



**IMPROVISACIÓN Y TEATRO DE OBJETOS PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL
CON LAS INFANCIAS: SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Presentado por:

GONZALO FABIÁN CÉSPEDES FRANCO

CÓDIGO: 2019277017

JEISSON ANDRES CASTIBLANCO FORERO

CÓDIGO: 2019177037

Tesis de monografía para optar por el título de Licenciados en Artes Escénicas

Tutora:

Eliana Paola Varela Barreto

Candidata a Doctora en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá D.C.

2024

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	4
PROBLEMATIZACIÓN	4
Pregunta Problema	6
JUSTIFICACIÓN	6
OBJETIVOS	8
OBJETIVO GENERAL	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
ANTECEDENTES.....	8
Teatro de objetos, objeto y títere para el cuidado en las infancias.	9
Improvisación teatral, una carencia importante en la educación emocional de las infancias.	12
Regulación Emocional para las infancias: una aproximación desde las Artes Escénicas.....	14
CAPÍTULO 2	17
MARCO TEÓRICO.....	17
El efecto de distanciamiento desde el juego dramático para generar espacios seguros de aprendizaje:	17
Teatro de objetos para las infancias	21
Improvisación Teatral para las infancias.....	23
Regulación Emocional	24
CAPÍTULO 3	30
MARCO METODOLÓGICO	30
Ruta Metodológica – Paradigma Interpretativo	31
Investigación Cualitativa.....	32
Método – Sistematización de experiencias	34
Instrumentos de la Investigación.....	36
Proyecto de aula	36

	3
Planeaciones	37
Diarios de Campo.....	38
Fotos y Videos.....	39
CAPÍTULO 4	41
RESULTADOS	41
Sesión 1	41
Sesión 2	44
Sesión 3	47
Sesión 4	51
Sesión 5	53
Sesión 6	56
Sesión 7	59
Sesión 8	62
Sesión 9	65
Sesión 10	68
ANÁLISIS DE RESULTADOS	71
Las Artes Escénicas y el Juego Dramático son un lugar seguro para la regulación de las emociones.....	72
El Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral para la escucha, reflexión y expresión de las emociones:.....	74
Los personajes escénicos mediadores para la regulación de emociones.....	77
El poder poético de los objetos en la escena para la regulación emocional.....	79
El personaje objeto, maneras de crearlos para la regulación emocional.....	82
El cuerpo – objeto para la regulación emocional.	84
El sentido mágico del juego dramático.	85
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS.....	97

INTRODUCCIÓN

El presente documento da muestra de la sistematización de la práctica pedagógica en la Fundación Galileo, en donde se buscó, por medio del Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral incidir en el fortalecimiento de la regulación emocional de los niños. Este documento realiza un recorrido desde una mirada global, Latinoamérica, nacional y local del problema, para comprender la importancia de implementar estrategias de regulación emocional en el ámbito educativo, esto con el fin de ver que existen herramientas potentes en las artes escénicas que pueden contribuir al desarrollo emocional de los niños, y a ver que los conflictos y los estados aflictivos pueden resolverse con asertividad si se buscan maneras activas de hacerlo. Para esto se realizó una búsqueda exhaustiva para ver que investigaciones abarcan el Teatro de Objetos y la Improvisación para la regulación emocional con las infancias, encontrando que en lo disciplinar los trabajos apuntan más hacia los títeres que hacia los objetos, y que si bien hay aproximaciones que abordan las artes escénicas con las infancias, no lo hacen en específico para la regulación emocional sino abarcando temas muchos más amplios de la inteligencia emocional. Desde el punto de vista teórico se realizó un rastreo investigativo que permitió entender que las técnicas y contenidos disciplinares como el distanciamiento Brechtiano y juego dramático pueden convertirse en herramientas poderosas que aportan a la creación de espacios seguros de aprendizaje en donde es posible escuchar, reflexionar y expresar las emociones sin reprimirlas. Además, se reconstruyó la experiencia permitiendo que se puedan evidenciar en los resultados aquí expuestos, todas las actividades implementadas como categorías concretas que reflejan el posible impacto de estas para el fortalecimiento de la regulación emocional de los niños. Finalmente, este documento expone los análisis de los resultados, donde se hace un tejido de los principales contenidos disciplinares indagados en clase junto con la teoría, para reflexionar de manera profunda y evidenciar aportes e interpretaciones nuevas que pueden contribuir al campo de las artes escénicas y de la docencia.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN

En el presente apartado se desglosa la problemática que surgió para realizar esta investigación la cual parte desde una mirada global, latinoamericana, nacional y local, haciendo énfasis en el lugar donde se trabajó dicha investigación, es decir, el lugar de la práctica pedagógica. El rastreo de esta

problemática surgió a partir de los métodos de regulación emocional por parte de los niños¹ en las artes escénicas, usados en los ambientes de aprendizaje de la Fundación Galileo.

En las sociedades actuales del siglo XXI, producto de las dinámicas del mundo moderno y del ritmo de vida acelerado, se ven con mayor frecuencia problemáticas relacionadas con la salud mental, en los diversos ámbitos de la vida, tanto de los niños y adolescentes, como de los adultos, se manifiestan diversas problemáticas que derivan de una falta de cuidado en la salud mental, como lo son el estrés, la ansiedad, déficit de atención y la violencia. Todas estas en gran medida se desarrollan de forma alarmante en las personas y en estos tiempos, por ejemplo, la pandemia del COVID-19 ha causado un impacto económico y social devastador, las pérdidas familiares, la escases de empleo y las crisis financieras de muchos empleados, padres y madres cabezas de familia han causado un impacto evidente en la salud mental de las personas, pues los índices de depresión y ansiedad grave aumentaron desde el 2020 en un 32% y 35% (Organización Panamericana de la Salud, 2023).

Pese a esto, la sociedad actual sigue sin contar con el apoyo de los gobiernos, ya que la inversión en materia de salud mental a nivel mundial es insuficiente, según estimaciones del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) “el gasto gubernamental medio en salud mental en todo el mundo representa apenas el 2,1% del gasto gubernamental medio en salud en general” (pp. 10-11). Además de esto, hay que agregar que la mayor parte del gasto se destina a servicios psiquiátricos, exceptuando otros ámbitos como el de la educación, desde donde es de vital importancia realizar avances en la prevención y promoción de la salud mental como manera de preparar a los niños para la vida.

En el ámbito escolar se manifiestan día a día comportamientos que derivan de la falta de cuidado en la salud mental, que, si bien en su mayoría no se catalogan como trastornos epidemiológicos, requieren de la atención del cuerpo docente a través de una educación basada en el manejo de las emociones. Según lo anterior, Bisquerra y Mateo (como se citó en Amaya et al., 2024) afirman que más del 90 % de los docentes latinoamericanos no reciben formación sobre educación emocional, lo que ocasiona la aplicación de estrategias pedagógicas descontextualizadas en las áreas de las habilidades emocionales.

En Colombia, un estudio realizado por Agudelo et al. (2020) tuvo como hallazgo significativo que las instituciones de educación pública no contemplan dentro del desarrollo e implementación de los currículos educativos, la enseñanza y formación de la inteligencia emocional como un

¹ En este documento haremos referencia a ambos géneros por medio del sustantivo niños, con el fin de lograr una mejor redacción en la escritura y ser precavidos con su inclusividad en el texto.

componente psicológico fundamental en la construcción del ser. Por lo anterior, es vital preguntarse, en el campo de acción más próximo que se tiene, que son las prácticas, ¿cómo se puede hacer como docentes en formación de artes escénicas para contribuir al fortalecimiento de la regulación emocional de los niños?

En relación con esto, el lugar que convoca a esta investigación es la Fundación Galileo. Queda ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. Aquí se abordó una población multigrado con niños que comprenden las edades entre los dos a los nueve años. El Gali² cuenta con sus propios métodos de regulación de emociones, además del trabajo desde las dimensiones del cuidado, donde se trabajan los cuentos y juegos dramáticos para movilizar aspectos fundamentales del cuidado.

Pese a esto, se evidenció durante el periodo de prácticas del 2023-I diferentes tipos de agresiones que en menor medida no habían sido trabajadas desde las artes escénicas como puente entre el bienestar físico y el emocional. Debido a que los niños están en una etapa inicial en su desarrollo de la conciencia social, muchas veces no tienen las herramientas y capacidades necesarias para regular sus emociones. Frente a esto, se identificó que cuando acontece un conflicto que pone en juego sus intereses, como el poseer un objeto con el que se trabaja en clase, o comenzar primero un ejercicio teatral, hay una disputa que lleva a que surja en ocasiones distintos tipos de agresiones.

Frente a esto es posible afirmar que el problema de esta investigación radica en que los niños del Gali (pese a tener en el espacio sus propios métodos de regulación emocional, guiados por las docentes titulares) no cuentan con las herramientas de regulación emocional que derivan de las Artes Escénicas. Por ello, durante el periodo de prácticas del 2023-II, surgen dos proyectos de aula que van desarrollando una búsqueda por implementar métodos de regulación emocional desde las artes escénicas, y por lo mismo surgió la siguiente pregunta de investigación que convoca a este documento:

Pregunta Problema

¿Cómo desde el Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral se puede potenciar la regulación emocional de las infancias, en los ambientes de aprendizaje de la Fundación Galileo?

JUSTIFICACIÓN

Esta sistematización de la práctica pedagógica pretende dar evidencias sobre el desarrollo de las actividades que fueron diseñadas e implementadas en el espacio de práctica de la Fundación Galileo en el semestre 2023-II, donde a través del Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral se

² Para referir a la Fundación Galileo de una manera informal y más cercana.

pudo indagar en el campo de la regulación emocional para incidir en la creación de espacios seguros de aprendizaje con las infancias.

Se evidenció en el lugar de prácticas algunos patrones de conducta de los niños, que incidían en el desarrollo de la clase, por lo que fue pertinente indagar desde las artes escénicas para comprender que contenidos podían ayudar a la creación de espacios seguros de aprendizaje, desde donde los niños pudieran aplicar las herramientas necesarias para la regulación de sus emociones, y con ello resolver sus conflictos de forma autónoma y asertiva a través de las artes escénicas.

Conforme a lo anterior, se considera importante que los niños adquieran habilidades de regulación emocional, desde el Teatro de Objetos (T.O.³) y la Improvisación Teatral (I.T.⁴) para fomentar y crear ambientes de aprendizaje seguros para las infancias. Por lo anterior, en este trabajo se ofrecieron las artes escénicas desde un accionar sensible, con el fin de minimizar los factores de riesgo y maximizar los factores de protección del aula como un espacio seguro.

Para potenciar la regulación emocional de los niños en el lugar de prácticas se toman técnicas y herramientas del T.O. y la I.T. pues estos funcionan a modo de ejemplo como un kit de primeros auxilios artísticos y emocionales. Pues trabajar la emoción desde el teatro implicó tomar distancia de la primera reacción que por lo general suele ser impulsiva, esto pretende hacerse desde un trabajo de conciencia corporal ligado desde el T.O. y la I.T. A su vez, hallar un lugar para hacer posible una educación que contemple lo artístico con lo emocional.

Desde esta perspectiva, el trabajo aquí presentado pretende contribuir a la regulación emocional por medio de las artes escénicas. Así mismo, busca mejorar los ambientes de aprendizaje seguros para los niños, trabajo que ya realizan las docentes titulares en el espacio, reconociendo su labor y busca este trabajo aportar desde lo escénico para hacer posible un lugar en donde los niños dimensionen desde temprana edad la importancia de conocer sus emociones y cómo regularlas desde el T.O. y la I.T.

Así mismo, otra de las razones de realizar este trabajo es aportar a la construcción del rol docente, dejando una impronta que evidencie una forma de trabajar las artes escénicas desde un lugar seguro para las emociones, ya sea haciendo uso de objetos mediadores escénicos (Cortes, 2023) o con el Personaje Mediador Escénico, volviendo la clase una escena de teatro en donde los niños intervienen, aceptando la convención ficcional que se les propone y usando las distintas formas de regular sus emociones por medio del T.O. y la I.T. Además, se cree, como docentes en formación

³ Se referencia a estas siglas con el Teatro de Objetos, con el fin de mejorar la redacción del documento.

⁴ Se referencia a estas siglas con la Improvisación Teatral, con el fin de mejorar la redacción del documento.

(D.F)⁵ en artes escénicas, que es necesario educar con una doble misión; la misión de educar en cuanto a contenidos disciplinares basados en artes escénicas, y la misión en educar al manejo adecuado de las emociones para lograr construir en sociedad espacios seguros para la paz y el sano aprendizaje.

Este proyecto busca dejar en claro la importancia de que los niños puedan regular sus propias emociones, por ejemplo, la ira, si bien este tipo de emoción cumple una determinada función biológica como la de protección (Maureira & Sánchez, 2011), puede estar poniendo en riesgo el lugar seguro que se quiere construir, por lo que se busca dejar en claro el uso de las artes escénicas como medio para la regulación emocional. Comprender la pertinencia de estas actividades implementadas es lo que se busca para poder ver las debilidades y fortalezas que se tienen con miras a seguir apostando por una educación en donde lo escénico y lo emocional formen un puente, para que los niños puedan cumplir con su rol en el teatro social de la vida con herramientas asertivas para la regulación emocional.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Comprender los aspectos teórico – prácticos del Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral para el fortalecimiento de la Regulación Emocional, en el ámbito de las practicas pedagógicas, con las infancias de la Fundación Galileo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los aspectos teórico-prácticos del T.O. y la I.T. para el fortalecimiento de la regulación emocional de las infancias de la Fundación Galileo.
2. Delimitar que contenidos disciplinares y axiológicos del T.O. y la I.T. se usaron para el fortalecimiento de la regulación emocional de las infancias de la Fundación Galileo.
3. Analizar los resultados obtenidos de la sistematización para comprender los aspectos teórico-prácticos del Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral.

ANTECEDENTES

En atención al interrogante ¿Cómo desde el Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral se puede potenciar la regulación emocional de las infancias, en los ambientes de aprendizaje de la

⁵ Para referirse al docente en formación o a los docentes en formación. Dependiendo del sentido del texto, puede ser en plural o en singular.

Fundación Galileo? se hace una revisión documental local, nacional e internacional, para consultar diversos trabajos de grado y tesis de maestrías que amplían la mirada y nutren eficazmente a esta sistematización de la práctica pedagógica para lograr un alcance significativo.

Las investigaciones que se exponen en este apartado están agrupadas de manera sintética en los tres grandes ejes temáticos que conforman esta investigación los cuales son:

1. **Teatro de objetos, objeto y títere para el cuidado en las infancias:** esta categoría aborda los hallazgos encontrados luego de una revisión minuciosa de distintos documentos. Donde se encuentran las primeras aproximaciones del uso del T.O. bien sea en títere u objeto mismo, con un enfoque educativo y emocional en las infancias. Esta categoría proviene de uno de los enfoques disciplinares utilizados en este proyecto. Trabajado principalmente con las infancias en el lugar de práctica.
2. **Improvisación teatral, una carencia importante en la educación emocional de las infancias:** Esta categoría aborda diversos trabajos con una diversidad de grupos etarios, con los cuales se trabajó la I.T. desde un punto muy importante, que fue lograr lugares de paz mediados por las artes escénicas, el juego y la improvisación como un lugar de construcción de ambientes tolerantes e incluyentes. Así mismo, esta categoría surge de otro de los enfoques disciplinares utilizados en el proyecto con las infancias.
3. **Regulación Emocional para las infancias: una aproximación desde las Artes Escénicas:** Esta categoría aborda la regulación emocional desde los lugares más cercanos, mediados por las experiencias basadas en arte. Con el fin de lograr espacios seguros de aprendizaje en donde los niños pueden aplicar herramientas artísticas y escénicas para autorregular sus emociones. Esta categoría surge a partir de la evolución del proyecto de grado, donde la brecha de búsqueda se fue centrando en los lugares más cercanos a la regulación emocional, por lo mismo prima la macro categoría de inteligencia emocional.

Teatro de objetos, objeto y títere para el cuidado en las infancias.

Los antecedentes que contribuyen a la categoría del teatro de objetos en su mayoría aluden al teatro de títeres. Es preciso resaltar que el concepto de teatro de objetos para algunos teóricos del arte escénico no contempla al teatro de títeres. Sin embargo, al evidenciar una limitación en la búsqueda puntual del trabajo con el teatro de objetos, relacionado con las habilidades emocionales con las infancias; se considera que tanto un objeto como un títere pueden usarse simbólicamente para representaciones escénicas que movilicen las competencias emocionales contribuyendo a la regulación emocional:

La tesis de grado *Contribuciones de la actividad teatral a las prácticas del cuidado en estudiantes del curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED) (2022)* de Carlos Cardozo y Emily Urquijo de la Universidad Pedagógica Nacional, tuvo como objetivo general “Contribuir a la ética del cuidado y a las relaciones asertivas de los estudiantes del curso 204 del Colegio Alfonso Reyes Echandía (IED), desde la implementación de actividades teatrales” (p. 18). Para esto recurrió a la metodología de la Investigación Acción de enfoque cualitativo y el uso de los diferentes instrumentos de recolección de información (p. 11). Uno de los hallazgos significativos fue que “los ejercicios promovieron la reflexión en torno a lo personal y grupal, incluso en cuanto a su espacio de clase, desde actividades teatrales que trabajaban y permitían su enunciación en cuanto a estos tres aspectos, reafirmados por textos mediadores con los que los estudiantes se identificaban fácilmente con personajes, situaciones y atmósferas” (p. 83). Esta tesis se retoma para este documento porque pretende dar una idea de cómo resignificar un objeto con el fin de convertirlo en un elemento contenedor de confidencias al cual los niños pueden contar sus emociones como lo indica el ejemplo del objeto quitapesares.

La tesis de maestría *El arte habita la paz. Educación para la paz en un contexto de educación preescolar a través del teatro de títeres (2021)* de Andrea Camila Farfán Ardila de la Pontificia Universidad Javeriana tuvo como objetivo general “identificar cómo la ética del cuidado contribuye a la generación de procesos de educación para la paz en un contexto de educación preescolar en el Colegio San Bartolomé La Merced, Bogotá a través del teatro de títeres” (p. 20). Para esto propuso una investigación “de carácter cualitativo al tomar elementos de la etnografía colaborativa como la perspectiva y fundamento de análisis y observación” (p. 48). Uno de los hallazgos significativos de este trabajo fue que “el incentivar el uso del teatro de títeres hizo que los menores se sintieran motivados a crear, a través de sus personajes, soluciones a dilemas planteados por medio de alternativas que promovían acciones pacíficas a nivel de convivencia” (pp. 90-91). Esta tesis se retoma para este documento porque invita a la construcción de una pedagogía de la no violencia basada en el dialogo y en la resolución de conflictos mediante el discernimiento de dilemas morales que emergen de los contextos de los niños.

La tesis de maestría *Animar objetos - Construir sujetos sensibles: un estudio sobre la experiencia estética del espectador niño/a en el teatro de títeres (2017)* de Ximena Argonte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tuvo como objetivo general “caracterizar la experiencia estética de los espectadores niños/as en la obra de teatro de títeres Sueños del Agua” (p. 20). Para ello desarrolló una metodología a partir de los presupuestos de la investigación cualitativa,

la investigación basada en artes IBA, etnografía artística y desde este marco, la perspectiva hermenéutica como método de análisis (p. 90). Uno de los hallazgos significativos de este trabajo fue que “la presente investigación aporta elementos conceptuales y reflexiones académicas para situar al espectador niño/a en los discursos estéticos y reconocer su lugar como sujeto activo dentro de las manifestaciones culturales y artísticas; cuerpos vivos que se dan a conocer, que se expresan y son parte fundamental en la co-construcción de la obra de arte” (p. 210). Esta tesis se retoma para este documento ya que aporta una visión del teatro de títeres como un encuentro con el otro en donde se toma en cuenta desde el juego la participación del espectador (niños) en la obra, sus sensaciones, su expresión oral y corporal.

La tesis *Uso didáctico de los títeres para desarrollar la inteligencia emocional en preescolar* de Nathaly Zarela Tejada Ccayahuillca de la Pontificia Universidad del Perú tuvo como objetivo general “comprender los beneficios del uso didáctico de los títeres en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de cinco años” (p. V). Para ello se utilizó “la metodología documental bibliográfica, la cual consiste en la búsqueda, recolección, selección y análisis especializado de datos e información bajo criterios académicos en fuentes confiables y actuales tales como artículos de revistas, libros y tesis encontrados tanto en forma física como virtual rescatadas de bibliotecas y plataformas académicas nacionales e internacionales” (p. VI). Uno de los hallazgos significativos de esta propuesta fue que “el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas de preescolar invita a la maestra a desarrollar estrategias que apoyen este proceso. Una estrategia importante es la utilización didáctica de los títeres, la cual reconoce las bondades y características de esta herramienta, permitiendo al niño la expresión e identificación de emociones propias y ajenas para crear alternativas de solución a través del juego y la reflexión en conjunto dentro del aula” (p. 29). Se retoma esta tesis para este documento ya que proporciona una metodología didáctica para el empleo de títeres en el aula en los niños. Destaca también la idea del uso de los títeres no solo como un recurso de ocio sino como un recurso educativo valioso que contribuye al reconocimiento y autocontrol de las emociones.

En vista de estas investigaciones, se puede afirmar que estas aportan para este documento nociones importantes sobre el uso de objetos escénicos como los títeres y los objetos quitapesares vinculados a estrategias de enseñanza que contemplan una educación basada en emociones. Las mismas proporcionan una ruta metodológica que dan claridad a la hora de plantear actividades relacionadas con el arte escénico y la regulación emocional, aunque en su mayoría se aborde el tema como Inteligencia Emocional.

Así mismo también se puede decir que el rastreo que se hizo trajo como resultado un acercamiento desde las Artes Escénicas que tiene que ver más con el títere que con el Teatro de Objetos, sin embargo, las estrategias de enseñanza implementadas nos dan una idea de cómo se puede hacer una transposición didáctica para centrarlo más en lo que convoca a esta investigación que son los objetos.

Improvisación teatral, una carencia importante en la educación emocional de las infancias.

La búsqueda de antecedentes en la categoría de improvisación se vio limitada en cuanto a que la mayoría de los trabajos, si bien abordan la improvisación y las competencias emocionales, en su mayoría lo hacen con poblaciones adolescentes, población vulnerable o con niños de la segunda infancia. Dejando de lado el trabajo con la primera infancia, una población a la cual este trabajo de sistematización de prácticas pedagógica tomó en cuenta y que pone especial atención. Sin embargo, los aportes de estas investigaciones permiten dar una mirada amplia sobre el trabajo con la improvisación ligada a las habilidades emocionales, alentando a pensar en la inclusión de dichos contenidos con las infancias en su totalidad.

El trabajo de grado de Daniela Celis de la Universidad Pedagógica Nacional del año 2020 titulado “Vivir y amar. Pedagogía del amor e improvisación teatral con población vulnerable” tuvo como objetivo principal “Analizar los aportes de la pedagogía del amor en el desarrollo de la inteligencia emocional de las participantes de la FNA durante el aprendizaje de la improvisación teatral” (p. 4). La metodología que se implementó para el trabajo fue cualitativa basándose en la Investigación Acción Pedagógica (Celis, 2020). Uno de los hallazgos significativos fue que “Educar desde el afecto permitió que las participantes se sintieran seguras y en confianza, tanto con las profesoras como con el espacio de clase, lo cual posibilitó que fueran honestas con sus aportes, ideas, sentimientos y emociones” (p. 70). Se retoma esta tesis para este documento ya que aporta a la idea de una educación integral en donde las capacidades cognitivas de los educandos se complementan con todo lo relacionado a la esfera de lo emocional, y que dichas emociones pueden potenciar el aprendizaje si se sabe cómo gestionar a partir de la pedagogía del amor.

La tesis de grado de Mauricio Núñez de la Pontificia Universidad Católica de Perú del año 2021 titulado “Improvisación teatral y su influencia en las habilidades comunicativas en niños y adolescentes”, tuvo como objetivo principal “establecer un vínculo entre la práctica de la improvisación teatral y su aporte al desarrollo de las habilidades comunicativas de un grupo de niños del Colegio Franco Peruano, mediante un taller” (p. 4). La metodología que se empleó para este trabajo fue “Cualitativa y el carácter de la investigación es exploratorio” (p. 29). Uno de los

hallazgos significativos fue que “Para el final del taller la resistencia inicial de parte de algunos estudiantes por formar grupo con únicamente sus amigos más cercanos ha disminuido. Ahora hay más interés por escuchar a los demás. Reconocen las virtudes de los demás y trabajan a favor de ellas. Por consecuencia la habilidad de la empatía es una de las habilidades mejor logradas. Se evidencia en la integración que existe en la presentación final y el respeto mutuo” (p. 62). Se retoma esta tesis para este documento ya que permite indagar en la improvisación más que como una técnica teatral, como un espacio donde se puede propiciar la integración de cada participante y donde cada uno puede exponer sus ideas para potenciar la competencia comunicacional.

La tesis de grado de José Klauer de la Universidad de Lima titulada “Taller Impro verano positivo: la filosofía de la improvisación en el desarrollo de habilidades comunicativas en la infancia” del año 2022 tuvo como objetivo principal “Analizar el proceso de creación e implementación del taller Impro Verano Positivo, dirigido a niñas y niños de 7 a 11 años de edad” (p. 1). La metodología que se empleó en esta investigación fue cualitativa, ya que utilizan herramientas de observación y análisis sobre las experiencias vividas. Un hallazgo importante fue que “El abordaje de temas como el manejo del error y el trabajo en equipo, tiene un valor especial para ellos, ya que fomenta el desarrollo saludable de los jóvenes participantes” (p. 49). Se retoma esta tesis para este documento ya que puede dar la idea de la improvisación como un espacio seguro donde el docente a cargo valida la voz del educando escuchando sus ideas, y donde hay una disposición a la resolución de conflictos desde la comunicación emocional, aprendiendo de los errores y sin valorar nada que caiga en el juicio.

La tesis de grado *Re-acción: material didáctico sobre inteligencia emocional para adolescentes, a través de herramientas audiovisuales y de la improvisación teatral* (2020) de Bustos Daniel de la Universidad Pedagógica Nacional tuvo como objetivo general “Diseñar y producir un material didáctico desde lenguajes escénicos y narrativas digitales, que brinde herramientas para la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes” (p. 10). El diseño y creación de este material didáctico fue desarrollado desde el enfoque cualitativo de la investigación. Uno de los hallazgos significativos fue que:

La labor del docente en artes escénicas debe transitar entre la utilización adecuada de los saberes aprendidos en la academia y la adaptabilidad de estos a los contextos educativos de su interés; también, se concluye que los componentes disciplinares, pedagógicos e investigativos no deben ir en direcciones opuestas, por el contrario, deben jugar todos con el fin de potenciar

la labor del docente y complementar sus estrategias de aprendizaje en pro de garantizar procesos educativos fructíferos comprometidos con la transformación social. (p. 89)

Se retoma esta tesis para este documento ya que aporta a la idea de cómo trabajar los contenidos disciplinares del teatro específicamente de la improvisación desde la integración de herramientas tecnológicas como pueden ser los dispositivos móviles y computadores, para crear narrativas digitales sobre competencias emocionales. Además, brinda un soporte teórico-conceptual bastante amplio de la improvisación y la Regulación Emocional.

A partir de los anteriores antecedentes de la I.T. se puede evidenciar que, pese a que no se trabaja puntualmente en población de primera infancia, los hallazgos encontrados en las anteriores tesis destacan por permitir que desde la I.T. se creen principalmente lugares seguros para el trabajo del desarrollo emocional, bien sea en adolescentes o en población de la segunda infancia. Estos trabajos realizados por medio de las artes escénicas permiten poner en evidencia la importancia y el peso que tiene la I.T. en el trabajo de la regulación emocional, partiendo de las bases principales sobre la inteligencia emocional, pues fueron las aproximaciones a las cuales se lograron llegar en este documento a la fecha.

Regulación Emocional para las infancias: una aproximación desde las Artes Escénicas.

Los antecedentes que se evidencian en la categoría de Regulación Emocional proporcionan una mirada amplia sobre cómo se desarrollan las competencias emocionales con las infancias. Aportan a la idea de realizar actividades que tomen en cuenta las emociones, también proporcionan reflexiones, vivencias, y teoría que ayudan a delimitar la búsqueda de esta investigación y a posicionarse dentro de un modelo de inteligencia emocional poniendo especial atención a la dimensión de la regulación emocional:

La tesis de grado *Propuesta artística pedagógica para favorecer las competencias emocionales, diseñada a partir de discusiones con expertos y otros autores* (2020) de Ana María Sánchez Mora, Laura Sofía Rodríguez Cuervo y Carolina Vélez Pérez, de la Pontificia Universidad Javeriana, tuvo como objetivo general “diseñar una propuesta pedagógica para fomentar la inteligencia emocional por medio de expresiones artísticas con niños de 3° de primaria” (p. 9). La metodología de esta investigación “fue el cualitativo - interpretativo, ya que se requirió un acercamiento interpretativo a los sujetos de estudio (las personas entrevistadas)” (p. 35). Uno de los hallazgos significativos fue que “en la parte de las investigaciones teóricas pudimos conocer más a profundidad la importancia de desarrollar las competencias emocionales en la infancia, ya que como se mencionó en algunos apartados, educar las emociones contribuye a que los niños y las niñas

tengan un desarrollo integral en todas sus dimensiones y de acuerdo a esto la contribución a mejorar la sociedad, sin embargo esto debe ser acompañado y guiado por la familia, que es el entorno inmediato en donde el niño se desenvuelve y posteriormente en la escuela donde el maestro debe cumplir con el papel de mediador y guía para cualquier situación que se le presente al niño o la niña” (p. 84). Se retoma esta tesis para este documento ya que aporta a la idea de una educación artística que contemple competencias emocionales para construir espacios de aprendizaje que mejoren la sociedad enfatizando que debe hacerse de forma mancomunada entre la escuela, la familia y el maestro.

La tesis de grado *El arte como estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional y las relaciones intrapersonales en los niños del grado de preescolar de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán* (2022) de Martha Alveny Valderrama Céspedes y Ángela Rocío Rivas García de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, tuvo como objetivo general “diseñar actividades pedagógicas influenciadas por el arte que contribuyan al desarrollo de la inteligencia emocional y fomente las relaciones intrapersonales en los niños y niñas del grado preescolar de la institución educativa Jorge Eliecer” (p. 13). En este proyecto de investigación se abordó la metodología cualitativa a través de la Investigación Acción Participación (IAP). Uno de los hallazgos significativos fue que “Desarrollar la inteligencia emocional, por medio del reconocimiento de las emociones y vivencias pedagógicas eleva la autoestima y seguridad en los estudiantes; del mismo modo, sus actitudes, comportamientos se pueden modelar para facilitar las buenas relaciones humanas en la escuela” (p. 70). Se retoma esta tesis para este documento ya que sirve como material de apoyo para diseñar actividades que desarrollen las competencias emocionales ligadas al arte, en donde el arte represente un elemento motivador y esencial para la expresión de la propia creatividad, para potencializar la autoestima y descubrirse a sí mismos.

La tesis de maestría *El fomento del desarrollo de la inteligencia emocional a través de la disciplina positiva en el nivel de transición de una institución pública del distrito de Barrancabermeja* (2021) de Angie Gisela Mier Mora de la Universidad Autónoma de Bucaramanga tuvo como objetivo general “fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la disciplina positiva con actividades lúdicas de equipo que permita disminuir los comportamientos en riesgo del grado preescolar de una institución rural pública del distrito de Barrancabermeja” (p. 14). La metodología que utilizó fue “el método empírico para la recolección de datos primarios (Cerezal y Fiallo, 2005) representado en el diario de campo y la entrevista que se practicó a los padres de familia; el método analítico sintético de (Suarez Lugo, 2014; Herrera Salazar, Herrera y Pérez, 2012;

Martínez, 2014) para el desarrollo del marco teórico y conceptual, legal y la metodología; y el método inductivo deductivo de (Dávila, 2006; Charmaz, 2006) para la generación de resultados y análisis de los mismos” (p.37). Uno de los hallazgos significativos fue que “una buena capacitación que incluya la comprensión de docentes y padres de familia entorno a la educación emocional y la disciplina positiva, conlleva a una buena práctica y enseñanza de los comportamientos o conductas sociales que debe aprender a comprender el niño, puesto que se evidencia que la comunicación afectiva de carácter verbal y corporal sujetas a una situación de riesgo contribuye a que el niño inicie su recorrido de reflexión sobre sus emociones y el desarrollo de una personalidad sana acorde con el ideal de sociedad” (pp. 88 –89). Se retoma esta tesis para este documento ya que permite identificar situaciones de riesgo que ponen en evidencia una falta de Regulación Emocional por parte de los niños cuando no tienen claro los límites de sus acciones. Muestra que la comunicación y el estado emocional de las familias en muchas ocasiones inciden en el desarrollo emocional de los niños, esto a causa de varios factores como la relación de los padres, el divorcio, la poca disponibilidad de tiempo y la economía.

La tesis de grado *Propuesta pedagógica "Mundo Emociones: arte, juego, letras y diversión" Cartilla para docentes* (2020) de Cortés Daissy Delgado y Laura, Penagos Angela de la Universidad Pedagógica Nacional tuvo como objetivo general “diseñar una cartilla pedagógica que favorezca la identificación, el reconocimiento y la comprensión de las emociones en los niños y las niñas del grado tercero del Colegio Distrital Aquileo Parra I.E.D” (p. 19). La metodología fue una “Propuesta consolidada en la cartilla para docentes como estrategia didáctica, principalmente dirigida a los niños y niñas de 7 a 10 años en una formación que priorice el enfoque en Regulación Emocional. Esta nutrida con experiencias significativas y enriquecedoras a partir de las actividades rectoras de la educación como lo son: el arte, la literatura y el juego” (p. 61). Uno de los hallazgos significativos fue que “por medio de estas experiencias, se busca que se puedan construir reflexiones mediante la conciencia corporal, conocer que sucede en el interior de cada uno y como las emociones se expresan en el exterior, además de vivenciar y disfrutar momentos de relajación que inviten a la calma, disminuir el estrés y sanar un poco las malas experiencias que hayan vivido anteriormente o que vivan actualmente, esto influye positivamente en sus procesos escolares, familiares y sociales” (p 69). Se retoma esta tesis ya que aporta a la idea de sensibilizar a través del arte, el juego y la literatura para ello toma en cuenta los aspectos emocionales con el fin de poder resolver los conflictos desde la no violencia. Además, muestra que las experiencias con las emociones pueden contribuir a la disminución del estrés proporcionando calma y relajación.

Conforme a la búsqueda de los anteriores antecedentes académicos, las artes en general funcionan como un vehículo que conecta con las emociones. Pues se evidencia que especialmente en las infancias surge un trabajo experiencial, pues las artes mismas permiten que el lugar de aprendizaje se convierta en una experiencia que moviliza diversos contenidos de aprendizaje. Si bien no aborda puntualmente la categoría que llama a este proyecto (Regulación Emocional), los orígenes de esta categoría micro surgen gracias a la inteligencia emocional, pues de ahí se toman bases para la construcción de este saber para las instancias.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El efecto de distanciamiento desde el juego dramático para generar espacios seguros de aprendizaje:

Desde la práctica pedagógica se indagó en la creación de estrategias de Regulación Emocional propias de las Artes Escénicas, en donde a partir de la implementación de contenidos disciplinares y técnicas de algunos autores relevantes del universo teatral, se pudiera brindar herramientas eficaces para que los niños avancen en la escucha, reflexión y expresión de sus emociones. En ese orden de ideas una de las técnicas que se utilizó fue la técnica del efecto de distanciamiento elaborada por Bertolt Brecht (1948).

El efecto de distanciamiento o efecto de extrañamiento es una técnica empleada por Brecht para evitar que el espectador se sumerja en un mundo ilusorio producto de la identificación que se puede tener con las emociones de los personajes en la escena. Esta identificación produce la catarsis, una respuesta típica de la dramaturgia aristotélica basada en la empatía con las emociones de los personajes de una obra.

Por lo anterior Brecht buscaba realizar una dramaturgia no aristotélica, evitando que el espectador logre una identificación total a nivel de las emociones con los personajes de la escena. Esto generó que el efecto de distanciamiento obligara al espectador a tomar una postura crítica con las situaciones representadas por los actores y actrices (Brecht y Dietrich, 2004). Por lo anterior una de las características más importantes que tiene el efecto de distanciamiento es que busca disolver el espanto y la compasión que provoca en el espectador una obra aristotélica, pero además también busca romper con la identificación que el actor tiene sobre el personaje que representa.

En palabras del mismo Brecht y Dietrich (2004) “como no se identifica con la persona que representa, el actor puede elegir frente a ella un determinado punto de vista, puede revelar su opinión

sobre ella e invitar al espectador, que tampoco ha sido invitado a identificarse, a la crítica de la persona representada” (p. 136). Al revelar su opinión, el actor no se transforma totalmente en su personaje, sino más bien se distancia del texto, logra ver su pasado, sus acontecimientos y comprender de manera crítica por que hace lo que hace.

El actor ha de leer su papel con la actitud del sorprendido y el discrepante. No debe aceptar ninguna situación como dada, como algo que no puede ser de otra manera, debe preguntarse, aplicar la duda cartesiana, cuestionar el texto y la memorización, interrumpir la asimilación mecánica, desenmascarar, denunciar, romper la línea de acción, así como también con lo esperado. (Brecht & Dietrich, 2004).

Según lo mencionado anteriormente se tomó en cuenta la teoría expuesta sobre el efecto de distanciamiento para diseñar estrategias de Regulación Emocional en el ámbito de las prácticas pedagógicas con las infancias. Así mismo se identifica que el efecto de distanciamiento fue abordado de distintas maneras, razón por la cual a continuación se pasara a nombrar las distintas posibilidades que hay de aplicar la técnica en el ámbito educativo.

Efecto de distanciamiento con objetos escénicos mediadores.

El efecto de distanciamiento con objetos escénicos mediadores (Cortes, 2023) se aplicó para que los niños a través del objeto puedan expresar sus emociones. Según lo mencionado este distanciamiento permite que los niños se distancien de sus emociones y las trasladen al objeto. De esta manera ellos pueden expresar abiertamente sus emociones sin caer en la inhibición ya que el objeto les ofrece un lugar seguro de expresión en donde no sentirse intimidados. Esto último tiene fundamento en la idea de Cortes (2023) que dice que el Objeto escénico mediador “permite conectar y encarnar el cuerpo del niño o niña en un objeto, una posibilidad de llevar el texto mediador más allá, más a la realidad y con más posibilidades para los docentes de diseñar y crear experiencias realmente significativas para la primera infancia desde el arte” (p. 77). Por lo anterior el objeto le brinda al niño una protección, barrera, o contención, para que este pueda encarnar en el objeto y pueda desarrollar toda su potencialidad expresiva, pues no existe ningún tipo de sensación de inhibición o temor al estar expuestos.

Para profundizar un poco más en el distanciamiento que se hace con los objetos escénicos mediadores (Cortes, 2023) es importante decir que para quitarle al objeto su servilismo domestico hay que generar un distanciamiento, esto significa cambiar la mirada que se tiene sobre los objetos que nos rodean para pasar a encontrarles otra utilidad, para que puedan ser teatralizados, ósea que se

puedan involucrar en la escena. Esto se hace a través de la resignificación y de la instalación de un espacio ficcional que permita pactar una nueva realidad, en donde los objetos cobran vida.

Según lo anterior los objetos escénicos mediadores (Cortes, 2023) permiten que los niños puedan dotar a cada objeto de una voz, que se expresa con el lenguaje que los niños utilizan en su cotidianidad. Con esto se cumple la premisa de Brecht del distanciamiento del actor hacia el texto ya que ellos no hacen copia fiel de los textos mediadores que se les proporciona, sino que los reinterpretan, los cuestionan y expresan con las palabras que usan en su cotidianidad, además de agregarles situaciones nuevas.

Según todo lo mencionado anteriormente el objeto escénico mediador permite que el niño se distancie de su emoción y lo traslade al objeto, desde donde puede expresarse abiertamente sin ningún tipo de inhibición ya que el objeto le ofrece un lugar seguro. Además, desde esta perspectiva ellos pueden reinterpretar los textos mediadores distanciándose de la memorización y la asimilación mecánica, y expresando con el lenguaje con el que se desenvuelven en su cotidianidad.

El efecto de distanciamiento desde el personaje escénico mediador

El efecto de distanciamiento desde el personaje escénico mediador se aplicó como una manera de invitar al niño a accionar desde un lugar sensible, permitiendo que este se distancie de su mundo habitual (Huizinga, 1968) y entre en la situación de representación instalada para pactar una nueva realidad. Desde esta nueva realidad ellos entran en la escena como personajes que buscan posibles soluciones para regular las emociones del personaje escénico mediador, por lo tanto, el espacio ficcional que se crea permite que los niños se expresen de manera segura. Las emociones negativas son utilizadas por el personaje escénico mediador para poner a prueba a los niños y que ellos se distancien desde la no identificación, con ello los niños buscan la manera de aplicar las distintas herramientas de regulación emocional para ayudarlo a calmar.

Según lo mencionado anteriormente el personaje escénico mediador instala una situación de representación para poner a prueba a los niños y que ellos al no identificarse con las emociones de este, lo ayuden a aplicar las herramientas de regulación emocional. Además, el personaje escénico mediador permite que los niños puedan expresar sus emociones desde un lugar seguro ya que desde los espacios ficcionales ellos pueden distanciarse de la realidad y pactar una nueva realidad en donde pueden expresarse abiertamente y construir posibles soluciones con el otro.

Por lo anterior, las experiencias artísticas que se pueden plantear en el teatro desde el distanciamiento también contemplan los juegos dramáticos, al desarrollar habilidades comunicativas, expresivas y axiológicas. El juego dramático es esencial para los niños ya que implementar

actividades integrales e integradoras, ayudan en el desarrollo del juego simbólico, la construcción del lenguaje y la socialización, los cuales son fundamentales para su desarrollo (Huertas et al., 2021).

Según lo mencionado anteriormente es posible afirmar que desarrollar el efecto de distanciamiento a partir de los objetos escénicos mediadores y del personaje escénico mediador permite que los niños puedan enunciar sus emociones aportando a la construcción del lenguaje y a la socialización. Con ello es posible ligar los fundamentos del juego dramático junto con la técnica del distanciamiento de manera que la clase se convierta en un espacio seguro de aprendizaje. De acuerdo con El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) los Espacios Seguros son lugares físicos que desarrolla la comunidad con el fin de promover el bienestar psicosocial, la integración y la cohesión social en los niños, además, que permite que sean espacios de paz, seguros, equitativos y libres de violencias. Por lo anterior, es importante resaltar uno de los principales objetivos que tienen los Espacios Seguros:

Promover el bienestar emocional y psicosocial: el juego libre es central para el bienestar y desarrollo de la infancia; permitiéndoles aprender y expresarse por medio del movimiento, la danza, los juegos de roles, las conversaciones y espacios para compartir. Estas estrategias permiten al niño o niña expresar sus emociones y socializar en espacios que percibe como seguros. Las actividades sociales buscan brindar herramientas para el desarrollo de habilidades e inteligencia emocional por medio de ejercicios grupales cooperativos e interactivos. (UNICEF, 2021, p. 5)

De esta manera se concibe para este proyecto, el distanciamiento Brechtiano, como una técnica que permite generar ambientes de aprendizaje seguros desde el juego dramático. Desde esta perspectiva los niños pueden escuchar, reflexionar y expresar abiertamente sus ideas y emociones; además de potenciar su creatividad, al ser escuchados y tomados en cuenta desde sus distintas singularidades.

Es importante tomar en cuenta que la escuela para una gran parte de las infancias constituye el único lugar seguro ya que en sus casas están permeados por distintos tipos de violencias. Por lo tanto, el rol que debe cumplir un docente en formación de artes escénicas, aparte de el de investigador, creador y pedagogo, es el de acompañar y brindar cariño, solamente así se puede generar ambientes de aprendizaje seguros en donde los niños pueden expresar sus ideas con confianza y sin miedo a ser juzgados.

Teatro de objetos para las infancias

El teatro de objetos para las infancias se entiende desde la idea de resignificar los objetos de la cotidianidad para cambiarle su uso, con el fin de que se puedan convertir en personajes – objetos y adquieran igual protagonismo que la representación que se hace con el cuerpo. Para entender mucho mejor el concepto es necesario conocer que tiene sus orígenes en las artes plásticas, específicamente con el movimiento dadaísta. El movimiento dadaísta surgió en los albores del siglo XX (1916) como una forma de ir en contra de las artes tradicionales, para ello proponía cambiar radicalmente la idea de belleza que había en el arte por entonces. Marcel Duchamp fue uno de sus precursores y a él se debe la creación de los *Ready-Mades*, objetos cotidianos separados de su entorno habitual y presentados por el artista como obras de arte.

Los objetos manufacturados por la industria o la mano del hombre eran reconceptualizados con fines estéticos y las piezas *Ready-Mades* se conformaban básicamente por ensambles o uniones de varios objetos cotidianos. Algunos de los *Ready-Mades* más conocidos fueron: “Rueda de bicicleta”, “Botellero” y “La fuente”. Estos objetos colocados en un espacio diferente al habitual hacen que el espectador vea las cualidades estéticas del objeto y no tanto sus características utilitarias. Pero más allá del fin estético es más importante para el artista la idea o concepto que se quiere transmitir, pues este tipo de arte es conceptual, y busca hacer énfasis en la reflexión y en los procesos mentales que puedan hacer los espectadores para descubrir el trasfondo crítico de la obra.

Por otro lado, el comienzo de la resignificación de objetos tiene que ver también con la influencia de las vanguardias. Según Grazioli (2009)⁶:

Desde las artes figurativas en particular, con los objetos ensamblados en los collages cubistas, dadaístas y surrealistas, el principio del montaje se trasladó a la escena teatral, donde el objeto cotidiano se sacaba de su contexto y adquiría un nuevo valor semántico. El objeto encontrado, el ready – made de Marcel Duchamp entrañaba ya un proceder natural en la escena que consistía en dar al objeto familiar un significado adicional, un valor simbólico y metafórico distinto de un simple valor de uso (párr. 5).

Por lo anterior se puede decir que el teatro de objetos tiene sus raíces en las vanguardias de comienzos del siglo XX, de ahí deviene la idea de la re-significación. Más adelante el teatro toma la carga poética que contienen los objetos y los convierte en personajes-objetos, inmersos en una acción

⁶ Encontrado en: <https://wepa.unima.org/es/teatro-de-objetos/>

dramática. En ella el actor manipula e impregna una voz, pero también utiliza el objeto desde una simbiosis entre su cuerpo y el elemento visual en una técnica a la cual Tadeusz Kantor llama bio – objeto. Según Larios (2015):

El bio – objeto de Kantor es más que sinécdoque una metáfora, en la que no se evoca por una parte del sujeto su totalidad, sino en la que conviven de manera simultánea, en un mismo cuerpo, un sujeto y un objeto imposibles de unirse fuera del hecho escénico (p. 222).

Sin embargo, la forma en cómo Kantor concibe el teatro es muy particular ya que está totalmente en desacuerdo con la idea de que la obra se dé desde la representación o ilustración del texto teatral. Según (Diego de Miguel, 2020) Kantor plantea que en su obra:

El texto dramático no está representado sino discutido, comentado. La convicción de que todos los elementos del espectáculo son funcionales y justificados solo cuando ilustran el texto da por resultado una ilustración mediocre, una tautología aburrida que priva a la obra de arte de su independencia y su poder de expresión (19:20).

Esto último para el trabajo con el teatro de objetos es tomado en cuenta como una forma de distanciarse del texto teatral tal cual está plasmado para hacer un ejercicio de reinterpretación narrativa en donde los niños a partir de la delimitación de una línea de acción narran con sus palabras la trama utilizando el lenguaje con el que se manejan en la cotidianidad.

El teatro de objetos desde el juego dramático propone la dificultad de representar los personajes a través del objeto con el gesto corporal, en donde tanto el objeto como el gesto tienen el mismo protagonismo y comunican desde la reinterpretación narrativa que cada uno hace de su personaje. Propone la dificultad de ver al objeto una vez resignificado como un personaje que se puede articular con el gesto. Sin embargo, este desafío no suele representar un mayor obstáculo para los niños pues suelen gozar de una basta imaginación y capacidad de asombro que le permiten entender de manera óptima la convención de lo mágico.

Por lo tanto, se puede entender para este documento que el teatro de objetos para las infancias es la resignificación que se hace sobre los objetos de la cotidianidad, para usarlo en el aula como un personaje que comunica emociones y se puede articular con el gesto corporal. También permite jugar en comunidad desde la convención de lo mágico que se crea, y tomar en cuenta los aportes que cada uno puede hacer desde la reinterpretación narrativa.

Improvisación Teatral para las infancias

La improvisación teatral se entiende como otra forma de hacer teatro, es crear escenas a partir de situaciones que van sucediendo o se van provocando. Es una forma de crear sin guiones, sin preparación previa, es crear de forma instantánea. Al igual que como en la mayoría del teatro, suele tener personajes, acciones, conflictos, lugares donde sucede la ficción, variedad en los sucesos y transformaciones de los personajes. En la Impro⁷ el participante es responsable, de la dirección y de la creación de la escena, es decir que también llega a ser escritor y director (Montovani, 2017).

Los orígenes de la Impro según Mantovani (2017) se pueden remontar aproximadamente a los siglos XVI y XVII del período renacentista europeo, en donde se desarrolla la Comedia del Arte o Comedia del Improviso por medio de un esquema argumental previamente organizado, en donde los actores podían improvisar diálogos. Tiempo después y a principios del siglo XX aparece Konstantín Stanislavski (1906) quien busca una manera de hacer un teatro más realista, investigando sobre la verdad en la escena. Propone la improvisación como un método para llegar a la construcción de un personaje, sin embargo, no es hasta la obra de Jacobo Levy Moreno con el *Teatro de la Espontaneidad* que se desarrolla la impro como “una forma de hacer teatro que cuestiona el teatro tradicional, en que no existe un guion preestablecido, sino que las historias para representar son las que las personas participantes comparten” (Rodríguez, 2021, p. 10).

Por su parte Keith Johnstone (1976) busca indagar sobre la Impro de igual manera, pero logra desarrollar mucho más el concepto de la espontaneidad ya que sostiene que es necesario romper con el concepto de originalidad que solo hace forzar el pensamiento al momento de crear algo “novedoso”, lo único que hace es provocar ideas que son poco desarrolladas y que no tienen desarrollo a futuro.

Johnstone (1976) expresa: “Yo estoy enseñando espontaneidad y por lo tanto, les digo que no traten de controlar el futuro ni de “ganar”; y que deben tener la cabeza vacía y simplemente observar. Cuando les llegue el turno de participar, deben salir adelante y tan solo hacer lo que se les pida y ver que ocurre. Esta decisión de no tratar de controlar el futuro es lo que les permite ser espontáneos” (p. 20)

Este tipo improvisación basada en la espontaneidad, no solamente tiene el propósito de no forzar la imaginación sino busca que emerja el mayor motor de creatividad posible y la imaginación funcione de manera libre, dejando a un lado la manera de sobre pensar las cosas. Prefiere el

⁷ Se usa “Impro” para referirse de manera abreviada a la improvisación.

pragmatismo del hacer y ver qué pasa al contrario de la búsqueda de la originalidad, ya que desde este hacer emergen desde el inconsciente “lugares nunca soñados”. Además, Johnstone trabaja otras líneas filosofo-técnicas las cuales son:

- **Estatus**, en el cual invita a que “la persona adopte el estatus “incorrecto”, es decir, el contrario al que tiene asumido, de manera que se consiga un estado de cierta indefensión” (Sánchez et al., 2021, p. 168).
- **Habilidades Narrativas**, que se basa en el mismo concepto de la espontaneidad, sin juzgar y actuar, esencialmente se compone de “valiosos ejercicios de asociación libre, para luego pasar a detallar actividades de conexión y reincorporación” (Sánchez et al., 2021, p. 169). Esto permite que se desarrolle una habilidad libre de escritura y creación.
- **Máscaras y el trance**, hace referencia al uso combinado de la espontaneidad, los roles sociales y las máscaras en el teatro. Menciona como el estado de usar una máscara refiere al ser poseído por la misma, más allá de un trance surge de la necesidad del ser humano por comunicar algo (Sánchez et al., 2021).

Ahora bien, al momento de abordar la impro con las infancias, se toma en cuenta una indagación desde el Juego Dramático con el fin de que el niño pueda desarrollar su creatividad de forma libre y segura, ya que están poniendo a prueba su espontaneidad en el juego. Aquí el docente es solo un guía, de manera en que puedan ser lo más sinceros posible con su proceso de creación. Este tipo de Juego Dramático también permite que desarrollen un trabajo colectivo, pues dentro del hacer se crea activamente escenas, diálogos y procesos de aprendizaje axiológicos (Huertas et al., 2021).

Para este documento se define a la improvisación teatral para las infancias, como el medio por el cual los niños pueden desarrollar libremente su creatividad haciendo énfasis en el hacer desde un punto de vista pragmático e incentivando sus habilidades sociales, expresivas, creativas y axiológicas. Donde a la vez se juega y se permite que emerjan de sus distintas singularidades “lugares nunca soñados” contribuyendo al rescate de la espontaneidad.

Regulación Emocional

Antes de empezar a abordar esta categoría es preciso partir de una noción de lo que significa la "emoción". Para ello se utiliza para este trabajo una definición planteada por Goleman (1995) la cual dice que “todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución”. (p. 16). Según lo anterior es preciso escoger un método que permita que los niños tomen distancia de la reacción automática, y que

contribuya a que ellos puedan encontrar soluciones para superar los estados aflictivos de la mente como la ira, además de atraer estados de ánimos positivos como la calma y solucionar conflictos de manera autónoma.

Antes de entrar en detalle con este método es preciso establecer primero la diferencia existente entre Regulación Emocional e Inteligencia Emocional pues son términos relacionados pero distintos en el campo de la psicología. En simples palabras se puede decir que la diferencia principal radica en que la Regulación Emocional es un aspecto de algo macro que viene a ser la Inteligencia Emocional. La Inteligencia Emocional en cambio abarca un conjunto más amplio de habilidades emocionales las cuales según Mayer y Salovey (como se citó en Mestre et al., 2008) son “la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros”. (p. 5).

En ese orden de ideas la Regulación Emocional es uno de los tantos procesos de la Inteligencia Emocional, pero que tiene un valor esencial pues permite escuchar, reflexionar y expresar las emociones de manera apropiada. Varios fueron los teóricos que a lo largo del tiempo aportaron al campo de la Regulación Emocional, sin embargo, se escogió para este documento la dimensión número 4 del modelo de las habilidades de Mayer y Salovey (1997).

Los profesores Mayer y Salovey en 1997 reformularon su teoría proponiendo un nuevo concepto basado en cuatro habilidades básicas las cuales son:



De estas 4 dimensiones o ramas como ya se ha mencionado se tomó la dimensión número 4 denominada “Regulación Emocional” la cual según Mayer y Salovey (como se citó en Mestre et al., 2008) “hace referencia a la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros”.

Además, según Mayer y Salovey (como se citó en Mestre et al., 2008) la Regulación Emocional se encuentra dividida en las siguientes sub - habilidades:

1. La habilidad para estar abiertos a los sentimientos tanto para aquellos que son placenteros como displacenteros.
2. Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad.
3. Habilidad para comprender reflexivamente las emociones en relación con uno mismo y a otros. Tales como reconocer como de claros, típicos, influyentes o razonables son las emociones.
4. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que ellas transmiten. (p. 6).

En ese orden de ideas se indagó desde la práctica pedagógica en estrategias de regulación emocional propias de las Artes Escénicas con la finalidad de que los niños pudieran aplicar cada uno de los pasos anteriormente mencionados. La Regulación Emocional se encuentra en un punto intermedio entre la supresión y el descontrol emocional, por lo tanto, se buscó que los niños fueran conscientes de estas dos polaridades para que las habilidades pudieran cumplir para ellos una función adaptativa. Se indagó también desde la premisa de vivir las emociones de manera consciente, escuchando, reflexionando y expresando de manera calmada o tomando una distancia para no incidir negativamente tanto en sí mismos como en el contexto. Por lo anterior se indagó en encontrar la manera apropiada de expresar las emociones, teniendo presente el “cómo y cuándo”, esto significa buscar la manera más saludable de expresar y el momento oportuno para hacerlo.

Según lo mencionado anteriormente Mestre et al. (2008) dicen que “ni las expresiones de emoción sin freno, ni las inhibiciones de las mismas, son formas adaptativas de regularlas, ya que

están asociadas a relaciones sociales disfuncionales” (p. 22). Por lo anterior se intentó propiciar estrategias de regulación emocional propias de las Artes Escénicas con las cuales los niños pudieran aprender que (a través del movimiento, la respiración y la meditación) se puede detener la respuesta impulsiva y tomar decisiones más apropiadas, acorde al espacio seguro de aprendizaje.

Finalizando con esta categoría es fundamental reconocer la importancia de la regulación emocional para los niños, ya que a partir de la escucha reflexión y expresión de las emociones ellos pueden tomar distancia de la reacción automática y por añadidura cambiar sus estados de ánimo o superar estados aflictivos como la ira, el miedo, o la tristeza. Intrínsecamente el conocimiento de las emociones ayuda a atraer estados de ánimo positivos, a superar estados aflictivos de la mente, y a tener una mayor escucha sobre la comunicación no verbal que involucra la expresión del cuerpo cuando manifiesta una emoción. Esto ayuda a que ellos sean conscientes que hay maneras activas de autorregulación que a diferencia de las pasivas evitan caer en la evasión o la culpa. Por lo anterior se retoma para este documento a la Regulación Emocional como la capacidad para escuchar los estados emocionales positivos como negativos, reflexionando sobre los mismos para determinar si se hace una distancia o si a partir de la identificación se puede expresar buscando la manera más apropiada para poder hacerlo.

Infancias

Para empezar, vale la pena aclarar que en este documento se va a hablar de “Infancias” en plural desde la perspectiva de Amador (2012) quien distingue “la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de la modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños en el tiempo presente)”. (p. 74). Desde esta perspectiva se hace un reconocimiento de la diversidad que habita en cada niño y niña, de sus distintas dimensiones, ya que no hay una sola infancia que represente a todos.

Según la norma que atañe a las infancias en Colombia, el estado junto con la sociedad y la familia “tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (Const., 1991, art. 44). Esto significa que de forma mancomunada se debe trabajar para garantizar los principios de protección especial y de interés superior al encontrarse ellos en una situación de debilidad.

Así a nivel de las políticas públicas, las infancias están amparadas por una serie de normas que velan por su desarrollo integral y por una vida digna. Es importante que no solo tengan las condiciones materiales necesarias para su desarrollo sino también que el estado garantice el acceso a la educación que está estipulado en el artículo 67 el cual dice que “La educación es un derecho de la

persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Const., 1991, art.67).

En el marco legal colombiano la educación artística está amparada en el artículo 23 de la Ley General de Educación, que establece como área obligatoria y fundamental este tipo de educación junto con otras ocho áreas (Congreso de la Rep., 1994, art.23). Dentro de la educación artística están la expresión dramática, la musical y la visual y plástica. La expresión dramática es la que convoca esta investigación y la cual representa en las infancias según el documento 21 del Ministerio de Educación “el goce y el deseo de ser bomberos, hadas, brujas, princesas o dinosaurios... la representación simbólica es para ellos y ellas un juego serio” (MEN, 2014).

Los educadores infantiles deben considerar a partir de la escucha activa, los lenguajes tan diversos con que los niños comunican sus ideas, teorías y pensamientos. El reconocimiento de la otredad y del pensamiento divergente genera ambientes de aprendizajes llenos de confianza en donde los niños se pueden expresar libremente sin miedo a ser juzgados por una equivocación, porque la equivocación es algo que se toma como punto de partida para cuestionar la pedagogía del éxito, que a decir de De la Torre (2004) “nos ha podido llevar a la creencia de que no es posible otra pedagogía diferente. Que la clave de una buena pedagogía estriba en asegurar el éxito del alumno mediante la evitación del error”. (p. 7).

En el juego dramático los niños intervienen según sus propias lógicas y muchas veces las ideas que expresan no es lo que el docente en formación espera que contesten. Sobre esto De la torre (2004) aclara que desde una perspectiva constructivista el error es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido; y que un entorno, no punitivo que estimula el dialogo, ayuda al estudiante a perder el temor a equivocarse. Es por eso por lo que se debe incorporar “el error” como una estrategia didáctica que permita reflexionar a través del dialogo y no se haga una distinción entre los “alumnos buenos” de “los peores”.

Desde el enfoque pedagógico Reggio Emilia (1945), el reconocimiento del pensamiento divergente es evidente pues aquí el maestro es un guía en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero sin creer tener la verdad absoluta. Intenta dar mayor crédito a las potencialidades del niño y se involucra en el juego como un observador- indagador desde donde reflexiona y documenta para estar en constante renovación de lo que podría servir o no para su avance educativo.

Desde este enfoque se reconocen los distintos lenguajes que tienen los humanos para expresar y que pueden variar de aquellos relacionados con la ciencia como las matemáticas hasta los lenguajes

poéticos y estéticos que están relacionados con las artes. Para Camino (2019) esta metodología “no mira al lenguaje como algo netamente de escritura y lectura sino como algo más amplio, lo ve como cien lenguajes en los cuales el niño expresa con originalidad su cultura, su forma de pensar” (p. 17).

Además, esta pedagogía enfatiza en el respeto a los tiempos de aprendizaje de cada niño, dándole espacio suficiente para que culminen las actividades de manera satisfactoria. La pedagogía Reggio Emilia más que un método, modelo o enfoque es una filosofía de llevar lo bello, lo mejor que pueden tener los maestros. Intenta facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del disfrute y el descubrimiento. Es una pedagogía que permite que el maestro disfrute al igual que los niños y juntos construir el conocimiento.

El docente solo debe estar ahí guiando, proponiendo juegos, actividades, lo demás, el aprendizaje desde este enfoque es un proceso auto-constructivo. El objetivo principal aquí no es producir el aprendizaje sino facilitar las condiciones para el aprendizaje. Se trata de ver los procesos de los niños con la documentación pedagógica que puede darse en formato audiovisual, escrita, en forma de mural, dejando constancia de los procesos para convertirse en memoria viva y poder comprender mejor (Martínez y Ramos, 2015).

El campo de las infancias como objeto de conocimiento en las artes escénicas se está construyendo. Por eso es vital la apuesta por comprender la pertinencia de los contenidos disciplinares de la improvisación y el teatro de objetos para la regulación emocional con las infancias. Evidenciar las debilidades y fortalezas de este abordaje puede ayudar a los que se animen a andar por esas sendas y a dejar un antecedente para que se siga pensando a las infancias desde la institucionalización de unos contenidos y no desde el juego por el juego como puede pasar.

Para terminar, de todo lo anteriormente referido se deja para este documento una definición de infancias que toma varias posturas y formas de ver y que se resume en: Las infancias, más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la llegada a la adultez, la calidad de vida en esos años transcurridos. Se escribe en plural, para hacer un reconocimiento de la diversidad que hay en ellas, está en contacto con más de cien lenguajes entre los que se encuentran los lenguajes artísticos y más precisamente la expresión dramática como una actividad inherente al desarrollo infantil.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

A continuación, desglosaremos los antecedentes que dieron origen a esta investigación, haciendo una descripción detallada de la práctica conjunta realizada en el 2023-I la cual influye y toma relevancia en cuanto determinar el tema investigativo. Para ello los instrumentos de recolección de información y la experiencia de este semestre tienen un papel preponderante para entender cuál era nuestra búsqueda.

En el 2023-I se implementó un proyecto de aula titulado “Super héroes del entorno” basado en 10 sesiones para fomentar el cuidado del entorno mediante la creación de personajes. En él participamos como docentes practicantes, compartiendo las clases, elaborando las planeaciones de manera conjunta, discutiendo los contenidos disciplinares y axiológicos para llevarlos al aula. En este semestre los instrumentos de recolección de datos como los diarios de campo, las fotografías y videos, nos permitieron dar cuenta que en el espacio de practica los niños no lograban comunicar sus emociones de manera asertiva ya que en ocasiones no encontraban las herramientas para poder hacerlo de manera pertinente en cuanto a un espacio de cuidado. Por lo tanto, las docentes titulares debían regular constantemente el espacio utilizando sus métodos basados en la respiración y una postura corporal teniendo brazos y piernas cruzadas, además utilizaban una canción guía para facilitar la meditación de los niños.

Por lo anterior los niños no tenían otra opción de regulación emocional que los métodos impartidos por las docentes titulares los cuales, si bien funcionaban, no estaban basados en ejercicios aplicados desde las artes escénicas. Por lo tanto, en el desarrollo de las prácticas conjuntas fuimos notando que se presentaban situaciones que requerían de nuevas estrategias de Inteligencia Emocional para que ellos las aplicaran de manera autónoma en el aula. Por ello, en el semestre 2023-II surgen dos proyectos de aula con el fin de proponer métodos de regulación emocional para las infancias a partir del T.O. y la I.T. Cabe aclarar, que el enfoque de regulación emocional se fue dando en el transcurso de la ejecución de los proyectos, ya que al principio se pensaba que era un problema de comunicación emocional, sin embargo, mediante que la investigación iba avanzando, nos dimos cuenta que la comunicación emocional era uno de los pasos para la regulación emocional, el cual abarcaba temas más amplios incluyendo una escucha y la reflexión de las emociones, donde en este accionar se debía hacer uso del cuerpo, de esta manera se fomentaba las maneras activas de regular las emociones.

Paralelamente es importante hablar del surgimiento de los temas disciplinares ya que ambos tanto el T.O. como la I.T. tienen sus orígenes en las practicas conjuntas del 2023-I ya que ahí movilizamos los títeres y le dimos valor a los objetos, además de la improvisación que permitía que nuestros procesos de creación en artes escénicas estuvieran movilizados por distintas técnicas teatrales, basados en diversos autores de los cuales son mencionados en el marco teorico de el presente trabajo. Por lo anterior dicho, la disciplina en cuanto a las artes fue el camino que se decide escoger en cuanto a que fue una de las rutas posibles para hablar de regulación emocional con las infancias desde el T.O. y la I.T.

Por lo tanto, en el presente capitulo, se aborda el proceso metodológico que se usó para esta investigación, donde se describe el paradigma utilizado el cual permitió determinar que la metodología de este proyecto es de orden cualitativo. Después se describe el método de investigación utilizado el cual conecta a los instrumentos de investigación necesarios para la toma de datos que posteriormente se analizan y por último, se aborda el contexto al que se llevó este estudio.

Ruta Metodológica – Paradigma Interpretativo

Dentro de los distintos tipos de paradigmas que existen dentro de la investigación, para este proyecto se opta por el paradigma interpretativo. Según Sayago (2002), este paradigma permite estudiar y ampliar el mundo del conocimiento en la acción educativa y en las prácticas profesionales, ya que forma marcos de interpretación que explican la problemática de la cotidianidad que viven los actores.

Así mismo, esta ruta metodológica ha permitido ampliar las libertades dentro del campo investigativo en la formación de docentes, ya que se ha modificado la percepción y comprensión de los actores. El investigador ahora trata de entender y comprender el contexto del individuo a estudiar, comprender las interpretaciones de su mundo (Sayago, 2002).

El paradigma de investigación interpretativo es una perspectiva o modo de concebir la realidad. Desde esta perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica. En tanto corpus científico, este tipo de investigación proporciona un conjunto coherente de ideas, pero heterogéneo donde se confrontan varias posiciones de autores. No obstante, en todas se busca una coherencia entre teoría y método, en la cual se asocia la elaboración teórica a la vinculación existente entre el investigador, su problemática y la concepción ética de la investigación. (Sayago, 2002, p. 157)

Es por esto, que para la investigación se opta por esta ruta que permite comprender de una manera teórica, las experiencias de los actores, las vivencias ocurridas en la implementación y estudiar los comportamientos que se vivieron durante el proceso. A su vez la investigación interpretativa se sirve de la metodología cualitativa, la cual se abordará a continuación, se define como concepto y también las búsquedas principales de la misma.

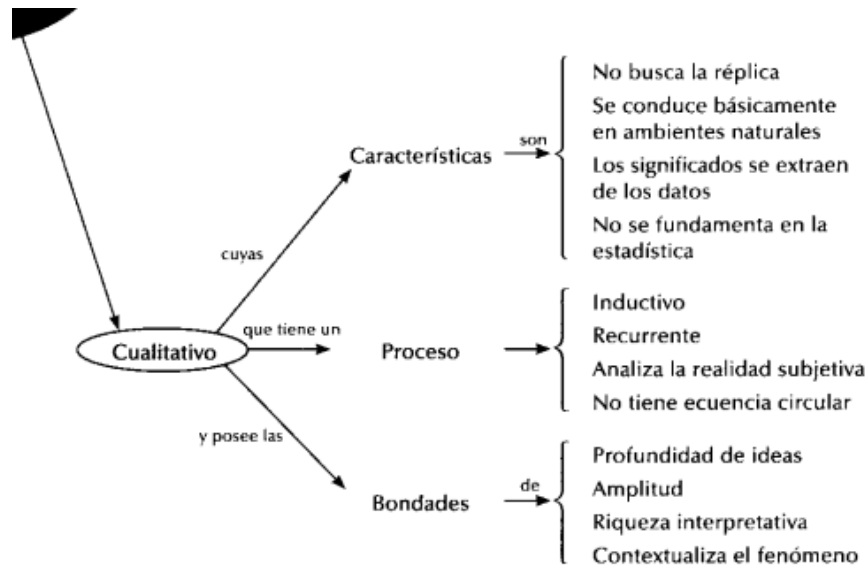
Investigación Cualitativa

El contexto previo, sobre la metodología de investigación interpretativa, ayuda a comprender la importancia de estudiar la población desde sus propias experiencias y vivencias. A su vez se acompaña de una metodología cualitativa en la cual se abarca este paradigma. En el presente documento se aborda a Sampieri et al. (2006) para definir la investigación cualitativa y la importancia en la presente investigación.

La investigación cualitativa permite abordarse desde un método no lineal, ya que los enfoques de búsqueda no son tan específicos desde un principio, estos van surgiendo en el proceso. El investigador comienza examinando el contexto y la población luego propone una teoría con lo que observa y con lo que ocurre con los actores, las hipótesis de este proceso no surgen desde un comienzo, en cambio, se van generando a medida que avanza la investigación (ver Figura 1) (Sampieri et al. 2006).

Ilustración 1

Diagrama de Enfoques de la Investigación Cualitativa



Nota. El diagrama muestra las características principales de una investigación cualitativa. Fuente: Sampieri et al. (2006).

De acuerdo con lo anterior, la obtención de los datos proviene principalmente de las experiencias vividas por los actores, es decir, que a partir de la experiencia vivida en el proyecto se obtiene dicha información a partir de varios instrumentos, bien sea por fotos, vivencias de los actores y también a partir de lo observable durante el proceso y documentado en los diarios de campo. De acuerdo con Sampieri et al. (2006):

No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas. (p. 8)

De esta manera, la investigación cualitativa permitió desarrollar la pregunta problema que suscitó este documento, ya que fue acorde con el trabajo abordado con la población. Conforme a lo anterior mencionado, este proyecto surge a partir de conocer a la población y así mismo dar luz a la problemática que fue posible abordar desde las artes escénicas. Pues permitió recopilar los datos de orden cualitativo que se obtuvieron sesión a sesión. Por lo anterior mencionado, este proyecto

permitió sustraer los sucesos y vivencias de la población, analizarlos y entender los comportamientos que se suscitaron en el aula; esto permitió que el proyecto fuera totalmente transparente con los resultados obtenidos y mostrar los acontecimientos más influyentes para la investigación.

Método – Sistematización de experiencias

La Sistematización de experiencias (S.E.⁸) surgió con la intención de romper con las maneras clásicas de construir el conocimiento. Se originó en la década de los ochenta desde la escuela popular en América Latina en un período de grandes movilizaciones políticas. Se pretendía estimular una construcción participativa de voces emergentes que no eran tenidas en cuenta, a través de procesos pedagógicos inspirados por la teoría crítica.

El conocimiento social, de tal modo, se abrió a nuevas interpretaciones y a una especie de caja de pandora en donde comienzan a surgir procesos de reivindicación histórica para descolonizar el saber, convirtiendo a muchos investigadores que no habían sido tenido en cuenta hasta el momento como profesionales y productores activos de conocimiento, con gran potencialidad de cambio y desarrollo social.

Según lo anterior la S.E. empieza aplicándose en el ámbito de los movimientos sociales latinoamericanos, pero más adelante se extiende a la esfera de lo educativo. Según Messina (2004) “el primer punto de ruptura es que puede ser realizada por los propios educadores acabando con el principio de que la investigación solo era competencia de los investigadores y los centros de investigación de elite” (p. 21). Como manera de aproximación a lo que podría ser una definición se podría decir que la S.E. es “el proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención que permite interpretarla y comprenderla. (Verger y Planells, 2007, p. 628)

Es importante señalar que como dice Jara (2018) para convertir un saber que proviene de la experiencia en un saber crítico, primero se debe generar un distanciamiento de la propia práctica, con ello se objetiviza la experiencia y al ligar la reflexión con la teoría se comprende con más profundidad lo que se hizo. Una vez que se hace el ejercicio de comprensión lo que sigue es contar lo más relevante en un ejercicio de escritura que a decir de Messina (2004) debe ser libre, sin querer complacer a nadie.

⁸ Para referirse a la sistematización de experiencias se utilizan dichas siglas.

Todos los momentos o pasos a seguir en la S.E. quedan aclarados en los “Momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones” que proporciona Jara (2018) y que se resume en el siguiente cuadro:

Ilustración 2

Diagrama de los momentos metodológicos de una sistematización.



Nota. El diagrama muestra en resumen las características y recomendaciones de los momentos metodológicos de una sistematización de experiencias. Fuente: Jara (2018).

La fase número uno da cuenta de la experiencia vivida durante 10 sesiones que se desarrollaron desde el T.O. y la I.T.. Además en cada una de las sesiones se pudo registrar la experiencia a través de videos, fotos, diarios de campo y planeaciones.

En la fase número dos se formuló el objetivo general y se diseñó una matriz de recolección de información dividida en tres: aspectos prácticos del T.O. y la I.T., aspectos teóricos del T.O. y la I.T. y regulación emocional.

En la fase tres se paso a completar la matriz de recolección de información en los tres ejes planteados y luego de completado se hizo una consolidación para ver las categorías que fueron abordadas en los dos proyectos de aula.

En la fase cuatro se extrajeron los resultados de la matriz de consolidación para hacer una descripción y reflexión de cada una de las actividades en 10 sesiones del T.O. y la I.T. Lo siguiente fue analizar los resultados haciendo un tejido con la teoría.

En la fase cinco se formularon las conclusiones, las cuales permitieron dar a conocer las reflexiones en torno a si se cumplieron o no los objetivos de la investigación, dejando reflexiones muy concretas sobre la aplicación del T.O. y la I.T. para la regulación emocional con las infancias.

Instrumentos de la Investigación.

A continuación, se describen los instrumentos de investigación utilizados durante la práctica educativa del 2023-II, estos instrumentos permitieron recolectar datos, evidencias y vivencias en el aula. Estos datos que se obtuvieron durante la práctica fueron los necesarios para la sistematización de experiencia de este proyecto investigativo.

Proyecto de aula

El formato del proyecto de aula fue suministrado por parte de la Universidad pedagógica Nacional (UPN) pues es el principal documento que funciona para orientar la construcción de este, pensado para la enseñanza de contenidos de las artes escénicas en una determinada población.

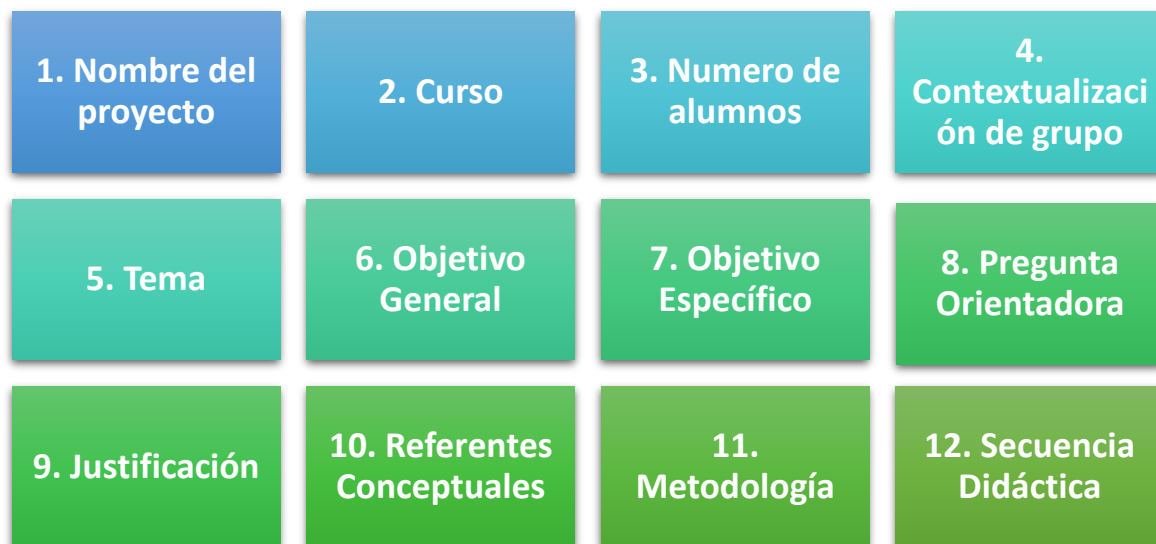
Este proyecto de aula permitió generar y/o crear una secuencia didáctica, de 10 sesiones, en las cuales se describió sesión a sesión las planeaciones a realizar, por supuesto siempre sujeta a posibles cambios referente a la población. Para comprender de mejor manera lo que es un proyecto de aula, Gonzáles (s.f.) lo define cómo:

Una propuesta didáctica. La didáctica como un proceso de mediación entre sujetos que se comunican haciendo y como transposición de las ciencias hacia su enseñanza a través de preguntas. Pero aquellas preguntas que posibilitan pensar y construir un camino para hallar su respuesta. Son preguntas que emergen para solucionar problemas. (p. 2)

El proyecto de aula permitió desglosar la teoría, los referentes y preguntas que guiaron el proyecto, el mismo cuenta con las siguientes características para su construcción:

Ilustración 31

Diagrama de los requisitos del proyecto de aula.



Nota. El diagrama muestra los ítems para desarrollar un proyecto de aula.

Esta sucesión de pasos fue la ruta principal para la construcción del proyecto de aula, pensada también como un mecanismo para construirlo paso a paso, también en el lugar o la población a la cual estaba dirigida, en este mismo proyecto se esbozaron las planeaciones usadas para las sesiones. A continuación, se describirá, las planeaciones usadas para el proyecto y que criterios debía cumplir para su aprobación antes de ser ejecutada.

Planeaciones

El formato de planeaciones es también conocido como la secuencia didáctica, es el formato en el que se proyecta lo que se realiza sesión a sesión. De acuerdo con el formato de planeaciones brindado por la UPN.

El camino para planear una secuencia debe ir de adelante hacia atrás: es decir que parte de aquella actividad que culmina la secuencia, con la pregunta ¿Qué quiere el docente que los alumnos sean capaces de hacer en esa actividad? Y se procede a planificar las actividades que habría que proponer para que los alumnos puedan llegar a realizar esa actividad principal. (Universidad Pedagógica Nacional, s.f., p. 2)

Por lo tanto, se entiende que este formato funciona como una guía para definir lo que se realiza sesión a sesión, este formato fue necesario ya que permite contemplar una mirada del

investigador a través del tiempo, pues se evidencia como va cambiando según las necesidades de la población misma, a continuación, se muestra el formato utilizado en el cual se evidencian las etapas de la clase y sus principales características que debían contener.

Tabla

Formato de planeación usado para la secuencia didáctica sesión a sesión.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación (El profesor en formación evalúa la pertinencia, el desarrollo y la respuesta a la actividad)
Fase de preparación o disposicional ¹	¿Qué van a aprender hoy los alumnos?	Explicación clara del proyecto general, de cada una de las actividades de la sesión, los compromisos, en función de la actividad principal.	5 min	La respuesta de los alumnos ante las propuestas permite verificar la claridad con la que se expone el programa general y el plan de clase ² . Se evalúa la actividad:
Fase de la actividad principal o desarrollo: puede desarrollarse en varias sub-fases, (2) de acuerdo con los contenidos específicos planeados.	Puntualizar los contenidos, declararlos explícitamente a los alumnos. Y esto permite que ellos sepan qué van a aprender.	Cada actividad se elige en función de los contenidos. Los contenidos y tipos de actividades sugieren tipos de actividades.	30 min divididos en cada actividad.	Permite al profesor evaluar su propia gestión y reorientar la clase cuando es necesario (verifica si los alumnos aprendieron lo que quería enseñar, si eran claras las consignas). Esta evaluación hace las veces de autorregulación para profesor en formación.
Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje : Permite saber qué se hizo bien, muy bien o mal y porqué. Da espacio a los alumnos para hacer preguntas y resolver dudas sobre el plan de clase, formas de hacer, etc.	Se retoman los contenidos y fases, así como los logros y dificultades más importantes del devenir de la sesión Es buen momento para la institucionalización	Marca los puntos de giro para el profesor. Permite repasar (memoria didáctica) los procedimientos. Permite anunciar lo que seguirá la clase siguiente.	10 min	Este momento de la clase da espacio tanto al profesor como a los alumnos para hacer una coevaluación sobre cómo fueron propuestas las actividades, si fueron útiles, si los alumnos aprendieron los contenidos.

Nota. Datos tomados del Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.)

Diarios de Campo

De igual manera el formato de diarios de campo brindado por la UPN permitió recolectar las reflexiones y análisis de todas las sesiones. Estos diarios de campo son fundamentales para conocer el avance y evolución del proceso frente a la pregunta de investigación. Este formato permitió sistematizar la experiencia, para este proyecto es un insumo muy importante para la recolección de información de la población.

El diario de campo es una gran herramienta para recrear la experiencia vivida y las reflexiones en torno a ella, es un instrumento que permite realizar un proceso reflexión para el investigador en tanto a sus vivencias como a sus sentimientos y pensamientos, así mismo permite crear reflexiones y análisis profundos a lo sucedido en clase, estos análisis van en cohesión con la pregunta investigativa respondiendo si se respondió o no, buscando una total transparencia en torno a lo sucedido.

El diario de campo es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante

en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones, las frustraciones y los logros de quien escribe. (Gerardo, 2022, p. 246)

De igual manera se da muestra al formato que fue la guía principal de esta sistematización de las sesiones:

Tabla 1

Formato de diario de campo.

FORMATO DIARIO DE CAMPO			
NOMBRE:		CÓDIGO:	
LUGAR:	FECHA:	HORA:	
ÁREA DE APOYO:			
TEMA: (Relacionado con la planeación de clase)			
TEXTO (S) MEDIADOR (ES)			
PREGUNTA: (Defina una/s pregunta/s que guíe/n la sistematización desde la problematización de algún componente de la clase sugeridos en la descripción).			
DESCRIPCIÓN: De la ejecución de la clase con relación a la planeación, en coherencia con el proyecto de aula. Vale la pena tener en cuenta los distintos componentes constitutivos de una clase. Es en función de su priorización, identificación y lugar en los procesos de aula que adquieren sentido y lugar en las reflexiones del profesor en formación. - Fases de la clase - Contenidos - Actividades - Recursos - Tiempo de la actividad - Criterios de evaluación - Situaciones emergentes - Características espacio-temporales - Evaluación del aprendizaje			
EVIDENCIAS: (Escritos, dibujos de los alumnos, entre otros. Fundamental recordar que en las aulas NO se pueden tomar fotos ni grabar videos sin permiso firmado.)			
VIVENCIAS			

Fotos y Videos

Por último, el instrumento de toma de fotos y videos funciona como forma de recolectar las vivencias de manera gráfica sesión a sesión. Esto con el fin de tener un registro el cual diera muestra

de lo que realmente sucedió en el aula, para posteriormente revisarlo y analizarlo según los criterios de la investigación. Estos registros cuentan con el permiso de los tutores de los menores, ya que por normativa se debe exigir el permiso de estos para documentar las vivencias.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

El presente capítulo da muestra de los resultados obtenidos a partir de la ejecución de los proyectos de aula del Teatro de Objetos (T.O.) y la Improvisación Teatral (I.T.), estos proyectos de aula fueron elaborados y pensados para los niños del Gali, pues investigar las artes escénicas en las infancias implicó pensar en conjunto con las docentes guías de la universidad, como buscar frecuentemente una transposición didáctica entre los contenidos disciplinares de las artes escénicas y los contenidos de la regulación emocional. Gracias a las docentes de la universidad, realizar un proyecto de aula pensado en las infancias implica pensar antes de entrar al aula ¿Qué deseo enseñar? Esta pregunta siempre fue un detonante en el desarrollo de las sesiones, pues permite tener una dirección sobre el proyecto de aula que se desea elaborar, también, hubieron pautas necesarias para encaminar el proyecto en una misma línea de investigación, pues frecuentemente se fomentó pensar las actividades desde el trabajo corporal con las infancias, ya que en ocasiones las actividades se quedaban solamente en la enunciación de los contenidos y no en la práctica, pues para entender las artes escénicas es fundamental que todos estos contenidos se transiten por el cuerpo.

Si bien estos contenidos son pensados o propuestos en otros contextos, la labor de los D.F. fue reelaborar las propuestas de dichos autores referentes al teatro con el fin de pasar todos estos contenidos al contexto que se presentaba en el Gali donde el juego escénico y la práctica fomentaron la regulación emocional en las infancias. En este apartado, en cada una de las 10 sesiones se da una breve descripción de lo sucedido, para después exponer los hallazgos encontrados que se evidencian en categorías con las cuales se hace una reflexión para determinar los posibles impactos de dichas actividades.

Sesión 1

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tenía como objetivo: Explorar el objeto como representación simbólica de un personaje para reconocer el punto de partida del teatro de objetos. Lo primero que se hizo fue presentar el texto mediador en el televisor el cual era un video titulado “La leyenda del Ñandutí”. Luego de mirar la historia, hicimos un reconocimiento de la línea de acción y de los personajes que intervienen. La actividad principal consistió en resignificar objetos de la cotidianidad mediante la imaginación, para ello se propuso cambiarle el uso al objeto y decir que otra utilidad podría tener. Además, la consigna de resignificar el objeto iba acompañada de “hacer el ejemplo con el cuerpo”

con ello no solo se nombraba en que podría convertirse, sino que se utilizaba el cuerpo para mostrar la resignificación del objeto. Luego se hizo la representación simbólica de la Leyenda del Ñandutí con objetos resignificados que cumplían la función personajes – objetos. La clase culminó con la representación simbólica en donde también se eligió un narrador.

Reflexión de la sesión de T.O.:

Creación de personajes objeto para la representación escénica.

Se pudieron resignificar objetos de la cotidianidad convirtiéndolos en personajes a través de dos elementos básicos: el objeto y la imaginación. Además, se pudieron aprovechar las características antropomórficas de algunos de ellos para entender de manera más clara la asociación del objeto con el personaje del texto mediador a representar. Lo anterior se evidencia en el Diario de campo 1 cuando dice que “pudieron entender de manera más clara que el sacacorchos representa al personaje “papá de Picasú” ya que este es más figurativo en comparación con otros objetos” (p. 2).



Otro tipo de personaje objeto fue creado de manera artesanal por el D.F para representar el personaje de la arañita del texto mediador “La leyenda del Ñandutí”: “Con la arañita pudieron entender que hay otras maneras más sofisticadas para la creación de personajes objeto, como en este caso pues se usó la técnica del alambrismo para crearlo” (Diario de campo 1, p. 3).





Otra manera de crear personajes objeto partió del ensamble de varias piezas para conformar una sola estructura. Esto se evidenció en el Diario de campo 1 cuando dice: “Sacaron de la maleta mágica varias piezas que había llevado y ensamblaron uno de los personajes del texto mediador “La leyenda del Ñandutí” con el fin de hacer una representación simbólica. En la maleta había varios objetos optando por crear a “Guazú” con dos pinzas de ropa, un clip de agarrar hojas y un micrófono” (p. 3).

Según lo mencionado anteriormente se pueden identificar diferentes maneras de crear personajes objeto los cuales pueden ser de tres maneras: a partir de la resignificación (cambiándole su servilismo doméstico para encontrarle otra función en la escena), de manera artesanal, y por último través del ensamble de varias piezas. Es así como es evidente que el T.O. utiliza diversas maneras de crear un personaje objeto con la finalidad de representar simbólicamente a los personajes de un texto mediador haciendo una micro escena en donde los niños manipulan y le ponen voz a cada personaje.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo indagar en la acción-reacción para identificar la escucha activa de los niños. Como texto mediador se usó el video de ¿Qué es la improvisación en el teatro? Del Teatre Circ. Para comenzar se dio la introducción al tema de I.T. donde se mostró el video de texto mediador para que entendieran desde el ejemplo visual qué es la I.T. Luego se dio la explicación del juego de “Colores de la Impro” donde los niños caminando en el espacio reaccionarían según el color de la pelota que el docente en formación levantara. Si levantaba la pelota de color verde, todos los niños saltarían como ranas y si el docente levantaba la pelota de color rojo, todos debían quedarse como estatuas. Se realizó el ejercicio varias veces. Para finalizar, se realizó un círculo con el docente y todos los niños sentados, se pasaron las pelotas de colores y cuando ellos las tenían, debían realizar una acción en concreto de acuerdo con el color que poseían.

Reflexión de la sesión de I.T.:

El juego escénico para fomentar la escucha activa:

De acuerdo con los hallazgos, la escucha activa fue mediada con el juego de “Los Colores de la Impro”. Pues se evidenció como, por medio del juego, se realizaron acciones escénicas que les permitieron a los niños seguir una serie de instrucciones que el D.F. les daba por medio de unas pelotas de colores. Estas instrucciones mediadas por el D.F. fomentó una atención persistente en el juego, ya que, si salía la pelota verde, los niños debían saltar como ranas y si era una pelota roja todos debían parar; por lo tanto, los niños siempre debían tener una atención corporal conforme a lo que sucedía en el juego. Así mismo se logró identificar que:



El juego de “Los Colores de la Impro” ayudó a que los niños estuvieran muy concentrados. Ya que suceden muchas acciones dentro del juego, se evidenció que la desconcentración era mucho menor y esto a su vez les ayudó a escucharse mutuamente y a participar más en las dinámicas del juego. (Diario de campo 1, p. 5)

Conforme a lo anterior, se puede afirmar que el juego escénico es un medio efectivo para fomentar la escucha activa. El juego escénico desarrolla una conciencia corporal en cómo habitar el espacio. Los juegos escénicos desde la improvisación permitieron que los niños representaran por medio de acciones escénicas la forma de saltar de una rana y a su vez que la atención permaneciera en el grupo y lo que sucedía dentro del juego de la representación.

Sesión 2

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: explorar la mimesis con el cuerpo y el objeto para representar una escena del teatro de objetos. El texto mediador pensado para esta clase fue un video de Charles Chaplin titulado “La danza de los panes”. Empezamos la clase mirando el video en el televisor, luego se les preguntó qué era lo característico en este tipo de actuación y respondieron que era que el personaje no habla, pero comunica con el cuerpo y el objeto de forma chistosa. Con esta premisa de comunicar con el cuerpo y el objeto hicimos un “juego mimético” a partir de imitar la expresión gestual de la ira con el objeto Monstruo Traga Todo.

Reflexión de la sesión de T.O.:

El cuerpo objeto para la expresión gestual de la ira:

El cuerpo objeto con el Monstruo Tragatodo permitió reconocer en el portador el rol de villano. El que lo manipulaba debía hacer exagerado el gesto de la ira, e intentar “tragar a alguien” corriendo e intentando tocar a alguien en una especie de “ponchados”. Esto se evidencia en el Diario de campo 2: “Como manera de activación corporal se dispuso el Monstruo Tragatodo para que el que lo portara pudiera manipular el objeto junto con la expresión gestual de la ira y así correr a todos intentando atraparlos para tragarlos” (p. 2).

Como se mencionó anteriormente se puede decir que el cuerpo objeto con el Monstruo Tragatodo permite evocar en el cuerpo la expresión gestual de la ira además movilizar otros contenidos disciplinares como la mímica haciendo que podamos indagar en la comunicación no verbal y generar con el cuerpo y el objeto situaciones “chistosas” al igual que el personaje de nuestro texto mediador “Charles Chaplin”.



Otro contenido intrínseco que se desarrolló fue la voz desde donde ellos pudieron jugar con timbres graves y entonaciones descendentes, además de agregarles un tipo de timbre de enfado con voz áspera o ronca propia de un villano. Los contenidos disciplinares pueden volverse atractivos para ellos cuando se implementan juegos con objetos, por eso es importante pensar muy bien que tipos de objetos movilizar pues estos deben despertar en ellos la curiosidad y las ganas de querer participar. En cuanto a lo escénico se puede decir que la expresión gestual de la ira con el objeto permite la apertura de los movimientos haciendo que estos sean amplios y exagerados. Entre otra de las cosas a destacar es que queda clara la asociación del monstruo “Traga todo” con la ira lo que permite que ellos al manipular el objeto, junto con los gestos de la ira puedan hacer consciente en sus cuerpos como se manifiesta dicha emoción para cada uno. Con este ejercicio se puede aprender la sub - habilidad de estar abiertos a los sentimientos displacenteros como la ira desde donde los niños pueden además identificarse con la emoción para reflexionar cómo se manifiesta en el cuerpo.

La palabra mágica para la resignificación de objetos

La palabra mágica para la resignificación de objetos fue implementada desde la expresión corporal con las manos tal y como se cita en el Diario de campo 2 “Nos sentamos en circulo en postura fácil y pusimos el objeto en el centro para resignificarlo, cuando dijimos la palabra mágica

“Objetum Viviousa” todos llevamos las manos hacia el objeto y moviendo los deditos le tiramos la energía” (p. 2).



Como se mencionó anteriormente se puede implementar la palabra mágica teniendo en cuenta la conciencia corporal. La conciencia corporal se indaga desde la postura fácil utilizada en el yoga la cual se hace sentados con la espalda recta y con un hilo invisible que hala nuestras cabezas. Además, se hace conciencia en la postura de los brazos los cuales deben estar estirados al igual que las manos y dedos. Además, la palabra mágica funciona como una invitación para entrar en espacios ficcionales, desde esta perspectiva la palabra mágica se convierte en un hechizo que permite “dar vida” a los objetos. Por lo anterior no es lo mismo decir simplemente que otra cosa puede ser el objeto, a primero lanzar el hechizo. Esto permite cambiar la mirada que se tiene sobre el mundo habitual para pactar una nueva realidad, en donde se pueden ver los objetos desde un sentido mágico. Por lo tanto, desde el T.O. se estimula la imaginación sin perder la conciencia en la postura corporal para lanzar el hechizo. El uso de la palabra mágica les ayuda a reconocer en los objetos sus cualidades de personajes.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo: explorar el gesto corporal para trabajar sobre el lenguaje no verbal en niños y niñas. Y como texto mediador se usó el video de uno de los capítulos de Mr. Bean, el cual fue Saxophone Player y la canción “Canciones con Gestos”. La clase inició con un breve estiramiento y disposición del cuerpo. Luego se proyectó el video de Mr. Bean donde se explicó a los niños sobre las acciones no verbales que tenía el personaje, y también se usó las Canciones con Gestos para expresar sus emociones con el cuerpo y el gesto. Luego, el docente dio la instrucción de realizar una pequeña escena donde representaran por medio del gesto lo que sucedía en una imagen que les mostró el docente (estas imágenes eran de profesiones), así que en grupos realizaron la representación de estas imágenes. Para finalizar, se dio la explicación a los niños de cómo podían expresar sus emociones por medio del gesto, así como lo realizó el personaje.

Reflexión de la sesión de I.T.:

La expresión gestual por medio de la imitación del personaje.

El referente del personaje de Mr. Bean ayudó a los niños a comprender otras maneras de expresarse, en este caso por medio del personaje que se mostró en video, como se explica en la siguiente cita: “Se identificó que el video de Mr. Bean les ayudó a entender la función del gesto en la escena. Se ve viable llevar más contenido parecido para los chicos grandes” (Diario de Campo 2, p. 6). De acuerdo con la cita, el Objeto Mediador Escénico (Cortes, 2023) utilizado en la sesión fue una herramienta fundamental para que los niños tuvieran un ejemplo real de cómo se usa la expresión gestual en la improvisación teatral. Los niños, por medio de la imitación, lograron entender el gesto que realizaba el personaje y lograron crear sus propios gestos para el ejercicio de representación escénica basado en el referente del personaje Mr. Bean. Como se describe en el Diario de Campo 2 “Luego se reprodujo el video por segunda vez, esta vez buscando los gestos más graciosos que le parecían a los niños y ellos mismos los imitaban, lo cual les permitía explorar esas facetas expresivas del personaje en ellos mismos” (p. 3).

Conforme al anterior ejemplo, el ejercicio de imitar avanza en un juego de representación, el cual consistió en crear escenas a partir de imágenes que el docente en formación les iba mostrando. La indicación de que podían usar los gestos del personaje de Mr. Bean les ayudó a representar las escenas por medio de la expresión gestual. Es por esto que la imitación fue fundamental para que los ejercicios de representación teatral tuvieran gestos más genuinos, ya que imitar el personaje les ayudó a encontrar sus propias formas de generar expresiones teatrales cargadas de emociones y sentimientos.



Sesión 3

Descripción de la sesión de T.O:

Esta sesión tuvo como objetivo: indagar en las cualidades de la voz para crear una escena de Teatro de Objetos. Los textos mediadores para esta sesión fueron cuatro personajes - objetos creados por el docente en formación, a partir del ensamble de varias piezas. Empezamos la clase con una actividad de disposición con el cuerpo y el objeto en donde luego de resignificar la tapa de una olla,

fuimos por todo el espacio manejando “el bus”. En la actividad principal se utilizaron los personajes – objetos para crear micro escenas en donde se evidenciaban los tipos de personajes (protagonistas y antagonistas). La creación de la trama fue previamente pensada por el docente en formación, pero al llegar a la clase se fusionó con las propuestas que salieron de los niños. El resultado de ello fue una micro escena titulada “Los buenos y los malos”.

Reflexión de la sesión de T.O:

El objeto simbólico y su resignificación:

Se indagó en el objeto simbólico y su resignificación con la tapa de una olla. Primero nos sentamos en círculo y pusimos el objeto en el centro para lanzarle la palabra mágica “objetum viviousa”. Luego de lanzar el hechizo se levantó un niño proponiendo con la expresión gestual la nueva utilidad de la tapa la cual paso a ser “el volante de un bus”. Los niños entendieron lo que propuso el compañero y formaron una fila detrás de él para iniciar el recorrido:

Usaron la tapa de una olla para convertirlo en el volante de un bus, el mismo permitió que el que cumplía el rol de “chofer” pudiera manejar y llevar a los pasajeros por todo el salón. Se pasaron la tapa de la olla para alternar la conducción y agregaron una pista de obstáculo como manera de activación corporal. (Diario de campo 3, p. 2).



Por lo anterior se puede decir que el objeto simbólico es aquel que se resignifica pero que además lleva de fondo una idea como en este caso para decir que con la tapa de la olla se está manejando un bus. Esta acción se hace evidente a través de la expresión gestual y permite movilizar la capacidad imaginativa de los niños para sacar al objeto de su servilismo doméstico y verlo con otra mirada. El aporte que hace el T.O. a la representación escénica es para cambiar la mirada que se tiene sobre los objetos, para dejar de verlos como elementos que cumplen una función decorativa y aprovecharlos para movilizar ideas, para sortear la vía negativa y hacer con poco un teatro minimalista que exprese mucho.

Creación de personajes objeto para la representación escénica

Se indagó en la creación de personajes objeto a través del ensamble de varias piezas tal y como se evidencia en el Diario de campo 3:

El científico loco fue creado ensamblando un micrófono, unas gafas, un adaptador de enchufe, un abrelatas y un clip para agarrar hojas. Los dos androides fueron creados: uno con un accesorio para asar pollo y una luz de bicicleta. El otro con un accesorio para asar pollo y una mini perforadora (p. 2).



En esta sesión la creación de los personajes objeto se dio a partir de una guía que hizo el D.F. ya que se tenía una idea previa para llegar a esos resultados. Sin embargo, entendiendo la idea del ensamble agregaron a la escena otros personajes como “el presentador”. Este personaje objeto se creó a partir de dos objetos de la escuela como una tasita y un aguacate de juguete.

En la micro escena que se hizo se dejó que ellos partieran de las cualidades estéticas de los objetos para consolidar una trama propia, por lo tanto, los objetos creados pasaron a reemplazar el texto mediador para pasar a ser objetos mediadores escénicos que atravesaron la clase para mediar la regulación emocional.

Según lo mencionado anteriormente los personajes objeto creados fueron objetos mediadores escénicos ya que como dice Cortes (2023) pudieron mediar un contenido de enseñanza y propiciar la creación de estos por parte de los niños pudiendo ellos darle vida, voz y sentimiento.

Según lo mencionado anteriormente se puede afirmar que los personajes objeto creados sirvieron como objetos mediadores escénicos ya que cumplieron con las premisas que cita Cortes (2023). En específico los objetos mediadores escénicos sirvieron para identificar las emociones primarias de los personajes objeto y para crear una trama colectiva partiendo de las cualidades estéticas de los mismos. Por lo tanto, desde el T.O. es posible partir de la imagen para crear una dramaturgia sin la necesidad de tener un texto, pues los personajes – objeto tienen unas cualidades estéticas que pueden ser aprovechadas para configurar una micro escena.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo indagar en la expresión gestual para potenciar la vocalización en niños y niñas. Como textos mediadores se usaron la Canción del Pollito Pio de Luciano Rosso y las Canciones con Gestos. La sesión comenzó con un proceso de respiración y meditación con el fin de explorar posteriormente el estado emocional de los niños; sin embargo, en medio de la clase, los niños estaban muy dispersos y el docente sintió una falta de respeto, por lo que se les llamó la atención. Los niños estaban muy incómodos y tristes, así que el docente les propuso respirar para poder continuar la clase. Luego se les enseñó el video de Luciano Rosso y se revisaron todos los gestos que realizaba el actor al cantar para reconocer su expresión mediante la acción del gesto. Para finalizar, entre todos los niños se cantó la canción del Pollito Pio, pero usando solamente la expresión gestual.

Reflexión de la sesión de I.T.:

La imitación para la expresión gestual:

El uso del texto mediador del video de Luciano Rosso ayudó a los niños a reconocer una forma muy concreta de usar la expresión gestual, ya que se evidenció que los gestos que realizaba el actor en el video eran muy grandes y muy expresivos, incluso esto les llamó mucho la atención, como se evidencia en el Video de la sesión 3 “Los niños hablan entre ellos de lo gracioso que les pareció e imitan los gestos del actor” (25m). El referente motivó a los niños a querer desarrollar sus propios gestos, “Se evidenció que el ejercicio de la canción del pollito pio, implementado en la actividad evaluativa, permitió crear gestos y expresiones a partir de la imitación de los niños y las niñas” (Diario de Campo 2, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, la expresión gestual surgió en esta clase principalmente por un ejercicio de imitación, ya que al permitir que los niños exploraran su gesto por medio de la canción del “Pollito Pio”, funcionó como una forma de comprender la expresión gestual. Es evidente que para esta sesión colocar un referente escénico, como lo es Luciano Rosso, hace que los niños entiendan que en el teatro existen múltiples maneras de expresarse, al igual que sucede en el video de él, pues si bien se hace un ejercicio de Play Back⁹, fue por medio de la expresión gestual que logran comprender mucho mejor el contenido. Lo cual es distinto de un referente de otra índole, como por ejemplo una imagen, pues esta carece de movimiento y acciones físicas.

⁹ Lo que realiza un artista en un concierto, pues no canta en vivo, sino que solo mueve los labios imitando la grabación de fondo.

Respiración para la regulación emocional.

La reacción de los niños ante el llamado de atención que se hizo en clase permitió encontrar desde la respiración consciente un método para la regulación de emociones. De esta sesión se encontró la necesidad de querer indagar sobre la regulación emocional por medio de la respiración para los niños del Gali. La forma en cómo se abordó, y cómo los niños incorporaron los ejercicios de respiración, fue utilizar la metáfora del globo, como se evidencia en el Video de la sesión 3 “Se evidencia como el docente en formación, pasa por cada uno de ellos y realizan respiraciones calmadas, sosteniendo el globo a la altura de su estómago” (35m). Conforme a lo anterior, se identificó que esto sirvió para regular las emociones que se vivieron en el lugar. Esto fue un hallazgo que se destacó de la siguiente manera: “Es importante que para próximas sesiones se comience a trabajar sobre la regulación de las emociones por medio de la improvisación, ya que como se notó en clase, es importante respirar para lograr ambientes de sana convivencia” (Diario de Campo 3, p. 5).

De acuerdo con la cita, se encontró que desde la expresión corporal se pudo indagar en la respiración. Pues pedirles a los niños que imaginaran que su estómago era como un globo cambio corporalmente su disposición frente a la respiración, pues hacer la misma un trabajo consciente no es un trabajo sencillo de comprender. fue necesario fomentar esto para el desarrollo de las clases y el lugar de convivencia entre ellos. Ya que lograr estos lugares de paz y lugares seguros permitió que el aprendizaje de los niños fuera más ameno en la sesión.

Sesión 4

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: explorar la situación de representación con los personajes – objetos a partir de la rueda de las emociones. Para ello se utilizó como texto mediador un objeto “La rueda de las emociones” el cual contenía las emociones primarias de alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Al girar la rueda debían ver que emoción les tocaba y a partir de esa emoción hacer un ejercicio de memoria emotiva en donde debían recordar una vivencia del pasado que evoque esa emoción que les tocó. Primero debían hacer la expresión emocional contando que fue lo que paso y segundo la expresión gestual.

Reflexión de la sesión de T.O.:

Expresión corporal con el objeto regulador de emociones.

El objeto regulador de emociones “rueda de las emociones” permitió el reconocimiento de las emociones primarias (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa). Pasaron de a uno a girar la rueda y ver que emoción les correspondía. Luego se propuso un ejercicio de memoria emotiva en donde debían recordar un hecho del pasado, o del día que les haya generado una emoción determinada. Cuando recordaron esa vivencia que les generó cierta emoción, decidieron exteriorizar ese recuerdo mediante la expresión emocional. El último paso fue hacer la expresión corporal de la emoción que les tocó, en donde pudieron hacer el gesto de manera verosímil a la vivencia que recordaron:

Con cada emoción pasaron de a uno a hacer la expresión corporal que les tocaba al girar la rueda. Luego algunos socializaron sobre qué hecho puntual se estaban refiriendo, otros decidieron no exteriorizar. Entre todos los participantes se logró abarcar las 6 emociones primarias y con ello indagar en las sub – habilidades como: escucha de los sentimientos placenteros o displacenteros, atraer la emoción y reflexionar para regularlas. Esta actividad permitió comprobar que la construcción de espacios seguros de aprendizaje es posible pues los niños compartieron sus experiencias con total confianza. (Diario de campo 4, p. 2).



Como se mencionó anteriormente la expresión corporal con el objeto regulador de emociones permite el reconocimiento de las emociones y el intercambio de experiencias del pasado. Por lo anterior la premisa de contar con el cuerpo permite que los niños reconozcan como se manifiestan las emociones en cada cuerpo y ver que no todos expresan las emociones de la misma manera o con los mismos gestos. Por lo tanto, desde el T.O. es posible hacer uso de objetos simbólicos como “La rueda de las emociones” para generar dinámicas mucho más amenas en donde a través del juego los niños se abren y muestran toda su humanidad, permitiéndose exteriorizarlas y generando empatía en el otro.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo indagar en el juego de los gestos faciales para identificar las emociones primarias (miedo, ira, asco, tristeza, felicidad y sorpresa) en los niños y niñas. Como

textos mediadores se usaron las figuras de “Los Fueguitos de las Emociones”, la canción de las emociones y el personaje del Terrible Malhechor. Se comenzó haciendo una coreografía con la canción de las emociones, haciendo énfasis en las acciones y gestos que sucedían dentro de la canción. Luego apareció el personaje del Terrible Malhechor, el cual quiso ver cómo los niños usaban sus gestos y expresiones de la canción. Para finalizar, se les mostró las figuras de los fueguitos de las emociones y se les preguntó si existía alguna situación que los hiciera sentir así en su vida diaria, por lo que los niños lograron mencionar y conectar esas emociones con experiencias personales.

Reflexión de la sesión de I.T:

El personaje del Terrible Malhechor para potenciar la expresión de emociones:

En esta sesión aparece el personaje del Terrible Malhechor interpretado por el docente en formación, este personaje funcionó como un medio didáctico y escénico para transitar los contenidos de la clase. El personaje aparece caracterizado como un “personaje malvado”, y actúa en clase en vía contraria a las enseñanzas que guía el docente, pero que está dispuesto a aprender de los niños. Cómo se mencionó en el Diario de campo 4:

Se evidenció que el uso de la caracterización de personaje para transitar un contenido (en este caso el terrible malhechor), funcionó porque permitió trabajar a partir de un imaginario, donde los niños deben jugar con el personaje malvado, esto llega a ser un juego y aprendizaje al mismo tiempo. (Diario de Campo 4, p. 4)

Cómo se menciona en la cita, el uso del personaje y las acciones que este realizó en clase permitió que los niños interactuaran de una forma distinta con él, ya que el personaje hace parte de la clase y del aprendizaje que se estaba mediando en la misma, como se menciona en el Diario de Campo 4 “el “Terrible Malhechor” observaba a los niños para verificar si lograban transmitir bien cada emoción a través de sus gestos y acciones” (p. 2). De esta manera, el personaje, si bien observa para aprender, funcionó también como un medio de motivación para que los niños expresaran sus emociones en la actividad y logaran transmitirla al personaje.

Sesión 5

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: reconocer las cualidades del movimiento para la gestión de la ira y la calma. Los objetos sirvieron de texto mediador en esta sesión (las botellas de la calma, los huevitos felices y el Monstruo Tragatodo). Empezamos la clase con un ejercicio de disposición en donde nos desplazamos por el espacio con las expresiones faciales de la ira que involucraba (cejas

fruncidas, nariz arrugada y dientes apretados). Trabajamos las velocidades y distintas direcciones con la mirada al compañero, luego de ello crepitamos. En la fase principal hicimos con el “Tragatodo” la ira sin perder el gesto corporal. Alcanzamos a manipular los huevitos felices y las botellas de la calma. Trabajamos la calma con la cualidad de flotar. Hicimos movimientos lentos como la escarcha flotando en el agua.

Reflexión de la sesión de T.O.:

La imitación de la ira con el personaje objeto

La imitación de la ira con el personaje objeto posibilitó manipular el Monstruo Tragatodo de manera exagerada siguiendo las siguientes instrucciones:

Por el espacio trabajando las velocidades y los niveles primero iremos con los “dientes apretados”, iremos mirando a los compañeros y le agregaremos “cejas fruncidas”, seguiremos caminando por el espacio y le agregaremos, “respiración acelerada” sin perder la mirada con el compañero haremos a continuación “nariz arrugada” y por último cuando ya tengamos el gesto incorporaremos el objeto. (Planeación 5, pp. 1-2).

Por lo anterior se puede decir que la imitación de la ira con el personaje – objeto provoca el juego dramático para comprender las diferentes maneras de expresar la ira que tienen los niños. Por lo tanto, desde el T.O trabajamos en la transposición de la emoción (ira) del cuerpo al objeto lo que permite que los niños se hagan consciente de dicha emoción.



El objeto simbólico para la autorregulación emocional.

El objeto simbólico (botella de la calma) sirvió para llevar la idea de trasladar los movimientos que hace la escarcha en el agua, al cuerpo a través de la cualidad de flotar. Para ello se imita los movimientos que hace la escarcha en el agua pasándolo al cuerpo para hacer movimientos sutiles y sostenidos ósea movimientos que se sostienen en el tiempo. Con ello no solo se indaga en la cualidad de flotar sino también en la calidad del movimiento (tiempo) a partir del movimiento sostenido.



Esto se hizo manipulando las botellas y pasándose de mano en mano caminando por el espacio en diferentes direcciones con unas instrucciones que el D.F guio para acompañar los movimientos que hacían a modo de meditación en movimiento: “Luego de ello haremos movimientos ligeros (...) La mirada debe ser apacible, serena. Una ligera sonrisa se dibuja en nuestro rostro (...) iremos por el espacio imitando lo que vemos dentro de la botella. Así con esta cualidad de flotar” (Planeación 5, pp. 2-3).

Las botellas de la calma fueron hechas con la idea de que los niños puedan acceder a ellas cuando deseen, en momentos en que necesiten relajarse, recordando que su manipulación va acompañada de la cualidad de flotar y de la calidad del movimiento sostenido, con movimientos ligeros. Por lo tanto, el objeto simbólico permite instalar una convención que es que para manipularlo se debe acompañar con el movimiento corporal lo que sucede dentro del mismo. Con ello el objeto logra trasladar la idea de fondo que es moverse como lo hace la escarcha, con movimientos sutiles, ligeros y sostenidos en el tiempo. Se percibe que los movimientos que hace la escarcha al agitarse llevan a que el cuerpo explore la calidad del movimiento indirecto explorando varias direcciones por el espacio además de niveles altos y movimientos expandidos o de apertura. Ya cuando la escarcha va cayendo los movimientos son de retracción, sutiles y explorando niveles bajos hasta caer por completo.

Por lo tanto, el T.O. es una buena vía para que los niños se puedan autorregular por medio del objeto y el movimiento en donde es posible pasar la emoción de la calma que trasmite el objeto al cuerpo. Este es un aspecto que se diferencia de otros tipos de ejercicios en donde primero se parte del cuerpo para pasar la emoción al objeto. En esta ocasión se hace al revés en donde se parte del objeto para trasladar los movimientos sutiles al cuerpo y así sentir la calma.

Descripción de la sesión de I.T.:

Para esta sesión se tuvo como objetivo explorar la situación de representación para reforzar la regulación emocional en los niños. Como texto mediador se usó el personaje del Terrible Malhechor y el cuento de "Tengo un Volcán". La sesión comenzó con un ejercicio de memoria didáctica, donde se repasaron las emociones vistas en la clase anterior. Se presentó nuevamente al personaje del Terrible Malhechor. Luego, con el uso de la figura de un volcán, el docente les expuso el cuento de "Tengo un Volcán", el cual tuvo como enseñanza mostrar que la respiración es una forma de calmar las emociones. Para la etapa evaluativa y final, el docente se colocó el personaje del Terrible Malhechor, donde demostró una actitud de enojo, de ira y de miedo en el espacio, así que los niños pasaron de parejas para que le enseñaran al personaje a respirar y regular sus emociones.

Reflexión de la sesión de I.T.:

Personaje mediador para la regulación emocional.

Cuando el personaje del Terrible Malhechor apareció en el aula, actuando su emoción de furia y de ira, les permitió a los niños reconocer y participar en un juego de representación escénica, el cual les ayudó a comprender de manera más efectiva sobre cómo usar la regulación emocional, como se evidenció en el Diario de Campo 5:

La situación de representación en esta clase ayuda a pensar escenarios que no existen y que pueden cambiar con pequeños gestos... El uso del personaje del Terrible Malhechor en la clase funcionó como medio de aprendizaje, ya que se percibió que los niños, al ver al personaje asustado, triste o enojado, buscaron la forma de tranquilizarlo. (p. 5)

Cómo se mencionó en la cita, el personaje del Terrible Malhechor fue importante ya que permitió mediar los contenidos sobre la regulación emocional. Esto les permitió a los niños entrar desde la improvisación teatral, proponer una acción que permitiera al personaje del Terrible Malhechor regular las emociones que estaba sintiendo, como se evidenció en el Video de la sesión 5 “Los niños entraron en la escena que realizó el personaje del Terrible Malhechor, lo siguieron y buscaron diversas formas de mencionarle que debía inhalar y exhalar para calmar sus emociones” (40m). Esto logró poner en evidencia que los niños fueron capaces de reconocer desde la Impro las emociones de otro ser, pues entrar en la escena requiere conocer las circunstancias dadas y tener la capacidad de encontrar nuevos caminos para solucionar la problemática, por ejemplo, en esta sesión fue encontrar métodos efectivos para regular las emociones desde un ejercicio de respiración consciente.



Sesión 6

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: reconocer las nociones de las emociones (alegría, furia, desagrado, temor y tristeza) por medio del gesto y el objeto para la creación de personajes. Los textos mediadores fueron los emojis y los libros de las emociones de “Intensamente”. Desde el T.O se indagó en el juego dramático con el objeto en donde los emojis funcionaron como objetos simbólicos que evocaban una emoción y que al recibirlos provocaban la expresión gestual de una emoción determinada. En el juego dramático con el objeto emojis además se movilizó el contenido de acción reacción emocional ya que cada uno se desplazó por el espacio con un emoji en su mano y

cuando se hizo “stop” se unieron en pareja por proximidad e intercambiaron los emojis. Con esto último se trabajó en el reconocimiento de las emociones por medio del objeto simbólico y el cuerpo ya que se pudo reconocer cual era la expresión gestual del cuerpo cuando una emoción determinada la envuelve.

Reflexión de la sesión de T.O.:

Juego Dramático con emojis

El juego dramático con emojis permitió el reconocimiento corporal de las emociones primarias ya que cuando sonaba la chicharra paralizadora debían unirse por proximidad e intercambiar los emojis y con ello el gesto emocional que evocaba el objeto:

Se les entregó un emoji a cada uno con el cual debían desplazarse por el espacio en diferentes velocidades y niveles. Por ejemplo, si alguien tenía la tristeza se desplazaba con esa emoción por el espacio, intentando que la emoción se viera reflejada en el cuerpo. Cuando sonaba la chicharra se unían en pareja por proximidad. Todos hacíamos foco en cada una de las parejas formadas para ver como intercambiaban emojis y con ello el gesto emocional. (Diario de campo 6, p. 3).



Por lo anterior es posible afirmar que el juego dramático con emojis sirve como una especie de clave o comando para expresar con el cuerpo la emoción que evoca el objeto. Para ello se toma como guía la relación color - emoción que se maneja en Intensamente haciendo que el juego tenga como regla el aprender a relacionar los colores que corresponden a cada emoción, con ello se logra que el juego sea dinámico y divertido. Por lo tanto, el T.O. es un espacio abierto al juego dramático con objetos en donde además es posible indagar en la sub-habilidad de escucha de las emociones agradables y desagradables.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo Expresar con el juego de héroes y villanos las distintas formas de regulación emocional, cómo texto mediador se usó el Cuento de La Reina de los Colores y el

Volcán de las Emociones. La clase comenzó realizando una memoria didáctica sobre el cuento de Tengo un Volcán, así que el docente trajo a clase una maqueta del volcán de las emociones, en el cual sucedía una reacción química por medio de tres elementos a los cuales se les dio un nombre simbólico para la regulación de emociones. Se utilizó vinagre (agua de la respiración) gelatina (polvitos del amor) y bicarbonato (polvitos de la paciencia). Posteriormente se narró el cuento de La Reina de los Colores y se usó el texto mediador para poner solución a los conflictos que el personaje del Terrible Malhechor vio en clase, para ello asumiendo un rol de superhéroes y villanos.

Reflexión de la sesión de I.T.:

Juego de roles desde la impro para la resolución de conflictos:



En esta sesión se les propuso a los niños asimilar distintos roles en una representación escénica, unos como villanos y otros como superhéroes, con el fin de poder solucionar conflictos desde la comunicación asertiva. De acuerdo con el Diario de Campo 6:

Se identificó que es importante trabajar más en el juego de los roles de superhéroe ya que eso les permitió vincularse más con el propósito de los ejercicios de regulación emocional, esto también ayudó a trabajar sobre su reacción acción desde la impro. (p. 3)

Conforme a lo anterior, la asignación de roles en una representación escénica permitió a los niños interactuar desde la I.T. en su rol como super héroes o villanos, Pues lo que sucedió era que los niños tenían que reaccionar frente a lo que estaba pasando en la escena, ya que el docente intentaba darles situaciones donde sucedían actos de irrespeto de los villanos al personaje del Terrible Malhechor. Esto permitió fortalecer su reacción acción en la escena, pero así mismo utilizando las herramientas de respiración y regulación emocional para la resolución del conflicto. Pues el primer paso fue acercarse al personaje, hablarle e intentar calmarlo para que comunicara lo que le estaba ocurriendo (Planeación 6, p. 4).

Al igual que en la I.T. existe una estructura la cual ya se conoce, en este caso el D.F. le decía que pasos debían seguir, esta es la base para la Improvisación y el actor (niño) entra y desarrolla su escena y además propone una solución al conflicto. Pasó igualmente en esta sesión, los niños sabían que tenían un rol de superhéroes y otros de villanos. De esta manera se identificó que los juegos roles fomentaron el uso de la I.T. para la resolución de conflictos en el aula, pues permitió que los niños

asumieran su rol y crearan acciones para regular las emociones y resolver el conflicto, como respirar y comunicarse asertivamente.

Sesión 7

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: indagar en las cualidades de la voz con el objeto para la creación de personajes. El texto mediador fue el cuento del “patito feo”. Luego de haber leído delimitamos en conjunto una línea de acción, y con ello también nos dimos cuenta de que en varios sucesos a lo largo de la trama se distinguían determinados tipos de emociones. Hicimos el juego dramático con los emojis a partir de las emociones del personaje del patito feo. Además, se hizo énfasis en la reinterpretación narrativa ya que contaron el cuento con sus propias palabras desde donde surgieron cosas nuevas que salían de sus imaginarios como: ¡no, en este lago no puedes entrar porque vas a ensuciar el agua cristalina! Eso evidencia que hay una forma de reinterpretar las narraciones con sus propias palabras y desde sus imaginarios, eso los hizo apropiarse y tomar una actitud distinta frente a la actuación.

Reflexión de la sesión de T.O.:

Voz emocional con los emojis

Se indagó en la voz emocional con los emojis a partir del cuento patito feo. Lo primero que se hizo fue leer el cuento e identificar las emociones del personaje a lo largo de la trama. Luego se hizo un juego dramático “stop” en donde todos se desplazaban por el espacio en diferentes



velocidades. Al sonar la chicharra paralizadora debían unirse en pareja por proximidad e intercambiar emojis. Cuando intercambiaban emociones debían hacerlo en específico con la voz emocional del personaje patito feo:

Delimitamos en conjunto 5 emociones básicas las cuales fueron: Tristeza, cuando se burlan de su apariencia física. Miedo, cuando está solo en el bosque. Felicidad, cuando se mira en el lago y descubre que es un cisne. Ira, cuando se da cuenta que se lo quieren comer. Asco, cuando come lo poco que encuentra en el camino. Con estas emociones indagamos en la entonación ascendente y descendente y en el tipo de timbre según las emociones del personaje. (Diario de campo 7, p. 2).

Según lo mencionado anteriormente se puede afirmar que ligar la voz emocional con una situación escénica permite que la voz emerja con mayor expresividad ya que la situación escénica contempla a la expresión gestual acompañando a la voz emocional, esto hace que la expresión dramática sea más rica en maneras de comunicar. Además, que los niños pueden relacionar cada emoción con un tipo de timbre grave o agudo y una entonación descendente o ascendente. En ese orden de ideas se evidenció que relacionaron las emociones positivas con entonaciones ascendentes y timbres agudos o brillantes. Por el contrario, las emociones negativas fueron relacionadas con entonaciones descendentes y timbres graves. Por lo tanto, el T.O. puede generar dinámicas de juego dramático en donde se involucren objetos para indagar en la entonación y timbre del personaje.

Meditación para la regulación emocional

La meditación para la regulación emocional permitió indagar en la manera de respirar teniendo como ejemplo la respiración cuadrada la cual se hace a través de 4 pasos tal y como se cita en el Diario de campo 7: “Hicieron la respiración cuadrada primero inhalando en cuatro segundos, luego reteniendo el aire en cuatro segundos, luego exhalando en cuatro y por último dejando vacío los pulmones en cuatro” (p. 2).

Además, se pudo indagar en la postura corporal para meditar teniendo en cuenta la postura fácil utilizada en el yoga la cual se basa en estar sentados con las piernas cruzadas y manteniendo la columna vertebral recta. Además de esto hicieron el Jñana mudra el cual al hacerlo favorece en la concentración y se hace uniéndolos dedos índice y pulgar en cada mano. Otro punto importante fue que cerraron sus ojitos para evitar cualquier estímulo externo y evitar distracciones. Desarrollar cada uno de estos puntos permite que la conciencia corporal de los niños mejore sustancialmente haciendo que permanezcan con mayor concentración en la clase. Por lo anterior la clase se vuelve más dinámica y se puede desarrollar de manera óptima la secuencia didáctica planeada. La meditación se hizo en un momento en que los niños no podían concentrarse tal y como se cita en el Diario de campo 7: “Estaban super desconcentrados por lo que tuve que parar la explicación y abrir el espacio a la meditación para regular las emociones” (p. 3).

Por lo anterior se puede decir que la meditación para la regulación emocional permite parar unos minutos para encontrar la calma a través de la respiración. Por lo tanto, desde el T.O. parar unos



minutos para meditar es una ganancia, aunque nos lleve unos minutos, ya que se logra reestablecer la atención de los niños lo que permite que ellos puedan entender los contenidos de manera óptima, así como también alcanzar los objetivos específicos planteados para la sesión.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo desarrollar, por medio de la narrativa (impro) del objeto, prácticas de automotivación en niños y niñas. Como texto mediador se usó la adaptación del cuento de La Cacerola de Lorenzo, Los Fueguitos de las Emociones y el Volcán de las Emociones. La clase inició con la regulación por medio del volcán de las emociones, donde posteriormente se hizo la narración del cuento por medio de los fueguitos de las emociones. Luego, junto con los niños se exploró la transformación del objeto para buscar algo que les motivara en momentos tristes. Apareció el personaje del Terrible Malhechor para mostrar qué los motivaba y que los niños lo vieran. Para finalizar, se volvió a hacer una regulación por medio del volcán de las emociones.

Reflexión de la sesión de I.T.:

Objeto simbólico del volcán de las emociones para la respiración consciente:

Para esta sesión se usó la maqueta del volcán de las emociones, que ayudó a entender a los niños de manera más práctica cómo funciona la regulación de emociones por medio de la respiración consciente. Cómo se mencionó en el diario de campo 7:

Los niños entienden el volcán de las emociones como el objeto para usar la respiración consciente (4-7-8) en la regulación de las emociones, ya que previamente los niños se acercaron al volcán y le confesaron sus emociones de tristeza que sintieron durante la semana. (p. 4)



De acuerdo con la cita, se trabajó la respiración 4-7-8 en donde por cada elemento agregado en el volcán se hacían pasos para la respiración consciente, cuando se agregó el polvito del amor (gelatina) inhalaban en 4 tiempos, luego con los polvitos de la paciencia (bicarbonato) retuvieron el

aire en 7 tiempos, y con el agua de la respiración (vinagre) exhalaban en 8 tiempos. Los pasos para que el volcán haga erupción son 3 al igual que son tres los pasos para este tipo de respiración por lo tanto el objeto "volcán" permite que los niños tomen el lugar de la emoción "calma" para hacerse conscientes de su respiración y poder autorregularse, haciendo que la fórmula química funcione simbólicamente como una fórmula para la respiración consciente.

Sesión 8

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: Indagar desde la situación de representación la regulación emocional de la ira para la creación de personajes – objetos. El texto mediador fue el cuento “El gran rey conquistador”, además también hicimos uso de objetos simbólicos que sirvieron a modo de texto mediador. Los objetos llevados funcionaron como accesorios que al portarlo en el cuerpo o manipularlo daban la idea de que personaje se estaba representando. Se partió primeramente de un ejercicio de reinterpretación narrativa en donde a partir de la delimitación de la línea de acción del texto, se pudo contar la historia con las palabras que los niños manejan en su cotidianidad. Además, hicieron la expresión gestual del personaje “Gengis Kan” para entender la ira. Luego le agregamos los objetos y finalizamos con una micro escena.

Reflexión de la sesión de T.O.:

Juego dramático con el objeto escénico mediador.

El juego dramático con objetos se desarrolló desde la premisa del objeto escénico mediador que desarrolla Cortes (2023) desde la cual los objetos permiten mediar los contenidos de enseñanza y propiciar que los niños puedan darles vida, voz y sentimiento. Desde esta perspectiva cada objeto representó simbólicamente un personaje del cuento “El Rey y su halcón” que se tomó en cuenta para reflexionar sobre la importancia de la regulación emocional pues la historia permite comprender que la ira es una emoción que nos lleva a reaccionar impulsivamente sin poder razonar de manera tranquila:

Por el espacio se pasaban los objetos escénicos mediadores de cada personaje y al recibirlos se convertían en esos personajes según el objeto que les haya tocado, ejemplo si recibían el caballito se convertían en Gengis Kan y debían hacer por el espacio el movimiento y sonido consensuado entre todos de dicho personaje (Diario de campo 8, p. 2).



Según lo mencionado anteriormente, el juego dramático con objetos escénicos mediadores se desarrolló desde códigos instaurados colectivamente en donde cada objeto permitía evocar una voz y una expresión gestual particular para cada personaje del cuento “El rey y su halcón”. Por lo tanto, desde el T.O. se pueden utilizar objetos escénicos mediadores para propiciar el juego dramático. Desde esta perspectiva el juego dramático se convierte en una etapa previa a la representación escénica y permite que los niños puedan explorar diversas maneras de encarnar a su personaje, pero llegando a consensos para dejar instaurado un movimiento y sonido por cada personaje. Esto último representa algo importante pues los niños comprenden que el teatro acontece en un determinado tiempo, que es vivo y que por lo requiere de la toma de decisiones sin que nadie quede exento de aportar con sus ideas. Además, desde este tipo de juegos se pueden reinterpretar los cuentos y darles una nueva voz a los personajes, permitiendo que los niños puedan expresarse con el lenguaje con que se manejan en su cotidianidad. Los objetos escénicos mediadores entonces son herramientas poderosas capaces de propiciar el juego dramático y sobre todo de captar la atención de los niños ya que desde sus fundamentos los objetos escénicos mediadores involucran al texto mediador, haciendo que texto y objeto se complementen para llevar los contenidos de enseñanza de una manera más divertida y amena para los niños.

Comprensión de la emoción a través de la mímica.

La comprensión de la emoción a través de la mímica permitió indagar en lo que sentía el personaje del texto mediador escogido “El gran rey conquistador” a lo largo de la trama:

Recreamos un momento de la trama en que Gengis Kan tenía mucha sed. Este se puso con mucha ira cuando su halcón le derribó en varias ocasiones el vaso ya que lo estaba alertando de un peligro que era que el agua estaba contaminada. Gengis Kan no entendió este mensaje y se dejó llevar por la ira cortando la cabeza del halcón, un ave al cual le tenía mucho amor. (Diario de campo 8, p. 2).



Por lo anterior la comprensión de la emoción a través de la mímica permitió reflexionar sobre la importancia de respirar y tomar distancia con la situación para tomar una decisión más tranquila. Además, la mímica sirvió como una etapa previa a la manipulación de los objetos. Por lo tanto, desde el T.O. nos permitimos abrir el espacio a la empatía para tratar de comprender que siente el otro cuando tiene ira y cómo podemos ayudarlo para que respire y se haga consciente de su emoción sin juzgarlo.

Descripción de la sesión de I.T.

Esta sesión tuvo como objetivo Identificar por medio de la secuencia narrativa el uso de las emociones en los momentos de inicio, nudo y desenlace. Como texto mediador se usó El cuento de Palocionados y Los Palos de Agua. Como parte de la rutina de inicio de clase, se comenzó a usar el volcán de las emociones como forma de regular las emociones antes de iniciar. Luego se les presentó a los niños los Palos de Agua donde ellos exploraron los sonidos que tenían, también las texturas con las cuales estaban hechos. Luego se narró el cuento de Palocionados en el cual en conjunto con los niños interactuaron en la narración produciendo los sonidos que hacían los palos de agua e integrándolo a la historia. Para finalizar, se usaron los palos de agua con el fin de relacionarlos con una emoción, la cual los niños se encargaron de mencionar.

Reflexión de la sesión de I.T.:

Objetos como una experiencia sonora para la percepción y expresión de emociones:

El uso de los objetos mediadores produjo una experiencia sonora, la cual permitió que los niños con su imaginación y sensibilidad le dieran una emoción concreta a cada uno de los Palos de Agua. Estos objetos funcionaron como medio para contar una historia en clase, pero fueron los niños quienes aportaron desde sus percepciones las emociones que transmitían los palos de agua. Como se mencionó en el diario de campo 8, “Es valioso cómo el aporte de los palos de agua les permitió a los niños dar vía libre a asignarles a los mismos Palos de Agua el nombre de una emoción y categorizarlo por lo que escuchaban y sentían” (p. 4).



Esto permitió comprender que los niños son capaces de dejarse llevar por las distintas experiencias sensoriales que se les presentan en clase. Desde la impro, permitió que su imaginación jugara de forma libre y les permitió crear sensaciones nuevas para agregarlas a la historia. Los palos de agua fueron una herramienta de creación, ya que las emociones que proponían los niños alteraban la historia y le agregaba contenido muy valioso. Esto también deja como hallazgo importante que las emociones pueden ser percibidas desde distintos lugares, como se mencionó en el diario de campo 8: “Las emociones se pueden transitar por medio de los sentidos, más que por el pensamiento, utilizar cuerpo y voz son necesarios para encontrar nuevas formas de sentir las emociones” (p. 4).

Como se menciona en la cita, se puede afirmar que las emociones fueron encontrándose por medio del uso de los sentidos, en este caso del sentido de la escucha, ya que, al sonar los palos de agua, los niños asimilaron esta emoción con un nombre y la representaban en escena. De esta manera se entiende que, a partir de experiencias sonoras, táctiles y visuales, las emociones pueden surgir desde distintos lugares.



Sesión 9

Descripción de la sesión de T.O.:

Esta sesión tuvo como objetivo: Explorar desde la mímica con el objeto la autonomía emocional para la creación de personajes – objetos. Para ello se utilizó el texto mediador “La leyenda del pez koi”, además hicimos uso de distintos objetos simbólicos para representar a los personajes de la leyenda. Se hizo una explicación teórica sobre la mímica a través de un video de Marcel Marceau. Luego hicimos el juego mimético con los objetos para establecer los movimientos y sonidos de los

personajes. Lo último fue la representación escénica de la leyenda del pez koi desde la asignación de roles, entendiendo el teatro no solo como la actuación sino dándole protagonismo al que graba, al público, al narrador de la historia, al que presenta la escena.

Reflexión de la sesión de T.O.:

Cuerpo objeto

La representación escénica con los objetos simbólicos permitió poner en escena los personajes del texto mediador “La leyenda del pez Koi” en donde cada personaje podía hacer uso de un objeto simbólico con el cual dar a entender su personaje. Los personajes de la obra que seleccionamos para representar con los objetos fueron:

1. El Pez Koi se representó con un burbujero con tapa de mano que al mover evocaba la cola de un pez.
2. El Monstruo del agua se representó con dos pelotas que dentro tenían ojos artificiales.
3. Para el Dios del viento se usó un abanico. (Diario de campo 9, p. 2)

Por lo anterior se puede decir que la representación escénica con los objetos simbólicos permite poner en escena al personaje con un objeto simbólico que se adhiere al cuerpo a modo de prótesis. Por lo tanto, desde el T.O. se explora la manera de incorporar el objeto al cuerpo en donde ambos tengan el mismo protagonismo.



El abrazo colectivo como manera de regulación emocional

El abrazo colectivo como manera de regulación emocional se instauró al comienzo de la clase y sirvió para fortalecer el vínculo grupal. Esto propició que todos estuviéramos más conectados y escuchándonos unos con otros para avanzar de manera satisfactoria en los contenidos de aprendizaje:

Se abrió el espacio para el abrazo colectivo iniciada la clase ya que se evidenció en reiteradas ocasiones que los niños se abrazan en medio de una explicación. Los contenidos de aprendizaje no se puedan desarrollar de manera satisfactoria por parte del docente en formación si esto sucede en medio de una explicación por lo que se abre el espacio iniciada clase (Diario de campo 9, p. 3).

Por lo anterior se puede decir que el abrazo colectivo ayuda a entrar en disposición y a iniciar la sesión con un cuerpo escénico que esta conexión con los demás. El cuerpo escénico con esta actividad se abre a la sensibilidad, a estar presente, a sentir al otro y a entender que el acontecimiento teatral es vivo al igual que los cuerpos. Además, el abrazo significa una manera de brindarle al otro el sí mágico, esto genera confianza y se nota que hay un mayor entendimiento



entre ellos cuando se realiza. Realizar el abrazo antes de iniciar la sesión permite ahondar en la regulación emocional pues ellos acostumbran a abrazarse en medio del desarrollo de la clase. Si bien un abrazo puede significar una emoción positiva que transmite bienestar y confianza hacerlo durante el desarrollo de la clase impide que se concentren y que logren entender los contenidos por eso la importancia de realizarla antes. Por lo tanto, desde el T.O. con este tipo de actividad se intenta propiciar un cuerpo escénico en estado presente y en confianza, además de realzar el lazo afectivo entre los compañeros y el docente en formación para fortalecer la construcción del espacio seguro.

Descripción de la sesión de I.T.:

Esta sesión tuvo como objetivo potenciar, por medio de la situación dramática, la comunicación asertiva de las emociones. Como texto mediador se usó el video de El Berrinche de Caillou y el personaje del Terrible Malhechor. La clase comenzó con la regulación de emociones por medio del Volcán de las emociones, luego la proyección del video de El Berrinche de Caillou donde con los niños se identificó en el video el momento de situación dramática de los personajes, y se reflexionó sobre la forma de actuar de los personajes en el video. Posteriormente, apareció en clase el personaje del Terrible Malhechor, quien les cuenta una historia similar a la del video y les pide ayuda a los niños para que le digan cómo puede actuar de forma asertiva en su comportamiento y comunicación.

Reflexión de la sesión de I.T.:

Situación dramática para la comunicación asertiva de las emociones:

Para esta sesión lograr identificar la situación dramática del video del berrinche de Caillou, fue importante para generar un reconocimiento en los niños, sobre cómo se veía el comportamiento en el personaje y que lo había detonado. Posteriormente se utilizó el personaje del Terrible Malhechor, quien por medio de una representación escénica, realizaba una pataleta como la mostrada en el video y los niños identificaron esta situación dramática para posteriormente entrar en la escena

e intervenir, cómo se mencionó en la siguiente cita: “Los niños utilizarán su súper poder para devolver el tiempo en el juego, y logran crear un discurso de reparación, donde de forma asertiva se puedan comunicar las emociones, buscando un contraste entre el discurso asertivo y el no-asertivo” (Diario de Campo 9, p. 3).

Conforme a lo anterior se puede afirmar que los niños, fueron capaces desde la impro, encontrar un discurso propio el cual justificaba de manera asertiva las emociones que el personaje estaba sintiendo, tal cual se evidencio en el video de la sesión 9, “se ve como los niños hablan con el Terrible Malhechor y comunican por medio del juego del super poder, que comportamientos hacía el personaje en su pataleta y por qué no les parecía un buen comportamiento” (25m).

Sesión 10

Descripción de la sesión de la I.T. y el T.O.:

Esta última sesión se realizó para finalizar ambos proyectos de aula. El objetivo de esta sesión era explorar los contenidos disciplinares trabajados desde el T.O. y la I.T. para la Regulación Emocional de las infancias. En esta sesión se encontraron las categorías de Situación de representación, Resignificación de objetos, Escucha Activa e Inteligencia intrapersonal. Además, la clase se desarrolló desde los personajes mediadores: Terrible abuelito y Científico Loco que permitieron explorar las características de los personajes villanos o antagonicos y la de los súper héroes o protagonistas. Además, se pudo indagar en las herramientas de regulación emocional, ya que debían enseñarle al terrible abuelito a comportarse, ya que este siempre tenía la razón y además era muy regañón. Terminamos con una micro escena y se recordó la importancia de Regular las Emociones por medio de la respiración. Despedimos la clase con la última regulación emocional por medio del volcán de las emociones.

Reflexión de la sesión de la I.T y el T.O.:

Personajes mediadores para la expresión gestual de las emociones

Los personajes mediadores (Terrible Abuelito y Científico Loco) permitieron la expresión gestual de las emociones. Esto se logró instaurando una situación de representación en donde el Terrible Abuelito no podía ver bien por lo que el Científico Loco junto con los niños debían mostrarle de manera exagerada como se manifiestan las emociones en el cuerpo. Esto se evidencia en el Video Conjunto cuando el docente en formación Jeisson salió de su personaje, dejó el disfraz a un lado y a continuación pasó a dar la instrucción:

El Terrible abuelito necesita ayuda porque el casi no ve, entonces él necesita poder ver y reconocer las emociones en los demás, vamos a girar la ruleta aleatoriamente, y va a aparecer una emoción, todos van a tener que hacer la emoción con el cuerpo para que él pueda ver (Video Conjunto, 34:23 – 35: 38).

Por lo anterior se puede decir que los personajes mediadores logran movilizar los contenidos disciplinares de la expresión gestual convirtiendo la clase en una escena de teatro en donde se propone una convención y los niños la aceptan de manera espontánea interviniendo y siendo parte de esta. Por lo tanto, desde el T.O. y la I.T. se pueden generar de manera lúdica, dinámicas de aprendizaje mucho más atractivas para los niños, en donde ellos demuestran más interés y en donde nos damos la oportunidad de reír y disfrutar de las escenas que se crean.



Objeto regulador de emociones como una metáfora de nuestro volcán interno.

El objeto regulador de emociones (Volcán de las emociones) permitió tomar el lugar de la emoción “calma” a través de la respiración 4-7-8 y la postura. Los 3 ingredientes químicos que se agregan al volcán representan un paso en la respiración 4-7-8 siendo la gelatina los polvitos del amor y cuando se introducía en el volcán los niños inhalaban en 4 tiempos, luego se introducía el bicarbonato que representó los polvitos de la paciencia, con este ingrediente se retenía el aire en 7 tiempos, y por último se introducía el vinagre que representaba el agua de la respiración. Este último ingrediente permitía que el volcán – objeto hiciera erupción y que, a su vez, los niños exhalaran el aire en 8 tiempos junto con la reacción química:

Siempre que sientan una emoción fuerte vamos a acordarnos del volcán de las emociones (...) vamos a decir todos: Polvitos de la paciencia te necesito para calmar mis emociones (...) Polvitos del amor te necesito para amarme y cuidarme. Agua de la respiración te



necesito, necesito aire para vivir y comprender que la respiración me trae paz (Video Conjunto, 2:25 – 6:30).

Por lo anterior el volcán de las emociones es un objeto que transmite una metáfora ya que a través de él se puede transponer el sentido de la emoción para que los niños se hagan consciente de su volcán interno que representa la ira y puedan aplicar la respiración 4-7-8 y la postura como manera de encontrar la calma. Por lo tanto, desde el T.O. y la I.T. nos permitimos generar una pensarnos objetos que permitan tomar el lugar de la emoción y que los niños a través de él puedan generar un avance en su desarrollo emocional como puede ser respirar conscientemente.

Situación de representación para la expresión emocional con los emojis

Una vez que le mostramos la expresión gestual de las emociones al Terrible Abuelito pasamos las emociones al objeto en donde moldeamos los emojis con la forma de la emoción que cada uno quiso expresar. Para ello la consigna fue moldear el emoji con la emoción que desea expresar y a través de la memoria emotiva expresar una vivencia relacionada con la emoción. Esto se evidencia en el Video Conjunto en donde Gero moldeó la tristeza y expresó, luego de recordar su vivencia: “No me solucionan las cosas” (Video Conjunto, 1:09:34 – 1:10:06).



Por lo anterior desde la situación de representación se puede expresar tanto con el cuerpo como con la voz y el emoji las sensaciones que despierta una vivencia como en el ejemplo de Gero que se citó anteriormente. Moldear el emoji entonces permite pasar la emoción al objeto a través de su manipulación. Para que exista un traspaso real de la emoción al objeto la clave está en acompañar la manipulación del emoji con una voz emocional y un gesto facial. A diferencia de verbalizar lo que se busca aquí es que puedan darle una entonación y timbre propio a su emoción además de que el cuerpo manifieste de forma exagerada la expresión facial para que sea más evidente. Además, las frases que muchas veces dicen pueden reflejar su contexto o la percepción que ellos tienen de las emociones a través de lo que escuchan a su alrededor. Por lo tanto, desde el T.O. y la I.T. se usan los emojis para mostrarle al Terrible Abuelito las emociones y poder darle solución a la situación de representación instalada.

Acción – reacción emocional desde los tipos de personajes.

La acción – reacción emocional desde los tipos de personajes (Super Héroes vs Terribles Malhechorcitos) permitió indagar en la percepción corporal de las emociones, así como en los tipos

de personajes protagonistas y antagonistas. Para ello debían hacer una micro escena en donde los villanos representaban las emociones “negativas” y los super héroes las “positivas”:

El ejemplo de Manu y Elena fue el más claro ya que se logró ver la emoción de ira en la villana que representó Elena y la emoción positiva en la de Manu que era super heroína la cual ayudó a la villana a respirar para encontrar la calma. (Diario de campo conjunto, p.2).



Por lo anterior se puede decir que la acción - reacción emocional desde los tipos de personajes permite que los super héroes relacionen sus poderes con emociones positivas como la alegría y que los antagonistas relacionen su representación con las emociones que consideran negativas como el miedo, la ira, la tristeza y el asco. Sin embargo, la clasificación de “emociones negativas y positivas” solo se usó para hacer entendible la actividad, no así a nivel conceptual ya que presentamos discrepancias con los términos antes mencionados. Por lo tanto, desde el T.O. y la I.T. indagamos en la acción – reacción emocional como una manera de comprendernos como humanos sin juzgar a las emociones como buenas o malas sino sabiendo que cumplen una determinada función.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se abordará los análisis realizados respecto a los resultados obtenidos, a partir de estos, se hace la compilación en cuanto a tres categorías importantes para el proyecto y en tanto a la búsqueda de esta investigación, estas categorías son el Teatro de Objetos, la Improvisación teatral y la Regulación Emocional. Por lo tanto, se realiza un tejido entre estas áreas para construir nuevas categorías que compilan los aspectos teórico-prácticos y como estos afectan a la regulación emocional en las infancias.

Las Artes Escénicas y el Juego Dramático son un lugar seguro para la regulación de las emociones.

En la siguiente categoría se aborda cómo las artes escénicas son un lugar seguro para regular las emociones de los niños. Por lo tanto, a continuación, se expondrá cómo dentro del T.O. y la I.T. se construyeron espacios seguros para que los niños pudieran expresar y regular sus emociones, donde posteriormente se presenta el juego dramático, como el concepto que acompañó y permitió que el conocimiento fuera transitado a los niños por medio de las artes escénicas. Finalmente se dan ejemplos que permiten dar muestra de la categoría aquí presente.

Para comprender mejor como se logró estos espacios seguros, es necesario retomar la cita de la UNICEF (2021) donde se busca “promover su bienestar psicosocial, así como la integración y la cohesión social” (p. 5). De acuerdo con lo anterior, las artes escénicas promovieron la búsqueda por una regulación emocional mediada desde el T.O. y la I.T. en el aula, y es en este lugar donde el juego y las artes escénicas permitieron encontrar estos espacios seguros. Ahora, para profundizar más en el concepto de espacio seguro en las artes escénicas, dentro del T.O. se entiende que el objeto mediador escénico (Cortes, 2023) brinda a los niños un lugar seguro para expresar las emociones porque:

El objeto en clase permite resignificarse en el cuerpo, es decir, que el objeto puede tomar forma de una emoción, por lo cual se vuelve tangible; esto permite que el niño dentro del juego dramático comprenda que en el objeto puede trabajar dicha emoción deseada mediante la expresión corporal. Esto logra que el niño se distancie de sus emociones y pueda expresarlas a través del objeto, de manera que le permite comprender la emoción que quiere transmitir y a la vez el objeto ayuda a que el niño tenga una barrera la cual le ayuda a expresarse libremente, esto genera un efecto de distanciamiento sobre su emoción y crea un espacio seguro en él. Por ejemplo, en la sesión 6 de T.O. el juego dramático con los emojis de colores, permitió conforme a lo mencionado anteriormente vincular el objeto con una emoción en este caso si un niño tenía un emoji de la tristeza (color azul) su postura y su lenguaje corporal comunicaba tristeza, de igual manera que sucedía con los demás colores (Amarillo - Alegría, Rojo - Furia y el Morado - Miedo), de esta manera el utilizar los objetos les permitió a ellos comprender las emociones desde un lenguaje corporal, sin la necesidad de interrogar o reprimir dichas emociones pues se hizo entender que el aula se convirtió en un espacio seguro para trabajar sobre esas emociones, pues comprenderlas y aceptarlas es un paso fundamental para la regulación de las mismas.

Después de abarcar las artes escénicas como un lugar seguro para el trabajo en dichas emociones, es viable hablar sobre el concepto de juego dramático anteriormente mencionado como también un lugar seguro para transponer dichos contenidos del T.O. y la I.T. para la regulación emocional. De acuerdo con Huertas et al. (2021), el juego dramático “busca generar espacios de imitación, representación y expresión acerca de la visión del niño sobre la realidad que lo rodea”. Conforme a lo anterior, vale para explicar como el juego dramático permite crear estos espacios seguros de la siguiente manera:

El juego dramático permite que se creen espacios ficcionales y a partir de ellos invitar a los niños a involucrarse y trabajar sobre sus emociones desde el lugar donde no son juzgadas o reprimidas, sino al contrario, desde lo escénico se busca involucrar su propio accionar con el juego. Esto mismo se puede relacionar con el trabajo que propone Johnstone (Sánchez et al., 2021, p.168) donde propone que antes de entrar a escena “no traten de controlar el futuro ni de ganar; y que deben tener la cabeza vacía y observar. Cuando les llegue el turno de participar, deben salir adelante y tan solo hacer lo que se les pida y ver que ocurre”. Estas acciones del juego dramático surgen gracias a que se le permite al niño tomar las pautas necesarias antes de intervenir en la escena. Si bien no hay un guion previamente hecho (como sucede en la Impro), en el juego dramático hay instrucciones previas al entrar en la ficción; esto permite una mayor seguridad al momento de que los niños entren a jugar con la convención dada por el juego dramático. Estas pautas son dos fundamentales.

1. Observar antes de entrar a escena permite comprender las circunstancias dadas en la ficción y saber que emociones se están transitando.
2. Intervenir a partir de las herramientas de regulación emocional previamente conocidas.

Estas dos pautas permiten que el niño se distancie de su emoción y comprenda que está sucediendo en la situación ficcional que se le está presentando. Pero para comprenderlo mejor se puede encontrar un ejemplo en la sesión 9 de la I.T. donde el personaje del Terrible Malhechor realiza una “pataleta”, es decir, tiene comportamientos bruscos y poco asertivos con sus emociones, por lo tanto (1) se les invito a los niños a observar esa pataleta y más allá de las risas que les causaba lograron ver en ellos mismos sus comportamientos y argumentaron porque esos comportamiento no eran la forma adecuada de expresar sus emociones, posteriormente el D.F. (2) les invita por medio de la ficción representar un poder que devuelve el tiempo y permite corregir su comportamiento antes de la pataleta del personaje, de esta manera los niños comenzaron a crear su propio discurso sobre la importancia de regular las emociones. Conforme a este ejemplo, se identifica que el juego dramático

es un lugar seguro, ya que permite al niño explorar su discurso y su accionar desde el distanciamiento que obtiene a partir de las pautas escénicas que le brindan previamente.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente sobre las artes escénicas y el juego dramático como un lugar seguro para los niños, se puede afirmar que tanto el T.O. y la I.T. permitieron en este proyecto abordar lugares sensibles que llegan a ser íntimos porque hacen parte de su ser, como niños que sienten y que conviven con otros seres que también tienen emociones. Esto comprende el aula como un lugar de cuidado, pues fomentar el trabajo sobre la regulación emocional traspone el aula de clase como un lugar donde el niño pueda explorar sus emociones libremente, sin el miedo a ser reprimidas o juzgadas, sino que son trabajadas por medio de las artes escénicas y puestas en el cuerpo y en su discurso.

El Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral para la escucha, reflexión y expresión de las emociones:

En la presente categoría se da muestra de cómo el T.O. y la I.T. puede influir al campo de la Regulación Emocional para fortalecer 3 procesos básicos que se dan dentro de ella las cuales son la Escucha, Reflexión y Expresión de las emociones. A continuación, se pretende evidenciar cómo se hicieron las transposiciones didácticas de los contenidos disciplinares para desarrollar los 3 procesos de regulación emocional ya mencionados, con esto se da muestra de las actividades implementadas, permitiendo además evidenciar aspectos vivenciales significativos.

Para comenzar a comprender cómo incidieron el T.O. y la I.T. en el concepto de escucha dentro de la regulación emocional, es fundamental retomar la primera sub - habilidad que mencionan Mayer y Salovey (1997) la cual es “La habilidad para estar abiertos a los sentimientos tanto para aquellos que son placenteros como displacenteros” (p. 6). Esta habilidad anteriormente mencionada permite identificar que dentro de las sesiones del T.O. y la I.T. se desarrolló la escucha no solo desde el sentido de las emociones sino también en la escucha activa de la conciencia corporal, pues durante las clases se desarrollaron ejercicios de imitación y de conciencia espacial que permitían relacionar la escucha no solo con el oído sino también incluía una conciencia con lo que sucedía durante las clases. Por lo tanto, se entiende que hay una diferencia entre la escucha y la escucha activa, pues si bien una presta atención en las emociones la otra tiene una atención en la conciencia corporal y espacial, pues ambas se necesitan para explorar el campo de la regulación de emociones. Indagar desde esta habilidad permitió estar atentos a las emociones propias y de los demás, a los sentimientos y acciones que se generaban dentro de clase y siempre se proponía que sin importar si eran placenteros o no, estos debían ser aceptados.

Por ejemplo, en la sesión 1 de I.T. el juego escénico de Los Colores de la Impro fomentó la escucha activa desde el lugar escénico, donde se evidenció como por medio de las pelotas de colores los niños podían estar atentos en el espacio ante el color que apareciera, y además de ello tener una disposición corporal que cambiaba conforme al color que saliera en el juego. Otro ejemplo de escucha activa enfocado en lo emocional se evidencia en la sesión 2 de T.O. donde, por medio del objeto mediador escénico (Cortes, 2023) se explora la emoción de la ira con el juego, independientemente si la ira les generaba emociones negativas o positivas, pues los niños estaban dispuestos a escuchar la ira como una emoción la cual podrían transitar por su cuerpo haciendo uso del objeto del Monstruo Tragatodo como un personaje.

Continuando con los conceptos a partir de los resultados, el segundo concepto que abarca el proyecto es la reflexión, nuevamente retomada a partir de la segunda y tercera sub-habilidad de regulación emocional propuesta por Mayer y Salovey (1997):

2. Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción, dependiendo de su información o utilidad. 3. Habilidad para comprender reflexivamente las emociones en relación con uno mismo y a los otros. Tales como reconocer cómo de claras, típicas, influyentes o razonables son las emociones. (p.6)

Conforme a la propuesta de Mayer y Salovey (1997) mencionada, se identifica que el trabajo sobre T.O. e I.T. permite distanciar al niño de su propia emoción, pues tanto los objetos escénicos mediadores (Cortes, 2023) como los personajes escénicos mediadores permiten que el niño comprenda de manera reflexiva las emociones que transita a partir del juego escénico; es decir que existe una pausa dentro de clase que permite dar lugar a la emoción, con el fin de comprenderla y poder encontrar mecanismos para posteriormente poder regularla desde las artes escénicas. Así mismo, el juego escénico permite reflexionar las emociones desde tres pautas muy concretas:

1. Representación escénica: se puede dar bien sea por los niños o por el D.F. para suscitar experiencias que despierten distintas emociones con el fin de trabajarlas durante clase.
2. Pausa reflexiva: el D.F. cuestiona si las emociones que se evidencian en clase son necesarias o no, si su utilidad permite generar una mejor relación en torno a lo que sucede en la representación. Esto permite generar una distancia con la emoción que sienten los niños al ver la representación.
3. Nuevo accionar: a partir del juego, se proponen nuevas situaciones de representación donde los niños proponen acciones escénicas para regular las emociones.

Lo que anteriormente es mencionado se puede evidenciar como ejemplo en la sesión 5 de la I.T., donde el personaje del Terrible Malhechor instauró primero una representación escénica donde demuestra emociones como la tristeza, la ira y el miedo, de forma descontrolada donde sus emociones no las podía regular. Posteriormente, el D.F. salió de su personaje e interrogó a los niños para ver si las acciones que el personaje realizaba les podrían resultar beneficiosas, con lo cual los niños comprendieron que no es así; entonces se les brindó la oportunidad de entrar a la representación y utilizar herramientas de regulación emocional para ayudar a calmar al personaje, así fue que emplearon la respiración consciente para cambiar la postura corporal del personaje y evidenciar la calma en sus acciones.

Habiendo aclarado el anterior concepto, el tercer y último de esta categoría de análisis es la expresión, retomando el concepto desde la última sub-habilidad que hablan Mayer y Salovey (1997) sobre “la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que ellas producen” (p. 6). De acuerdo con lo anterior, durante el desarrollo del proyecto, encontrar un lugar para regular las emociones primarias sin reprimirlas significó un reto importante. Por eso, se identifica que las herramientas de regulación emocional fueron logrando una transposición del concepto de expresión al cuerpo mismo, es decir, que el cuerpo se convirtió en un lugar muy sensible donde se abre a la expresión de las emociones, estar presente en los momentos de frustración, enojo o tristeza de los demás niños se convirtió en su nueva forma de expresar y regular las emociones. De esta manera se fortalece las emociones placenteras en los niños, y así mismo se convierte en algo que no reprime ni exagera las mismas.

De acuerdo con lo anterior en la sesión 9 del T.O. se abre el espacio para expresar el abrazo colectivo desde un lugar sensible en donde es posible, pues el mismo da muestra de la sensibilidad que despierta en los cuerpos de los niños. Expresar las emociones desde el abrazo permitió encontrar en esta sesión un lugar seguro para regular las emociones, pues en el teatro se sabe que no está solo, existen otros seres quienes comparten los espacios y quienes expresan sus emociones y sentimientos desde el cuerpo mismo.

De acuerdo con lo anterior, se entiende para esta categoría que el T.O. y la I.T. cumplen con un rol sensible en las artes, pues se evidencia como por medio del trabajo corporal se refuerza esta misma sensibilidad que permitió en los niños escuchar, reflexionar y expresar sus emociones en el aula, esto funcionó durante todo el proceso, permitiendo reforzar las herramientas de regulación emocional en los niños y niñas. Finalmente es fundamental para este proyecto reconocer que

escuchar, reflexionar y expresar las emociones requiere de un trabajo corporal muy consciente y activo pues “los modos más efectivos de regular las emociones y los estados de ánimo deprimidos incluyen gastar energías, utilizar técnicas activas y combinarlas con técnicas de relajación” (Mayer y Salovey, 1997, p. 17).

Los personajes escénicos mediadores para la regulación de emociones.

En esta categoría se abordará el concepto de los personajes mediadores escénicos y su influencia en los métodos de regulación emocional en las infancias. Comenzará hablando de la propia convención teatral que los personajes realizan en el aula, donde posteriormente se comprende su función con la regulación emocional y el juego dramático, finalmente para darle peso desde los ejemplos evidenciados en los resultados del proyecto.

Es fundamental comenzar hablando del personaje escénico mediador, pues es quien hace referencia al conjunto de habilidades de las artes escénicas que permite crear una convención ficcional a la cual invita a los niños a interactuar desde el juego. Los personajes como Terrible Malhechor, el Científico Loco y el Terrible Abuelito permitieron desarrollar de manera efectiva los contenidos disciplinares y axiológicos; estos contenidos se iban desarrollando por un lado con lo que los D.F. querían enseñar y por otro lado lo que los niños iban desarrollando a través de la comprensión de la regulación emocional por medio de los personajes escénicos mediadores.

De acuerdo a lo anterior, los personajes permiten que la clase de artes escénicas, en este caso, bien sea T.O. o I.T. se convierta a modo de ficción en el lugar de la representación escénica; así mismo, el D.F. establece este lugar de clase como un momento donde los niños pueden expresar sus emociones, bien sea desde lo corporal o por medio de su discurso, pues los niños son quienes empiezan a formar parte de esta representación donde el conocimiento está mediado por los personajes, para que los niños puedan entrar en la representación y hacer uso de las herramientas de regulación emocional, los D.F. proponen dos métodos fundamentales antes de entrar a la misma escena con el personaje, los cuales son:

1. Antes de entrar a escena para interactuar con un personaje, se deben dejar claras las instrucciones para el juego dramático, pues esto ayuda al niño a participar del juego y que los contenidos que se desean aprender estén claramente mencionados.
2. Los personajes escénicos mediadores, bien sea en personajes objeto o en el personaje que encarna el docente en formación, son mediadores entre lo disciplinar y lo axiológico, pues son ellos quienes permiten instaurar acciones escénicas que permiten provocar emociones en los niños y a sí mismo trabajar estas desde la regulación emocional.

De acuerdo con lo anterior, esto permite entender que, por medio de estos momentos clave en clase, los niños pueden interactuar de forma más amena con los contenidos que proponían los personajes en sus representaciones dramáticas, a la vez haciéndolos parte de la misma, de esta manera se fomenta de manera efectiva el aprendizaje de la regulación emocional. Estos juegos se entienden como juegos dramáticos, pues permitieron identificar que el uso de los personajes escénicos mediadores tiene un papel muy importante y valioso para la construcción del conocimiento en las infancias. Pues de acuerdo con Huertas et al. (2021), “Cuando se trabaja el juego en el teatro, se desarrollan diferentes habilidades sociales, comunicativas, expresivas, creativas y axiológicas” (p. 119).

Lo anterior se puede evidenciar con un ejemplo abordado desde el personaje mediador escénico y el juego dramático, en la sesión 6 de I.T. En esta sesión se les propuso a los niños representar el rol de villanos y héroes para fortalecer la resolución de conflictos. Por lo tanto, el D.F. instaura previamente una estructura para intervenir en la representación escénica desde el rol asignado, pues los villanos eran quienes hacían llorar al personaje del Terrible Malhechor y los héroes quienes lo defendieron y lo ayudaron a regular sus emociones, de esta manera dejando claro lo previamente mencionado donde el primer método antes de entrar a escena es dejar claras estas instrucciones. Posteriormente, el personaje escénico mediador hace parte del segundo método, pues es quien guio la representación entre los héroes y villanos, por un lado pidiendo ayuda a los héroes y marcando una comunicación asertiva para evitar que los villanos lo siguieran molestando.

Según lo mencionado anteriormente, hay una manera para fomentar la regulación emocional en las infancias, y es desde el personaje escénico mediador, pues al realizar su representación y permitir que los niños entren en lo instaurado, que hagan parte del conflicto y propongan una solución desde lo escénico, da cuenta de encontrar una resolución al conflicto por medio del juego escénico que sucede. Al saber que, antes de entrar a jugar con el personaje, debe haber una serie de instrucciones claras para interactuar con él; de igual manera como sucede en la I.T., debe haber unas instrucciones claras para poder improvisar, pues esta no surge de la nada. Así mismo, se puede afirmar que la construcción de los personajes escénicos mediadores permite que exista una relación más directa al entrar en este juego dramático con las infancias, pues fomenta la imaginación al comprender las circunstancias dadas de la escena y permite a su vez que el niño tenga la facilidad de comprender acciones escénicas para intervenir en las historias contadas de estos personajes, como proponer una respiración consciente, una buena postura y comprender las emociones desde la expresión gestual.

El poder poético de los objetos en la escena para la regulación emocional.

Teatralizar los objetos implica introducir los mismos en la escena partiendo de reinventar sus usos, para esto es de vital importancia la imaginación ya que se debe “dar vida” a cosas inanimadas, en palabras de Los Chicos del Jardín, (2013) “Esas cosas materiales e inanimadas no existen hasta que su uso se reinventa y se deshabitúa de su funcionalidad cotidiana para dar virtud a su poder poético” (146).

Ver el poder poético del objeto es darse cuenta de su carácter polisémico, de que sacado de su contexto habitual puede significar todo lo que la mente pueda imaginar, la cuestión es darle sentido e involucrarlo en la escena tanto de manera separada (en donde solo el objeto tiene protagonismo) como a través de la articulación del cuerpo y el objeto en donde ambos tienen la misma importancia. Desde esta perspectiva entonces se introduce el objeto en la escena como una herramienta que permite la Regulación Emocional.

Según lo mencionado anteriormente es posible clasificar a los objetos de acuerdo con la función que cumplan en determinadas ocasiones a lo largo de las sesiones del T.O. y la I.T. Esto permite evidenciar con claridad el significado disciplinar de los objetos, así como también la utilidad que cumplan para facilitar la Regulación Emocional. Por lo anterior, nos permitimos hacer dicha clasificación que pasaremos a nombrar a continuación:

1. El objeto simbólico para tomar el lugar de la emoción.

Es un objeto cuyo valor radica en su significación simbólica, lo cual quiere decir que lo que importa es la idea que moviliza más que su apariencia física:

No es lo mismo un objeto que un objeto-idea, ambos en apariencia podrían llegar a ser iguales; sin embargo, este último tiene detrás un estudio o un planteamiento claro del artista, que se verá reflejado al contexto al que se traslade. (Sáenz, 2015, p. 5).

Según lo anterior esto permite que el objeto tenga una función simbólica y que en el contexto de la práctica se traslade al querer decir de los niños haciendo que objeto permita que los niños tomen el lugar de emoción y puedan expresarlo con el cuerpo y la respiración. Por lo anterior el objeto funciona como un catalizador de las emociones permitiendo que los niños trasladen el mensaje que transmite el objeto a su cuerpo y su respiración. En lo escénico esto es pasar del estímulo visual para llevarlo a lo corporal, llevando el aprendizaje de lo externo a lo interno.

Un ejemplo de esto fue el volcán de las emociones, si bien este se destaca por tener una elaboración artesanal que puede ser llamativa su valor radica más en la idea que moviliza, esto es

hacer que los niños regulen la ira a través de contenidos escénicos como la respiración y la postura de meditación. Esto último es lo conceptual que le da importancia al objeto.

Por lo anterior el objeto simbólico “Volcán de las emociones” lleva consigo una metáfora o mensaje que se interpreta y se traslada al cuerpo y la respiración, para hacer conciencia del volcán interno que llevamos dentro, permitiendo indagar en los fundamentos del objeto metafórico que plantea Tadeusz Kantor. Este autor hizo un montaje llamado *En la pequeña casa del campo (1961)* del dramaturgo polaco Witkiewicz en donde introdujo un Armario en la escena como metáfora objetual que representaba la imaginación del humano. Según Larios (2015) con esto “Kantor lleva a cabo un desvío del interior del mueble hacia el interior humano, llámese cabeza, mente, imaginación, memoria o casa” (p. 199). En el caso del Volcán de las emociones al igual que en el armario se llevó a cabo un desvío que permitió ver a través del objeto un aspecto interno, pero en este caso no tiene que ver con la imaginación sino con la emoción. Simbólicamente la figura del volcán representa la ira lo cual al transponer ese volcán a nuestro interior permite que veamos que tenemos que encontrar de algún modo la manera de calmar a ese volcán interno, para eso la postura y la respiración fueron los contenidos disciplinares que se articularon junto con el objeto para lograr dicho fin. Por lo tanto, el objeto se convierte en un generador de relaciones metafóricas que permite transponer desde lo lúdico una manera consciente de respirar para calmar nuestro volcán interno. Por lo anterior el Volcán funcionó como una metáfora para decir “escuchemos nuestro volcán interno cuando estemos con ira, y sentémonos con la columna recta a practicar la respiración consciente”.

La fórmula química para que el volcán - objeto hiciera erupción se hacía a partir de mezclar 3 ingredientes químicos los cuales eran: la gelatina, el bicarbonato y el vinagre. Estos ingredientes se transformaron en un aspecto simbólico de la regulación emocional y de lo escénico, la gelatina representó los polvitos del amor y cuando se introducía en el volcán los niños inhalaban en 4 tiempos, luego se introducía el bicarbonato que representó los polvitos de la paciencia, con este ingrediente se retenía el aire en 7 tiempos, y por último se introducía el vinagre que representaba el agua de la respiración. Este último ingrediente permitía que el volcán – objeto hiciera erupción y que, a su vez, los niños exhalaran el aire en 8 tiempos junto con la reacción química. Por lo tanto, el volcán – objeto permitió que a través de un proceso externo los niños pudieran interiorizar una manera consciente de respirar que tiene fundamentos en el yoga con la técnica de respiración 4 - 7 – 8. Esta técnica contribuye a la activación del sistema nervioso parasimpático, regulación de las hormonas del estrés, mejora de la variabilidad del ritmo cardíaco, mejora del intercambio de oxígeno, concentración mental y atención plena, influencia sobre el nervio vago (Johnson, 2024).

Por lo anterior el objeto simbólico volcán permitió que los niños tomaran conciencia sobre la postura adecuada para meditar, a través de la postura de yoga (Sukhasana) traducida como postura fácil, la cual se hace sentado en el piso, teniendo la espalda recta y las piernas cruzadas, los bordes de los pies tocan el suelo, se juntan los omoplatos y se llevan los hombros hacia atrás, las manos van sobre las rodillas con el Jñana Mudra. Esta postura es ideal para realizar ejercicios de meditación y pranayama (ejercicios de respiración), en esta ocasión la respiración que se elige es la 4-7-8 que permite entrar en un estado de relajación y calma.

Otros objetos simbólicos fueron las botellas de la calma, las cuales también incluían una idea de fondo y era llegar a la calma por medio de imitar los movimientos que hace la escarcha en el agua. Más allá de las cualidades estéticas de las botellas lo importante siempre fue la consigna de ligar la cualidad de flotar con la manipulación de las botellas como manera de autorregulación emocional. Entonces ellos tomaron el lugar de la emoción “calma” que transmitía el objeto y la llevaron a su cuerpo para realizar movimientos ligeros y sutiles en donde además de la cualidad de flotar se pudo involucrar la calidad del movimiento (tiempo) sostenido, el cual se hizo a través de movimientos prolongados en el tiempo. Teniendo en cuenta esto ellos caían como hace la escarcha en el agua, ya que entendían que la escarcha simboliza la tranquilidad y que por lo tanto los movimientos debían ser sutiles además de acompañar dichos movimientos con la respiración cuadrada.

Según lo mencionado anteriormente tanto el volcán de las emociones como las botellas de la calma permitieron que los niños tomaran el lugar de la emoción “calma”. Según Goleman (1995) “la memoria y la reactividad están muy estrechamente ligadas a las emociones y es por esto por lo que en estos momentos resulta más difícil evocar respuestas asociadas a las situaciones de calma” (p. 166). Por lo anterior coincidimos con el autor en que es necesario entrenar respuestas emocionales positivas como la calma ya que esto permite que los niños puedan evocarlas en los momentos que necesiten como ser un conflicto para permanecer tranquilos, o en momentos en que es necesario superar estados aflictivos de la mente como la tristeza, ira o miedo. Las capacidades de escucha, reflexión y expresión de las emociones se ven mermadas cuando nos dejamos llevar por la reacción automática, por eso lo que se busca es que a partir del entrenamiento de la calma se pueda fortalecer la reacción parasimpática que “engloba un amplio conjunto de reacciones que implican a todo el cuerpo y que dan lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia”. (Goleman, 1995, p. 17). Las herramientas de regulación emocional propias de las artes escénicas pueden contribuir al fortalecimiento de la reacción parasimpática y regular la reacción automática, por eso la

importancia de las botellas y el Volcán de las emociones, ya que por medio de estos objetos, los niños pueden interiorizar una postura y manera consciente de respirar, además de regularse también con el movimiento corporal.

El personaje objeto, maneras de crearlos para la regulación emocional.

Una de las formas de crear personajes objeto procedió del ensamble de varias piezas, algo similar a lo que Marcel Duchamp denominó los ready-mades que eran obras conformadas por el ensamble de varias piezas como la rueda de bicicleta en donde al unir una butaca y una rueda se conformaba otra estructura. Un ejemplo de personaje objeto ensamblado en la clase, fue el Científico Loco el cual fue compuesto de unas gafas, un abrelatas, un micrófono, un clip de oficina y un adaptador. Desde un comienzo, antes de la creación y ensamblar las piezas, se concibió la idea de crear al científico loco de forma antropomórfica (con forma humana) esta idea permitía que ellos pudieran identificar con más claridad el rol del personaje – objeto. Cada pieza por lo tanto representó una parte del Científico Loco en donde el abrelatas cumplía la función de ser el cuerpo del personaje objeto y los demás objetos el rostro, en donde el clip de oficina era el bigote, el micrófono la nariz, las gafas los ojos, y el adaptador la frente. Para que se vuelva un personaje – objeto entonces fue necesario una vez ensambladas todas las piezas, resignificar el objeto, darle vida, con la palabra mágica “*objetum viviousa*” que se usó como un hechizo hacia uno mismo para cambiar la mirada hacia el objeto y dejar de ver su servilismo doméstico, y poder ver su nueva funcionalidad de personaje. Para hacer esto hicimos un círculo y pusimos el objeto en el centro, luego mirándonos a los ojos esperamos un momento para votar el hechizo al mismo tiempo desde una sinergia grupal. Para empezar los brazos permanecían estirados con las palmas de las manos hacia el objeto, al decir *objetum* atraíamos la energía del objeto recogiendo los brazos a cada lado del tronco y uniendo todos los dedos de cada mano a la altura de los hombros, al decir *viviousa* le botábamos la vida volviendo a poner los brazos estirados con las manos abiertas y moviendo los dedos hacia el objeto.

Una vez ensamblado y resignificado se le dotaba de unas características psicológicas, de un rol de villano o protagonista, y se le escogía tipos de voces. Una de las características importantes que tiene el T.O. es que se puede partir de las cualidades estéticas que tienen los objetos para conformar una dramaturgia propia, esto tiene fundamento en la idea de que “el teatro cuyos protagonistas son los objetos, es un teatro en el que la imagen plástico-visual es constituyente del texto principal” (Alvarado, 2015, p. 7). Por lo anterior se concibió el personaje objeto para constituir una dramaturgia propia partiendo de la poética visual que evocan los objetos. En ese orden de ideas,

partieron de la poética visual que evocaba el Científico Loco para crearle un perfil psicológico y estatus propio de un villano.

Este personaje trasladado al ámbito de la regulación emocional permitió la escucha de las emociones negativas en los niños, ya que ellos mismos le asignaron el carácter de villano y cuando lo manipulaban emergían de sus imaginarios emociones como la ira y el desprecio, permitiendo que pudiéramos identificarlas y nombrarlas como forma de indagar en la sub-habilidad de escucha de las emociones agradables como desagradables.

Desde esta perspectiva se le dio protagonismo solo al personaje – objeto por lo que el trabajo fue centrado en la manipulación y en ponerle una voz emocional de villano al Científico Loco. Se tuvo en cuenta además la manera tradicional de manipular los objetos en el T.O. desde donde se busca develar la ilusión escénica del manipulador. Esto se hizo mostrando como el actor manipula los objetos a luz del público, sin tener que esconderse. Esto en el contexto de clase representó el hecho de tener que recordarles a los niños que no es necesario esconderse debajo de la mesa y sacar solo la mano para manipular el objeto, ya que así lo hacían.

La siguiente manera de crear personajes objeto deviene de la resignificación de cualquier objeto de la cotidianidad. Resignificar un objeto parte de un proceso de extrañamiento en donde se saca el objeto de su contexto, de su dimensión funcional, de su encadenamiento al servilismo doméstico para poetizarlo. Desde esta perspectiva es posible asignarle el rol de personaje a cualquier objeto de la cotidianidad para que forme parte de la representación escénica con objetos. Esto se hizo evidente cuando en la sesión 1 resignificaron un sacacorchos para asignarles un papel protagónico dentro la micro escena “La leyenda del Ñandutí”.

Para aclarar la idea el texto mediador que se utilizó en dicha sesión fue La leyenda del Ñandutí por lo tanto el sacacorchos fue resignificado para representar a uno de los personajes de la trama el cual fue “el papá de Picasú”. Sobre esto cabe destacar que la forma antropomórfica del sacacorchos permitió que los niños asociaran con mayor claridad el objeto con dicho personaje, lo que permite pensar en objetos que no sean tan abstractos para que ellos puedan entender la convección personaje – objeto. Además, con la representación con objetos pudieron escuchar, reflexionar y expresar las emociones del personaje.

Otra manera de crear personajes objeto deviene de la creación artesanal en donde se puede hacer uso de técnicas como el alambrismo. Este personaje fue creado por el D.F. con la idea de dejar

claro que los personajes objeto no solo se pueden crear ensamblando, o resignificando sino también dándole vida a través del arte plástico. Por lo anterior en la sesión 1 se creó “La arañita” el cual formó parte de la micro escena “La leyenda del Ñandutí” y que permitió que los niños lo pudieran manipular y poner voz, además de escuchar, reflexionar y expresar las emociones del personaje.

Según lo mencionado anteriormente los personajes objetos creados desde el ensamble de varias piezas, desde de la resignificación, o desde la artesanía, permiten representar personajes de textos mediadores o crear una dramaturgia propia partiendo de las cualidades estéticas de los mismos. Por lo anterior el personaje objeto permite que los niños elijan las emociones para sus personajes en donde es posible además ahondar en aspectos de la regulación emocional como la identificación de emociones primarias y secundarias, así como también en los tipos de emociones positivas y negativas.

El cuerpo – objeto para la regulación emocional.

Se denominó cuerpo - objeto a la unión que resulta del objeto manipulado y la expresión gestual. Desde esta perspectiva el objeto se adhiere al cuerpo a modo de prótesis algo similar a lo que Tadeusz Kantor llamó Bio-objeto. Desde esta perspectiva tanto el cuerpo como el objeto tienen el mismo protagonismo en la escena, esto constituye una diferencia importante con otros tipos de teatro como el de títeres y marioneta ya que en el T.O. se hace visible para el público el cuerpo del actor que manipula, develando la ilusión escénica del actor que anima el objeto. Según Zamorano (2008) “Para Théâtre de Cuisine, el Teatro de Objetos es una reacción al teatro de marionetas, reflejando una especie de cansancio a estar detrás de las cortinas de un teatrillo. Por el contrario, ahora el actor está a la vista del público manipulando y actuando, pasando a ser un personaje más”. (p. 149).

Según lo mencionado anteriormente se puede decir que el cuerpo – objeto se cumplió pues se hizo justamente como una manera de plantear otra forma de expresión con el objeto, en donde el cuerpo no quedara relegado a un segundo plano, o escondido detrás de un teatrino. Desde esta perspectiva se intentó llevar el principio de volverse uno con el objeto, de poder desdibujar la línea imaginaria que separa lo animado de lo inanimado. Aunque esto último suene un poco poético en la acción no es más que jugar, aprovechar el objeto en la escena dándole rienda a la imaginación para ver como se acopla con la expresión gestual. Esto se convierte más que en una teoría en un desafío que los niños asumen cuando deciden pasar y ver que hacer con el cuerpo y el objeto.

Un ejemplo de cuerpo – objeto fue el que se hizo en la sesión 2 y 5 en donde había que hacer el Monstruo Tragatodo con el cuerpo y el objeto. El Tragatodo representaba la ira y para que ellos pudieran manipularlo lo primero que se hizo fue un reconocimiento de la ira en el propio cuerpo:

Por el espacio trabajando las velocidades y los niveles primero iremos con los “dientes apretados”, iremos mirando a los compañeros y le agregaremos “cejas fruncidas”, seguiremos caminando por el espacio y le agregaremos, “respiración acelerada” sin perder la mirada con el compañero haremos a continuación “nariz arrugada” y por último cuando ya tengamos el gesto incorporaremos el objeto. (Planeación 5, pp. 1-2).

Por lo anterior cuando los niños incorporan el objeto habiendo antes trabajado la expresión gestual de la ira, la manipulación es distinta, ellos se vuelven conscientes de que están manipulando el objeto teniendo el mismo protagonismo que el objeto por eso no descuidan sus movimientos y gestos. Luego de haber integrado la expresión gestual de la ira y la manipulación del objeto el elemento que completa la sinergia para que se establezca el cuerpo – objeto es la voz la cual puede emerger de manera realista y reflejar lo que ya se siente en el cuerpo, si se hace un ejercicio de memoria emotiva a través de recordar alguna situación de ira que hayan pasado. Otra manera de abordar la voz de ira es desde la escogencia de un tipo de timbre y una entonación, en donde por ser el “tragatodo” un villano se decantan por ponerle un tipo de timbre grave y una entonación descendente, además de agregarles un tipo de timbre de enfado con voz áspera o ronca propia de un villano.

Así fue como se concibió la transposición didáctica de este concepto que permitió ahondar en la sub - habilidad de estar abiertos a los sentimientos displacenteros ya que los niños escucharon como se comporta la ira con el cuerpo, el objeto y la voz.

El sentido mágico del juego dramático.

El juego no es una actividad superflua y trivial sino una fuerza profundamente creativa que ha dado forma al desarrollo de la sociedad, el lenguaje, la religión y el arte. Para Huizinga (1968) la cultura humana brota del juego y en él se ha podido encontrar un acto de libertad en donde se puede escapar de la vida corriente a través del “como si”, esto significa dar rienda a la imaginación imprimiéndole al juego un cierto orden ya que este así lo exige. Una de las características importantes que rescata este autor del juego es que “se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (Huizinga, 1968, p. 27)

Según lo mencionado anteriormente en cada una de las sesiones del T.O. y la I.T. se buscó la manera de generar una convención de lo mágico, que permitiera que los niños a través del juego pudieran imprimir todo su potencial imaginativo para “destacarse del mundo habitual”. En

ese orden de ideas el juego se transforma en un acto creativo en donde se despliega todo lo mágico que pueda salir de la imaginación de cada uno. Pero para que esto suceda debe estar presente el principio del sí mágico que parte de aceptar lo que el otro propone y sobre eso aportar. Si lo que se quiere es crear un espacio ficcional, lo primero que hay que hacer es creer el juego de lo mágico, “si no se cree el juego, este no tiene sentido”.

Para Holzapfel (2014) algo que caracteriza al ser humano es que es un “perpetuo buscador de sentido, tanto en lo que se refiere a la orientación última de su existencia individual y colectiva, como en lo referente a la justificación inmediata que tiene o no tiene lo que hacemos y decimos” (p. 41). En ese orden de ideas abordamos el T.O. y la I.T. como un juego en donde suspendemos “el mundo habitual” y pactamos una nueva realidad haciendo énfasis en el sentido mágico que se le pueda impregnar a la representación con objetos o a la impro.

Esto en el contexto de la práctica de I.T. se tradujo en la instalación de situaciones de representación como una manera de volver la clase una escena de teatro, en donde los niños pueden intervenir proponiendo soluciones a las situaciones que genera el personaje mediador “terrible malhechor”. En el T.O. esta convección de lo mágico se aprovecha para resignificar los objetos. La resignificación implica un acto de cambiar la mirada, para dejar de ver la utilidad convencional que tienen los objetos y poder teatralizarlo, eso implica darle un nuevo sentido que está relacionado con una manera de ver los objetos desde lo mágico. Para entenderlo mejor se agregó a la resignificación de objetos la palabra mágica, la cual fue “Objetum Viviousa”. Los niños entendían que dicha palabra funcionaba como una especie de hechizo, pero no hacia el objeto sino hacia ellos mismos, para cambiar la mirada convencional que se tiene hacia los objetos (como parte de un servilismo doméstico) y poder teatralizarlo.

El juego trasladado a la regulación emocional significó una manera de entender las relaciones humanas como parte de un juego social, en donde es necesario tener herramientas para poder interactuar de manera asertiva con los demás. Por lo tanto, las herramientas de regulación emocional proporcionadas desde las artes escénicas son entendidas como fórmulas mágicas que contribuyen a que los niños puedan escuchar sus emociones agradables y desagradables, reflexionar sobre ellas para identificarse o distanciarse, y en el caso de que haya una identificación que puedan encontrar las maneras apropiadas de expresarse. Además, se aporta elementos éticos para la construcción propia del concepto de lo bueno y lo correcto y de lo malo y lo incorrecto como parte del desarrollo moral del ser humano.

CONCLUSIONES

En el presente apartado abordaremos la finalización de esta sistematización de la experiencia, analizando el proceso y desglosando las conclusiones más valiosas de los objetivos generales y específicos del proyecto a partir de lo que logramos concretar como futuros D.F. Para cerrar este apartado, nos permitimos dar vía libre a la reflexión sobre el trabajo del T.O. y la I.T. en las infancias, destacando los aportes falencias y cosas por mejorar en nuestro rol docente.

Conclusiones en cuanto al objetivo general

El objetivo general de este proyecto fue “Comprender los aspectos teórico – prácticos del Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral para el fortalecimiento de la Regulación Emocional, en el ámbito de las practicas pedagógicas, con las infancias de la Fundación Galileo”. Conforme al objetivo logramos comprender desde las artes los siguientes aspectos teórico-prácticos:

- **Artes Escénicas para fortalecer los espacios seguros en las infancias:** El trabajo aquí presentado permitió encontrar que los procesos artísticos en las infancias son un lugar esencial para la construcción de un ambiente de sano aprendizaje, donde los niños pese a las emociones negativas que puedan tener en ciertas circunstancias logren aplicar por medio del T.O. y la I.T. las herramientas de regulación emocional para escuchar, reflexionar y comunicar sus emociones de manera asertiva.
- **Los Personajes Mediadores Escénicos:** Este concepto teórico-práctico permitió encontrar que el personaje en el aula no solo es quien acompaña al niño en su lugar seguro en la expresión y regulación de emociones, sino que también, es un personaje que fortalece los procesos pedagógicos en torno a la educación de las artes en las infancias, pues por medio del juego dramático el niño desarrolló habilidades de expresión corporal, de manejo de objetos, de la resignificación del objeto mismo y en la creación de un discurso propio en torno al reconocimiento de sus emociones y de la regulación de las mismas, esto es un gran aporte a el fortalecimiento de las relaciones sociales en el aula y en el proceso de las prácticas pedagógicas.
- **El poder poético de los objetos:** Se encuentra que hay distintas maneras de interactuar con los objetos, de acuerdo con ello también hay distintas maneras de abordar los aspectos emocionales. El personaje objeto permitió que los niños pudieran dotar a sus personajes objeto de una voz emocional, ahondando con esto en aspectos de la regulación emocional

como la identificación de las emociones primarias y secundarias, así como también en los tipos de emociones ya sean negativas o positivas. El objeto simbólico permitió que los niños tomaran el lugar de la emoción que transmitía el objeto para llevarlo al cuerpo y poderlo expresar a través del movimiento y la respiración. El cuerpo objeto permitió que los niños pudieran reconocer primero las emociones en su cuerpo para luego trasladarlo al objeto intentando que haya un mismo protagonismo entre cuerpo y objeto. Conforme a lo anterior, estas grandes categorías son los aspectos teórico-prácticos recuperados luego de un profundo trabajo de análisis de datos. Estas categorías exponen los principales hallazgos de esta investigación destacando el aporte que tiene para el trabajo sobre las artes escénicas para las infancias. Para llegar a estas categorías se expresa a continuación las conclusiones en torno al paso a paso para llegar al objetivo general de esta investigación.

Conclusiones en cuanto a los objetivos específicos.

En cuanto al objetivo específico 1 “Identificar los aspectos teórico-prácticos del T.O. y la I.T. para fortalecimiento de la regulación emocional de las infancias de la Fundación Galileo” se cumplió en cuanto a la rigurosa elaboración de una matriz, en la cual se recopiló toda la información necesaria para la investigación donde, el uso de planeaciones, diarios de campo y videos, se descompuso la información en tres variables importantes, la primera en cuanto al aspecto teórico, la segunda en cuanto al aspecto práctico y la tercera en cuanto a la regulación de emociones. Por tanto, se logró compilar dicha información e identificar, a partir de estas herramientas de toma de datos, los principales aspectos teórico-prácticos en cuanto al T.O. y la I.T. en la regulación de emociones de la siguiente manera:

Teatro de Objetos:

Aspectos Teóricos:

- Resignificación de objetos.
- Voz y gesto escénico.
- Personaje-objeto.
- Cualidades del movimiento.
- Situación de representación.
- Cuerpo-Objeto.

Aspectos Prácticos:

- Mimesis con el cuerpo y el objeto.
- Palabra mágica.
- Manipulación de objetos.
- Velocidades.
- Juego de roles.
- Representación escénica.

Regulación emocional:

- Ejercicios de meditación y respiración.
- Comunicación emocional.
- Reconocimiento emocional con los personajes.
- Regulación emocional a través del movimiento.

Improvisación Teatral:

Aspectos Teóricos:

- Juegos de improvisación escénica.
- Gesto emocional.
- Personaje mediador.
- Situación de representación.
- Situación dramática.

Aspectos Prácticos:

- Creación de escenas.
- Representación escénica.
- Expresividad.
- Personificación.
- Reconocimiento emocional.

Regulación emocional:

- Respiración.
- Meditación.
- Comunicación emocional.
- Objeto regulador de emociones.
- Comunicación asertiva.

Lo anterior mencionado da muestra de lo identificado a partir de la recolección de la información de la matriz; por lo tanto, muestra en rasgos generales cómo por medio de pequeñas categorías se logró encontrar los principales aspectos teórico-prácticos del T.O. y la I.T. para la regulación de emociones que se trabajaron alrededor de 10 sesiones, por lo que fue información muy valiosa para dar paso al siguiente objetivo.

El objetivo específico 2 “Delimitar que contenidos disciplinares y axiológicos del T.O. y la I.T. se usaron para el fortalecimiento de la regulación emocional de las infancias de la Fundación Galileo” se cumple, gracias a que por medio de las categorías obtenidas en la matriz, se identificaron categorías más grandes y complejas que resaltaba el trabajo en el enfoque del proyecto, es decir en la incidencia de las artes escénicas en la regulación emocional, de tal manera que a continuación se describe las categorías más influyentes en el T.O. y la I.T.

Teatro de Objetos:

- **Creación de personajes objeto para la representación escénica:** El uso de objetos cotidianos permite que los niños puedan reinterpretar dichos objetos a partir de la imaginación, con una nueva construcción y resignificación para la creación de personajes objeto.
- **El cuerpo objeto para la expresión gestual de la ira:** El uso de los objetos permite transitar por medio de distintos lenguajes teatrales las emociones, en este caso, comprender la emoción de la ira por medio de la expresión corporal, ya que permite transitar dicha emoción con el cuerpo y el objeto.
- **La palabra mágica para la resignificación de objetos:** El uso de una “palabra mágica” permite instaurar en los niños el uso para la resignificación de los objetos es decir, entrar en el espacio ficcional de los objetos, además, invita a realizar unas posturas corporales para la conciencia corporal, pues permite que dicha palabra funcione para estar correctamente posicionado, por ejemplo, la postura fácil del yoga.
- **Expresión corporal con el objeto regulador de emociones:** El uso de objetos simbólicos, permite generar en los niños acciones dinámicas y amenas al trabajar la regulación de las emociones, ya que permite que la emoción sea transitada por medio de la expresión corporal, lo cual le crea una nueva manera de entender las emociones propias y ajenas, permitiendo generar más conciencia y empatía.

- **El objeto simbólico para la autorregulación de emociones:** El uso de objetos simbólicos, permite crear una forma de regular las emociones por medio de las cualidades del movimiento, pues trabajar la calma por medio de un objeto con movimientos sutiles, ligeros y sostenidos en un tiempo, permite transitar en los niños la sensación de la calma. Esto permite que los niños al usar el objeto ellos solos puedan encontrar una manera de autorregular sus emociones.
- **Juego dramático con emojis:** El uso de objetos en clase permite que por medio de estos se trabaje la expresión de las emociones, generando un reconocimiento corporal de dichas emociones a partir de la incorporación de los objetos, pues estos funcionan como herramienta didáctica en el teatro para evocar emociones en los niños, de manera auténtica y sin forzar su expresividad.

Improvisación Teatral:

- **El juego escénico para fomentar la escucha activa:** Los juegos escénicos desde la impro fomentan una conciencia corporal en cómo habitar el espacio, pues los mismos juegos por medio de representaciones invitan al niño a la comunicación corporal entre ellos y en lo que los rodea.
- **La expresión gestual por medio de la imitación del personaje:** Los ejercicios de imitación por medio del juego de la representación, permiten que los niños encuentren su propia expresividad de las emociones de una manera genuina, pero también la imitación permite que los niños comprendan las emociones ajenas, por ejemplo, la expresividad que tienen los personajes de la televisión o películas animadas.
- **El personaje del Terrible Malhechor para potenciar la expresión de las emociones:** El uso de personajes teatrales en el aula permite que los niños encuentren una manera más segura de explorar las emociones negativas, como la tristeza o la ira. Ya que los juegos escénicos que surgen con el personaje hacen que los niños entren en la representación escénica y logra que jueguen y exploren mucho mejor su expresividad emocional, convirtiendo el aula en lugares seguros para el trabajo sobre la regulación de las emociones.
- **Personaje mediador para la regulación emocional:** El uso del personaje en el aula permite que por medio de la interacción los niños desarrollen una participación desde la impro y logran ser parte de la escena, los niños logran reconocer las circunstancias dadas del

momento donde entienden las emociones que está transitando el personaje y son capaces de interceder y proponer una solución desde las herramientas de la regulación emocional ya dadas en clase.

- **Juegos de roles desde la impro para la resolución de conflictos:** Los juegos de roles para los niños desde la impro permiten trabajar la resolución de conflictos dentro del aula, ya que les permite identificarse por medio de personajes, bien sean héroes o villanos. Los niños logran interactuar entre ellos y definir herramientas asertivas de comunicación para resolver conflictos, así aprendiendo a regular sus emociones en sus representaciones teatrales.
- **Situación dramática para la comunicación asertiva de las emociones:** El uso de objetos mediadores escénicos en el aula (Cortes, 2023) es fundamental para que los niños logren comprender cómo funciona la regulación emocional en ellos mismos, pues representar micro escenas en el aula, realizar constantes preguntas a los niños y ponerlos en situaciones dramáticas, permite que ellos identifiquen puntos de conflicto y así mismo, por medio de un discurso propio y asertivo sobre sus emociones y sobre las emociones de los demás, crear espacios de diálogo para la regulación de sus emociones.

Conforme a lo anterior mencionado, se resaltan los principales hallazgos referentes al T.O. y la I.T. donde se da una breve descripción a las categorías halladas en las sesiones y cómo estas influyeron de gran manera al desarrollo de la regulación emocional en las infancias. Cabe aclarar que, si bien son todas fundamentales, siempre dejan vías nuevas para investigación en la educación artística de las infancias, pues esto es solo una pequeña parte de todo lo que se puede lograr en el campo de las infancias y las artes escénicas.

En cuanto al tercer objetivo de este proyecto “Analizar los resultados obtenidos de la sistematización para comprender los aspectos teórico-prácticos del Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral” se encuentra que gracias a las categorías anteriormente resaltadas, se realiza un análisis y permite evidenciar en 7 categorías la incidencia del T.O. y la I.T. en la regulación emocional de los niños del Gali, permitiendo comprender cómo las artes escénicas son esenciales para el trabajo de la regulación de emociones en las infancias. A continuación, enunciamos los títulos de dichas categorías:

1. **Las Artes Escénicas y el Juego Dramático son un lugar seguro para la regulación de las emociones.**

2. **El Teatro de Objetos y la Improvisación Teatral para la escucha, reflexión y expresión de las emociones.**
3. **Los personajes escénicos mediadores para la regulación de emociones.**
4. **El poder poético de los objetos en la escena para la regulación emocional.**
5. **El personaje objeto, maneras de crearlos para la regulación emocional.**
6. **El cuerpo – objeto para la regulación emocional.**
7. **El sentido mágico del juego dramático.**

Estas categorías permitieron comprender para este proyecto cómo el T.O. y la I.T. son una forma de trabajar la regulación emocional en las infancias, pues para este proyecto una de las cosas más relevantes en torno a la regulación emocional fue trabajar el efecto del distanciamiento en los niños del Gali, pues permitió abrir la perspectiva en torno a la educación en las infancias, ya que encontramos que tanto en el T.O. y la I.T. el uso de personajes (bien sea, personaje – objeto o personaje mediador escénico) permite que haya un trabajo de conciencia corporal en los niños. Esta conciencia corporal hace que los niños actúen no desde el impulso, sino desde una acción previamente estudiada, pues reconocen los impulsos primarios de las emociones y logran decidir si su accionar es pertinente o no según el momento representado (entendiendo que lo realizaron bajo la supervisión de los docentes y en el juego escénico).

Por lo anterior, el T.O. y la I.T. demostraron ser un camino seguro para la exploración de las emociones, pues encontramos que las artes escénicas permiten despertar una sensibilidad consciente en los niños, que encuentra que las emociones no son simplemente nombradas, sino que las emociones son trabajadas, entendidas y reguladas por medio del trabajo corporal, las acciones de las artes escénicas permiten que la emoción sea transitada por el cuerpo, de esta manera se siente más apropiada con la conciencia.

Similitudes y diferencias en el T.O. y la I.T. entorno a la regulación emocional de las infancias:

Algunas similitudes significativas que encontramos en la implementación de las herramientas de regulación emocional tienen que ver con:

1. Movilizar objetos escénicos mediadores como un lugar seguro de enunciación para tomar el lugar de la emoción. Esto se dio en la I.T con el Volcán de las emociones y en el T.O. con las botellas de la calma, ambos fueron utilizados para tomar el lugar de la calma.

2. Otra similitud fue el uso de objetos que incorporan un código de movimiento corporal como en el caso de las pelotas de colores en la I.T. y los emojis que evocaban una expresión gestual particular en el T.O.
3. Encontramos que también en ambos proyectos se elaboraron objetos de manera artesanal como el Volcán, los fueguitos de las emociones y los palos de agua en la I.T. y en el T.O. las botellas de la calma, los emojis, la arañita y la rueda de las emociones, lo que permite evidenciar la importancia que le dimos al arte plástico como algo que complementa y aporta significativamente a la labor escénica en la clase.
4. Ambos trabajamos el personaje escénico mediador como un lugar seguro de enunciación, en la I.T. con el personaje Terrible Malhechor y en el T.O. en la última sesión con el Científico Loco a través del objeto y el personaje. Estos personajes mediadores sirvieron para volver la clase una escena de teatro en donde es posible además que los niños apliquen el distanciamiento para encontrar soluciones y poderlos ayudar con las herramientas de regulación emocional que proporcionamos.

Algunas diferencias que encontramos en la implementación de las herramientas de regulación emocional tienen que ver con:

1. El personaje escénico mediador se desarrolló con más intensidad en la I.T. por lo tanto el contenido de situación de representación fue el que primó en la mayoría de las sesiones de la I.T. Este contenido en cambio en el T.O. fue casi nulo y solo se desarrolló en la última sesión conjunta.
2. El personaje escénico mediador científico loco incorporó el cuerpo objeto ya que tenía una nariz de bocina de bicicleta en comparación con el Terrible Malhechor el cual tenía un vestuario convencional.
3. En la I.T. se abrió el espacio a desarrollar la escucha activa y la espontaneidad como parte importante del ejercicio de improvisación, mientras que en el T.O. si bien hubo momentos de improvisación nunca se habló de estos conceptos importantes.
4. La I.T. generaba en los niños en cada sesión, una expectativa para ver qué problema o situaciones traía el Terrible Malhechor y en el T.O. la expectativa estaba en ver que ejercicios nuevos se podía hacer con los objetos.
5. El uso de los objetos con el fin de lograr una resignificación tuvo un valor mucho mas fuerte en el T.O. pues la profundidad de dichos contenidos se ahonda mucho más en estas sesiones, a diferencia de la I.T. pues la acción recaía mucho más en el personaje escénico mediador.

En cuanto a la construcción del rol docente.

A continuación, se aborda una categoría emergente que pretende dar evidencias de como nosotros nos posicionamos en nuestro rol docente desde una educación basada en las emociones. El rol docente es el desempeño que se hace en el ámbito educativo, en donde además de cumplir con requerimientos como en nuestro caso (hacer planeaciones, diarios de campo y proyectos de aula) se busca pensarse la labor docente más allá de lo pedagógico para ver cómo se puede aportar al contexto. Según González (2023) “las características que nos identifican como personas también nos

diferencian en la profesión e inciden en nuestra manera de posicionarnos en nuestro rol” (p. 4). Por lo anterior nuestro rol docente se va moldeando y marca la diferencia en la medida en que nosotros, desde nuestra singularidad, nos interesamos por algún enfoque pedagógico u otro, construyendo así una imagen de lo que queremos ser, que en la práctica se refleja en la relación que tenemos con los niños. Por lo anterior nos posicionamos en nuestro rol docente adheridos a la línea de una educación liberadora y crítica en donde parafraseando a Freire (1997) no se busca enseñar desde la idea de transferir conocimiento sino desde crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Esta es una categoría emergente porque en el desarrollo de nuestra práctica pedagógica nos dimos cuenta de que además de brindar las condiciones para que se produzca el conocimiento, lo que estábamos haciendo era brindar contención emocional, en situaciones que no esperábamos que sucedieran. Por lo que nos dimos cuenta de que el rol docente es esa parte del profesor que va más allá y que es capaz de con unas palabras brindar un soporte emocional para que los niños sientan que están en un espacio seguro. Por lo tanto, para nosotros, en la construcción de nuestro rol docente, vemos que es de vital importancia, no solo cumplir con unas funciones en el ámbito educativo y tener un enfoque pedagógico, sino ir más allá del conocimiento para desplegar la parte humana que es fundamental para generar ambientes de aprendizajes, sanos y seguros, libres de todo tipo de agresiones. Después de este contexto sobre lo que significa para nosotros el rol docente, damos paso a evidenciar algunos aportes significativos que pueden ayudar a la construcción del rol docente desde una educación emocional.

En cuanto a aportes para nuestro rol docente encontramos que:

- El trabajo desde las Artes Escénicas permite aflorar el lado sensible de los niños para que ellos escuchen, reflexionen y expresen sus emociones de manera asertiva, aplicando las herramientas de regulación emocional que les hemos proporcionado. Desde esta perspectiva ellos pueden ver las interacciones humanas como un juego parecido a las situaciones de representación instaladas en el aula, por lo tanto, ellos buscarán las maneras de aplicar las herramientas de regulación emocional cuando se les presente una situación que los ponga en conflicto, teniendo en cuenta que el juego social requiere de mucha responsabilidad no solo en el ámbito educativo sino también fuera de él. Por lo tanto, cuando esto suceda tendrán en cuenta que deben ayudar a calmar a las personas si están con ira, a través de la respiración consciente, de los objetos y del movimiento, buscando soluciones activas y no pasivas como la evasión y la culpa. Para nosotros no es una “pérdida de tiempo” abrir la clase a la escucha

de las emociones de los niños ya que si no se hace este proceso el docente puede hacer que ellos repriman sus emociones y se acostumbren a no afrontarlas.

- El aporte al rol docente desde las artes escénicas para la regulación emocional implica una manera de abordar la clase en donde el docente no este ajeno a las emociones que puedan aflorar en los niños, pues estas determinan el desarrollo de las secuencias didácticas y de que puedan ser guiados hacia el aprendizaje de manera apropiada. Por lo tanto, el docente debe tener consigo las herramientas de regulación emocional propias de las artes escénicas como un kit de primeros auxilios emocionales para que cuando se presente un conflicto entre los niños, ellos puedan encontrar soluciones activas a sus desavenencias. Por lo tanto, no solo los niños tienen que aplicar la escucha, reflexión y expresión de las emociones sino el mismo docente también debe hacerlo ya que si no quiere estar ajeno a las emociones de los niños, debe primero escuchar sus emociones, de lo contrario estará haciendo que ellos las repriman y esto lo único que lleva es a que normalicen este tipo de acciones que en un futuro puede llevar a escalar en maneras evasivas de afrontar los conflictos. Sin embargo, tampoco se debe normalizar que los niños expresen sus emociones desbordándose o perdiendo el control ya que dé así hacerlo se estarán saltando el proceso de reflexión la cual permite que ellos tomen una distancia con la emoción y expresen de manera apropiada.

En cuando a falencias halladas en la investigación:

La escucha de las emociones en el cuerpo puede permitir que puedan desarrollar su percepción sobre cómo están emocionalmente las personas, con esto pueden distinguir cuando es apropiado ayudar a calmar al otro y cuando no, cuando es el momento apropiado de expresar una emoción y cuando no.

En cuanto a las falencias halladas encontramos determinadas actividades que pudieron incluir aspectos más profundos de lo escénico, no se quiere con esto restarle importancia a lo hecho, pero si vislumbrar otros posibles caminos que también hubieran sido posibles para contribuir a la regulación emocional.

Por ejemplo, el Volcán de las emociones permitió que los niños a través del objeto tomen el lugar de la calma y puedan realizar una respiración más consciente, con unos pasos, y con una postura corporal apropiada. Sin embargo, en el proceso de reconstrucción de la experiencia nos dimos cuenta de que hubiera sido posible también que los niños a través del volcán tomen el lugar de la calma para expresarla con los movimientos, haciendo el proceso de erupción con el cuerpo para sacar la ira de muchas formas. Además, se encuentra que se pudo haber agregado a la formula química, los tres

pasos de regulación emocional escuchar, reflexionar y expresar haciendo que la formula quede de la siguiente manera: 1 polvitos del amor (para escuchar), polvitos de la paciencia (para reflexionar) y agua de la respiración (para expresar).

Conformar una dramaturgia colectiva partiendo de las imágenes que evocan los objetos puede ser una tarea difícil que requiere del docente como un mediador para organizar todos los aportes e ideas creativas que tienen los niños. Si el docente no tiene un método pedagógico apropiado desde las artes escénicas, que permita que los niños se sientan escuchados y que sus aportes valen, se puede estar favoreciendo a las ideas de unos y descartando las de otros, cosa que puede hacer que algunos niños se sientan frustrados. Sin embargo, a pesar de ver la importancia de dar la palabra a todos por igual, identificamos que los niños suelen desviarse de los contenidos al hacer uso del exceso de la palabra, por lo tanto, vemos que por medio del juego se puede establecer un contrato didáctico mucho más ameno para el niño, esto permite que el D.F. pueda regular sin caer en gestos de agresión que cohiban al niño de expresarse.

Según lo mencionado anteriormente esperamos que estas reflexiones y conclusiones sirvan para aportar ideas de como diseñar estrategias y herramientas pedagógicas para la regulación emocional desde las artes escénicas, en donde las infancias se favorezcan y se visibilicen maneras activas de abordar los conflictos. Esto es una aproximación desde las artes para que otros interesados en el campo de la educación puedan partir desde esta base para la reconfigurar y potenciar la investigación aquí planteada. Esperamos que los conceptos, técnicas y teorías que han sido abordadas a través de la trasposición didáctica del T.O. y la I.T. puedan vincularse de forma más directa con la regulación emocional, pues desde el campo escénico hay mucho que abarcar conforme al teatro y la salud mental, entendiendo esto como la regulación de las emociones que forma parte de un pequeño campo dentro de la inteligencia emocional.

REFERENCIAS

- Agudelo Molina, B., Arias Quiroz, L. A., & Guerrero Amador, S. G. (2020). *Revisión Técnica Sobre el Aporte del Sistema Educativo Público en Colombia al Desarrollo de Habilidades Emocionales y su Incorporación a La Práctica Educativa*. Medellín (Colombia).: Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria.
- Agudelo, G. (2006). *Juegos Teatrales Sensibilización, Improvisación, Construcción de Personajes y Técnicas de Actuación*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Alvarado, A. (2015). *Teatro de objetos, Manual dramático*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INTeatro, editorial del Instituto Nacional del Teatro.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*(37), 73-87. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Amaya-Arocha, K. K.-B.-C. (2024). La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”. *UNIMAR*, 42(1).
- Bolaños Mancio, A. R., Bolaños Mancio, E. R., Gomez Bosarreyes, D. F., & Escobar Najarro, A. A. (2013). *Origen del concepto "Inteligencia Emocional"*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Brecht, B. (1948). *El Pequeño Organon Para Teatro*. Don Quijote.
- Brecht, B., & Dietrich, G. (2004). *Escritos Sobre Teatro*. Barcelona: Alba Editorial.
- Camino Guerra, K. P. (2019). *METODOLOGÍA REGGIO EMILIA Y EL LENGUAJE EN NIÑOS DE 4-5 AÑOS [tesis de grado, Universidad de las Americas]*. Reposito digital.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley general de educación Ley 115 [título II]*. Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución política de Colombia [Const.]. (1991). *Artículo 44 [título II, capítulo II]*. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/constitucion-1991.pdf>
- Cortes Cardenas, Y. S. (s.f.). DEL OBJETO AL CUERPO, OBJETOS ESCÉNICOS MEDIADORES EN LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA PROMOVER EL AUTOCUIDADO EN LA PRIMERA INFANCIA . *trabajo de grado*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- De la Torre, S. (2004). Aprender de los errores. *Editorial Magisterio del Río de la Plata*. Obtenido de <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/31/31DE-LA-TORRE-saturnino-Cap3-Parte1-exito-error.pdf>

- Diego de Miguel. (19 de octubre de 2020). Tadeusz Kantor y el teatro de la muerte [video]. youtube. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=Mx_8L63hYyI
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Flores, T., Maricela, M., Tovar, R., & Arturo, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 9-24.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Estado Mundial de la Infancia*.
- Gálvez Mella, C. (2017). *Capítulo 5 Inteligencia Emocional*.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gerardo, L. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Gestión. (19 de Julio de 2023). *¿Qué es la inteligencia emocional y cuáles son sus características?* Obtenido de <https://gestion.pe/tendencias/inteligencia-emocional-caracteristicas-tipos-ejemplos-test-medicion-nnda-nnlt-249127-noticia/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Gómez, B. (2002). *Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Gómez, L., Abreu, E., Campo, A., Galicia, R., Barría, M., Verzero, L., . . . Geirola, G. (2020). *Mutis Por El Foro Artés Escénicas y Política En Tiempos De Pandemia*. ASPO.
- González, E. (s.f.). *El Proyecto de Aula o Acerca de la formación en Investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Grazioli, C. (2009). *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. Obtenido de <https://wepa.unima.org/es/teatro-de-objetos/>
- Guber, R. (2016). *La Etnografía Método, Campo y Reflexividad*. Siglo Veintiuno.

- Holzapfel, C. (2014). *Ser-humano (Cartografía antropológica)*. Santiago de Chile: Cinta de Moebio Ediciones.
- Huertas, D., Caicedo, L., & Parra, H. (2021). *De la imitación a la cración*. Bogotá: Buenos y Creativos SAS.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires : Emecé Editores, S. A.
- Jacometo Durante, M. C., & Rossato Yanagu, A. (2017). Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 y 6 años. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 56-66.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Primera edición, Colombiana.
- Jardín, L. C. (2013). TEATRO DE OBJETOS: ARTE DEL REDESCUBRIMIENTO. POÉTICA VISUAL DE LOS OBJETOS RESIGNIFICADOS. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 7, 145-151.
- Johnson, C. (10 de febrero de 2024). *ANAHANA*. Obtenido de ANAHANA: <https://www.anahana.com/es/breathing-exercise/478-breathing>
- Johnstone, K. (1976). *Impro Improvisación y El Teatro*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- LaMotte, S. (21 de julio de 2021). *CNNE*. Obtenido de CNNE: <https://cnnespanol.cnn.com/2021/07/21/2020-ano-record-estres-especialmente-madres-trax/>
- Larios Ruiz, D. S. (2015). De la poesía pictórica a la poesía escénica: la metafísica del objeto cotidiano de Giorgio de Chirico en Tadeusz Kantor. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10803/377771>
- López, C., Henao, K., & García, S. (2020). *Inteligencia Emocional a través del Teatro en un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional*. Medellín: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Martínez, L. (2013). *Paradigmas de investigación*. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf.
- Martínez-Agut, M. P., & Ramos Hernando, C. (2015). ESCUELAS REGGIO EMILIA Y LOS 100 LENGUAJES DEL NIÑO: EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

INFANTILES. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación*, 2, 139-151.

Maureira, F., & Sánchez, C. (2011). Emociones biológicas y sociales. *Psiquiatría Universitaria*, 183-189.

Mercer, Á. (2010). *Taller de teatro Como organizar un taller y una representación teatral*. Barcelona: Alba Editorial.

Messina Raimondi, G. (2004). La sistematización educativa: Acerca de su especialidad. *Revista enfoques educacionales*, 6(1).

Mestre, J., Guil, R., Brackett, M., & Salovey, P. (2008/10/20). *INTELIGENCIA EMOCIONAL: DEFINICIÓN, EVALUACIÓN Y APLICACIONES DESDE EL MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY*. Universidad de Cádiz.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *El arte en la educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Montovani, A. (2017). *IMPRO 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. España: Octaedro S.L.

Naciones Unidas. (20 de Noviembre de 1989). *United Nations*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child#:~:text=su%20propio%20idioma.-,Art%C3%ADculo%2031,cultural%20y%20en%20las%20artes>.

Olivella, S. (2022). *Artes Escénicas grupo economía naranja: artes y patrimonio*. Seis Ilustres S.A.S.

Organización Panamericana de la Salud. (2023). *Estrategia para mejorar la salud mental y la prevención del suicidio en la región de las americas*. Washington D.C.: 60 consejo directivo.

Pazmiño, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula*, 18-20.

REAL. (2023). *REAL Red de Estudios de Artes Escénicas Latinoamericanas*. Obtenido de <http://fich.pro/real/>

Rodríguez Viquez, F. J. (2021). *El teatro espontáneo y sus elementos decoloniales en la extensión universitaria. La experiencia de trabajo de Triqui-Traque: una compañía de teatro*

espontaneo [Tesis de maestría, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica]]. Repositorio digital. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11056/26297>

Sáenz, G. (2015). *Los objetos para la construcción de una poética visual escénica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Sánchez, A., & Gonzáles, R. (2014). *Habilidades para la vida Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. Venezuela: UNICEF.

Sánchez, Á., Martínez, E., Santamaría, X., Pellicer, S., Iriarte, E., & Domínguez, K. (2021). *Revista de Artes Performativas, Educación y sociedad*. Asturias: RevistaAPES.

Sayago, Z. (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

UNICEF. (2021). Modelo espacios seguros en comunidades. *INSPIRA VOLUNTAD*, 4-5.

UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica*. Bogotá D.C.: Formatos para proyecto de aula.

Verger, A. y. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343., 623-645.

Zamorano Moriamez, F. (2008). *UNA VISIÓN SOBRE EL TEATRO DE OBJETOS*. Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, Santiago.