagógico de otro docente; en la investigación *en* la educación los sujetos están involucrados directamente en la práctica pedagógica, su objeto de estudio es su propia práctica y están movidos por la voluntad de transformar la realidad escolar. Gracias a lo anterior, se considera que el principio rector de la IAPE es la *reflexividad* y, en este caso, la reflexión derivada por la observación participante del docente (Ávila, 2005). No obstante, como un tipo de investigación-acción, la IAPE no se queda únicamente en el campo de la reflexión, sino que usa los resultados de ese análisis para desplegarlos de nuevo en la práctica. De tal manera, conserva el proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión:



Gráfica 3. Proceso metodológico de la IAPE. Realizada por el autor de esta investigación.

Como se puede observar en la gráfica anterior, el proceso metodológico de la IAPE tiene 4 etapas básicas: la planificación, que consiste en la realización de una planeación a partir de una necesidad encontrada en un acercamiento diagnóstico, la acción, que consiste en poner en práctica los lineamientos establecidos en dicha planeación, la observación, que consiste en que el investigador observa el funcionamiento del plan desde adentro y la reflexión, que parte de los datos obtenidos a partir de la observación y que tiene como pretensión interpretar los resultados para mejorar las futuras planeaciones. Esta investigación contó con esas 4 etapas, las cuales estuvieron sustentadas en los instrumentos de recolección que se mencionarán más adelante. La planificación se basó en las planeaciones de clase e implicó desde el análisis del contexto de los estudiantes hasta la realización de un formato con objetivos y actividades para siete sesiones de clase que proyectaban lo que se iba a enseñar. La ejecución, se hizo según la planeación de cada clase, pero se modificó según las necesidades y las falencias que se presentaron en el camino. Es decir, los cambios en las planeaciones surgieron de los datos recolectados en la observación participante, la cual está sustentado en un modelo Agora y su interpretación en la etapa de reflexión. Los datos que fueron producto de la observación y la reflexión por parte del docente e investigador fueron consignados en un diario de campo, el cual permitió comparar las planeaciones con lo efectivamente realizado.

Instrumentos de recolección de información

Según Cerda (1993), los instrumentos de recolección de información son fundamentales, pues sin ellos es muy difícil acceder a la información que se necesita para resolver un problema o comprobar una hipótesis. En efecto, estos ayudan a obtener datos para explicar las causas de un fenómeno: por qué ocurre, cuáles son sus factores determinantes, dónde proceden y cómo se transforman.

Ahora bien, los instrumentos de recolección de información varían entre las diferentes metodologías y enfoques investigativos; por eso, su selección nos señala el camino sobre el tipo de información y, en consecuencia, el instrumento de recolección que se necesita para alcanzar los objetivos propuestos. Por eso, con el propósito de analizar e interpretar los fenómenos presentados durante esta investigación, así como de identificar una posible

respuesta a la pregunta transversal que la guía se seleccionó los instrumentos de recolección de información que se usan en el enfoque cualitativo y la metodología IAPE: observación participante, registro audiovisual, planeaciones de clase, diarios de campo, documentos de los alumnos (dibujos, guías, trabajos) y el proyecto de aula titulado «Transición Monstruosa».

Observación

A la hora de escoger la metodología de investigación se pudo evidenciar que los tres tipos de investigación trabajados tenían como un eje fundamental la observación. Probablemente se debe a que es uno de los instrumentos más utilizados y antiguos de la investigación; principalmente porque el acto de observar y percibir constituye uno de los principales vehículos del conocimiento. Usualmente, esta actividad se define como el acto de examinar atentamente un fenómeno (a alguien o una cosa). Esto se distingue del acto de mirar, que es fijar la mirada en algo, pues la observación exige una postura, tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en relación con lo que se quiere o espera observar. En ese sentido, la observación es selectiva y tiene una finalidad (Cerde, 1993, p. 237). Gracias a lo anterior, para la presente investigación la actitud fue guiada específicamente por la acción y práctica pedagógica; la postura por el enfoque cualitativo y la metodología investigativa IAPE, así como las teorías y las referencias del capítulo anterior y la finalidad, por los objetivos propuestos.

Para Cerde (1993), hay varios elementos básicos que constituyen el proceso de observación. El sujeto, que hace referencia al observador u observadores seleccionados; el objeto, aquello que se observa y sobre lo cual se constituye el «acto de conocimiento»; los medios, que refieren a los sentidos por los cuales se percibe; los instrumentos, que remiten a todos los dispositivos que sirven de apoyo a la percepción (grabadora, fotografía, vídeo, etc.) y el marco teórico, todos aquellos aspectos teóricos que nos servirán de guía y de base en el proceso de la observación. En nuestro caso particular, el sujeto es el docente, el objeto es el proyecto de aula y, por tanto, las propias prácticas pedagógicas del sujeto, los medios, los sentidos apoyados por instrumentos como los vídeos, fotografías, dibujos de los estudiantes y el marco teórico que se sustentó en la primera parte de esta investigación.

Observación participante

Según la relación que tenga el sujeto con el objeto, con los instrumentos y los medios, pueden existir varios tipos de observación. Esta investigación se centrará en la observación participante, la cual se seleccionó, pues se ajusta a la metodología IAPE y al enfoque cualitativo.

En consonancia con el modelo Ágora de la IAPE, la observación participante se refiere a una modalidad donde el fenómeno se conoce desde adentro. El observador, en este caso el docente-investigador, no es una persona ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, es objeto de análisis de su observación mientras investiga.

En el caso específico de la educación, se utiliza para la realización de estudios en evaluación, descripción e interpretación de procesos pedagógicos. Siendo la inmersión en el objeto de estudio su característica fundamental, la cual «no podría ser de otra forma, ya que es muy difícil captar los fenómenos, procesos y diversas instancias de una realidad desde fuera del grupo, y menos aún comprenderla» (Cerde, 1993, p. 244).

En el caso de este proyecto investigativo la observación participante es de tipo individual y se realizó a partir de la perspectiva del docente e investigador que estaba inmerso en el proceso de enseñanza en el proyecto de aula. La observación participante fue una de las etapas del proceso metodológico IAPE, que se realizó previamente a la etapa de reflexión. De ella derivan un gran número de datos que son inscritos en el diario de campo y que pueden ser complementados con otros medios de recolección de información como las fotografías o los dibujos y trabajos realizados por los estudiantes.

Ahora bien, la observación participante de un fenómeno debe contar con unas directrices, un fin claro, una mirada, postura y actitud precisas, es decir que el investigador que está inmerso en la práctica pedagógica no recoge información al azar, sino que está mediada por los propósitos de la investigación. Asimismo, quien utiliza este método de recolección sufrirá un proceso de socialización en torno al cual surgirán una serie de preguntas sobre qué se debe mirar, escuchar, dónde y cómo hacerlo (Cerde, 1993). En este caso, la pregunta transversal hace referencia a cómo realizar una transposición didáctica de los contenidos de la construcción de personajes para ser enseñables en un salón de clases de transición, por eso la mirada está centrada en la apropiación de contenidos por medio de las actividades y propuestas.

Registro audiovisual

Uno de los recursos más usuales a la hora de complementar la observación es el registro audiovisual. Este permite, entre muchas cosas, grabar algunos aspectos relevantes que se pueden pasar por alto en la clase y que pueden ser recuperados en vídeos o fotografías. Además, permite al docente nuevas condiciones de observación pues, a diferencia de cuando está en el aula, no tiene que estar concentrado en las actividades y los contenidos. En otras palabras, puede detener el vídeo para prestar atención a algo que considera relevante y percatarse de pequeños detalles que no pudo observar en una primera instancia.

Para Penagos (2005), el vídeo, así como la fotografía, permite mantener frescos ciertos recuerdos que se desvanecen en la memoria y fijar las acciones, gestos, palabras, ya sean del maestro o del niño. Además, presenta una ventaja sobre el registro escrito, el cual tiene un punto de vista fijo: da espacio abierto a nuevas interpretaciones del material recolectado.

En consonancia a este, para Rickenmann (2006) la técnica de grabación de vídeo o videoscopía, que consiste en realizar tomas al profesor y a los alumnos y su posterior transcripción bajo el formato de texto permite hacer visible las dimensiones de planificación y gestión del trabajo docente. Pues, generalmente la planificación de las actividades no es puesta en un texto, lo que dificulta su transmisión o análisis y el desarrollo o gestión de esas actividades se desarrolla de manera automática, sin que el investigador las pueda hacer conscientes. A su vez, permite someter a análisis los datos transcritos en varias etapas. Las cuales van desde la descripción de la estructura de la clase, el análisis e identificación de los fenómenos observables transcritos, hasta la articulación de dichos fenómenos en una descripción de procesos didácticos y su evolución a lo largo de una actividad.

Por lo anterior, esta investigación consideró pertinente el registro audiovisual de algunas clases realizadas en el marco del proyecto de aula con el propósito de evidenciar el avance de los estudiantes, la apropiación de ciertas herramientas y de los contenidos propuestos. Además de tener un registro que sirva para su posterior análisis teniendo presente los objetivos de este proyecto. El material recolectado consiste en una serie de fotografías y de vídeos de los talleres realizados.⁵

⁵ Ver anexos 1 y 3

Dibujos y trabajos de los alumnos

Se consideró incluir entre los elementos de recolección de datos, los trabajos realizados por los estudiantes: la mayoría de ellos son dibujos relacionados con el tema propuesto en cada sesión. Se incluyó también fotografías de algunas de las máscaras que construyeron, así como trabajos efímeros como la construcción de su personaje con piedras.⁶

Proyecto de aula

Para Cerda (2001), no hay una manera unívoca de acercarse a la definición del proyecto de aula y, por eso, se tomará en consideración aquellas características que coinciden con la propuesta aquí presentada.

Uno de los principales motivos para la realización de un proyecto de aula es efectuar un proceso de cambio que se considera necesario y deseable (Cerda, 2001). En este caso en particular, se considera que el cambio debe ser realizado sobre los currículos escolares en la educación inicial. Pues un currículo de escuela cerrado donde los contenidos son elaborados de manera rígida no da espacio para aprender las nociones de teatro, ni para el ejercicio de la libertad y el criterio del estudiante; cuestiones que son fundamentales para el desarrollo integral de los niños en la educación inicial. En esa medida, es necesario generar espacios que permitan la enseñanza de contenidos teatrales y realizar actividades que contribuyan a la formación de su subjetividad. Así nace el proyecto de aula «Transición monstruosa».

El proyecto de aula puede ser definido como un instrumento de planificación didáctica del aula, así como una serie de actividades que buscan ampliar y apoyar el currículo de un curso. Además, se debe reconocer el papel que el proyecto de aula constituye en esta investigación y, por este motivo, se encuentra la investigación como un medio de indagación y búsqueda entre sus funciones principales (Cerda, 2001). Se reconoce, en ese sentido, que el proyecto «Transición monstruosa» tuvo como eje transversal todas las etapas expuestas por la metodología IAPE: planeación, acción, observación y reflexión.

Por supuesto, esto también implica considerar el proyecto de aula como un método de recolección de datos con los que cuenta esta investigación, porque brinda contenidos de primera mano para responder la pregunta guía y realizar los objetivos de este proyecto.

⁶ Ver anexo 2

Además, se debe recordar que la mayoría de los instrumentos de recolección dependen de la realización de dicho proyecto: la observación, planeaciones, el registro audiovisual, los trabajos y los diarios de campo. De esa manera, «Transición monstruosa» brinda datos en contexto que sirven para fundamentar la pertinencia de la creación de personajes teatrales en la educación inicial.

Específicamente, el proyecto de aula fue desarrollado en el año 2017, en el Colegio Atanasio Girardot sede B, el cual se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá, en la CR 23 No. 4 - 04 sur, en el barrio La fraguita en la localidad de Antonio Nariño. Limita al norte y al occidente con el canal del río Fucha y el barrio Santa Isabel, al oriente se encuentra la carrera 27 y el barrio Restrepo. Es un sector residencial y comercial. Los estudiantes son niños entre los 4 y 6 años, de los estratos 2 y 3, viven en los sectores aledaños al centro educativo, llegan a la institución a pie, con sus padres de familia. Los niños están en la jornada mañana, son niños compañeristas, cariñosos, colaborativos, entusiasmados por el aprendizaje. El centro educativo cuenta con una buena planta física y con espacio suficiente en sus salones para el desarrollo de las actividades. La institución cuenta con dos cursos de transición, así que se trabajó con 25 alumnos de transición 1, los días miércoles, en un horario de 7:00 am a 11:00 am.

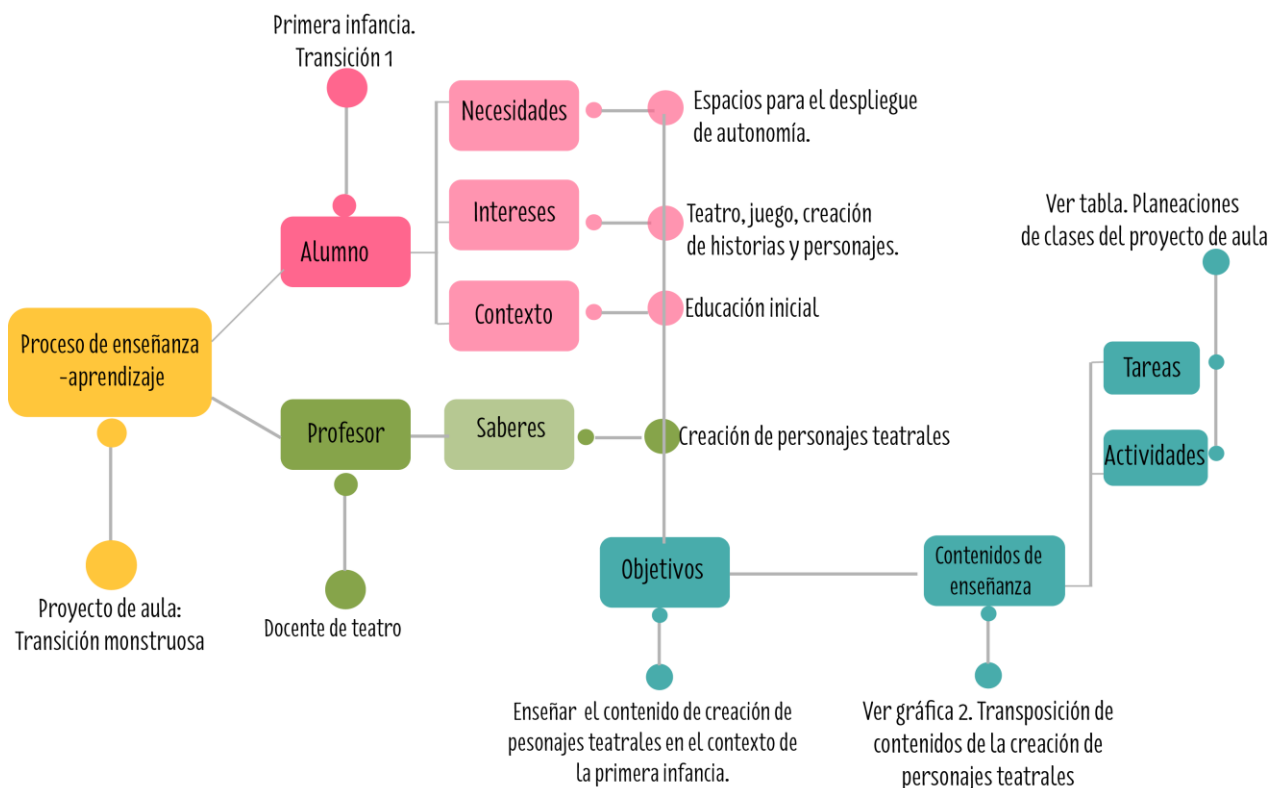
El proyecto se dividió en tres frases: la de diagnóstico e iniciación, que busco contextualizar a los niños en el mundo del teatro, identificar los conocimientos que los niños poseen al respecto e identificar la manera en que suelen comportarse; la de enseñanza de contenidos donde se ejecutaron los contenidos procurando que hubiese una interrelación entre ellos. Es decir, que se retomaran los saberes de las clases anteriores y la fase de cierre, lo cual desembocó en un evento: la fiesta monstruo que apostaba por un uso de lo aprendido a lo largo de todas las clases. Se desarrollaron 7 sesiones, cada una estuvo distribuida en varias fases: introducción, instalación, composición, desarrollo y reflexión. Los tiempos de cada fase variaban dependiendo del contenido que se buscó enseñar, desde 15 minutos hasta los 80 minutos. El objetivo transversal del proyecto de aula fue enseñar nociones de teatro y por medio de estas brindar espacios para el despliegue de la libertad y el criterio a la hora de construir sus personajes.

Planeación de clases

Otro elemento fundamental para esta investigación fue la planeación de clase, ya que este es el documento inmediatamente anterior a la práctica pedagógica y, en consecuencia, se convierte en otro de los instrumentos clave para la triangulación de la información y el análisis de los datos recolectados.

Según Quintero *et al.* (2003), «el proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen» (p. 40). Dicha reflexión acompaña al proceso de planeación desde cuando se analiza el contexto de los estudiantes hasta su ejecución, porque los contenidos pueden modificarse dependiendo de las necesidades y las falencias que se presente en el camino. En esa medida, la planeación de las clases no es una camisa de fuerza para el proyecto de aula, sino una guía que permite su adecuado desarrollo; ya que proyecta lo que se va a enseñar. De este modo se evita, que un exceso de improvisación malogre las actividades, pero se adapta a partir de las reflexiones que surjan de cada clase. En últimas, propende por un desarrollo de la práctica más consciente y eficaz.

Ahora bien, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene ciertos parámetros para su acción en el aula, uno de ellos es planear lo que se va a enseñar. Para ello, el primer paso a seguir es establecer el objetivo del proyecto a partir de un diagnóstico de las condiciones del contexto de la población a la que va dirigido. De este punto, se determinan los objetivos de cada clase. A continuación, y teniendo los objetivos, es necesario delimitar el saber-sabio y, desde allí, cambiar al saber-enseñable (a partir de una transposición didáctica). Una vez en el saber-enseñable es posible pasar a los contenidos específicos de la sesión. Cuando estos contenidos sean claros, entonces es necesario traducirlos en tareas y actividades a desarrollar en el aula. En resumen, una planeación consiste en tener claros los objetivos y cómo cumplirlos; determinar los contenidos y cómo ejecutarlos en el aula de clase: el qué, para qué y cómo se va a enseñar. La siguiente gráfica mostrará el proceso de planeación de la práctica-acción educativa y establecerá cada paso en el ámbito del proyecto de aula «Transición monstruosa»:



Gráfica 4. Planeación, basado en Quintero *et al.* (2003) y en «Transición monstruosa».

Como se expone en la gráfica anterior, la planeación del proyecto de aula atravesó por todos los estadios: desde el análisis del contexto, hasta la elaboración de una serie de actividades a partir de unos contenidos propuestos. Específicamente, «Transición monstruosa» desarrolló 7 planeaciones de clase con distintos objetivos, contenidos, actividades, tiempos y evaluaciones. Por supuesto, todos se enmarcan en el ámbito de creación de personajes teatrales. La siguiente tabla muestra de manera sucinta, cada uno de esos aspectos:

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividad
1	Reconocer el personaje principal y sus características (físicas y subjetivas).	Personaje principal. Imitación.	Descubriendo el personaje monstruo: Se leerá un cuento y se rescatará las características del personaje principal. Imitar los personajes con todas las partes del cuerpo. Se preguntará a los alumnos que ven en las imágenes y se irá deduciendo que está sucediendo en la historia.

2	Crear una noción de lo que es el mundo teatral.	Teatro. Espacio: distinción entre el escenario y el mundo real.	El mágico mundo del teatro: Con cinta de enmascarar se hará un cuadro en el centro del salón que será el escenario (el cual se distingue del mundo real). En ese espacio, los niños podrán explorar movimientos, sonidos y entender qué es actuar.
3	Reestructurar las nociones acerca de la función o el rol del actor-actriz con el fin de que los alumnos se animen a crear personajes (actuar).	El actor, la actriz. El espectador. Movimientos en el espacio.	Jugando al actor y a la actriz: Se interioriza la definición de actor por medio de la práctica, para ello se les dará a los alumnos imágenes impresas de diferentes personajes, que luego en el escenario serán imitados corporalmente, buscando voces o sonidos y experimentando el rol del actor y actriz. Esto se hará por grupos grandes y pequeños, rotando constantemente el rol de ser actor y ser espectador.
4	Utilizar la máscara como elemento teatral que permite la exploración corporal y vocal del personaje.	La máscara y cómo dotarla de vida.	Máscaras monstruosas: Partiendo de un cuento, cada niño se dispondrá a crear su máscara monstruo tomando colores y formas de su preferencia. Se hará un juego dramático donde los niños utilicen sus máscaras y puedan transitar y aprender diferentes posturas corporales, formas de caminar y tonalidades de voz que ayuden a dotar de rasgos propios a sus personajes.
5	Ampliar las posibilidades corporales de los niños con el fin de utilizar la máscara de una forma extracotidiana.	Calidades de movimiento (fluido - cortado - rápido - lento). Niveles en el espacio (Bajo, medio, alto).	Papá monstruo: Se realizarán varios juegos de comandos que permita desplegar los contenidos planteados. Se le entregará a cada niño, la máscara que creó en la clase anterior y se realizará el juego dramático «Papá Monstruo quiere que...».
6	Utilizar el maquillaje teatral y la jeringonza para crear y representar el personaje Trucas.	Maquillaje teatral. Jeringonza.	El monstruo verde: Se les entregarán materiales (pintucaritas) a los alumnos para que creen su propio maquillaje. Con todos los alumnos maquillados, se hará un juego de creación de jeringonzas.
7	Reforzar el concepto de resonador y jeringonza. Utilizar la máscara como elemento detonante para crear diferentes voces.	Resonadores. Jeringonza.	La voz de mi monstruo: Se creará una partitura corporal y vocal para la poesía «Para ser un monstruo» donde se hará uso de los resonadores. Luego se les da su máscara y de a parejas o tríos se harán diálogos en jeringonza.

Tabla 4. Planeaciones de clases para el proyecto de aula «Transición monstruosa».

Diarios de campo

El diario de campo fue otro de los instrumentos de recolección que complementa la observación participativa, ya que consiste en «una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador» (Cerde, 1993, p. 249). Sin embargo, este no se realiza en medio de la práctica pedagógica, sino después, razón por la cual parte de las pequeñas notas, fotografías y los propios recuerdos del investigador que se crearon en campo. Aun así, los datos que expone no son una mera descripción de lo ocurrido, al contrario, un diario de campo procura un análisis de la información obtenida, así como un contraste entre la planeación y la acción. Por lo anterior, empieza a dilucidar los aciertos, desaciertos, tiempos, interacciones, gestos, etc., que permanecieron o cambiaron desde el momento de la planeación de la clase a la acción formativa.

El diario de campo en el ámbito educativo es uno de los instrumentos que soportan la reflexión, el análisis de cada clase, la intención de los objetivos propuestos y sus resultados; por lo cual, contribuye a la mejoría de la práctica pedagógica. El siguiente gráfico muestra el proceso para llegar al diario de campo:

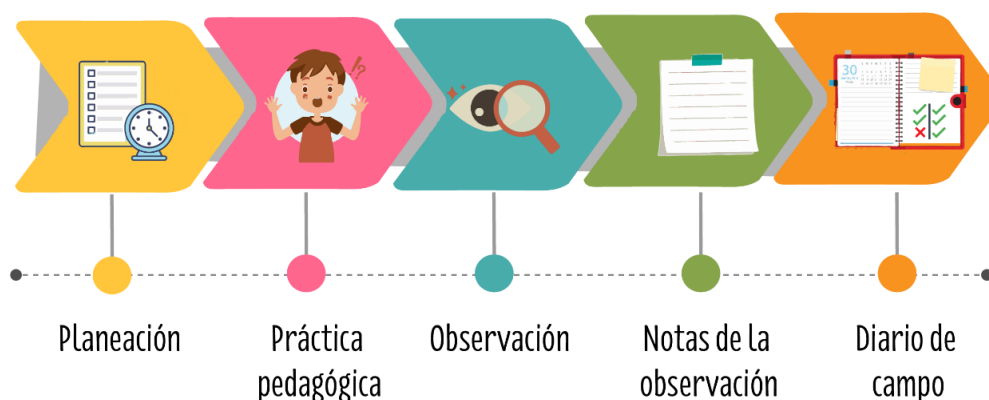


Gráfico 5. Proceso diario de campo elaborado por el autor de esta tesis.

Ahora bien, no hay consenso sobre la manera adecuada de escribir el diario de campo. Para Cerda (1993), debe ser un texto que opte por la objetividad y el rigor y, por tanto, debe eliminar los análisis y comentarios subjetivos. Por el contrario, Penagos (2005) considera que se debe objetivar palabra del docente: permitir el traslado de esas disquisiciones interiores (ese lenguaje que solo él conoce cuando conversa consigo mismo en y desde su subjetividad)

a un ámbito público por medio de la escritura. De esa manera, no busca eliminar las consideraciones propias, sino llevarlas a un ámbito público donde podrán ser leídas, analizadas e incluso evaluadas por otros. De hecho, para el autor, un texto como el diario de campo si bien busca sistematizar y evaluar las actividades que se llevaron a cabo, también busca recoger las lecciones propias que se van derivando de los procesos de reflexión.

En esta investigación, la concepción y realización de los diarios de campo diario es compatible con la propuesta de Penagos, de tal manera que hay consideraciones personales y reflexiones sobre la propia práctica. Estos fueron realizados a partir de todas las sesiones de «Transición monstruosa» y recogen lo mencionado con anterioridad: una descripción de los acontecimientos dentro del aula, un contraste entre la planeación y la ejecución y, por supuesto, una reflexión al respecto. Estos también contribuyeron a la mejoría de las clases, pues dependiendo de las necesidades manifiestas en el aula, se determinaba si modificar la planeación de la siguiente clase o no. Al final, no podía ser de otra manera debido al tipo de observación que se escogió, la participante, y el tipo de investigación: IAPE.⁷

⁷ Ver anexo 5 sobre los diarios de campo.

Capítulo III: Análisis de la información

El análisis e interpretación de los datos es una parte sustancial de cualquier investigación porque permite dar respuesta a las preguntas e hipótesis que le sirvieron de guía; sin embargo, la manera de abordarla no está exenta de complicaciones. A primera vista, el enfoque y la metodología de investigación deberían brindar un norte para establecer los criterios de análisis; pero incluso teniendo estos como sustento, la selección no es uniforme. En el caso particular de los estudios cualitativos o investigaciones paramétricas, la brecha parece ser mucho más amplia porque, en la mayoría de los casos, se carece de formulas rígidas y esquemáticas, lo que en últimas implica que la investigación tenga plena confianza en las habilidades personales del investigador para analizar el material simbólico o cualitativo. No obstante, el uso cada vez más frecuente de metodologías de investigación cualitativas como la etnografía educativa, la investigación participativa, entre otros ha mostrado cierto tipo de tendencias a la hora de seleccionar los procedimientos de análisis, especialmente en relación con la recolección de datos. Las dos principales tendencias tienen que ver con el análisis durante o después de dicha recolección. Esta última está asociada al tipo de investigación tradicional mientras que investigaciones como la etnografía educativa han optado por un análisis de los datos mientras se recopila información.

En principio, ambas tendencias comparten la idea de que la recopilación de información por sí misma no constituye necesariamente una investigación, pues su importancia subyace al análisis de dichos datos en función de unos objetivos. En ese sentido, los datos son sólo la materia prima de la investigación y, por eso, es indispensable analizarlos, compararlos y presentarlos de tal manera que lleven a la confirmación o al rechazo de una hipótesis, o a la solución de un problema. Esto implica, según Cerda (1993), «[...] regresar al planteamiento del problema, al marco teórico y conceptual, a las hipótesis, con el objeto de identificar los puntos de identidad o de discordancia entre el discurso teórico y conceptual, y los datos de la realidad» (p. 349). En otras palabras, los datos requieren necesariamente de su análisis para cobrar sentido y dar respuesta a la pregunta que dirigió la investigación.

Sin embargo, ambas tendencias se distancian a la hora de realizar el análisis ya sea durante o después de tal recopilación. Cada tendencia presenta una serie de ventajas y de

desventajas. Al realizar el análisis al finalizar el proceso de recolección se puede tener un panorama general, pero no se puede regresar a etapas anteriores ni modificar los resultados. Este tipo de tendencia generalmente usa sistemas técnicos y le da relevancia al dato objetivo demeritando el texto narrativo, al considerarlo poco útil a la hora de la interpretación. Por su lado, si el análisis se realiza durante la recolección de datos le permite al investigador asumir una actitud flexible y regresar a etapas anteriores, replantearse las hipótesis o los problemas, modificar las estrategias metodológicas e ir explicando e interpretando los fenómenos que se estudia (Cerdeira, 1993). Esta investigación se centrará en este tipo de tendencia porque es similar al proceso de reflexión, el cual se realiza en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, es mucho más afín al proyecto de aula y al enfoque y metodología propuestos.

Esta tendencia de investigación busca valorar parcialmente algunas etapas o niveles de este proceso. Para registrar esta información se recomiendan escritos donde se van reseñando los aspectos generales y particulares de la información recogida. En esta investigación, los diarios de campo fueron especialmente esclarecedores en este aspecto, pues ahí además de describir los fenómenos se brindaron reflexiones del docente. Dicho esto, la recogida y el análisis de datos están indisolublemente unidos en esta investigación porque en la puesta en práctica tanto las preguntas y los procedimientos operativos estuvieron sujetos a las transformaciones permanentes a través de la profundización del trabajo investigativo. Por eso, el análisis de la información con este tipo de tendencia es fiel al principio de reflexión que exige la investigación IAPE. Por supuesto, este tipo de análisis previos no constituyen el informe final de la investigación, pero sí preparan y brindan criterios para desarrollarlo.

Además, se hará uso del enfoque para analizar los materiales simbólicos presentado por Berelson (1952) que, si bien se centran generalmente en la comunicación de masas, han extendido su uso a otras disciplinas y áreas de conocimientos especialmente las relacionados con las ciencias humanas y sociales. Para el autor, el análisis de los contenidos puede realizarse desde tres perspectivas: las características del contenido, sus causas o sus efectos. Dada nuestra pregunta guía es fundamental centrarnos en el primer y tercer enfoque pues, permite contrastar el saber sabio la creación de personajes teatrales transpuesto por medio de unos contenidos y actividades específicas a un público y contexto determinado: la primera

infancia y evidenciar las consecuencias que genera su enseñanza. Por esto se hará una sección que estará dedicada los contenidos didácticos de la creación de personajes enseñados y aprendidos: la creación de personajes teatrales desde el cuerpo, la voz y la caracterización externa y las actividades y ejercicios realizados y una donde se verá los efectos de su enseñanza, específicamente se hablará de la contribución que permiten en la formación de la subjetividad y su papel en el aprendizaje de nociones teatrales básicas. Para tratar estas secciones y su respectivo análisis, se hará uso de esos primeros atisbos que brindaron la observación participante, las planeaciones de clase y por supuesto, los diarios de campo para establecer una comparación entre lo planeado y lo efectivamente realizado y se mostrará de manera ordenada en función de dar respuesta a la pregunta que dio guía a esta investigación: ¿Cómo realizar una transposición didáctica de los contenidos de la construcción de personajes para ser enseñables en la primera infancia?

Por último, se hará exposición de las conclusiones derivadas de esta investigación y los aportes que brinda a la enseñanza teatral en la educación inicial.

Contenidos didácticos de la creación de personajes enseñados y aprendidos

En la sección dedicada a la trasposición didáctica, se expuso los contenidos enseñados que derivaron del saber sabio de la creación de personajes teatrales. En esta sección se ampliará dicho panorama y se hará una relación con los contenidos aprendidos.

Se había mencionado que la manera en que se abordó la creación de personajes fue desde el ámbito del actor, el cual usa varias técnicas para poder caracterizar su personaje. Se rescató principalmente el valor del juego dramático en la enseñanza de esas técnicas y la caracterización externa a partir del maquillaje y la máscara. No obstante, estas técnicas se traspusieron al contexto específico de la educación inicial con el propósito de enseñar ciertos contenidos. Para el propósito que nos compete estos contenidos se pueden agrupar en tres esferas: la creación de personajes desde el cuerpo, desde la voz y desde la caracterización externa, las cuales implicaron una serie de actividades. Tal y como se muestra en la siguiente gráfica:

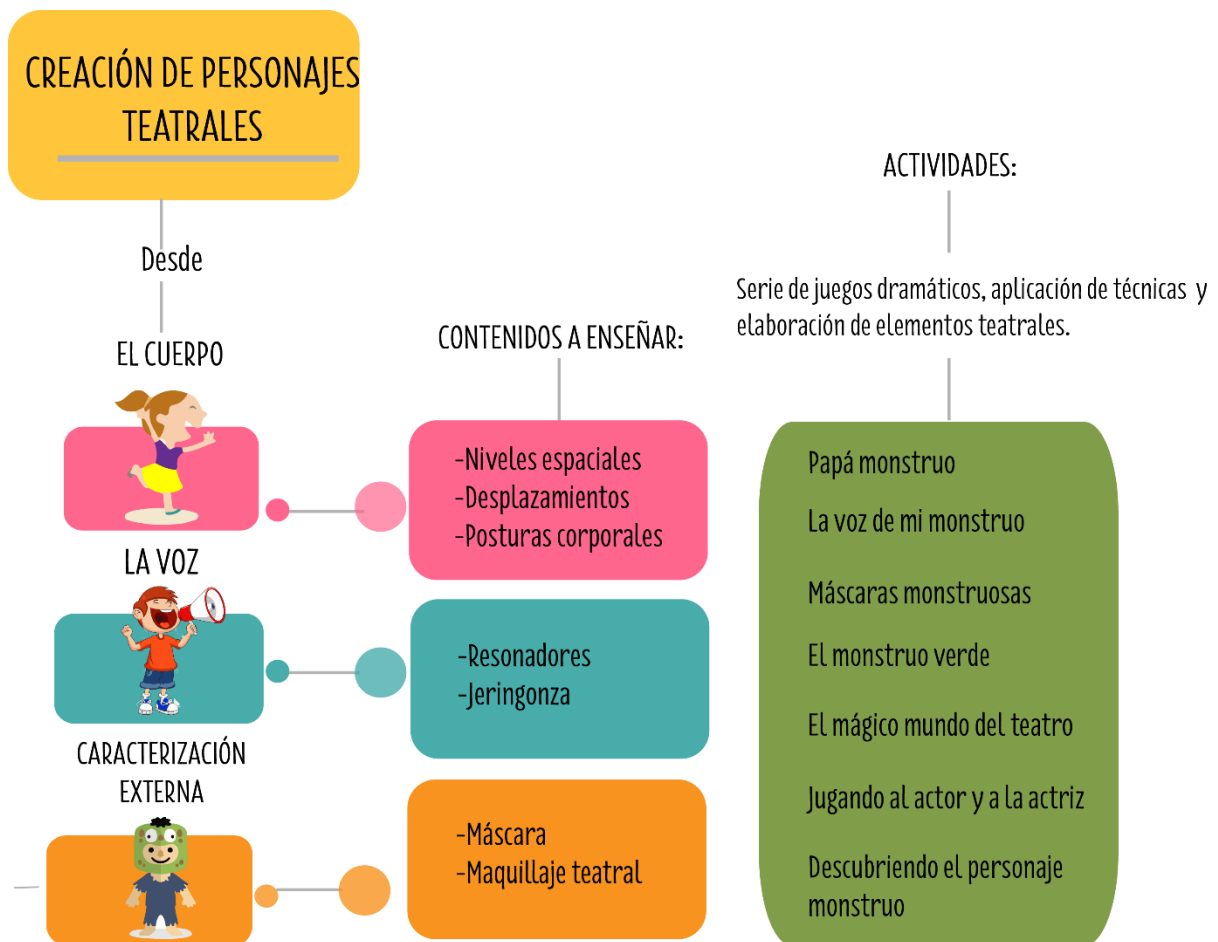


Gráfico 6. Sobre la creación de personajes.

Desde estos tres ámbitos el niño podía brindarles profundidad y rasgos mucho más definidos a sus personajes. Desde el cuerpo los alumnos realizaron varias exploraciones corporales a partir del juego dramático presente en la mayoría de las sesiones, descubrieron así, diferentes modos de caminar, de desplazamiento por el espacio, ademanes y gestuales. Esta exploración les permitió una identificación paulatina de sus posibilidades corporales o sus dificultades. Otros juegos centrados en la voz, los resonadores y la jeringonza permitieron descubrir sus rangos vocales, les permitieron expresarse con lenguajes propios y establecer un diálogo acompañado de lo gestual. Por su lado, la caracterización a partir del maquillaje y la máscara avivó su curiosidad, permitió el ejercicio de habilidades creativas y manuales para su manufactura y permitió establecer con mayor facilidad la distinción entre el actor y el personaje.

Creación de personajes desde el cuerpo

Para enseñar este contenido, se usaron juegos de exploración corporal con música electrónica experimental, así como un trabajo de estatuas corporales que permitiera explorar diferentes posturas. Específicamente se enseñaron los niveles en el espacio (bajo - medio - alto) y la calidad de movimiento (fluido - cortado - rápido - lento). El nivel alto, es aquel donde los niños debían estar de pie, dar saltos, giros en el aire y cualquier movimiento que tendiera a separar el cuerpo del suelo. En el nivel medio, los movimientos se realizan de rodillas, en cuclillas, sentados o con las rodillas flexionadas. El plano bajo, hacía que los niños tocaran el suelo con su cuerpo. A su vez, se asignaba la calidad del movimiento a partir del ritmo, ya sea cortado, fluido, rápido o lento. Se usaron varios ejercicios propuestos por Gina Agudelo, entre ellos *Esculturas vivientes* que permite marcar el ritmo y posiciones a maneras de estatuas que permiten marcar el nivel: arquero, abrazo al cielo, estatua monstruo y dormidos.



Comparación entre niveles del espacio alto y medio.

Otro ejercicio que permitió la exploración corporal fue el desarrollo de una coreografía improvisada a partir de una poesía en la sesión *La voz de mi monstruo*. Los aportes de los alumnos se fueron incorporando a medida que se construía el camino coreográfico que se repetía cada vez con diferentes calidades de movimiento. En este caso, también se usó la voz.

Con estos ejercicios, el niño aprendió que existen distintas maneras de caracterizar el movimiento de un personaje, la manera de caminar, de moverse en el espacio, la velocidad en que lo realiza, ademanes, etcétera. A su vez, comprendió que puede expresarse por otros medios que no se restringen a la palabra, puede comunicarse con su cuerpo por medio del gesto, de ademanes. Además de descubrir sus posibilidades corporales.

Creación de personajes desde la voz

Este contenido se enseñó con un fin técnico y otro creativo. El primero tiene el interés de afianzar en los niños un correcto uso de los resonadores vocales y la jeringonza. El segundo busca que dichas técnicas sean uno de los sustentos del desarrollo de personajes a partir de matices en la voz e idiomas propios. Es importante resaltar que, previo a estas exploraciones vocales se realizó un calentamiento corporal que añadía lentamente el uso de la voz y el desplazamiento, lo que muestra la relevancia de las habilidades corporales a la hora de explorar la voz.

Por un lado, los resonadores implican un tipo de exploración vocal en distintas zonas del cuerpo que buscan proyectar la voz a partir de la vibración, lo que genera un sonido diverso. Se transpuso este contenido a partir de un poema y su partitura vocal. Mientras los niños proferían las palabras del poema se iba cambiando el acento en cada resonador. Se exploraron tres resonadores, el de la coronilla, nariz y estómago. El primero permite un sonido más agudo, acompañado de un nivel alto en el espacio, el del estómago una mejor proyección de la voz que explora el plano corporal medio y el de la nariz permite variar los tonos de la voz, y recrear expresiones faciales como el de una bruja con la piel totalmente arrugada. A su vez, el sonido proyectado en cada resonador genera una vibración particular en la zona del cuerpo que le corresponde, razón por la cual permitió que cada niño fuese más consciente de su cuerpo y de su propia voz.

Por otro lado, la jeringonza, en el ámbito teatral, denota los idiomas desconocidos que el actor se inventa. Esto implica que, además de la articulación y de los tonos de la voz se deba recurrir al gesto para hacer inteligible para los demás lo que se está expresando (Agudelo, 2006). Para trasponer dicho contenido, el docente realizó una demostración de manera práctica, luego se usaron varios juegos dramáticos para involucrar a los estudiantes. El primer juego fue de exploración, consistió en formar parejas y conversar como si se entendieran perfectamente. Después, fue aplicado a una creación de personaje a partir de un cuento. El juego consistió en desarrollar jeringonzas propias para expresar diferentes emociones de Trucas (el personaje principal). Esto permitió un interés por comunicar asertivamente al otro lo que se quería decir, así cada niño exploró varias posibilidades tanto en el idioma como en los gestos y movimientos corporales que los acompañaban con el propósito de hacerse entender. Además, se exploraron distintas maneras de expresar la

tristeza, la sorpresa, el miedo y otras emociones. Esto requirió del reconocimiento de las emociones propias y de los demás a través de la identificación de los cambios corporales y gestuales que se manifestaban usualmente en cada emoción. Esto nos remite a la creación de personajes desde el cuerpo lo que demuestra que suelen establecerse relaciones entre los contenidos aprendidos.

Sumado a esto, los contenidos de creación de personajes desde la voz incentivan al niño a comunicarse con los demás, a dejar de lado la timidez, expresarse con sus idiomas propios y a desarrollar la creatividad. Les demuestra que pueden jugar con su voz, con los tonos, las alturas y que los personajes pueden, a su vez, contar con dicha variedad.

Creación de personajes desde la caracterización externa

Este contenido fue enseñado a partir de la elaboración de elementos teatrales: la máscara y el maquillaje y su puesta en escena en el juego dramático. Previo a su elaboración, ambos elementos fueron abordados de manera conceptual a partir del *Mundo mágico de las artes escénicas* de Triana: gracias a la máscara y el maquillaje se puede representar personajes. La elaboración de la máscara se hizo con diversos materiales, papel mache, cartulinas de colores. El tema base fue el «monstruo» y las emociones que surgieron de la lectura del libro *Monstruo triste, monstruo feliz* de Ed Emberly y Anne Mirana. Cada niño dotó, según su criterio, de las características que consideró más apropiadas para su personaje: con un color predominante, con cuernos, con una textura particular. Posteriormente, se llevó la máscara al juego dramático «Papá quiere que...» el cual consistió en un juego donde el docente (encarnando el papá monstruo) proponía diversas situaciones escénicas para ser actuadas por los personajes que los niños decidieron interpretar. En ese contexto, la máscara estuvo acompañada del lenguaje corporal y de la voz. Pues, al cubrir voluntariamente el rostro y no permitir el uso de gestos, los niños debieron usar sus cuerpos y voces para darle expresión a su personaje. Pero no cualquier tipo de expresión, sino aquella que favoreciera la guía que la máscara les brindó. Así, si habían realizado una máscara de un monstruo «triste», su lenguaje corporal y vocal iba encaminado a demostrar esa tristeza; lo que muestra que usar la máscara como contenido implica retomar los ejercicios y juegos dramáticos que le darán sustento al lenguaje corporal y la voz. De hecho, se usó de nuevo la máscara para hacer un ejercicio donde, en parejas, se realizaba un diálogo por medio de jeringonzas y para realizar

una partitura vocal y corporal para realizar la poesía *Para ser un monstruo* que permitió el uso de resonadores y de niveles en el espacio.



Elaboración de máscaras y su uso en un juego dramático.

Por su parte, el maquillaje permitió una exploración individual a partir de elementos como pinturas, pinceles, escarcha, entre otros que motivaron a los niños a pintarse el rostro según lo consideraron conveniente y a asumir un rol. La elaboración del maquillaje tuvo como sustento la lectura del cuento *TRUCAS* de Juan Gedovius, debían elaborar una versión del personaje principal. Posteriormente, le dieron vida al maquillaje en un juego dramático. Partir de un mismo personaje les permitió comparar el resultado de sus compañeros y mostrar la diversidad de acercamientos que podían tener. También, la elaboración y planeación de un maquillaje por ellos mismos les muestra que son sujetos capaces de tomar distancia de lo que establece el adulto y decidir por ellos mismos.

Transversal a todos los contenidos de la creación de personajes (desde el cuerpo, la voz y la caracterización externa) estuvo la improvisación, pues si bien las planeaciones de clase establecían unas actividades a realizar, estas se desenvolvían según las circunstancias, los juegos y actividades marcaban un rumbo dependiendo de las decisiones que los niños tomaban en la puesta de escena. Además, los estudiantes debían adaptarse a las situaciones de representación propuestas e intentar imaginar el desarrollo de la trama, de los personajes, de los diálogos, etc.

Es importante recalcar que todos estos contenidos de la creación de personajes apuntaban a un desarrollo desde el ámbito individual, dado que partieron del saber sabio desde el actor. Sin embargo, esto requirió de un proceso que partió desde la imitación hasta

la construcción particular. En las primeras clases, los estudiantes imitaban a los personajes que aparecían en los cuentos trabajados, progresivamente brindaban pequeños rasgos distintivos, no muy diferentes al resto de sus compañeros y enmarcados en una línea similar a la temática del cuento en curso, pero con el desarrollo de los contenidos iban dotándoles de características que los hacían únicos, incluso cuando se partía con un personaje base encontrado en los cuentos ilustrados.

Si bien se propendió por una construcción diferenciada, la caracterización de personajes estuvo enmarcada en una situación de representación propuesta por el docente. Generalmente, se propuso la narrativa de un cuento como trama de fondo, pero también se seleccionaron personajes o el uso de emociones y sensaciones. Por ejemplo, en la segunda sesión, se estableció con cinta de enmascarar lo que correspondería al escenario, ahí un grupo de 4 o 5 estudiantes ejecutaban las acciones que demandaba el narrador (el docente), pero podían escoger qué personaje ser y cómo caracterizarlo. Este ejercicio establecía las pautas con acciones concretas: hay dos caballos que caminan por el bosque y viene un monstruo y los persigue, por eso los caballos tienen que correr y escapar. A partir del juego dramático o la elaboración de materiales los niños podían construir sus propios personajes de una manera más sencilla, ordenada estableciendo un diálogo con los demás niños. No era cada niño con su personaje y en su mundo, sino personajes únicos que establecían una relación a partir de una situación común, de tal manera que podían defender su punto de vista, comparar, etcétera.

Los contenidos didácticos de la creación de personajes para aprender nociones de teatro

Como se mencionó con anterioridad, para establecer la definición de creación de personajes desde el actor se recurrió a tres elementos: el espacio, la técnica y la caracterización y se abordó la trasposición desde los contenidos desde el cuerpo, la voz y la caracterización externa, es decir, con un marcado énfasis en la caracterización, razón por la cual parece que dejó de lado la enseñanza del espacio y la técnica. Sin embargo, a la hora de improvisar en los juegos y ejercicios dramáticos en una situación de representación dirigida por el docente, el estudiante debe saber qué papel está interpretando, qué personaje es, en qué espacio está y en qué situación se encuentra (Baldwin, 2014). Todos estos elementos

constituyen nociones básicas del teatro que deben ser enseñadas si se quiere un desarrollo adecuado en la construcción de un personaje y corresponden al ámbito del espacio y la técnica, de tal manera que implican un abordaje mucho más rico de dicho contenido y del teatro como saber.



Gráfica 7. Contenidos didácticos de la creación de personajes para aprender nociones de teatro.

Como se observa en la gráfica anterior, el elemento del espacio fue transpuesto al aula de clase en la sesión 2 y la actividad «El mágico mundo del teatro». Esta consistió, además de la actividad de delimitar el espacio, en exponer de manera conceptual el escenario por medio del libro el *Mágico mundo de las artes escénicas*. Las imágenes que ahí aparecen les permitieron a los niños identificar características que componen el teatro como lugar y sus participantes: el escenario, los actores, el público. Esto fue apoyado por imágenes impresas y máscaras que se dispusieron en diversos lugares del salón. Posteriormente, se intervino el espacio para establecer de manera simbólica el área que correspondería al escenario. Con cinta de enmascarar se realizó un cuadro en el centro del salón que correspondía al escenario, en sus límites los niños podían explorar movimientos, sonidos, tener una actitud *extracotidiana* para construir su personaje y entender que es actuar. Por fuera de sus límites, el niño asumía el rol del espectador o simplemente dejaba de actuar. Precisamente, esto se

desarrolló a partir del juego del escenario – público que consistía en establecer dos roles: los actores, aquellos que decidían estar dentro del escenario debían actuar con un personaje adaptándose a la situación representada propuesta por el docente (haciendo uso de la frase: «vamos a imaginar que...») y el rol del público, que debía permanecer por fuera de los límites trazados con la cinta y estar atento a lo que hacían los compañeros mientras actuaban. En ese sentido, este ejercicio permitió la comprensión de la noción de escenario y a su vez de actor y personaje al establecer unos límites simbólicos en el espacio. Sin embargo, la comprensión de esta noción tardó en ser comprendida, en el diario de campo sobre la sesión número 2 se observa la dificultad de los estudiantes para seguir la regla de trabajar en los límites del escenario y respetar el rol de sus compañeros:

Al principio, los alumnos se salían del escenario delimitado con la cinta, pero a medida que se hacían las rotaciones comprendían que una regla del juego era no salirse del escenario: Todo ocurría allí dentro. También me di cuenta de que las representaciones debían ser cortas para dar la oportunidad de que todos pasaran y que los alumnos que cumplían el rol de observadores no se dispersaran mientras los otros compañeros representaban sus escenas. (Pérez, 2017)

No obstante, en la sesión posterior «Jugando al actor y a la actriz», se repite el ejercicio de delimitar el escenario con cinta de enmascarar y parece existir una apropiación de la noción más arraigada, pero sólo por algunos estudiantes. «Se evidencian avances, como cuando el alumno, Tibalt Athan, a modo de queja empieza a decir en voz alta que sus compañeros, están haciendo mal el ejercicio por que se están saliendo del escenario» (Pérez, 2017). Para el estudiante es clara la distinción simbólica en el espacio, dentro tiene el rol del actor y por fuera de él es un espectador, por esto recalca a los niños que están actuando que el juego de actuación es dentro del escenario.

En la sesión 4 «Máscaras monstruosas», viendo el progreso de los estudiantes, se retoma esa noción del escenario, pero sin recurrir a la distinción simbólica concreta de delimitación con cinta, sino al trazo simbólico por medio de la palabra y la imaginación.

Ya en la parte final, el momento de dividir el salón entre el escenario y el público, se tenía planeado la cinta de enmascarar, pero se probó solo con la palabra y dividiéndolo de manera imaginaria, el profesor dijo: vamos a imaginar que aquí hay una línea que divide el escenario y el público. De esta manera, se desarrolló la actividad de

representación. (...) Por otra parte del concepto de escenario-publico, se puede concluir que ha sido aprendido por los alumnos, ya que el ejercicio de actuación se pudo llevar a cabo sin dividir con cinta de enmascarar el salón, y sin la necesidad de que el profesor estuviera diciéndolo, pues los alumnos ya lo habían entendido. (Pérez, 2017)

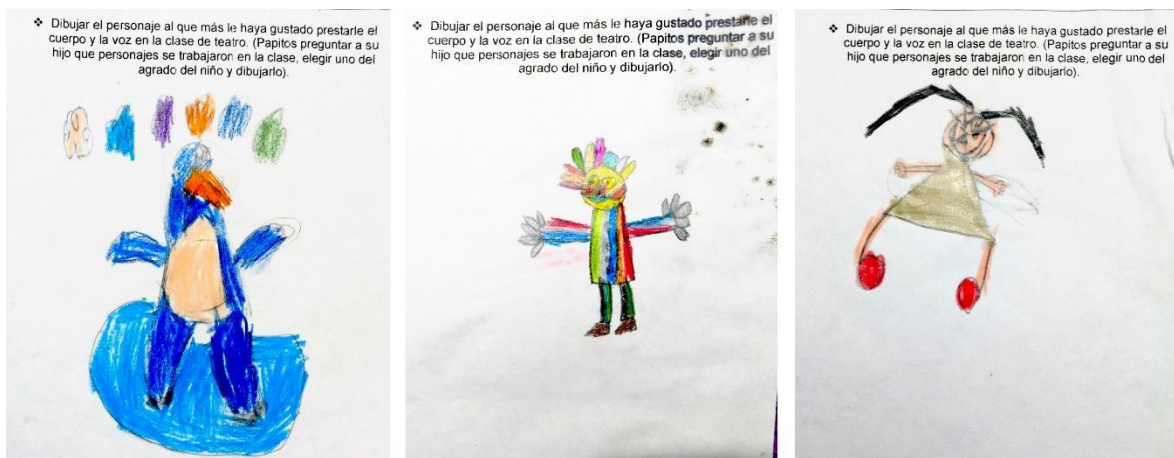
El hecho de que los estudiantes puedan realizar la actividad dentro del escenario delimitado por la palabra muestra una apropiación de la noción de escenario y el progreso paulatino que tuvieron los estudiantes, en esta ocasión ninguno de los estudiantes, ni el docente tuvo que recordar la regla del juego respecto al escenario.

Esa distinción entre lo real y la ficción no se estableció únicamente en el espacio, también se llevó al ámbito de los ejercicios, el ritual fue especialmente útil en este aspecto. Para Baldwin (2014), el ritual es especialmente versátil para hacer comprender a los niños que se pasa del ámbito de lo real o concreto a lo ficcional o simbólico, por ejemplo, para que el niño comprenda que el docente ha dejado de ser cierto personaje y ha regresado a la realidad. En ese sentido, esta distinción le permite al niño distinguir entre el personaje y el actor.

La noción de personaje fue enseñada de varias maneras dada la dificultad para su comprensión y porque constituye el corazón de lo que se quería enseñar. Sin embargo, se resaltó en la gráfica 7 la primera actividad que se realizó para acercar a los niños a dicha noción: «Descubriendo el personaje monstruo», pues en esta, el niño debía establecer al personaje como uno de los elementos fundamentales del teatro, luego, se pasó al ámbito de lo simbólico, así que se recurrió al cuento y a la imitación. Se empezó por reconocer aquellas características que identificaban al personaje principal ya seas físicas o actitudinales para posteriormente imitarlas y establecer un rol: ser otro. Este ejercicio fue útil para reconocer los sucesos de la historia y eso les permitió comprender qué es la trama. Luego, se recurrió al juego dramático y a la caracterización externa para dotarle de riqueza a las características del personaje que cada niño iba construyendo. Por supuesto, aquí también hizo parte la elaboración de elementos teatrales y el abordaje desde la voz, el cuerpo y la caracterización externa.

Para transponer lo que se ha llamado técnica, además de la noción de personaje y de trama, es indispensable la noción de actor. Esta se abordó en la sesión 3 «Jugando al actor y a la actriz». Se comenzó por preguntar las preconcepciones que tienen los niños frente a dicho concepto, pues se puede enseñar desde lo que ya conocen. Según el diario de campo para dicha sesión, las respuestas están asociados al entorno de los niños: «Los actores son los que salen en televisión, son famosos, son los payasos del circo» y se pudo asociar con un concepto trabajado previamente: el teatro como espacio, pues un niño mencionó «son los que se presentan en el teatro». Partiendo de dicha relación se definió qué es un actor y qué función cumple en el teatro. «Un actor y una actriz son los que le prestan el cuerpo y la voz a los personajes y que para lograrlo, deben entrenar su cuerpo, voz, y aprender a ejercitar la memoria» (Pérez, 2017) Con dicha definición, se les recordó a los niños la relevancia de los conocimientos técnicos que iban adquiriendo con el correr de las clases y la distinción entre el actor y el personaje.

Para demostrar su comprensión realizaron una serie de dibujos donde mostraban la distinción entre el personaje y el actor. Lo interesante del ejercicio es que el niño debía dibujar aquel personaje al que más les gustó prestarle la voz y cuerpo, así que implícitamente establecían que ellos podían cumplir el rol del actor.



Ejemplos de la Guía de trabajo N° 2 donde los niños debían dibujar el personaje al que más les había gustado interpretar.

A partir de todo lo anterior, se deduce que el contenido de la creación de personajes requiere de la enseñanza de varias nociones básicas del teatro: personaje, escenario, actor y trama las cuales pueden ser abordadas de manera conceptual y de manera práctica. Sin embargo, estas nociones no necesariamente preceden a la creación de personajes desde la voz, el cuerpo o la caracterización externa, sino que son profundizadas y comprendidas de manera práctica a través de su desarrollo. Por ejemplo, es más claro para el alumno que el actor se vuelve personaje cuando usa maquillaje o la máscara; las transformaciones tangibles hacen más evidente el cambio de lo concreto a lo simbólico. Esto también sucede al usar su cuerpo y su voz de manera extracotidiana, pues el niño distingue cómo actúa cuando es el mismo y cómo cuando toma un rol. Finalmente, todos estos contenidos transpuestos se complementan de manera dinámica, lo que nos permite aseverar que los contenidos de la creación de personajes teatrales son útiles para enseñar nociones de teatro.

En la experiencia en el proyecto de aula se evidenció que los niños aprendieron los contenidos más desde la praxis que desde la enunciación verbal. Además, la evaluación de los contenidos (a través de las guías de trabajo y sobre todo el desarrollo de los juegos y ejercicios dramáticos) puso de manifiesto una aprehensión de los contenidos lo que sienta las bases para que en el futuro se pueda profundizar y enseñar contenidos más avanzados.

La creación de personajes como contenido que contribuye a la formación de la subjetividad

El análisis del proyecto de aula permitió evidenciar que, además del aprendizaje de nociones básicas de teatro, uno de los efectos de la enseñanza de los contenidos de la creación de personajes teatrales es la contribución de escenarios para la construcción de la subjetividad de los niños y por ende de su desarrollo integral. Es importante recordar que para esta investigación la subjetividad es entendida como el grupo de características particulares que hacen de cada uno, alguien único, irrepetible, autónomo, con deseos y voluntad propia. En palabras de Palladino (2009), «lo propio del ser humano en singular» (p. 1). Su construcción implica la intersubjetividad y la socialización (Hernández 2010, Martínez 2010 y Jiménez 2012), razón por la cual, en el escenario de la educación inicial se ha

relacionado con el juego dada sus particularidades⁸ y específicamente, en el plano de la primera infancia el paralelo se establece a través de la expresión dramática que, entre muchas cosas, hace uso del juego dramático, pero también recurre a la elaboración de elementos teatrales como las máscaras. La relación explícita que se realiza en esta tesis es a través de los juegos dramáticos. Concretamente, los juegos dramáticos y ejercicios que se impartieron con el propósito de enseñar los contenidos de la creación de personajes teatrales desde el cuerpo, la voz y la caracterización externa comparten varios rasgos con los diferentes tipos de juego sobre todo en su posibilidad de sustentar espacios para la conformación de la subjetividad.

Los juegos de exploración corporal: desplazamiento, niveles en el espacio, posturas le permitieron descubrir al niño distintas maneras de comunicación con el cuerpo: el gesto, los ademanes, el desplazamiento. Algunos niños que encontraban dificultad para expresarse verbalmente tuvieron la posibilidad de recurrir al gesto y al movimiento para establecer un diálogo con sus compañeros sobre todo en los ejercicios que iban acompañados de jeringonza. En ese sentido, estos ejercicios le revelaron a cada niño sus fortalezas, sus posibilidades motrices y expresivas. De hecho, le permitían descubrir que no existe una manera unívoca de representar corporalmente un personaje: el monstruo, por ejemplo, no siempre se debe mover lento y tener un nivel bajo en el espacio, sino que puede tener otros movimientos y acentos, lo que le permitió ser creativo a la hora de caracterizar a su personaje. Esto, además, le dio campo abierto para establecer, según su criterio, qué manera de caminar, de desplazarse y gestos iba a asignarle a su personaje para adaptarse a la situación de representación propuesta por el docente; lo que implica un acto reflexivo por parte del estudiante. La expresión de sí mismo se hizo, incluso, más patente cuando se realizó la improvisación de la coreografía, pues el niño tenía la capacidad de contribuir con movimientos propios que los demás debían repetir y a la vez, tuvo que estar dispuesto a recibir la expresión de sus compañeros. Esto muestra, que en este tipo de juegos dramáticos participaron varios tipos de juegos: el corporal, el social, el de sintonización y por supuesto, el de transformación integración y creatividad y que tenían como marco común la exploración y desarrollo de la subjetividad.

⁸ Revisar el apartado: Formación de la subjetividad en la educación inicial: El juego y la subjetividad

De la misma manera, los juegos de exploración vocal por medio de los resonadores permitieron que cada niño fuese más consciente de su cuerpo y de su propia voz. Y permitieron un despliegue de posibilidades con la voz que los niños desconocían lo que les permitió una exploración de sonidos para caracterizar a sus personajes alejados de estereotipos: el villano no debe, necesariamente, tener la voz ronca y el monstruo una voz aguda, así que podían ser creativos. Además, la proyección de la voz los alejó de la timidez, y fue uno de los pasos importantes para establecer un diálogo con sus compañeros.

Por su lado, la caracterización externa que se exploró principalmente en las sesiones 4 y 6 «Máscaras monstruosas y el Monstruo verde» les permitió una exploración individual plástica ya sea con pinturas, pinceles, escarcha, en el caso del maquillaje o con papel mache de distintos colores en el caso de las máscaras. Ambos ejercicios tuvieron como base un libro ilustrado lo que les permitió comparar el resultado de sus compañeros y mostrar la diversidad de acercamientos que podían tener. También, la elaboración y planeación de las máscaras y maquillaje previo al desarrollo de sus personajes les mostró que son sujetos capaces de tomar distancia de lo que establece el adulto y decidir por ellos mismos.

Si bien el desarrollo de la subjetividad tiene como base el contexto e intercambio social de los niños, esto no quiere decir que todos respondan de igual manera ante situaciones semejantes. Para Palladino (2009), si bien el desarrollo de la subjetividad se sustenta en un enfoque ecológico esto es que su desarrollo depende de la progresiva acomodación entre los sujetos activos, en este caso los niños, y su entorno circundante, la subjetividad implica que ante situaciones semejantes los seres humanos actúan de manera diferente de acuerdo con los vínculos que establecen su propio desarrollo, sus experiencias previas y su historia personal. En el ámbito del proyecto de aula y los ejercicios teatrales, esto se ponía de manifiesto cuando se les pedía los niños caracterizar un personaje a partir del cuento trabajado. La mayoría de ellos optaban por imitar los rasgos que ven en sus programas favoritos o dibujar según las formas y los colores que los demás maestros les han enseñado. Sin embargo, al presentarles un escenario rico de posibilidades vocales, de movimientos y expresivas, ellos tenían la posibilidad de explorar y alejarse de una noción preestablecida por la sociedad, de los estereotipos propuestos por los medios de comunicación, e incluso por sus maestros.



Imagen comparativa entre tres dibujos realizados por estudiantes de transición I, que demuestra la separación progresiva de modelos impuestos.

Aquí se puede observar que los dos primeros dibujos tienen una marcada influencia cultural, los dos estudiantes dibujaron sus personajes de manera muy similar: según los preceptos de cómo debe ser un personaje basado en un oso. Al explicarles a los niños que el personaje puede ser diferente, que el oso de la historia no debe ser siempre café, los árboles verdes y no deben ser dibujados con una estructura preestablecida, los niños realizaron una exploración diferente, tal y como se ve en el dibujo realizado por Samuel. Este ejercicio sirvió de intermediario para el desarrollo de personajes con las herramientas enseñadas: jeringonza, resonadores, niveles en el espacio, etcétera, pues a la hora de actuar y caracterizar sus personajes los niños comprendieron que no era necesario darle una voz, un movimiento y una caracterización externa como se suelen representar; sino que podían darles las características según sus gustos.

Esta libertad en la creación donde los niños pueden caracterizar según su propia subjetividad también se hizo patente en la construcción de un imaginario previo a su realización en la actuación. Al permitirles la elaboración de un bosquejo de su personaje con materiales que no suelen trabajar los niños como son las rocas, los alumnos se distancian de su cotidianidad donde suelen usar lápiz, colores y papel para expresarse y se distancian a la vez de ideas del «cómo debe ser» un personaje, lo que les permite explorar formas abstractas y plásticas con el material.

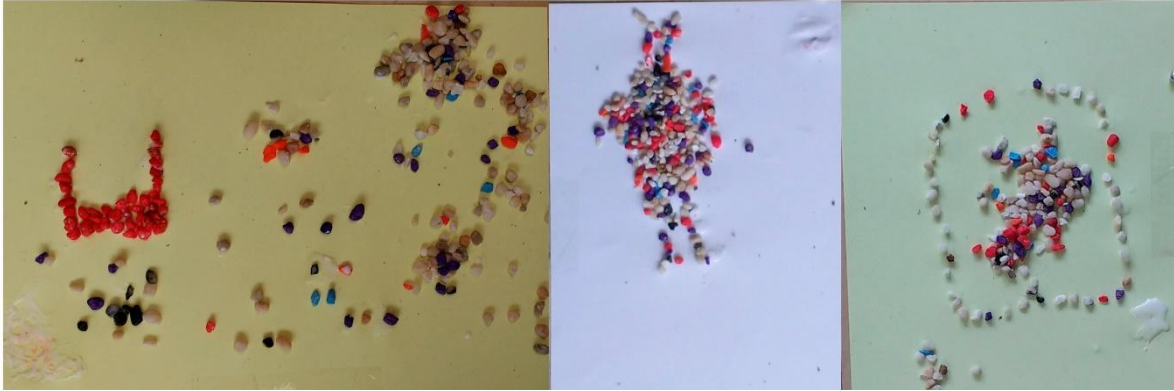


Imagen comparativa. Bosquejos de personaje realizado por tres estudiantes.

Como se observa, aquí los estudiantes se distancian más a la hora de caracterizar su personaje: se encuentran desde formas abstractas hasta antropomórficas. Se ve, además, un progreso en cuanto al distanciamiento de formas preestablecidas de representación. Este ejercicio contribuyó profundamente a la hora de encarnar sus personajes, pues los niños eran más propensos a improvisar en otros aspectos como la voz y el desplazamiento.

Esto sucedía, a la vez, en la producción de máscaras, los colores, texturas y atributos eran seleccionados por los niños dependiendo el acento al que querían dotar a su personaje, para luego acompañar el rasgo escogido por medio de su lenguaje corporal y vocal. Así, en el juego dramático si habían realizado una máscara de un monstruo «triste» o «feliz» acompañaban ese rasgo con unos movimientos corporales y una voz que consideraban le daba fuerza a esa expresión. Es claro que tomaban como base el cuento que sirvió de guía para la realización, pero cada uno lo dotaba de rasgos propios.



Uso de máscara acompañado de lenguaje corporal y vocal.

En estas imágenes se ve claramente que la selección del rasgo de la máscara influye en el lenguaje corporal de los niños, mientras el primero optó por unos colores cálidos y una expresión corporal mucho más energética; el segundo optó por no mostrar su boca, usar unos colores fríos y una expresión corporal mucho más sobria. Ambos eligieron, sin embargo, un nivel bajo en el espacio.

Ahora bien, por el momento ha mencionado únicamente los contenidos relacionados a la creación de personajes ya sea desde la voz, el cuerpo o la caracterización externa, pero se debe recordar que estos traen consigo una serie de nociones teatrales básicas que son fundamentales para su comprensión y que cumplen un rol en los rasgos de la subjetividad. Las nociones de personaje y de actor, por ejemplo, le permiten establecer al niño una distancia entre el mismo como actor “yo soy” y el personaje como “otro”: aquel al que le prestaré mi cuerpo y mi voz. Esto se da en la relación del niño consigo mismo, pero es mucho más evidente para él si establece dicha distinción con sus compañeros. Precisamente, para Palladino (2009), el “yo soy” se adquiere en el ámbito social intersubjetivo (p.17) porque le permite al niño distinguir entre sí mismo y los demás, razón por la cual se distinguió no solo como actor de su personaje sino de los personajes de los otros.

Otra de las distinciones fundamentales que brindan las nociones de teatro derivadas, es la que permite la noción del escenario, pues a través de esta el niño distinguió entre el espacio ficcional, donde se encontraba el personaje, y el espacio real donde estaba el público. Al

respecto, el juego del escenario-público presente en la sesión 2 fue bastante enriquecedor, ya que estaba acompañado por una distinción simbólica del espacio: una delimitación por medio de cinta de enmascarar en el suelo dentro de sus límites los niños cumplían el rol de actor y por fuera de ellos, el de espectador. Dichos límites también contribuyeron a la distinción entre lo permitido y lo que no; los niños sabían que dentro del escenario podían explorar los rasgos de sus personajes: su voz, su movimiento, sus diálogos y contribuir a la trama, mientras que fuera de él debían guardar silencio y prestar atención a sus compañeros. No obstante, en los primeros ejercicios en la sesión 2, se pudo observar la dificultad de que el niño improvisara por sí mismo cuando asume el rol del actor. En el diario de campo correspondiente a la sesión «El mágico mundo del teatro» se hace la aclaración de que estos primeros intentos de actuación fluían mucho más cuando se establecían acciones guiadas «En este ejercicio funcionaban más las pautas con acciones concretas, y la utilización de verbos activos (La acción teatral) saltar, correr, agacharse, nadar, volar, etc.» Pero con el pasar de las sesiones, se observa como los niños, paulatinamente van adquiriendo la capacidad para decisiones sobre su personaje y sobre la improvisación de la narrativa. Por ejemplo, en la sesión 5 se comenzó dando unas pautas sobre las acciones que debían suceder en el escenario bajo el comando «Papá Monstruo quiere que...», pero con el transcurrir de la actividad se brinda el espacio para que ellos tomen el rumbo de la historia y de las características de los personajes:

«Hubo un momento en que Papa monstruo dijo, que él estaba cansado y que se iba a dormir, y que los hijos monstruos tenían que inventar las cosas ellos solos. Así, que en ese momento fue cuando entre compañeros empezaron a jugar de monstruos y había niños que desarrollaban juegos solos y otros en grupo» (Pérez, 2017).

El hecho de que el cambio de actividad se realizara a partir de una continuación en la ficción, pues el personaje del padre se duerme, permitió un abordaje más claro para los niños, ya que partió de una narrativa que todos compartían, para progresivamente brindar variaciones desde la individualidad o desde el grupo. De hecho, varias de las propuestas de los niños tenían como propósito la inclusión de los demás en las narrativas propias. Es el caso de uno de los ejemplos narrados en el diario de campo de esa sesión:

«Isabella López, con su amiga Gabriela se ingeniaron que tenían que preparar una medicina, porque papá monstruo estaba era enfermo. Y empezaron a buscar la medicina, iban de un lado para otro, preguntando a otros compañeros si tenían remedios para Papá, y como los demás niños también estaban en sus propias invenciones, decidieron preparar una especie de sopa con diferentes ingredientes que luego llevarían a papa monstruo para recuperarse.» (Pérez, 2017).

Por todo lo anterior, se puede aseverar que los contenidos de creación de personajes teatrales enseñados contribuyen con la formación de la subjetividad de los niños y por ende en su formación integral. Primero, porque comparten las principales características con el juego, el cual es el medio que usualmente se relaciona con este aspecto. Segundo, porque se pueden establecer en el marco de la expresión dramática que se suele establecer como uno de los medios rectores del desarrollo integral de la primera infancia. Ambos, tanto el juego como la expresión dramática depende de la socialización la cual sustenta el desarrollo de la subjetividad porque permiten la expresión de sí y relación con otros. Dichos factores fueron abordados por los contenidos enseñados teniendo presente el contexto en que se desarrollaron. Estos les permitieron a los estudiantes comunicar a otro sus intenciones y contribuyeron con el ejercicio de hacer comprender al otro sus intereses, necesidades y estados de ánimo, ya sea de manera verbal, gestual o corporal. Los juegos dramáticos y ejercicios propuestos permitieron un diálogo e intercambio de ideas, así como la defensa de sus puntos de vista. Además, acercaron al niño a una reflexión y aprendizaje sobre sí mismo: sus capacidades motoras, vocales y sobre sus gustos. Fomentaron la construcción de un criterio propio que les permitió tomar distancia de los modelos de representación propuestos por los adultos o por los medios de comunicación, lo que en últimas requirió el uso de sus creatividad e imaginación. Por último, les permitió establecer una distinción entre lo permitido y lo que no lo es a partir de las reglas del juego, entre la fantasía y lo real a partir de la distinción simbólica del espacio o el ritual y la distinción entre el «yo» y el personaje y el «yo» y el «otro».

Conclusiones

La investigación realizada en la Institución Educativa Distrital Atanasio Girardot sede B, en el grado de transición uno a través del proyecto de aula «Transición monstruosa» buscó dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo realizar una transposición didáctica de los contenidos de la construcción de personajes para ser enseñables en la primera infancia? Dicha pregunta condujo, principalmente, al objetivo de realizar una transposición didáctica de los contenidos de la creación de personajes teatrales para ser enseñados a los alumnos de transición. Este objetivo se cumplió, ya que se transpuso el saber sabio de las categorías fundamentales de la creación de personajes teatrales desde el actor: la caracterización y la técnica y la categoría emergente del espacio lo que derivó en una serie de contenidos o saber enseñado y en una serie de actividades concretas donde pudieron ser aplicadas las técnicas y contenidos transpuestos. Se cumplieron, a su vez, los objetivos específicos pues se ejecutó el proyecto de aula, el cual, a partir de la enseñanza de contenidos didácticos para la creación de personajes contribuyó a la construcción de la subjetividad y al aprendizaje de nociones de teatro. Esto, en últimas brindó la posibilidad de determinar algunos aportes que brinda este tipo de contenido a la educación inicial teniendo presentes los objetivos del MEN sobre todo frente a brindar espacios para el despliegue de la individualidad. Además, permitió realizar un análisis sobre la relación entre los contenidos para la construcción de personajes y la construcción de la subjetividad.

Como se evidenció, los contenidos transpuestos contribuyen a la formación de la subjetividad y, por ende, al desarrollo integral de los niños. En otros términos, su enseñanza está acorde a los principios expuestos por el MEN, ya sea por la enseñanza de un lenguaje artístico, en este caso el teatral y por fomentar espacios para el desarrollo de estas actividades artísticas sustentadas en las particularidades de cada niño al brindarles la oportunidad de expresarse libremente por medio del lenguaje artístico teatral. Es decir, se propendió por desarrollar espacios y oportunidades que potenciaran el desarrollo de los niños de acuerdo con sus características; aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo.

Los contenidos que los niños apropiaron a lo largo de todas las sesiones fueron: la caracterización desde el cuerpo donde los alumnos realizaron varias exploraciones corporales a partir del juego dramático, los niños descubrieron así, diferentes modos de caminar, de desplazamiento por el espacio, ademanes y gestuales. Específicamente aprendieron -Niveles espaciales: bajo - medio - alto; desplazamientos; calidad de movimiento: fluido - cortado - rápido - lento y diferentes posturas corporales. La caracterización desde la voz, donde aprendieron a usar los resonadores y crearon nuevos idiomas por medio de la jeringonza. La caracterización de su personaje desde la caracterización externa estuvo centrada en la elaboración particular de maquillaje y de una máscara para posteriormente llevarse a distintos juegos dramáticos. Por último, se enseñaron varias nociones básicas del teatro: escenario y teatro, la distinción entre actor y personaje, entre personaje principal y secundario y la noción de trama.

Es importante recalcar que los contenidos enseñados establecieron una interrelación entre ellos, de tal manera que no se trabajaron de manera independiente, sino que se fueron retomando y nutriendo de los contenidos enseñados con anterioridad. Así, por un lado, la creación de personajes exige una acumulación de conceptos, de nociones corporales y de trabajo previo para realizarse de manera exitosa. En ese sentido, los ejercicios dramáticos (jeringonza, resonadores, posturas corporales y niveles espaciales) y los conceptos derivados de estos (actor, actriz, personaje principal, personaje secundario y espacio teatral) cobran especial importancia porque se implementan como herramientas indispensables para construir el personaje. Por otro lado, el uso de la máscara implica un uso del cuerpo y de la voz *extracotidianos*. Por consiguiente, los aprendizajes inscritos en los juegos dramáticos son retomados en el uso de la máscara. El niño puede dotar de una voz y de maneras de comportamiento a su personaje, las cuales complementan el gesto de la máscara. De tal modo, buscan una caracterización más profunda del personaje que ellos mismos desarrollaron.

En consonancia con lo anterior, la enseñanza de los contenidos para la construcción de un personaje teatral generaron espacios que permitieron a los alumnos crear personajes teatrales, situaciones y asumir roles diferentes a los que normalmente están acostumbrados, fue la oportunidad de ampliar los referentes con los que estos niños afrontan sus vidas; de enriquecer su imaginación sin que se sientan excluidos por asumir un rol; de descubrir cuáles

son sus gustos, preferencias y habilidades para que las potencien y desarrollen; de crear cosas nuevas que los motivan a pensarse a sí mismos y al mundo de otra manera y brindar espacios para que se expresen y comuniquen los demás.

Con respecto a la trasposición realizada a partir de la teoría de Chevallard se evidenció que era más adecuado centrarse en la caracterización física para adaptarla a contenidos que los niños pudieran comprender. Es mucho más intuitivo para los niños partir de un cambio exterior: la apariencia física por medio del maquillaje, del movimiento o de la voz para comprender lo que es un personaje y progresivamente para construirlo a partir de esos rasgos que hablar de la emoción o de cambios internos. Además, este ejercicio de transposición evidenció que la asimilación de los contenidos o su incorporación se logra a partir de la repetición de ejercicios y técnicas, que entretejen en acciones dichos contenidos

A su vez, es más sencillo para los niños aprender los contenidos desde la praxis que desde la enunciación verbal. Los conceptos de actor, jeringonza, resonadores, etc. se comprendieron mucho más cuando se realizaban juegos dramáticos que hacían uso de estos que en las primeras explicaciones con el libro Mundo mágico de las artes escénicas. Además, la evaluación de los contenidos (a través de las guías de trabajo y sobre todo el desarrollo de los juegos y ejercicios dramáticos) puso de manifiesto una aprehensión de los contenidos lo que sienta las bases para que en el futuro se pueda profundizar y enseñar contenidos más avanzados.

A pesar de que todos estos contenidos de la creación de personajes apuntaban a un desarrollo desde el ámbito individual, el proceso partió desde la imitación hasta la construcción particular y, generalmente estuvo enmarcada en una situación de representación por el docente. Esto puso en evidencia que incluso cuando se posee un telón de fondo como base: un cuento, un personaje, etc., los niños se podían separarse de estos y dotar de rasgos propios a sus personajes, alterar las tramas y fundamentar sus decisiones de construcción en su criterio.

La investigación evidenció que el principio rector metodológico fue la reflexión y el análisis crítico. La reflexión estuvo presente tanto en el marco de la trasposición didáctica, como en

la metodología de investigación IAPE y sus instrumentos de recolección asociados como es el diario de campo. En ese sentido, se pudo corroborar que la investigación de los proyectos de aula en el ámbito teatral permite la reflexión del docente sobre sí mismo y su propia práctica.

En el análisis de datos fueron fundamentales todos los instrumentos de recolección de la información, pues permitieron hacer el contraste entre las planeaciones de clase y lo efectivamente realizado; así como evidenciar el progreso de los estudiantes frente a los contenidos y las actividades.

Una vez expuesto esto, se pudo corroborar, por un lado, que los contenidos fueron efectivamente adquiridos: los niños pudieron hacer una distinción de lo aprendido en términos conceptuales y en términos prácticos. Además, tales contenidos contribuyeron al desarrollo integral del niño, específicamente al crecimiento de su subjetividad porque les ofreció libertad para actuar y decidir el rumbo de sus personajes. El niño sustentó las características de su personaje en su autenticidad y en su criterio y, en consecuencia, eligió por sí mismo. A pesar de haber usado como base los textos mediadores, los cuales fueron transversales al desarrollo de las clases, cada niño dotaba de rasgos propios a su personaje, haciendo uso de las herramientas enseñadas y adaptándolas con el propósito de darle un aspecto propio. Esto también sucedió en la producción de máscaras y el maquillaje: los colores, las texturas y los atributos eran seleccionados por los niños dependiendo del acento que deseaban expresar.

Finalmente, esta investigación evidencia que un contenido teatral, diseñado para actores, puede ser transpuesto a un nivel adecuado en la educación inicial. Además, expone la importancia de enseñar este contenido, ya que los niños no solo aprendieron las categorías propias del teatro, sino que mejoraron su autonomía, su confianza, fortalecieron su noción de «sí mismos» y, por ende, se fomentó la construcción de su subjetividad. Por lo anterior, se puede afirmar que el juego teatral contribuye al aprendizaje de la comunicación asertiva de los niños y fomenta las relaciones intersubjetivas con sus compañeros de juego. Además, posibilita la comprensión y control de su entorno, de sí mismo y de las relaciones con los demás; permite desarrollar un criterio a la hora de construir personajes e historias y comunicarlo a otros; así como posibilita la distinción entre realidad y fantasía y entre lo dado y lo posible y entre lo permitido y lo prohibido.

También permitió evidenciar la importancia de intervenir esta etapa escolar no sólo para brindar procesos de aprendizajes de nociones artísticas sino además para brindar escenarios que aporten a la construcción personal de los niños, pues emprenden el camino en la construcción de un criterio propio, aprenden a cooperar con otros, a escuchar distintos puntos de vista y a argumentar los propios.

Además, esta investigación muestra que es fundamental continuar con proyectos de aula que evidencien la relevancia de las artes escénicas en la educación inicial, pues queda un largo camino por recorrer para encontrar muchos más contenidos que contribuyan al desarrollo integral de los niños.

Asimismo, esta investigación pone de manifiesto que la labor del docente-investigador no sólo es la transmisión de contenidos, sino que el papel reflexivo le permite concebir qué contenidos son pertinentes para la población a la que se va a dirigir y adaptarse a las necesidades que esta manifieste.

Se espera que la monografía genere un aporte significativo a la línea investigativa del programa, permitiendo que la sistematización de esta información nutra las investigaciones al respecto y pueda constituirse como herramienta de consulta a los estudiantes que inicien sus prácticas pedagógicas con esta población.

Referencias

Bibliografía

- Agudelo, G. (2016). *Juegos Teatrales*. Bogotá: Magisterio editorial
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada editora.
- Astrosky, D. y Holovatuck, J. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Madrid: Morata.
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación*. Quito: El búho.
- . (2001). *El proyecto de aula*. Bogotá: Cooperativa editorial.
- Ynduráin, D (1985) Personaje y abstracción. El personaje dramático. Ponencias y debates de las VII jornadas de teatro clásico español. Madrid: Taurus Ediciones.
- Palladino, E. (2009). *Infancia, sociedad y educación*. Buenos Aires: Espacio.
- Pavis, P. (1998). *Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Stanislavsky, C. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Salvat, R (1985). *Personaje y tipo social*. El personaje dramático. Ponencias y debates de las VII jornadas de teatro clásico español. Madrid: Taurus Ediciones.

Webgrafía

- Chevallard, Y. (1998). *La trasposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- De castro, A. y Sartori, D. (2012). El actor y la máscara [vídeo]. Recuperado de <https://bit.ly/2KxCw4r>
- Eines, J. (2005). *Hacer Actuar*. Barcelona: Gedisa.
- . (2011). *Repetir para no repetir*. Barcelona: Gedisa.
- . (25 de noviembre de 2013). Trabajo sobre la Escena. Personaje. *Jorge Eines* (página web). Recuperado de <https://bit.ly/2EQyAb3>
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes 12(2)*, 18-28

- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, M. (2012). El concepto de personaje teatral y sus variables. *Cuadernos de picadero* 24, 6-40.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea (1968-2006)*. Bogotá: Universidad distrital.
- Lego, M. (2013). La construcción de la subjetividad. Recuperado de <https://bit.ly/2Z59tZK>
- Merchan, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa* (tesis de doctorado). Université de Genève, Ginebra, Suiza.
- Ministerio de educación ([MEN] 2012). Sentido de la educación inicial (20). Recuperado de <https://bit.ly/2MzgWec>
- . (2014). El arte en la educación inicial (21). Recuperado de <https://bit.ly/2n2WWmQ>

Artículos

- Penagos, A. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). *Revista colombiana de educación* 49, 15-36.
- Quintero, J. et al (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Ikala* 8(14), 39-56.
- Rozo, P. (2012). Tres mitos sobre la construcción del personaje. *Teatros* 18, 8-13.
- Rickenmann, R. (2006) *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Revista educación, Universidad Nacional de Antioquia. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>
- Van Gulick, R. (2018). Consciousness. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://stanford.io/2DFKepD>
- Torres, L. et al (2005). Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. *Pedagogía y saberes* (23), 39-44.

Anexos

Anexo 1: Fotografías de elaboración de máscaras, de personajes con piedras

Anexo 2: Dibujos de clase

Anexo 3: Vídeos de juegos dramáticos

Anexo 4: Planeaciones de clase

Anexo 5: Diarios de campo

Anexo 6: Informe de práctica del proyecto de aula

Anexo 7: Formato de autorizaciones de los padres y las autorizaciones

Anexo 8: Cuentos.