



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

## CON ÉL, JUEGO

CONVIVENCIA Y JUEGO DRAMÁTICO CON SUJETOS INFANTILES ENTRE 4 Y 6  
AÑOS

DAVID RICO HUERTAS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN ARTES  
ESCÉNICAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ

2020

**CON ÉL, JUEGO**

CONVIVENCIA Y JUEGO DRAMÁTICO CON SUJETOS INFANTILES ENTRE 4 Y 6  
AÑOS

DAVID RICO HUERTAS

ASESORA DE TRABAJO DE GRADO  
PhD. ADRIANA ISABEL ORJUELA MARTINEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ

2020

## **Agradecimientos**

*“Un profundo agradecimiento a cada persona que hizo parte de esta investigación a lo largo de su proceso, porque construimos desde diálogos, reflexiones y lo más importante, jugamos y convivimos, a todas estas personas infinitas gracias por acompañarme en este viaje”.*

*Primero quiero agradecer a mi familia con quienes he recolectado tantas experiencias, guardo memorias de juego desde pequeño y han hecho parte de mi historia de vida. Mi padre por ser ejemplo de persistencia, compromiso y quien alguna vez soñó ser maestro; a mi madre por la muestra de su interés a las artes y por aprender sobre ellas, por demostrarme esfuerzo y darme la confianza de estudiar las artes escénicas; a mi hermana por su dedicación y también tomar el camino de la pedagogía, ella desde las artes visuales con sus colores y dibujos.*

*A mis amigos y amigas con quienes recorrí la experiencia universitaria, con quienes construí dentro y fuera de la pequeña sede que queda en una montaña la cual recoge tantos momentos mágicos, con quienes discutimos cada uno de nuestros proyectos pero a la vez tuvimos tantas tardes de disfrute desde el juego. Un apartado especial a mis dos mejores amigos con quienes construimos y decimos “créete el cuento”, porque también hacen parte del camino docente, con quienes creemos en un mundo con una mejor educación, para que sea justa e igualitaria. A mi pareja, que también es mi amiga, mi gran compañía, que me apoyó y levantó en tantos momentos de dificultad, que conoce y también sintió este proceso, a ella porque cree, me motiva y me acompaña.*

*A las dos profesoras que acompañaron este proceso, la profesora Patricia Huertas, con quien inicié este proceso desde la práctica pedagógica, quien creyó en que este trabajo se podía hacer realidad y así me motivó a que fuera, porque gran parte de mi construcción como profesor la debo al acompañamiento y haladas de orejas que tuvo conmigo; a la profesora Adriana, con quien tuve un proceso corto pero gratificante y muy particular, quien me demostró que este trabajo estaba construido aun cuando yo no lo creía. A ustedes dos, mujeres que en distintos*

*momentos de la vida me demostraron que el ser docente en la licenciatura es más que los compromisos académicos, es voluntad y me lo evidenciaron con su acompañamiento.*

*A las instituciones que hacen parte de esta investigación, a la Universidad Pedagógica Nacional, por la educación pública, por permitirme vivir mi formación de pregrado, por enseñarme que las construcciones y la lucha por la educación siguen. Por último no por menos importante sino por una mención muy especial al colegio Atanasio Girardot pero principalmente al curso de transición 2 con todo ese grupo maravilloso con quienes jugué y construimos lugares mágicos a ustedes se debe esta investigación.*

## Tabla de contenido

Introducción	7
Justificación	10
1. Marco Referencial	13
1.1 Marco teórico	16
1.1. Infancia	16
1.1.1. Sobre la infancia	16
1.1.2. Educación inicial e infancia en Colombia	17
1.1.3. Lo que pasa en el preescolar	19
1.1.4. Infancia en el Atanasio Girardot (IED)	22
1.2. Juego	23
1.2.1. El juego como posibilidad de aprendizaje	23
1.2.2. Juego dramático	25
1.2.3. La entrada al juego dramático.	31
1.3. Convivencia	33
1.3.1. El acto de convivir.	33
1.3.2. Convivir en la escuela	37
2. Marco metodológico.	41
2.1. Paradigma de investigación.	41
2.2. Enfoque de investigación	42
2.3. Método de investigación	44
3. Resultados	46
3.1. Sobre la práctica y el practicante	46
3.2. Recursos docentes	49
3.3. Situación del practicante	51
3.4. El espacio en la práctica	53

3.5.	Juego	55
3.6.	Juego dramático	56
3.7.	Profe Animador	60
3.8.	Convivencia en transición	62
3.9.	Relaciones en transición desde el juego	64
3.10.	Reglas de transición	66
3.11.	Disposición del estudiante	68
4.	Análisis	70
4.1.	Antes de querer jugar con alguien	71
4.2.	Entendiendo el lugar del juego dramático	73
4.3.	Jugar es otro mundo	75
4.4.	Con él, juego	77
	Conclusiones	79
	Referencias	82

### **Tabla de figuras**

Figura 1.	Reacción impuesta en el sujeto infantil	20
Figura 2.	Reacción natural del sujeto infantil	20

### **Tabla de anexos**

Anexo A.	Muestra de diarios de campo	85
Anexo B.	Categorías de sistematización de datos (ejemplos)	91

## Introducción

Esta investigación comienza con las prácticas pedagógicas realizadas en el colegio Atanasio Girardot (IED) sede B, institución que ofrece el espacio para que los estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Artes Escénicas realicen su etapa de prácticas, allí los practicantes tienen el espacio y tiempo para desarrollar la clase de teatro con niños y niñas entre los 3 a 6 años, desde jardín hasta transición. La relación entre la práctica pedagógica y la presente investigación se encuentra en el material construido y recolectado por el profesor en formación durante el tiempo de práctica, dicho material se convierte en los instrumentos de recolección que fueron interpretados para esta investigación.

Es pertinente contextualizar el principio de las prácticas pedagógicas que son las que contribuyen los diarios analizados. Las prácticas pedagógicas se desarrollan a partir de un proyecto de aula elaborado por el practicante quien se pregunta por los aportes que podría desarrollar desde su intervención de práctica en el colegio Atanasio Girardot. El proyecto de aula propone trabajar la convivencia en el aula por medio del juego dramático.

El proyecto de aula al que se hace referencia fue construido por el practicante a partir de la observación realizada al grupo con el que finalmente desarrolla su ejercicio docente, a partir de la observación considera necesario trabajar la convivencia, el hacerlo por medio del juego dramático está inspirado en la necesidad de pasar los contenidos por el cuerpo, postura de la sublinea de investigación de la infancias y artes de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Una vez establecida la ruta para las prácticas pedagógicas se desarrollan consignando la experiencia docente en los diarios de práctica, dando cuenta de cada sesión y posteriormente convertirlo en los instrumentos de análisis para esta investigación. Así entonces surge el camino que toma **“Con él, juego”** primero se establecen las categorías sobre la que se sustenta esta investigación y por las cuales se interpretan los diarios, estas son:

1. Población infantil, específicamente alumnos de transición que tienen entre las 4 a los 6 años.
2. Medio o contenido teatral desarrollado, el juego dramático.
3. Contenido y aporte social que maneja el proyecto, entendido como la convivencia.

En ese mismo orden expuesto, se establece la jerarquización de categorías a considerar en este trabajo de grado, primero hacer un acercamiento a la población con la que se hizo la práctica, segundo y teniendo como eje articulador el juego dramático que funcionó como puente entre la población infantil y la convivencia que es el último referente teórico que comprende la investigación. Estas tres categorías además de sustentar teóricamente esta investigación, se involucran en el aula que es considerada un lugar donde es posible congregar a los estudiantes con el fin de aprender desde el juego dramático el cómo desempeñan la convivencia.

En el primer capítulo el lector podrá encontrar la construcción teórica que comprende en un principio la infancia desde el hecho político, histórico y el contexto donde se desarrolló la práctica pedagógica que se articula a esta investigación. A continuación, se encuentra un contexto de lo que es el juego como posibilidad de aprendizaje para enseguida comprender las implicaciones del juego dramático y su libre expresión. Por último, se encuentra el concepto de convivencia en la que luego se centra la atención en la convivencia escolar.

En el segundo capítulo se encuentra el marco metodológico que comprende el tipo de investigación al que se suscribe la presente monografía. Este está integrado por la ruta y dimensiones comprendidas para esta investigación. En un principio se presenta el paradigma hermenéutico, en cómo influye en la construcción metodológica; pasando al enfoque cualitativo y reflexivo en donde se presentan las características de cada uno y del porqué se ubican en esta monografía; posteriormente se encuentra la metodología que corresponde al análisis de contenido que fue el trabajo hecho a los instrumentos de recolección; este capítulo termina con la muestra del proceso que construye las categorías para sistematizar y analizar los resultados.

En el tercer capítulo se presenta al lector cada una de las categorías y subcategorías que surgen a partir de la interpretación de los instrumentos de recolección para la presente



investigación que corresponden a los diarios de campo de la práctica pedagógica de los que se obtienen los resultados, las categorías están integradas de la siguiente manera:

1. Sobre la práctica y el practicante
  - a. Recursos docentes
  - b. Situación del practicante
  - c. El espacio en la práctica
2. Juego
  - a. Juego dramático
  - b. El profe animador
3. Convivencia en transición
  - a. Relaciones en transición desde el juego
  - b. Reglas en transición
4. Disposición del estudiante

Los resultados de estas categorías son presentados desde la discusión teórica presentada anteriormente, con lo cual es posible la construcción del siguiente capítulo que se le presenta al lector. El cuarto capítulo recoge el análisis de los datos con el propósito de responder a la pregunta de investigación que orienta esta monografía, este análisis se ha dividido en cuatro partes: Antes de querer jugar con alguien; entendiendo el lugar del juego dramático; jugar es otro mundo; con él, juego. Para terminar, en el documento se presentan las conclusiones que han sido escritas teniendo en cuenta todo el proceso investigativo.

## Justificación

Hay en los seres humanos, aprendizajes que surgen a edad temprana desde la mimesis, en esta formación uno de los aspectos que se encuentra son las interacciones entre individuos, por lo que cada persona puede considerar que las dinámicas que mantiene al relacionarse con las diversas personas con las que comparte cualquier espacio no admite cuestionamiento, no se pregunta sobre si es respetuosa o por el contrario afecta a la persona con la que se interactúa.

El hecho es que en los primeros años de vida replicamos comportamientos desde las personas más cercanas a nuestro círculo vital o con las que pasamos gran parte del tiempo, en algunos casos son los padres, hermanos, abuelos, o diversas relaciones familiares; en otros casos las personas más cercanas a los menores de edad son cuidadores, vecinos, profesores o incluso en casos más particulares la compañía puede llegar a ser la tecnología expresada en aparatos: televisores, tabletas, celulares, entre otros.

Las anteriores consideraciones pueden ser sustentadas teóricamente de la siguiente manera, “Un niño aprende a relacionarse, aprende a comportarse, aprende, igualmente, una habilidad gracias, fundamentalmente, a las actuaciones que el medio ambiente realiza de forma constante sobre él, actuaciones que provocan su actividad, su interacción.” (Cañas, 2009, p. 29)

Por otro lado en el año 2017 el colegio Atanasio Girardot mantiene un vínculo con la Licenciatura en artes escénicas de la universidad Pedagógica Nacional en donde es posible realizar las prácticas pedagógicas en la sede B que corresponde a la educación preescolar de la institución educativa. Por otro lado, la licenciatura maneja un protocolo de práctica en donde propone al docente en formación hacer un acercamiento-observación en la primera o primeras sesiones de clase con la población que se va a desarrollar las prácticas. A partir de esto el practicante puede identificar qué contenidos considera trabajar, seguido a ello diseña un proyecto de aula que responde a manera ampliada el proceso a realizar durante su práctica pedagógica.

Una vez se ha hecho el diagnóstico de la práctica es posible visibilizar las interacciones presentes en el aula de clase entre los estudiantes, aquí se pueden encontrar diferentes

comportamientos pero sobre los que se centra la atención responden a reacciones violentas, agresiones físicas y verbales, en algunos casos esto fue generado por querer imponer ideas individuales, al mismo tiempo más allá de presentar este tipo de reacciones en el aula de clase es posible observar que hay ciertos estudiantes que consideran natural y necesarias estas reacciones.

Como se ha afirmado, desde las observaciones fue posible diagnosticar que algunas de estas acciones citadas eran naturales para los estudiantes, al mismo tiempo que se hizo la observación, fue posible entrar en diálogo con los estudiantes por lo cual es posible decir que para algunos eran naturales esas reacciones violentas. Preguntar a algunos estudiantes por qué creían que eran naturales y escuchar las respuestas, da indicios de cómo las influencias y la mimesis genera una autocreencia de “esto es correcto porque yo lo veo en otros espacios”, estos espacios corresponden a los que como se ha dicho al principio del apartado, es donde más tiempo pasan los estudiantes. Dentro de esas referencias que tienen los estudiantes se encuentra un juego de terror, el cual desde el relato que ellos mismo comentan promueve las agresiones para lograr un objetivo.

A partir de dicha observación en donde el fenómeno de reacciones violentas son normalizados por los aprendizajes miméticos que han tenido los estudiantes, se plantea que estos actos no permiten una convivencia sana en el aula de clase, en concordancia con esto se decide trabajar la convivencia en el aula de clase considerando que este es un aspecto que nos atañe a todos los seres humanos, que hace presencia a diario y es necesario pensar el cómo cada uno hace parte y construye la convivencia.

En el mismo sentido y como lo dice Cañas en la primer cita de este apartado, los aprendizajes del niño están influenciados por lo que constantemente acontece en su contexto. A partir de esto se busca que en las prácticas pedagógicas se genere conscientemente una influencia sobre lo que acontece en la convivencia del aula, para lograr esto se piensa cómo desde las artes escénicas será posible movilizar los contenidos axiológicos planteados hasta ahora, aquí surge el juego dramático gracias a la capacidad que ofrece de expresión a la infancia por medio del cuerpo, en este caso el juego dramático genera una acción de expresión creativa por parte de quien lo juega. *“Por todo, la defensa de la expresión está más que justificada si supone la realización del conjunto*

*de manifestaciones expuestas: toma de conciencia, aceptación de la realidad externa e interna del que expresa y, por ende, autoafirmación de la propia personalidad.” (Cañas, 2009, p.13).*

Con lo anteriormente dicho se llega a la formulación de la pregunta que orientó la búsqueda de esta investigación. ¿Qué aportes realiza el juego dramático en el proceso de práctica pedagógica en torno a la convivencia para el curso de transición 2 del colegio Atanasio Girardot?

Lo que se analiza es el cómo se relacionan los niños y cómo solucionan las diferencias que surgen con los demás en indefinidas situaciones como tener diferentes características, ideas, cualidades o habilidades cada uno. Al pasar de días se sitúan diferentes necesidades de aprendizaje y es la escuela donde se potencian y adquieren capacidades para la vida, como se menciona en el Sentido de la educación inicial (2014). Para continuar con el planteamiento de la pregunta se proponen los siguientes objetivos que buscan dar respuesta a la pregunta que con anterioridad se ha citado.

### **Objetivo general**

Realizar aportes al uso del juego dramático en el espacio escolar de educación inicial en relación a la convivencia.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer las relaciones entre convivencia y juego dramático en la práctica pedagógica.
- Interpretar los efectos que tiene el juego dramático utilizado en la clase de teatro para el grado transición 2.
- Relacionar el juego dramático en un proceso de práctica pedagógica para la convivencia.

## 1. Marco Referencial

A continuación, se presentan dos trabajos de grado realizados dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, que desarrollan investigaciones mediadas por el juego dramático, en la primera se encuentra el juego dramático como promotor de las competencias ciudadanas y el segundo la posibilidad de resignificar el cuerpo desde el juego dramático.

El primero de ellos es el trabajo de grado realizado en el 2016 por Katherine Caro y Felipe Calderón, estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas titulado “*El juego dramático como promotor de las competencias ciudadanas*”, es una investigación realizada bajo la metodología de la investigación acción, que realiza su intervención en un grupo adolescente (novenio grado) de la Institución Roberto Velandia ubicado en la Mosquera, espacio que estaba vinculado con la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ese proyecto que está supeditado a las prácticas realizadas en la institución entre el 2015 y 2016, busca que el juego dramático promueva las competencias ciudadanas en los adolescentes, para esto desarrollan un marco teórico dividido en:

1. Adolescencia
2. Competencias ciudadanas
3. Juego dramático

En este marco teórico se define primero la población con la que se realiza la investigación, apartado necesario para comprender el proceso llevado durante las prácticas pedagógicas, entendiendo que las intervenciones responden a unas necesidades y maneras de aprendizajes particulares. Si bien hasta este punto no se encuentra una relación en función de los conceptos de la investigación “*Con él, juego*”, sí se halla una similitud en el proceso del proyecto, entendiendo que las prácticas pedagógicas abren la posibilidad de desarrollar una investigación a partir de un diagnóstico aplicado a la población en particular.

A continuación, desarrollan las competencias ciudadanas como una habilidad social que finalmente serán promovidas durante la intervención en el grupo de adolescentes, en este apartado del proyecto, se proponen una lista de competencias pertinentes para promover en la escuela.

Para el tercer concepto que trabajan en la investigación se encuentra el juego dramático, punto de convergencia con respecto al proyecto “*Con él. Juego*”, ya que ambos proyectos hacen uso del juego dramático como medio para trabajar una necesidad social dentro del entorno escolar. Para esta categoría proponen trabajar cuatro autores con sus postulados en el juego dramático, centrando su atención en la población adolescente; se encuentran entre ellos, dos autores referenciados también es esta investigación, Jorge Eines y Alfredo Mantovani, por la relación que tienen entre el trabajo en grupo y la comunicación que se desarrolla durante el juego dramático.

Una vez hecho el análisis del proyecto, se reconocen la necesidad y viabilidad de trabajar competencias ciudadanas en la población escolar, precisando que la investigación se desarrolló en adolescentes, pero a partir de la lectura se puede inferir que trabajar contenidos que corresponden a las competencias ciudadanas son una posibilidad y necesidad para desarrollar con diferentes grupos de edad en espacios escolares.

A continuación, se encuentra un proyecto titulado “*Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED)*.” Dicho proyecto hace parte de la licenciatura en Artes Escénicas y se desarrolló en el año 2017 por la estudiante Natalia Rojas, investigación que se desarrolla en la misma institución donde se adelantó la intervención de “*Con él, juego*”, la diferencia está en los cursos con los que se realizó la práctica, en el caso de este proyecto que se enuncia se hizo en el grado jardín, a diferencia de la presente investigación que se hizo en el grado transición, contexto que se desarrollará más adelante.

Frente a las categorías del marco teórico, se presentan varias similitudes con respecto al presente ejercicio investigativo, teniendo en cuenta que en un principio quien dirigía las investigaciones era la misma tutora; lo que hace que existan puntos de convergencia entre los referentes propuestos en un principio por la tutora para tener un punto de partida y de donde

finalmente se construyó individualmente el marco teórico respondiendo a las necesidades de cada investigación. Allí se proponen tres categorías mayores que son:

1. Infancia y artes.
2. Cuerpo en la educación inicial.
3. Juego dramático: un espacio para todo el cuerpo.

Con respecto a estas tres categorías se encuentra relación en este proyecto con la primera y la última, teniendo como fundamento para la primera al autor Juan Carlos Amador y en la última a Alfredo Mantovani, Jorge Eines e Isabel Tejerina Lobo, entre otros. Adicional a esto se desarrolla bajo el mismo enfoque metodológico que se realiza la presente investigación, apartados que se desarrollarán a profundidad capítulos más adelante.

De esta investigación se desprende la posibilidad y a la vez necesidad de abordar contenidos de convivencia básicos para trabajar en la educación inicial, aunque aquí se centra en el trabajo desde el cuerpo y la resignificación que finalmente se logra, se hace mención de la *“Resignificación del cuerpo en la convivencia”* esto desde la situación del cuidado personal e intrapersonal con respecto al cuerpo, situación que se evidenció en la investigación citada.

Con esta última investigación se cierra el marco referencial para entrar a entender el cómo y desde dónde se trabajará *“Con él, juego”*. En este marco referencial se hace un corto paso por unas investigaciones que trabajan las diferentes categorías conceptuales que en este proyecto se tienen en cuenta. Brevemente se explica el ¿cómo fueron abordadas en los distintos proyectos que atendieron diferentes grupos poblacionales? además de reconocer los puntos de conexión entre las investigaciones citadas y la actual investigación.

## 1.1 Marco teórico

### 1.1. Infancia

#### 1.1.1. Sobre la infancia

Según datos del Unicef (informe anual 2014) la población infantil representa aproximadamente el 32 % de la población en el territorio nacional, dato no menor en cuanto al número de niñas y niños que representan esta cifra. El autor Juan Carlos Amador (2012) menciona que en 1989 se propone reconocer diferentes formas de transitar la infancia, esto corresponde a la diversidad cultural y el valor de otros sistemas de conocimiento (p. 78). Este reconocimiento abre nuevas posibilidades al pensar qué necesidades, cómo aprende y se desarrolla la infancia. Entendiendo que las necesidades y aprendizajes dependen de la edad y etapa de cada individuo. Además, Amador (2012) se pregunta por lo que implica las formas de socialización y subjetivación de la infancia (p, 74), entendiendo que los cambios generacionales se ven afectados en todos los aspectos sociales, gracias a las implicaciones tecnológicas y facilidades que se derivan en el nuevo milenio en cuanto a tecnología se refiere.

Se piensa la infancia como las distintas maneras de transitar la niñez además se debe entender que las etapas de la infancia tienen búsquedas y comportamientos particulares, distintos al de un adolescente o un adulto, por lo cual no se pueden abordar de la misma manera que se hace con otra etapa de la vida.

*“Se ha considerado siempre lo que el adulto cree que debe ser el niño, más bien, lo que el adulto pretende del niño, desde su punto de vista; no se ha atendido nunca, o casi nunca, a lo que el adulto debe al niño, a lo que reclaman de este la naturaleza, la vida, su porvenir, los motores interiores inviolables de su desarrollo.” (Château, 2017, p. 343)*

Desde lo anterior se entiende que a la infancia no se le permite ser y construirse de manera natural, hallando respuestas desde los encuentros cotidianos, por el contrario, se le imponen comportamientos, ideas, expresiones adultas que finalmente construyen un niño con pretensiones de adulto, donde no se le permite habitar su infancia de manera pasiva, sino que se invade con necesidades y prejuicios personales del adulto.



Con esta presión, el individuo infantil no se construye libremente, si bien se construye, lo hace desde los gustos del adulto. Además, desconoce la particularidad de su condición infantil, que son transitar y reconocer nuevos aspectos de la vida, pero sobre todo desconoce el postulado de Amador (2012) sobre la condición infantil contemporánea, que incluye el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia a las infancias, que corresponde a los diversos mundos de niños y niñas.

### 1.1.2. Educación inicial e infancia en Colombia

En Colombia se ha planteado el espacio de atención infantil en los centros preescolares, allí se encuentran los menores de distintas edades recibiendo una formación básica necesaria para acceder progresivamente al sistema escolar. Estos espacios han recibido paulatinamente un apoyo de políticas favorables en cuanto a desarrollo y proyectos de atención a esta población se refiere. Esto según el Consejo Nacional de Política Económica Social, CONPES:

*“La atención a la primera infancia en instituciones educativas en el país, ha correspondido principalmente hasta el momento a la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal. La Ley General de Educación –ley 115 de 1994-define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.* (Documento CONPES social, 2007, p. 19)

Los espacios escolares destinados a la atención de la primera infancia, responden a una estructura pensada a las necesidades particulares del sujeto infantil, las cuales se buscan trabajar a nivel nacional teniendo como base el contexto y la edad de quienes ingresan a determinado centro escolar. En el marco legal se define la primera infancia como:

*“[...] la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos [...] Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social”* (Documento CONPES social, 2007, p. 21)

A partir de esta definición se visibiliza la importancia de crear políticas públicas que den respuesta asertiva a la construcción de sujetos que hacen parte de una sociedad y que más allá de ocupar el territorio, construyen y habitan el espacio de una manera proactiva respondiendo a la construcción particular del sujeto y el cómo este ejerce la cultura ciudadana.

En la formación de la primera infancia, se dispone de un espacio en los centros escolares en donde hay un acercamiento del niño a las artes, (entendidas de manera general, música, teatro y plásticas) esto porque es visto como un lenguaje que no está condicionado a lo verbal, “[...] *el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático.*” (Doc. 21, 2014, p. 11)

Relacionando la educación inicial, donde se piensa el campo de las artes, con la infancia en Colombia, vista desde el concepto expuesto en el documento CONPES social, hay un punto de encuentro al entender que la formación social y subjetiva se puede desarrollar desde el arte. “*Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida.*” (Doc. 21, 2014, p. 11) esto último acudiendo a los “*múltiples lenguajes artísticos*” a los que hace referencia el mismo texto.

Esta huella imborrable que se genera en la primera infancia se hace desde los espacios escolares que comparten los niños con sus pares de las mismas edades, cada uno construyendo de manera individual su subjetividad a partir de las experiencias colectivas. Esto es viable gracias a la expresión que se le permite al niño a partir de las situaciones que se plantean en las clases, así como lo exponen en el documento N° 21 (2014) “*Generar experiencias en las que las niñas y los niños se expresen libremente, junto con sus pares o de manera individual, permitirá brindarles posibilidades de que sigan construyendo su subjetividad.*” (p. 20).

Para finalizar, esta construcción de subjetividad de la que se ha hablado y se formula para el desarrollo social del país, necesita de centros que permitan ese desarrollo y construcción del individuo, si bien se ha planteado que el lugar de las artes es un ambiente propicio para hacerlo porque permite la exploración desde el cuerpo y la reacción natural que se genera en el sujeto

infantil, se hace relevancia en un lugar apropiado en donde el individuo pueda realizar su exploración de manera natural, un lugar que le permita hacerlo con sujetos semejantes a su edad; esto sin desconocer que el hogar juega un papel importante para la construcción individual a partir de las relaciones que se mantienen con la familia, cuidadores o con quienes convive en su espacio de residencia.

*“La educación para la primera infancia busca proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato. Así, lo propio de la educación inicial es el “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada uno de ellos puede encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil.”* (Documento CONPES social, 2007, p. 23)

### 1.1.3. Lo que pasa en el preescolar

El autor Mariano Moraleda llama *“infancia preescolar”* al infante que está entre los 4 y 5 años, donde se encuentra en una etapa de cambio de personalidad debido a *“las crecientes demandas de la sociedad de participar en las acciones y relaciones de los adultos de acuerdo con sus posibilidades”* (Moraleda, 1999, p. 103). Lo anterior surge con la necesidad de involucrar al preescolar en una estructura social de comportamientos y parámetros establecidos; en este punto se enmarcan las normas en espacios o las reacciones que se adoptan en indefinidas situaciones. Para este apartado se tomaron dos lecturas de lo anterior, que se explican a continuación en relación al comportamiento que tiene la infancia en distintas situaciones:

La primera lectura es solo en una dirección, el preescolar es formado en consecuencia de las pretensiones del adulto, de las experiencias que éste ha adquirido en el tránsito de su vida.

En este primer caso el adulto induce en el preescolar comportamientos y aptitudes, ejerce una figura autoritaria que no permite al preescolar reconocer la situación y así reaccionar de manera natural.

*Figura 1. Reacción impuesta en el sujeto infantil*

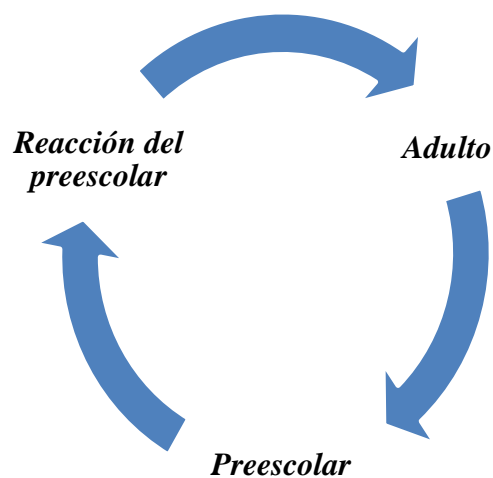


*Nota: Interpretación sobre la formación en el sujeto infantil según pretensiones del adulto.*

*Fuente: propia*

La segunda lectura parte de la anterior, teniendo como eje al preescolar para acercarlo a las normas y comportamientos socialmente habitados, la diferencia está en que ahora el adulto pueda reconocer ¿qué generan las situaciones en el preescolar?

*Figura 2. Reacción natural del sujeto infantil*



*Nota: Interpretación sobre la formación en el sujeto infantil a partir de su reacción natural, el adulto acompaña y no impone comportamientos.*

*Fuente: propia*

En este segundo caso el adulto funciona como un guía para el niño en ¿cómo puede expresar sus emociones en el marco del respeto? sin considerar la expresión natural un comportamiento negativo. El adulto observa la reacción del preescolar sin prejuicios, acepta las sensaciones del sujeto infantil, reconoce lo que pasa y sus comportamientos; con esto el adulto analiza ¿qué elementos del infante pueden afectar las relaciones sociales? y en este caso hace las veces de mediador en cuanto a los comportamientos no favorables del infante, sin imponer comportamientos ideales según el adulto.

Luego de exponer las dos lecturas sobre la construcción que el infante puede tener frente a sus comportamientos en distintas situaciones cotidianas de orden social, se define sobre la que se regirá el presente proyecto. Bajo la idea de hacer pasar la experiencia del aprendizaje por el niño, se adopta la segunda lectura, considerando que, en ésta, el preescolar no hace estrictamente un cambio de personalidad inducido sino un tránsito hacia su propia construcción, lo anterior sujeto al texto *Los Grandes Pedagogos "La educación debe inspirarse en la naturaleza y las leyes del niño"* (Caló, 2017, p.343).

Esta postura se relaciona directamente con esta investigación, al pensar el proyecto desde una reconstrucción continua de las prácticas, aunque en el proyecto de aula se trace una línea de trabajo para el tiempo de prácticas, a partir de lo visibilizado en cada clase, lo anterior permite que el profesor haga las veces de guía, quien permite reconocer y explorar las reacciones naturales de los niños y niñas para, posteriormente, reconocer el ¿cómo se puede favorecer la convivencia escolar?

Este punto del proyecto en el que se piensa ¿qué es lo que pasa en el infante?, se trabaja desde el juego, cuentos, actividades grupales y distintas actividades expuestas en la clase que permiten reconocer ¿cómo se ve afectado por las distintas situaciones que resultan cotidianas en el aula? Las distintas intervenciones de práctica generan espacios y situaciones que motivan una búsqueda por favorecer la convivencia en el espacio escolar, desde el profesor como mediador en los comportamientos y acerca a los niños y niñas a situaciones que los motivan a encontrar soluciones a diferencias que se presentan con los compañeros de clase.

*“Uno de los factores que llevará a la ruptura del aislamiento psicológico entre los niños y les llevará poco a poco a aproximarse y a cooperar entre ellos va a ser precisamente, indica el psicoanálisis, los conflictos entre ellos. Estos conflictos son los que les van a obligar a salir de su soledad y a tener en cuenta la existencia de sus iguales.”* (Moraleda, 1999, p. 128)

En este aislamiento que referencia Moraleda, se suma el individualismo o participación exclusiva con ciertos grupos en el salón de clases. Si bien el espacio de clase permite que se reconozcan entre pares gracias al habitar el mismo espacio a diario, se busca que existan actividades dentro del salón para así rescatar el trabajo positivo que puede generar los conflictos. Esto permitirá un aprendizaje de manera más sensible desde el juego, como se desarrollará más adelante, al tener que relacionarse directamente con todos sus compañeros que habitan el aula y no hacerlo de manera selectiva con unos pocos.

#### 1.1.4. Infancia en el Atanasio Girardot (IED)

Este proyecto es aplicado en un espacio donde se piensa el desarrollo y las necesidades para la población infantil, el Colegio Atanasio Girardot (IED) Sede B también conocido como República Oriental de Uruguay. Está ubicado en la localidad Antonio Nariño específicamente el barrio La Fragüita, lugar donde se realizó la práctica pedagógica del 2017 que corresponde a este ejercicio investigativo. Esta sede trabaja únicamente la educación inicial atendiendo edades entre los 3 y 6 años, divididos en espacios de jardín, preescolar y transición.

El colegio es de orden público, las instalaciones son dotadas según las necesidades de la población que allí estudia; cuenta con infraestructuras adecuadas para los niños, desde los espacios comunes como el patio principal, donde se encuentran rodaderos, columpios y balancines proporcionales al tamaño de los estudiantes, baños y lavados a su medida; además las aulas están provistas de elementos prácticos para desarrollar distintas actividades en las diferentes clases y mobiliarios diferentes a los tradicionales, son pupitres de colores que en conjunto forman círculos.

Permanente el aula de transición 2 estaba distribuido con 5 círculos conformados por las mesas de distinto color, en estas permanecían 22 escolares entre los 4 y los 6 años, dicho espacio y distribución de pupitres era constantemente la misma. Desde las prácticas se dispuso una nueva distribución del espacio; en la primera parte de la clase se mantenía el espacio con los cinco círculos y solo hasta un segundo momento de la clase se planteaba reacomodar todo el espacio de manera que las mesas ocuparan el menor espacio posible y así poder disponer de un espacio amplio para realizar el juego y actividades que se tenían por sesión.

Adicionalmente al contexto físico y escolar, el colegio plantea desde el “*horizonte institucional*”, la formación integral, el trabajo de cultura ciudadana que da respuesta a una necesidad sociocultural, esto desde competencias axiológicas; este punto se articula con el presente proyecto de grado en donde relaciona la práctica teatral delimitada en el juego dramático con la sana convivencia en el espacio escolar.

## 1.2. Juego

### 1.2.1. El juego como posibilidad de aprendizaje

Afirma Moyles:

*“Con demasiada frecuencia el término juego se ha utilizado para referirse a algo más bien trivial y carente de seriedad: el extremo opuesto del trabajo; en vez de ser, como es el caso en el niño, la esencia de una reflexión seria y concentrada y un medio deliberado de aprendizaje”.* (Moyles, 1990, p. 31)

Esa carencia de seriedad que cita el autor no se mantiene en este proyecto, al buscar como él mismo lo expresa, la seriedad que se le da por parte del niño al practicar el juego. Dicha seriedad es natural y no debe pasar por un proceso de explicación por parte del profesor hacia los estudiantes, lo que se realizan son acuerdos y normas con el grupo para hacer del juego en la clase una experiencia que motive y se permitan los aprendizajes, más allá de tener un juego por el juego. Esto permite crear acuerdos para diferenciar el juego en el aula vs el que está fuera de ella.

Constantemente se piensa en que el juego es un espacio en el que se realiza una actividad recreativa, se disfruta, puede pasar cualquier situación dentro de las reglas que se manejen, se termina la actitud -estado del juego- y luego se entra a una posición de responsabilidad, como si el estado del juego fuera libertad total y fuese completamente distinta a un momento fuera de la práctica del juego. Entendido de otra manera es el tiempo de premio que se le otorga al infante, primero se hacen las tareas y luego puede salir o disponerse a jugar; «*el “juego”, a menudo, es relegado a las actividades, juguetes y pasatiempos por los que pueden optar los niños cuando han concluido su “trabajo”*» (Moyles, 1990, p. 18).

Esta última posición no aplica únicamente para la población infantil, el juego es conocido como una actividad de esparcimiento que se puede dar eventualmente en un lugar de encuentro social, o tiene lugares definidos para practicarlo. Cotidianamente se puede considerar el juego fuera de las responsabilidades diarias, no converge con otras situaciones que se consideran más serias, pero ¿qué pasaría si se dejara de entender así?

El juego hace parte de la vida, según Moyles “*El juego no es la antítesis del trabajo: ambos son parte de la totalidad de nuestras vidas.*” (Moyles, 1990, p. 31). Aunque esta investigación no busca resolver la anterior pregunta, sí busca unificar el juego con el trabajo. El placer de jugar con la seriedad e importancia que se le dedica a otras actividades.

El juego y el aprendizaje están polarizados en el aula, o se juega o se aprende. Son momentos distintos los que se disponen para cada uno de estos; es como que, si uno entra el otro debe salir inmediatamente, no deben confluir en un mismo tiempo espacio, normalmente se tiene esta consideración frente al juego, o a este en el aula. Como se ha expresado anteriormente, se busca que el juego entre al aula y funcione como movilizador de contenidos, si bien la infancia aprendería al practicar un juego, no es puntual saber qué es eso que aprendería. Por lo que en las prácticas emerge la figura de acompañante que tiene el practicante, o el profe animador como lo llama José Cañas (1992), responsable de mediar en los juegos para así movilizar contenidos específicos.



En el presente proyecto se entiende el juego como un lugar de disfrute y responsabilidad en el que se encuentran situaciones y contenidos. El juego es entonces la práctica de los contenidos que se movilizan durante las distintas sesiones, incrementando el sentido del juego en el aula además de entender que *“Lejos de ser una actividad superflua y de ‘tiempo perdido’...puede que, en determinadas etapas tempranas y cruciales, sea necesario el juego para la aparición y el éxito de toda actividad posterior.”* (Moyles, 1990, p. 18).

En el siguiente apartado se hablará del juego dramático, que es realizado desde las artes escénicas y deja de ser el juego diario del niño, aunque tenga el principio de disfrutarlo. Se complejiza el juego dramático con lo que lo comprende que es, caracterización, vestuarios, objetos por y para el juego, roles, entre otros.

### 1.2.2. Juego dramático

Pasando del juego tradicional y el goce que existe al experimentarlo, se encuentra el juego dramático, una propuesta que permite al docente ejecutarlo dentro del aula de clase y ayudarse de él para interactuar con la población infantil, por medio del juego dramático se pueden movilizar contenidos con la población que se trabaja. El juego dramático genera una expresión y experiencia natural en quien lo juega, involucrando distintas posibilidades para desarrollarse, entre ellas el cuerpo, elementos plásticos, comunicación verbal y no verbal además de promover el trabajo colectivo pasando por el aceptarse individualmente.

*Juego dramático designa las múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. La acción puede plasmarse mediante el lenguaje corporal, el verbal, a través sólo de los gestos, etc. y los jugadores pueden actuar de modo directo (juegos dramáticos personales) o bien utilizar sustitutos simbólicos: máscaras, títeres, sombras... (Juegos dramáticos proyectados).* (Tejerina, 2005, párrafo 12)

Para Tejerina el juego dramático permite la comunicación verbal y no verbal gracias a la interacción de quienes lo practican contando con los diferentes recursos que se encuentran dentro del juego dramático. Estos recursos son múltiples herramientas utilizadas en distintas clases de teatro aún sin reconocer que hacen parte del juego dramático, caso tal como los títeres o sombras chinas, solo por citar algunos ejemplos.

El juego dramático tiene un abanico de recursos o herramientas que permiten explorar desde diferentes actividades la expresión dramática; a su vez promueve y anima las relaciones que dentro del mismo se ejercen, sea un juego dramático de efecto personal o proyectado. En ambos casos existe la relación interpersonal que puede ser entre jugadores o jugadores y espectadores.

Las relaciones que se presentan dentro del juego se ven favorecidas por la expresión natural al comunicar verbal o físicamente lo que está sucediendo dentro del juego dramático. Esto principalmente al involucrar el cuerpo dentro de la situación del juego. En algunos casos donde quien lo juega debe comunicar lo que siente sin verbalizarlo, abriendo la puerta a la expresión gestual y física.

Este primer ejercicio permite reconocer ¿qué es lo que se siente? o ¿cuál es la emoción? para luego exteriorizarla. En un segundo momento se puede jugar a verbalizar las emociones teniendo en cuenta que con anterioridad se interiorizaron, esto permite reconocer ¿qué se siente? y expresarlo de manera más simple.

*Promover situaciones en las que puedan expresar sus emociones utilizando gestos en vez de palabras para ver cómo se transforma el cuerpo según los sentimientos y circunstancias ayuda a la consciencia corporal y a la relación con los otros: sentir miedo, sorpresa, alegría, tristeza, etc. (Doc. 21, 2014, p. 18).*

Además de este aspecto favorable del juego dramático, se le suma el aporte que genera en la población infantil con respecto al desarrollo corporal y oral, “*Cierto es que el juego dramático, además de promover aspectos sociales, favorece el desarrollo del lenguaje oral, la expresión*

*gestual y corporal*” (Achetoni, sf, p. 2). Lo que incentiva el uso del juego dramático en el desenvolvimiento infantil porque proporciona un ambiente de aprendizaje y desarrollo óptimo.

El juego dramático permite a quien lo juega, entrar en un estado de complicidad y aceptación por las propuestas que surgen dentro del mismo, admite crear y aceptar roles fuera de la concepción personal que cada uno mantiene a diario. Es una situación donde se generan relaciones naturales que no siempre se generan fuera del juego, permite construir un ambiente natural del que se pueden extraer aspectos positivos para las relaciones cotidianas. En palabras de Eines y Mantovani (1980) “*El juego dramático es el medio idóneo para lograr la expresión del niño, pero entendiendo la expresión como comunicación.*” (p. 41).

Es además una situación para rescatar en el aula de clase que permite transitar distintos lugares sin necesidad de construir ambientes de “*representación festiva o institucional*” no busca tener un material para demostrar fuera del aula y construir así una clase de teatro con pequeñas obras o muestras artísticas surgidas a partir del juego, busca la experiencia placentera y hasta inocente de quienes participan en el juego.

*El juego dramático se constituye entonces en una actividad endógena sin proyección exterior, que se centra en el placer del juego compartido, el desarrollo de la expresión personal y el impulso de la creatividad (aptitud y actitud) como cualidad que, en mayor o menor grado, todos los niños poseen y pueden desarrollar.* (Tejerina, 2005, párrafo 22)

Dentro del juego dramático existen distintos niveles de cooperación por parte de quienes están en situación de juego, hay jugadores que por naturaleza pueden participar desde cualquier rol y sentir afinidad con el juego, sentirse parte importante dentro de un conjunto que practica la actividad y poder ejecutarlo sin mayor conflicto; como hay quienes les cuesta un poco más entrar al juego y aceptar lo que sucede dentro de la situación dramática.

Parte desde la experiencia que cada sujeto tiene en su vida y como ésta le permite entrar a la situación del juego; finalmente la mayoría de participantes termina jugando y aportando a la construcción que se mantenga en el juego dramático. Según Achetoni el juego dramático “*tiene*

*como base el contenido de la experiencia de los niños.*” (Sf, p. 3) lo que corresponde a jugar desde la particularidad de cada niño, donde cada uno aporta desde lo observado y vivido en su rutina de vida. Cabe resaltar que el juego dramático no puede ser de ejecución obligada porque perdería el disfrute natural que se busca en el juego.

Uno de los autores que ha trabajado el tema con población infantil de diferentes edades es José Cañas, el citado profesor menciona una diferencia existente entre el juego dramático y el TEATRO (puesto en mayúsculas por el mismo autor), una de las consideraciones que tiene frente al TEATRO es que éste es practicado por adultos.

Sobre el TEATRO menciona que requiere ensayo de diálogos, movimientos y desplazamientos siempre de la misma manera para lograr una muestra final como espectáculo. Se encuentran los roles de director, actor y espectador, figuras que según Cañas no son intercambiables, están delegadas desde un principio para el TEATRO que cuenta además con un texto escrito para realizar el montaje.

Situación contraria sucede en el juego dramático, donde no existen ensayos repetitivos, se encuentran los roles de actor y espectador que en este caso sí pueden ser intercambiables, el director en este caso es sustituido por el profe-animador, su labor es hacer avanzar el proceso con intervenciones realizadas cuando se encuentra algún problema para hacer una acción, dando paso siempre a la creatividad. El juego dramático es entonces una situación didáctica en donde se conjugan el rol del profesor, estudiante y saber.

Además, frente a los roles que aparecen en la situación del juego dramático, los autores Jorge Eines y Alfredo Mantovani (1980) exponen una coincidencia con José Cañas en la presencia del rol de “actor” y “espectador”. Sobre el rol de “director” ha de aclararse que para Cañas en el juego dramático este rol es sustituido por el “profe animador” lo que encasilla este rol en el profesor que acompaña el juego; en este rol hay una pequeña coincidencia desde los autores en cuanto a la existencia, mas no en la definición como tal, Eines y Mantovani no lo demarcan exclusivamente al profesor, además de llamarlo “autor”, rol que pertenece al infante que juega y es autor de su propia experiencia en el juego.

Los dos últimos autores pronuncian un nuevo rol que es el de “*escenógrafo*” y no es expuesto por José Cañas, pertenece al infante que juega y se encarga de construir la escenografía a partir de las necesidades que surgen en el juego. Este rol puede estar presente en varios momentos del juego y no exclusivamente al principio para crear un espacio y posteriormente jugar dentro de la construcción de la escenografía. Quien está en el rol de escenógrafo construye espacios con los elementos que se encuentran presentes y resignifica los objetos para que sean útiles dentro del juego.

Eines y Mantovani plantean la aparición del rol de espectador y crítico al subdividir el grupo en varios grupos para que cada uno tenga un momento de atención, quienes no están participando en el juego están observando a quienes sí lo hacen, crean una atmósfera de cuidado del juego para quienes lo juegan. El rol de espectador también es citado por Cañas, en adición se encuentra el rol crítico que aparece en cuanto se da un espacio de diálogo entre los que ven el juego y quienes lo practican, eso con el fin de hablar sobre el juego observado.

Con los roles anteriormente citados puede haber un tránsito de uno a otro sin disponer exclusivamente de uno por juego, Eines y Mantovani indican que “*Cumplido con profundidad el rol del escenógrafo, gradualmente, se pasará al de actor y al de autor, dándose los dos simultáneamente, pues en esta primera etapa los niños que están jugando son autores de su propio juego.*” (Eines y Mantovani, 1980, p. 26). La variación de roles no es aleatoria respecto al tiempo, espacio, no es condicionante para participar del juego. Para concretar lo anterior, se han presentado 5 roles definidos durante el juego dramático (autor, actor, escenógrafo, espectador y crítico).

Aunque la figura del profesor pudiera estar en cualquiera de los roles, siempre está presente en el rol de “*profesor-animador*” en la búsqueda de mantener el juego activo y como es necesario, solo en algunos casos, las intervenciones para avanzar dentro del juego, como lo explica Cañas (1992) e incluso Tejerina (2005) al indicar que el lugar del profesor es animar y facilitar el juego, no es la figura autoritaria o quien imparte juicios de valor, sólo está dispuesto a hacer más sencillo el juego o a involucrarse cuando el juego lo requiera.

En cuanto a la búsqueda e implementación del juego dramático no responde a una necesidad de espectáculo escolar, no se lleva el juego dramático al aula para encontrar escenas perfectas o material alguno para demostrar ante el colegio, en festividades tales como izadas de banderas, celebraciones del día de la familia, día del niño, entre otros eventos que suelen buscar una representación por curso para ser presentado ante la institución educativa. Frente a esto Tejerina expone sobre el juego dramático: “*no para obtener un producto artístico destinado a la representación espectacular, sino como instrumento en manos de los niños y niñas para expresar, comunicar y crear en un proceso de juego.*” (Tejerina, 2005, párrafo 7).

Encontrando así que en el juego dramático se le da más importancia al proceso, que al resultado final, se plantea trabajar con lo que realizan los niños durante los juegos vinculado ahora por la naturalidad que expone el juego y la relación que este tiene con la expresión “*toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario [...] se convierta no solo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación a los demás y autoafirmación personal*” (Cañas, 1992, p. 13).

Adicional al no usar el juego dramático con la búsqueda de representaciones espectaculares, Tejerina afirma que a menudo el juego dramático es utilizado como un preparatorio de los niños para entrar al mundo del Teatro, no se ven como actividades autónomas una de la otra.

*Muchas de sus propuestas se orientan hacia la comunicación artística y la formación actoral y se sigue buscando, a pesar de la frustración y del sentimiento de fracaso de tantas generaciones de niños, la preparación de pequeños «artistas» frente al desarrollo personal y la satisfacción de sus verdaderas necesidades expresivas.* (Tejerina, 2005, párrafo 10)

Por el contrario, el juego dramático es una situación en la que es posible tener comportamientos espontáneos, donde no se presenta el juicio de valor sobre las ideas y propuestas, sobre las construcciones colectivas que nutren el proceso del juego. El juego dramático permite generar relaciones y comportamientos naturales dentro del aula, además crea la posibilidad al infante que lo está jugando de explorar reacciones que probablemente fuera del juego se niega a

realizar, en palabras de Tejerina “*los niños se atreven a comportarse de manera distinta a la habitual, eligiendo personajes adecuados a sus necesidades.*” (Tejerina, 2005, párrafo 18)

Para desarrollar el juego dramático de manera positiva, es necesario que las situaciones y reacciones sean naturales, el no imponer comportamientos permiten un flujo constante del juego dramático que se acerca a la experiencia natural del juego cotidiano en donde no realizan situaciones a partir de la orientación adulta ni buscan satisfacer a quien los observa jugar por encima de su propia satisfacción “*Lo fundamental es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niño/a y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo*” (Tejerina, 2005, párrafo 14).

Visto desde otro punto fuera de la representación natural y el goce que se genera al practicarlo, el juego dramático promueve un uso de imaginación permanente, lugar en el que es válido crear situaciones “*infantiles*”. “*El niño posee una imaginación pronta y dotada de una gran fuerza de sugestión. Lo que él representa tiene para su sentimiento casi tanta importancia como lo que percibe.*” (Moraleda, 1999, p. 119). Con esto se abre un apartado que da cuenta del cómo se potencia y acepta el juego dramático por los infantes que admiten y deciden jugarlo.

### 1.2.3. La entrada al juego dramático.

La entrada al mundo mágico de jugar desde la imaginación, sin prejuicios, aceptar las propuestas individuales o colectivas para crear situaciones y mundos que no son estrictamente racionales, se encuentran naturalmente en la infancia, la mayoría de seres humanos hemos transitado esta etapa y de alguna u otra forma hemos jugado a partir de lo que la mente propone; con indefinidos objetos, unos más precarios que otros, pero con la misma finalidad.

El juego dramático funciona como una canica, no tiene límites dentro de su figura, solo un agente externo puede ejercer algún tipo de límite u orientación dirigida, la canica gira a partir de un impulso exterior y se detiene solo hasta que un agente externo lo obliga a detenerse o hasta que se agota el tiempo de rodar sobre una superficie plana. Puede cambiar de dirección si algún roce o

situación externa lo obliga, además de la rotación natural que se genera y le hace girar a un lado u otro.

El anterior ejemplo expone el juego como una situación libre, aunque pueda también tener dirección. Lo que se hace es un paralelo entre el juego y la canica, como el juego puede mantener un ritmo constante al implementarlo e impulsarlo, José Cañas (1992) menciona que esta labor la puede hacer el profesor hacia los infantes *“los niños poseen un mundo interior rico y propio, generoso y abierto que sólo espera el empujón hacia la creatividad y la libre expresión (que bien puede dárselo su profesor, un animador adulto o/y su propio ambiente grupal)”* (p. 21).

Una vez existe el impulso en el grupo, se acepta y concede la entrada del juego dramático al aula con la premisa *“como si”* esta permitirá jugar con lo que hay visible e imaginariamente durante la realización del juego, es el primer paso para entrar en la situación. *«El "Como Si" es lo que nos permite la suposición de sujetos, hechos y lugares simbólicos.»* (Eines y Mantovani, 1980, p. 65), esta característica permite diferenciar el estado del juego dramático al estado tradicional y cotidiano del juego, sabiendo que es posible recrear escenarios personajes desde la imaginación.

El juego dramático en el aula tiene como función trabajar en pro del desarrollo de la clase y sus participantes. A continuación, se presenta la postura de la profesora María Achetoni sobre el juego dramático:

*“[...] se describirá, “Juego Dramático”, aplicando la palabra **Juego** intencionadamente, ya que por un lado, es alegría acentuada del movimiento y por otro, la voluntaria subordinación a las reglas del juego. Y **Dramática**, en sustitución de **Teatral** como primer objetivo es actuar para su propio placer y para su desarrollo personal.”* (Sf, p. 2)

Desde la anterior definición se encuentran palabras claves como alegría y placer que se definirá como el goce del juego dramático, se promueven situaciones en el aula que permitan un ambiente dinámico. El profesor argentino Jorge Costa introduce las siguientes premisas en el juego dramático con población adulta ¿Qué juego? ¿Cómo lo juego? ¿Con quién lo juego? ¿En dónde lo juego? ¿Por qué lo juego? resolviendo de manera clara estas preguntas, quien está en la situación



de juego lo disfruta sin detenerse a pensar hacia dónde va el juego o por qué sucede lo que muestra la situación del juego.

Aunque estas premisas no están citadas de manera puntual al trabajar con la población infantil, sí hace presencia al ser el profesor quien induce la situación de juego dramático con una posible ruta y, en un principio, es él quien se responde estas preguntas: teniendo claro que al estar en la situación de juego pueden variar algunas de las premisas iniciales sin desdibujar el objetivo específico de cada clase.

La planeación resulta ser el camino propuesto en un principio para llegar específicamente a un punto destinado. El profesor plantea el inicio y proyecta una ruta que posiblemente no se va a cumplir estrictamente. Principalmente sucede esto por el principio natural que tienen los infantes de jugar y no cuestionar las situaciones propuestas dentro del juego, gozan jugando y encontrando la salida a la dificultad planteada desde el juego dramático que está vinculado a la planeación de clase.

Es importante resaltar que el juego dramático no funciona como una camisa de fuerza donde no es posible modificar algo de lo planeado por el maestro, el juego toma el rumbo que los participantes desean. No se debe corregir o buscar soluciones preestablecidas porque se estaría negando la imaginación de los infantes. *“Las actividades imaginativas de los niños desempeñan un papel muy importante en su vida afectiva [...] Por medio de la imaginación podrá satisfacer sus necesidades y deseos evadiéndose del mundo de lo real sin tener que enfrentarse con él.”* (Moraleda, 1999, p. 116).

### 1.3. Convivencia

#### 1.3.1. El acto de convivir.

En este apartado se presenta un acercamiento al concepto de convivencia, se hace un acercamiento para entender el contenido de la convivencia trabajado durante las prácticas pedagógicas. Empezamos por entender que el ejercicio de convivencia acontece en lugares donde se encuentran dos o más sujetos, obligatoriamente de manera presencial. A partir del encuentro se

puede generar la convivencia que se puede entender como “*vivir con*”, esta resulta ser una manera simple de expresar el concepto y por donde se empieza a entender para la presente investigación.

Esta idea de compartir en el espacio con otro individuo, entendiendo así “*vivir con*”, es un fenómeno presente en todo momento de la vida sin diferenciar estratos o lugares de hábitat. En palabras de Ianni y Pérez (1998) “*con-vivir implica vivir la propia vida sujeta a: la compañía, los otros, en términos generales, la sociedad*” (p. 11). En relación a lo anterior se infiere que los seres humanos convivimos constantemente, teniendo en cuenta que frecuentamos espacios donde nos encontramos con más personas, donde no hace falta conocer a cada individuo que habita el lugar para reconocer que existe el ejercicio de convivencia.

Cabe recordar que la convivencia tiene como cualidad no excluir ni hacer distinción con nadie, la convivencia convoca a todo ser humano. Por ejemplo, sin la presencia de los actores (estudiantes y docente) que intervinieron en las prácticas pedagógicas relacionadas en esta investigación, no se podría pensar en el estudio sobre la convivencia en transición del Atanasio Girardot desarrolla en este documento.

En relación a lo anteriormente expuesto y buscando una perspectiva que apoye el término adoptado hasta ahora como “*vivir con*”, encontramos la referencia de Antanas Mockus quien además de definir la convivencia se preocupa por el cómo sucede, para él, “*Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias.*” (Mockus, 2002, p. 20). Apoyados en este concepto se fortalece la noción de “*vivir con*”, además Mockus piensa en ¿cómo el evento de convivir se convierte en la posibilidad de aprovechar el encuentro de las diferencias? sin que éstas produzcan violencia.

De acuerdo con lo establecido por Mockus la convivencia presenta no solo relaciones en el espacio sino diferencias entre las personas que se encuentran practicando la convivencia. Hay que hacer notar que Mockus menciona una frase altamente importante al referirse a la convivencia, “*sin los riesgos de violencia*” con esto entendemos que la violencia es una posibilidad latente al convivir; aunque para la presente investigación no entraremos a definir ¿qué es violencia? sí se

precisa decir que la entendemos por un acto agresivo donde una persona es lastimada por otra que intenta imponer un hecho puntual.

De igual forma, la antropóloga Lucina Jiménez (2016) y la profesora Nélica Zaitegi (2019) hacen mención sobre la violencia al hablar de convivencia, con esto reafirmamos la postura de Mockus al introducir la preocupación de la violencia dentro de la convivencia. Aunque resulte extraño hay que recordar que vivimos en una sociedad violenta, donde es frecuente encontrar muestras de agresiones y de poca tolerancia, esta apreciación está respaldada por Zaitegi. (2019) quien además asegura que se hace alarde y muestra de la violencia diariamente, por otro lado, Jiménez (2016) asegura que se ha llegado al punto de naturalizar la violencia.

Al precisar que la violencia es una posibilidad en el ejercicio de convivencia, citamos nuevamente a Mockus quien propone un aspecto a trabajar para que la violencia no surja dentro de la convivencia, *“El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia.”* (Mockus., 2002, p. 20). De la misma forma Zaitegi afirma que la convivencia es el respeto a la dignidad de otras personas; el respeto mutuo y evitar cualquier muestra de violencia (2019).

Desde lo anterior entendemos que es posible evitar las manifestaciones de violencia en la convivencia basado en el fortalecimiento de la tolerancia y el respeto a los diferentes individuos. La presente investigación se adhiere a este planteamiento para hacer que el convivir con alguien más resulte una experiencia de aprendizaje grata para el ser humano; específicamente los estudiantes de transición 2 del Atanasio Girardot.

En ese orden de ideas la experiencia de convivencia agradable es resultado de un ejercicio consciente sobre la convivencia, el distinguir el respeto entre personas, manejar relaciones equitativas donde ninguno de los sujetos que habitan el espacio en común tengan dominio sobre otro, tolerar las diferencias para finalmente generar un espacio de no violencia y promover una convivencia pacífica. Con el fin que esto suceda es importante pensar el cómo se aprende convivir, según Zaitegi *“Se aprende a convivir conviviendo, pero conviviendo de manera consciente”* (2019 min, 3:50).

Desde la perspectiva de Zaitegi y dicho de otra manera se aprende a convivir en la medida que uno se relaciona con otras personas, aunque el solo hecho de convivir no asegura una convivencia sana, por lo que comprender qué sucede y cómo se relacionan las personas dentro del ejercicio de convivencia genera un ambiente de aprendizaje evaluando y reconociendo qué elementos favorecen o por el contrario lastiman la convivencia.

Sobre aprender a convivir hay que reconocer que todas las personas somos seres diferentes, en cuanto a rasgos, creencias, gustos, pensamientos, entre otras cosas que nos hacen pluriculturales. Como dice Zaitegi “*es fundamental vivir con los diferentes, de distinto color, de distinta manera de entender, de distinta lengua*” (2019, min 46:40). Reconociendo las diferencias entre personas se puede promover un crecimiento colectivo al considerar amablemente la diferencia, esto gracias a que no se genera una competencia por saber o ser mejor que alguien más, en cambio sí se aprende a valorar e interactuar con la otra persona.

Por otra parte y de manera breve es preciso considerar al filósofo argentino Enrique Dussel quien hace parte del planteamiento de la filosofía de la liberación. El aporte que realiza Dussel (2020) surge desde su propia experiencia de vida, al recorrer distintos lugares del mundo pudo comprender que su formación académica era eurocentrista, la que desconoce la cultura, filosofía, tradición e historicidad que sucede fuera del continente europeo.

Dussel para escribir sobre la filosofía de liberación, además de estudiar filósofos clásicos se apoya en la lectura que hace de Herbert Marcuse y Emmanuel Lévinas, quienes a su vez estudiaron a Heidegger, aunque estos son solo unos autores de los que Dussel estudia, considera importante conocer los clásicos para pensar las realidades, no para quedarse en los clásicos (2020 min 1:16:49). Dussel menciona sobre su hipótesis de trabajo, “*yo voy a partir del otro, de los oprimidos, de la exterioridad del mundo colonial; va a ser una filosofía poscolonial*” (2020 min, 30:15). Sobre este postulado se puede detallar que Dussel involucra la importancia y reconocimiento del *otro*, reconociendo así la pluriculturalidad pero sobre todo la existencia de la diversidad.

A partir de la filosofía de la liberación y la teoría construida por Dussel cuando piensa en el *otro* es posible comprender el concepto de alteridad, Córdoba y Vélez definen desde Dussel, “*la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con el otro, el oprimido*” (Córdoba y Vélez, 2016, p. 1003). En el mismo orden de ideas es posible pensar las construcciones individuales cuando reconocemos al *otro*, así entonces resulta importante pensar en el *otro* para pensarse uno mismo. En adición a lo anterior y para finalizar Montero menciona:

*“cuando segregamos a otros, cuando consideramos a determinadas categorías de personas superiores o inferiores que a otras, estamos apartando esa otredad, la cual, por no definirse como igual y con los mismos derechos, se excluye, define como diferente, inferior o incluso se elimina, por no ser como Uno.”* (Montero, 2015, p. 143)

### 1.3.2. Convivir en la escuela

Convivir, además de vivir con los demás, es entender qué pasa al vivir con los demás, ¿qué aspectos se tendrán que tener en cuenta?, las relaciones entre personas, las diferencias, las normas, los lugares de convivencia. En este apartado se centra la atención en lo que es convivir en la escuela. Desde la perspectiva de Ianni (1998) y Pérez la escuela es una institución y allí se establecen normas de convivencia; todas las instituciones manejan normas, pero por más que correspondan a un mismo grupo de instituciones cada una debe pensar sus normas en función de quienes habitan el espacio, es decir el contexto debe influir en la construcción de normas, por esto no todos los colegios podrán tener las mismas normas de convivencia, sí tendrán puntos de convergencia más no tendrán normas a manera global para todos los colegios.

Sobre la escuela Ianni y Pérez (1998) definen que tiene la función de enseñar y aprender, por lo que mientras esto sucede en la institución es posible considerar la convivencia, lo que conlleva a pensar el cómo se efectúa el vivir-con entre todas las personas que hacen parte de la escuela, teniendo en cuenta que se puede dar de manera agradable o desagradable de convivir. Por otra parte, encontramos otra concepción del papel que tiene la escuela con respecto a la convivencia, “*La escuela tiene que enseñar para la convivencia democrática en una sociedad*

*pluralista, donde simultáneamente se reconozca y respete la dignidad de la persona humana”* (Darino y Olivera, 2007, p. 33).

Con respecto a los puntos anteriormente expuestos es necesario pensar los procesos de aprendizaje sobre la convivencia, hay que involucrar en ellos a los actores directos de vivir conjuntamente, para esto resulta beneficioso el espacio escolar, Zaitegi (2019) la define como una micro sociedad en donde es posible encontrar distintos tipos de relaciones y roles; visto desde otro lugar la escuela convoca el ejercicio de convivir principalmente entre estudiantes y maestros.

Como se ha dejado ver anteriormente, la sociedad mantiene normas que principalmente son conocidas por los individuos en gran parte que pasamos por una escuela, a esto hay que agregar que la escuela no es el único lugar, o mejor, no es el principal lugar en donde se aprende de las normas de convivencia, *“Pues se sabe que las influencias familiares son las más persistentes y las que determinan en gran medida las relaciones fuera del entorno familiar”* (Ovejero y Rodríguez, 2005, p. 29) con esto se deja entrever que la responsabilidad de aprender a convivir no se limita exclusivamente a la escuela, aunque sí es la institución en donde se piensa la estrategia para aprender a convivir.

Por otro lado *“construir la convivencia no significa poner el acento a lo punitivo - sancionando, tantas veces sin control, una conducta- sino en lo educativo, que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana escolar.”* (Ianni y Pérez, 1998, p. 18) sobre esto los autores no quieren decir que las sanciones no se deben tener en cuenta ya que en la sociedad son circunstancias que existen; en cambio sí mencionan que es necesario transformar el cómo se atiende la convivencia, para los autores es importante llegar a la reflexión al momento de pensar los comportamientos individuales con lo cual será posible cambiar el miedo al castigo por el asumir las fallas.

En relación a lo anterior Zaitegi (2019) expresa que actuar contra el temor es, por ejemplo en el caso escolar, el maltrato de un estudiante hacia un compañero mientras el profesor no le vea, en cambio si el profesor mantiene una mirada sobre los estudiantes ninguno maltrata a los compañeros por el temor que guardan hacia el castigo que puede imponer el docente, a lo que la

misma profesora afirma que el objetivo es lograr que los estudiantes comprendan sus acciones en relación a los compañeros y no al castigo, en otras palabras la reflexión que se ha mencionado desde Ianni y Pérez (1998, p. 18).

Hasta aquí se ha dejado claro que convivencia y educación coexisten en el mismo espacio, por lo que no habría que distanciar la una de la otra a la hora de buscar una definición pensada para la presente investigación, “*Convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente*” (Ianni y Pérez, 1998, p. 42). Al mismo tiempo que se hace esta claridad señalamos que para Ianni y Pérez (1998) la convivencia es además prevención, que definen en dos momentos:

- Prevención primaria: «*se trataría de un venir o llegar antes. Esto supone un “que...” -otra persona, cosa suceso- y un “para...”: que algo temido o esperado no tenga lugar.*» (p. 20)
- Prevención secundaria: “*operaría impidiendo la repetición de aquello que, siendo materia de prevención, no pudo ser evitado*” (p. 20)

A partir de lo anteriormente citado y retomando sobre el apartado anterior, se previene la violencia, dentro de las consideraciones de Ianni y Pérez sobre la prevención se incluyen las cosas que atentan contra la vida; siguiendo con el postulado de Mockus y Zaitegi sobre la convivencia sin violencia centramos en ello la prevención para esta investigación. Mockus agrega que más allá de considerar la convivencia como ausencia de violencia es contemplar otra perspectiva que es tolerar la diversidad, agrega además que para la ausencia de violencia ha de tenerse en cuenta la “*universalización de competencias para resolver pacíficamente conflictos (solucionar problemas, llegar a acuerdos).*” (Mockus, 2002, p. 20)

Así mismo la violencia puede surgir por no saber tramitar un conflicto, “*Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje.*” (García y López, 2011, p. 549). A partir de lo anterior es necesario definir el conflicto, en palabras de Darino y Gómez (2007) “*El conflicto es una expresión de desacuerdo o insatisfacción con un proceso de intención o con producto.*” (p. 13)

Con respecto al conflicto y desde la mirada de los distintos autores mencionados en este apartado, coinciden en que el conflicto es inherente al ser humano, pero además sostienen que según la gestión que se tenga con el conflicto puede generar una situación de aprendizaje, o por el contrario desaprovechar la situación. *“El conflicto es una señal de alarma que nos indica que debemos optimizar algún aspecto de la vida.”* (Darino y Olivera, 2007, p. 19) por lo que, y según distintos autores no hay que ignorar el suceso del conflicto, desentenderse del mismo puede hacer que reaparezca y generar malestar en más personas que hacen parte de la escuela.

Una vez se ha entendido que el conflicto es natural y que la convivencia puede existir sin riesgo de violencia, se añade que sin importar el lugar en donde se haga o donde se presente el conflicto, debe existir la capacidad de escucha y diálogo antes que un actuar violento, según Mockus (2002). Con respecto a la aparición del conflicto es necesario considerar el rol de mediador quien se encargará de gestionar las diferencias entre quienes presentan el conflicto por lo que la figura de mediador ha de ser imparcial, además su búsqueda se relaciona con hacer valer la comunicación entre los implicados *“Sin mediación-reconciliación entre las personas, los continuos conflictos de interés, de ideologías o simplemente la pura diversidad de opinión, solo se resuelve por la fuerza, y volver a la ley del más fuerte es retroceder a la prehistoria humana.”* (Darino y Olivera, 2007, p. 12).

Por último y recogiendo lo que en este apartado se encuentra, hay que invitar a la participación activa de todos los miembros que integran la escuela, finalmente son ellos quienes se relacionan y conviven con los distintos individuos de la institución, *“Reconocer en los alumnos su condición de sujetos de derecho, es decir, su derecho a participar, a ser escuchados y a ejercer un rol activo en los hábitos de socialización que los contienen.”* (Darino y Olivera, 2007, p. 7) esta participación hace parte de todo lo que contiene la convivencia, como se ha dicho al principio también hacen parte las normas, las cuales se podrán crear de manera compartida en el aula. Zaitegi (2019) propone acordar las normas con el grupo que se desarrolla la clase, por lo cual los estudiantes podrán apropiarse de las normas y sentir que no son ajenas a ellos. Terminamos por recordar que la convivencia y aprendizaje están entrelazados en el ámbito escolar *“sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la*



*participación, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.*” (Ianni y Pérez, 1998, p. 42).

## **2. Marco metodológico.**

### 2.1. Paradigma de investigación.

Para comprender la metodología con la que trabaja esta investigación, empezaremos por recordar que este documento es resultado del análisis sobre la práctica pedagógica realizada en el colegio Atanasio Girardot en el grado de transición (2017), dicha práctica pedagógica desarrolló su trabajo a partir de un componente social: la convivencia en el aula.

Además del vínculo que tiene la práctica pedagógica con esta investigación, comprendemos que es desde ese evento donde sale el material que se analiza en la presente investigación. Material que ha realizado el practicante en su ejercicio docente, convirtiendo los documentos realizados durante la práctica en los instrumentos de recolección sobre los cuales volvemos, para analizar objetivamente el resultado se puede encontrar más adelante en el capítulo correspondiente.

Hasta donde hemos expuesto, el análisis de esta investigación se centra en comprender ¿qué del ejercicio de práctica docente, a partir de los instrumentos recolectados, fue efectivo? o por el contrario ¿qué elementos fallaron o hay que fortalecer? Con el fin de conseguir este análisis empezamos por definir el paradigma al que se vincula este documento.

En lo que respecta a esta investigación lo más conveniente es situarnos en el paradigma hermenéutico; entendemos por hermenéutica la interpretación de una realidad, «*El término hermenéutica deriva del griego “hermenéuiein” que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto.*» (Gurdián, 2010, p. 144).

Algo similar señala el sociólogo Cárcamo (2005) quien expone como significado de la hermenéutica el acto de la interpretación. A esto debo agregar que en cuanto a hermenéutica se refiere, hay distintos postulados que influyen directamente sobre la definición de “*interpretación*”

dotando de sentido toda la construcción histórica y filosófica que contiene el término hermenéutica. Entre estos postulados se encuentra la historicidad y contexto que tiene el escrito, que además deben ser tenidas en cuenta por el lector al momento de realizar la interpretación del texto.

Desde la anterior definición con la que hemos buscado acercar al lector sobre lo que entendemos por paradigma hermenéutico, agregamos que la interpretación realizada sobre el texto es hecha por un individuo, en este caso el investigador, quien tiene como labor compartir de manera escrita y muy clara la interpretación que realiza sobre los resultados de práctica. Como se ha dicho anteriormente debe comprender el contexto y momento en el que fueron escritos los diarios de campo para realizar su interpretación, en ese sentido y como Gurdíán (2010) menciona, la interpretación depende de la visión del mundo que cada ser humano tiene, por lo que la escritura de la interpretación debe ser muy clara y precisa para evitar malos entendidos.

Desde el ejercicio de escritura, el investigador tiene como objetivo hacer comprender al lector la interpretación que hace sobre el material de práctica que busca dar respuesta a la pregunta problema de la presente investigación. Cabe destacar que no se impone la interpretación dada en esta investigación como la única posible, más, si queda expuesto el resultado que el investigador encuentra al interpretar su propio ejercicio docente en las prácticas.

## 2.2. Enfoque de investigación

Además de acogernos al paradigma hermenéutico, la investigación se encamina en un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que esta investigación ha sido vinculada a las prácticas pedagógicas como se ha mencionado a lo largo del documento. Desde esa experiencia se busca volver al ejercicio como docente y reflexionar sobre el material de la práctica, dicho material consigna lo que fue la experiencia en diarios de campo que corresponden a cada sesión de clase realizada; estas consignaciones son hechas con relatos y experiencia de clase por el practicante, convirtiendo así los escritos de la práctica en datos cualitativos Gurdíán (2010).

Para comprender mejor el enfoque cualitativo presentamos a continuación algunas de sus características desde la perspectiva de Sampieri (2014) y López (2002):

- Preguntas variables: Posibilidad de generar una pregunta de investigación antes, durante o después de recolectar los datos a analizar y que posteriormente darán respuesta a la pregunta planteada. Incluso es aceptable re estructurar la pregunta para entender qué responde el análisis de datos de la investigación.
- Proceso flexible: Permite reconstruir durante el proceso de la investigación, no es un proceso lineal que no admite cambios en pregunta u objetivos.
- No es estadístico: Los resultados de la investigación son resultados de análisis no estadístico, en otras palabras, no responde a búsquedas exactas en cuanto a cifras se refiere.
- Genera mas no prueba: Es una metodología que promueve hipótesis o teorías más no se dedica a comprobar un planteamiento.
- Se presenta la subjetividad: El resultado de la investigación es expuesto desde la subjetividad de quienes hacen la investigación, Para lograr una “*subjetividad disciplinada*” López propone “autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y «*análisis recursivo*»” (p. 169) por parte del investigador.
- Resultados de datos: Son comprendidos desde la interpretación del investigador quien expone los resultados a partir de un punto teórico. Para esto es necesario realizar un ejercicio crítico.
- Construcción de teoría: Se genera teoría desde los datos encontrados y sustentados desde el marco referencial.
- Categorías para analizar: Pueden ser reveladas progresivamente en cuanto avanza el proceso de la investigación. Desde el análisis pueden emerger categorías que resultan pertinentes en la búsqueda que realiza el investigador.

Sobre las anteriores características presentadas del enfoque cualitativo se ha enmarcado esta investigación. Por citar algunos ejemplos, no fue construida desde resultados estadísticos; una vez hecha la sistematización surgió una categoría que no fue considerada al principio de la investigación pero será presentada en el capítulo correspondientes a los resultados, además; se presentan los resultados que dan cuenta de la interpretación hecha por el investigador a partir de

las referencias teóricas, esto generó el análisis de la investigación en donde, de manera crítica, es posible que la subjetividad del investigador permita construir algunos planteamientos teóricos.

Al enfoque cualitativo manejado en esta investigación, se agrega un trabajo reflexivo. Para saber a lo que nos referimos por sentido de reflexión nos acogemos a la perspectiva de Perrenoud (1999) quien propone algunos puntos característicos, sobre las características que propone Perrenoud y se vinculan en esta investigación son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- Trabajar en equipo

### 2.3. Método de investigación

Desde un principio, se debe tener clara la metodología y el camino que se le quiere dar a la investigación que se va a realizar. Por ello, cada investigación siendo única en su formulación, maneja ciertas estrategias que se adecúan mejor al desarrollo y comprensión de la misma. Por esto es importante, partir de un concepto previo a diseñar la estrategia, para no caer en interpretaciones y análisis dudosos e imprecisos (Pérez, 2004, p. 167).

Esta investigación se llevará a cabo a partir de un análisis de contenido y una investigación cualitativa como ya se ha mencionado. El primero debe ser utilizado en los temas relacionados a la educación teniendo en cuenta los terrenos específicos que se van a estudiar. Este análisis se centra en lo descriptivo, en donde se van descubriendo los elementos básicos partiendo de un contenido dado. Respecto a la segunda, la investigación cualitativa, se entiende que es el investigador quien extrae los datos de acuerdo a una rigurosa disciplina, ya que por ser subjetivo se debe tener cierto cuidado, autodisciplina, reflexión continua y, como lo señala el autor un "*análisis recursivo*".

Este tipo de metodología permite que la investigación sea flexible, recursiva y además evolucionaría, la base está en lo intuitivo y en lo artístico del producto (López, p. 169). La investigación toma rumbo de acuerdo a cómo evoluciona y permite además hacer ajustes en el camino por los desacuerdos que se puedan llegar a presentar. Otro elemento importante que se destaca en el método cualitativo es la categorización como se ha dicho en el anterior apartado, estas categorías o agrupaciones por temas son los elementos que arroja el proyecto y que sirven para clasificar de manera ordenada y por temas lo que se encontró durante el proceso.

El análisis puede ser considerado como la descomposición de un todo en sus partes (Lalande, 1960). Esta separación se da de manera material, que es cuando el objeto se descompone en sus partes y el ideal, que es cuando la separación ocurre en la mente de quien analiza. El concepto de análisis es muy general y todo depende de la rama de estudio en la que se está encaminando el proyecto; en este caso es necesario tener en cuenta que se utilizarán los conceptos de análisis gramatical, aquel que se basa en la descomposición de la proposición en sus partes constitutivas y el análisis lógico que consiste en la descomposición de la frase en las proposiciones que la integran. Cuando se trata de un análisis de texto escrito se puede hacer de diversas formas: Comparando documentos derivados de una sola fuente, comparando documentos de más de dos fuentes o comparando mensajes provenientes de una sola fuente en situaciones diversas. Aun así, los documentos o datos seleccionados para el respectivo análisis, se deben someter a un estudio para obtener la información que al final se necesita.

Algunos análisis se centran en lo externo, que consiste en ubicar el documento en un contexto, donde influyen y afectan todo tipo de circunstancias como los son de carácter político, social, económico, culturales, científicos, tecnológicos, entre otros, descubriendo las implicaciones que puede tener. Por otro lado, está el análisis interno, destacando lo fundamental que hay en los documentos; este se centra en lo personal, en la crítica subjetiva, en la intuición que tiene el investigador.

Partiendo del tipo de documentos o datos recolectados, el análisis de contenidos es la forma de analizar los mismos. Esta técnica no se centra en la estructura del texto, sino en lo que quiere decir, en las ideas que están allí plasmadas, siendo estas frases o temas los que finalmente se van

a cuantificar. Según Bardin (1986:7), este tipo de análisis es un conjunto de instrumentos metodológicos, a lo que él denomina "*discursos*" y que por ende pueden variar; moviéndose así entre lo objetivo y lo subjetivo. Según el autor, el interés de esta mezcla, es la obligación de fijar un tiempo entre la hipótesis (salida) y las interpretaciones (llegada). Este tipo de análisis, se sitúa en la investigación descriptiva, donde, se pretende encontrar los elementos básicos de cierto objeto, tomándose de un contenido ya dado y por medio de un proceso de medición.

Por último, el análisis de contenidos es empírico, depende de las interpretaciones a las que se quiere llegar, el tipo de voz que se le da a la investigación. Aquí no existen planillas determinadas a ser usadas, solo se cuenta con una base y en la mayoría de veces se debe casi que crear o inventar el camino que se quiere tomar (Bardin, 1986:23).

### **3. Resultados**

A continuación, el lector encontrará los resultados de la presente investigación, esto a partir de los diarios de campo de la práctica pedagógica que es el instrumento de recolección presentado en el capítulo anterior. Dichos resultados dan cuenta de los objetivos planteados para la presente investigación, por lo que este apartado está dividido en las categorías halladas en la interpretación de los diarios de campo, que además están sustentadas teóricamente en el segundo capítulo de esta investigación.

#### **3.1. Sobre la práctica y el practicante**

En primer lugar, se encuentra un planteamiento de orden pedagógico que fue el que mayor número de apariciones tuvo dentro de los diarios de campo, aspecto que no fue considerado al principio de esta investigación, a partir de la lectura de los diarios fue necesario involucrar esta categoría considerando el número de apariciones y la importancia que este tenía en el relato dentro de los diarios para el practicante.

Si bien en un principio no fue considerado este punto pensando más la investigación desde los contenidos de juego dramático y convivencia, no se desprende de este ejercicio investigativo

el hacerlo desde una experiencia docente, por lo que para el practicante en su momento ha resultado primordial discutir y reflexionar sobre la práctica en consideración de su ejercicio como practicante y las prácticas como evento de formación docente.

Al considerar la práctica pedagógica como un evento particular e importante, resulta conveniente mantener un discurso pedagógico sobre la construcción y entendimiento de los gestos docentes, los que han resultado efectivos y recurrentes en las sesiones realizadas por el practicante y a su vez lo ha consignado en los diarios de campo. Uno de los gestos principalmente citado es la memoria didáctica, el cual resulta verdaderamente importante en la práctica analizada dado que busca una secuencia entre los aprendizajes logrados en cada clase *“Normalmente en el primer momento de la clase usamos el gesto de la memoria didáctica, teniendo en cuenta que la clase se hace cada ocho días”* (D, 8).

El uso de este último gesto corresponde a una necesidad mencionada que se relaciona con el tiempo, aspecto considerado en los diarios de campo no solo en la distancia de días entre prácticas sino en el desarrollo de cada sesión; comprendiendo el tiempo que se destina para cada fase y actividad de la clase en las planeaciones realizadas,

*“Por cuestiones referidas a la cronogénesis, se decide no relatar el cuento de pic y puc, se piensa re planearlo para la próxima sesión; con el fin de disponer del tiempo necesario para hacer la actividad ubicada en la fase de composición.”* (D, 4).

A partir de lo anterior hay que reflexionar sobre la importancia de los tiempos dispuestos en la práctica y en la planeación con el fin de realizar unas prácticas efectivas para el docente y para el grupo con el que trabaja. Hacer unas prácticas efectivas se refiere a un trabajo individual que está respaldado por un diálogo y construcción grupal, comprendido de otra manera el trabajo individual, es la búsqueda que hace el practicante desde su proyecto de aula para con el grupo en el que realiza las prácticas pedagógicas; el trabajo colectivo es el que se presenta al discutir las planeaciones para las sesiones con pares practicantes y tutora de práctica quienes retroalimentan y cuestionan dicha planeación.

Las discusiones grupales con pares practicantes sobre la práctica pedagógica permiten una reflexión sobre el ejercicio a realizar y generar una toma de decisiones en favor de las necesidades para la clase “*Desde las discusiones sobre las planeaciones que se hacen antes de la práctica para dar y recibir aportes de los compañeros sobre las clases que cada uno piensa, he decidido que haya dos textos mediadores*” (D, 9). Este último elemento “*textos mediadores*” también ha sido importante en las prácticas por lo que es un elemento que hace parte de las necesidades de la práctica.

Los textos mediadores están comprendidos dentro de un objeto cultural que abarca distintos recursos como lo son: videos, cuentos, canciones, poemas, historias, entre otras posibilidades que el practicante debe explorar para encontrar el más conveniente en función de su práctica pedagógica. “*Como he dicho todo depende de los contenidos que se estén trabajando desde el proyecto de aula ya que hay cuentos (u objetos culturales) que permiten trabajar contenidos tanto axiológicos como procedimentales*” (D, 15). Conocer el material con el que dispone para la práctica le permite además al practicante no solo mantener el objeto cultural como una necesidad por clase, sino un aspecto que puede y debe utilizar a lo largo de la sesión con respecto a los gestos docentes y el desarrollo de la práctica en este caso ser el detonante a la hora del juego dramático convirtiendo el objeto cultural en multifuncional dentro de la práctica pedagógica.

Al comprender los distintos gestos docentes y recursos de la práctica estos se pueden convertir en un aspecto en favor de desarrollar la práctica efectiva en cambio de hacer más complicado el proceso de práctica. Entender el ejercicio docente desde la teoría ayuda a desarrollar una práctica pedagógica más útil gracias a las estrategias que puede fomentar el practicante.

Una de las estrategias será entonces manipular la planeación en función del grupo con el que desarrolla la práctica pedagógica y no convertirla en un objeto inamovible, el practicante tendrá entonces que generar una planeación para realizar como primera opción y una posible segunda planeación que funcione como plan b, la cual le permita al practicante adaptarse desde su búsqueda como docente a las necesidades que presenta el grupo con el que trabaja. “*Esta actividad que no fue planeada, tomó bastante tiempo de la primera parte de la clase*” (D, 1) A partir de lo



encontrado en los diarios de campo, un cambio inesperado dentro de la clase supone un cambio sustancial a la planeación completa.

### 3.2. Recursos docentes

Al pensar las necesidades de la práctica se encuentran elementos considerados como recursos en el practicante que hicieron parte del ejercicio de práctica en el Atanasio Girardot. En primer lugar y como se mencionó anteriormente conocer los gestos docentes y enlazarlos con el trabajo realizado en la clase será una estrategia y dominio que tenga el practicante en favor de desarrollar la clase de teatro, *“articulando así la regulación con los contenidos teatrales”* (D, 1).

*Esto que empezó como una acción de regulación, terminó siendo bastante efectiva, todos participaron de manera efectiva, respondiendo así a la pregunta que se plantea para este diario de campo, al utilizar las actividades trabajadas en la clase para poderlos regular dinámicamente* (D, 5)

Usar los gestos docentes como ayuda dentro de las prácticas ha sido una característica frecuentemente hallada en los diarios de campo. Esto supone que el practicante debe conocer la finalidad de cada gesto para ponerlo al servicio de su práctica, sobre esto debe haber una construcción teórica completamente necesaria a realizarse en las clases de pedagogía y las discusiones de práctica.

A lo anterior sobre conocer el discurso teórico para usarlo en la práctica, se suma el ejercicio autocrítico del practicante, dentro de los diarios consigna una auto observación de su trabajo de práctica, *“se han hecho algunas modificaciones a partir de lo observado la sesión anterior”* (D, 2) con el propósito de mejorar cada intervención a realizar con el grupo de transición, evaluando su propio proceso y hacer los ajustes necesarios en las planeaciones.

Pensar en mejorar la práctica con lo que son las estrategias docentes también corresponde a evaluar los recursos con los que se trabajan en el aula, *“todo depende de una evaluación consciente sobre si resulta objetivo trabajar el mismo objeto cultural por varias sesiones”* (D, 15).

El docente en formación debe ser autocrítico, debe aceptar los cambios que puedan sufrir las planeaciones y debe reconocer cómo va formando su rol dentro de la práctica. Para empezar a hacer un ejercicio autocrítico es necesario que el practicante utilice los recursos disponibles para evaluar su propia práctica. Uno de estos recursos es el diario en donde es posible consignar la experiencia que ha resultado de cada clase con relación a las planeaciones, los diarios deben ser objetivos para reconstruir las clases, es labor del docente identificar cuáles son las fortalezas y cuáles por el contrario son fallos que presenta durante la práctica. Tengamos en cuenta que la licenciatura en artes escénicas ofrece un formato para realizar los diarios de campo, pero es posible que cada practicante reconfigure este formato con el objetivo de responder a su experiencia docente.

Por otro lado, se encuentra otro instrumento que, aunque no recoge la experiencia de práctica, sí responde a la construcción de cada sesión, esta es la planeación de clase que debe responder a las anotaciones hechas en los diarios que lo preceden, es decir debe repensar los tiempos y contenidos que se disponen en relación a la experiencia que se ha tenido durante la última práctica. *“Para esta clase he pensado hacer una nueva estrategia para presentar las normas que manejamos”* (D, 9) En consecuencia de las anotaciones y observaciones hechas para cada clase es posible re evaluar las estrategias y pertinencias de las actividades de una clase.

Una de las características de las planeaciones como consecuencia de los diarios de campo fue construir una estrategia a partir de lo que se pretendía hacer en la clase. Como lo expresa Ávila (2005), el docente debe ser consciente de lo que pretende en su clase, en ese sentido se valora el uso de la planeación para convertir el ejercicio docente en lo que pasa desde antes de una clase, involucrando un trabajo de preparación para la clase que posiblemente en la práctica tome nuevas rutas pero no se alejen del propósito de cada clase. Siguiendo con los planteamientos de Ávila (2005) las planeaciones de clase son importantes en el ejercicio docente para saber qué aprendizajes se deben movilizar dentro de una clase, el autor considera fundamental el ejercicio de la planeación para evitar improvisar dentro de la clase. Sobre el último concepto (evitar improvisar en las clases), Ávila hace referencia a que es necesario pensar en cómo se va a desarrollar la clase, no solamente es tener claro el contenido que convertiría la enseñanza en

modelos repetitivos por lo cual produciría la improvisación de la clase, sino que es necesario diseñar cómo enseñar el contenido.

Por último, es necesario reconocer que las planeaciones deben entrar en constante diálogo con la práctica directa. Pensar qué y cómo se va a enseñar, se relaciona directamente con la población que se trabaja, por ejemplo, *“en clase las actividades han sido presentadas de manera más propedéutica con respecto a lo que se propone en la planeación, esto ha incrementado el tiempo de realización.”* (D, 5). Esto último corresponde a no solo pensar en función de los ajustes hechos a la planeación sino a los ajustes durante la clase con respecto a las necesidades del grupo con el que se trabaja, como muestra la última cita la planeación del docente se ajusta a la reacción del grupo.

### 3.3. Situación del practicante

En este apartado se presenta el trámite que ha tenido el docente en formación con sus prácticas docentes, en los diarios de campo es posible encontrar algunas anotaciones sobre lo que el practicante consideró desajustes en el momento de realizar su ejercicio de práctica. Estos desajustes son principalmente el no poder desarrollar las planeaciones como se disponía en un principio *“Esta sesión ha sido bastante conflictiva en cuanto al qué hacer docente, a la labor de realizar la práctica de manera efectiva, de movilizar los contenidos que se tenían dispuestos para hoy”* (D, 1), en un principio las muestras de no desarrollar la clase como estaba pensado desde la planeación de clase supone un conflicto para el practicante.

Aunque el anterior caso no fue la única vez donde se le presentó al practicante no poder desarrollar toda la planeación que tenía prevista, sí es posible interpretar desde los diarios de campo que la perspectiva sobre el hecho citado es diferente, en un principio consideraba que no era posible realizar una planeación de manera efectiva, pero más adelante tienen en cuenta otros factores del por qué no se desarrolla las planeaciones. Esto en consecuencia con el apartado anterior sobre el actuar reflexivo y crítico que debe mantener el ejercicio docente. *“No se ha podido desarrollar mucho de lo que tenía pensado para la clase por lo que la siguiente sesión repetiré la planeación con unos pequeños ajustes”* (D, 13), en este caso además de repetir la planeación se involucra el

criterio docente para determinar qué aspectos han de modificarse para nuevamente disponer de la planeación.

De la misma forma que hace presencia la reflexión de las prácticas para considerar los ajustes que se deben realizar, el docente se da cuenta que la práctica no solo responde a un proyecto de aula para trabajar con una población, también comprende que el proceso de aprendizaje lo involucra en su formación como profesor, que este es el lugar en donde también él está aprendiendo con respecto al ejercicio de ser docente y su rol en el aula. El practicante ha construido su propia dinámica para las clases, es él quien se piensa en cómo va a funcionar y qué acuerdos se deben manejar durante sus clases, esto responde a una situación en donde observa su labor como practicante con respecto a la profesora de terreno.

Dotar de una identidad a la clase y al rol del profesor parte de la misma observación que hace el practicante *“teniendo en cuenta que ella deja la responsabilidad de la clase a mi como practicante y me deja el espacio para realizar la clase y manejo de grupo”* (D, 8). Hay que tener en cuenta que el espacio de teatro y el resto de clases que reciben los estudiantes son diferentes en cómo se dan los espacios de clase, cómo se piensa el proceso de aprendizaje en el aula, qué contenidos trabaja cada clase. Según lo inferido de los diarios de campo el profesor busca darle identidad a sus clases desde diálogos y reflexiones con los estudiantes cuando se presentan situaciones que lastiman la continuidad de la clase, caso contrario al de promover castigo sobre los actos que se presentan en el aula con el objetivo de privilegiar el rol docente con el fin de hacer su clase en vez de pensar el rol del estudiante en función del aprendizaje a partir de las acciones en clase.

Sobre lo anterior también hay que agregar que todos aprendemos diferente, hay quienes se emocionan más por los aprendizajes desde lo práctico que desde el lugar teórico, la propuesta en la clase de teatro fue de manera práctica al hacer uso del juego dramático. En este caso se involucra el rol del profesor quien debe disponer de disfrutar la clase tanto como el niño puede disfrutar el juego, esto conlleva a que el profesor tenga la capacidad y disposición de jugar con los estudiantes, como se presentará más adelante en el apartado del profe animador. Todo esto está pensado en que la clase de teatro tiene aspectos particularmente diferentes a otras clases, por ejemplo, durante las

prácticas se utilizaron objetos culturales que responden a la necesidad de una o varias clases “*Creo que hay posibilidades y lugares de los objetos culturales a los que uno no llega en una sola sesión. Como hay otras en los que sí se agotan después de una sesión*” (D, 15).

### 3.4. El espacio en la práctica

Como último punto de este apartado se encuentra la importancia del espacio con el que se dispone en la práctica, se refiere exclusivamente al lugar físico y cómo este resulta importante al momento de realizar clases, aunque en diversos momentos de la práctica no se haya pensado en la relevante importancia que el espacio presenta para el desarrollo efectivo de las clases, sí es posible vislumbrar desde los diarios de campo cómo se transformó la perspectiva del practicante sobre el espacio en la clase.

En el capítulo teórico hay un apartado “*infancia en el Atanasio Girardot (IED)*” donde se da cuenta principalmente de la disposición espacial con la que contaba la institución mientras se desarrollaban las prácticas pedagógicas, estas características están mencionadas en los diarios, pero no se centra en generar una idea sobre el cómo es el espacio, en cambio sí se menciona la influencia en las clases según el practicante.

Desde el protocolo de observación diseñado en la Licenciatura en Artes Escénicas surge uno de los factores a tener en cuenta con el fin de comprender cómo se desarrolla las actividades planeadas para la práctica en relación a quienes están durante la clase. El factor sobre el que se está discutiendo es el del espacio, pensar cómo era el espacio de práctica fue contextualizado en el apartado anteriormente citado.

A partir de lo anterior se han encontrado anotaciones en los diarios de campo que se relacionan con el desarrollo de la planeación preparada para la práctica; “*Por motivos de lluvia la práctica debe hacerse en el espacio posterior del salón donde habitualmente se realiza la práctica*” (D, 1) por lo anterior se entiende que el practicante debe considerar no solo el espacio donde se hace la clase sino además donde es posible realizarlas por eventos externos que los

mismos profesores no pueden controlar, como se ha mostrado en esta cita es la lluvia la que obliga mover la clase a otro espacio.

Siguiendo la lectura de la sistematización de los diarios se encuentra respuesta a qué efecto tuvo para el practicante mover su clase a otro espacio “*Al no tener asientos y mesas dispuestos en el centro del salón, hace que los estudiantes tomen una actitud de despreocupación o relaxo*” (D, 1), en primera instancia se encuentra la disposición del espacio como una dificultad para el practicante quien no logra resolver o adaptarse al cambio que se ha visto obligado a hacer. Entendiendo que las lecturas hechas están basadas en la práctica pedagógica se estima que esta primera experiencia con respecto al fallo que representó para el practicante el cambio de espacio, es un evento desconocido que promueve un aprendizaje de estrategias y posibilidad de adaptabilidad para el practicante en futuras clases.

Sobre el último evento y desde el cual se considera una posibilidad de aprendizaje, el practicante comenta sobre el cambio de espacio que es necesario mantener un acuerdo de normas durante la clase, sea dentro del salón o en otro espacio “*Esto porque se observó que al habitar un espacio diferente al aula se descontrolan o pierden el sentido de normas necesarias para estar dentro y fuera del aula*” (D, 2). Aunque en un principio la reflexión del practicante esté pensada desde el comportamiento de los estudiantes, se reconoce que progresivamente con las prácticas fue logrando no condicionar el desarrollo de las clases siempre en el mismo espacio.

Por el contrario, el practicante logra reconfigurar los espacios del colegio, “*Salimos del salón hacia el patio para representar en él la llegada a la luna*” (D, 9). Esto da muestra cómo con el tiempo en que se iban haciendo las clases, el practicante va haciendo del espacio un elemento a su favor para realizar las actividades que planea para su clase. Cabe anotar que, según los diarios de campo el espacio se puede convertir en un aspecto positivo como en uno negativo, esto dependerá del uso y aprovechamiento que el docente tenga en función de sus clases.

Como se mostró en este apartado desde la comparación realizada al comienzo de las prácticas frente al progreso de las mismas, el docente en formación ha logrado tener una dinámica

con el espacio del colegio y el salón de clase apoyado en sus planeaciones y el trabajo que desarrolla desde el juego dramático que se explica más adelante.

### 3.5. Juego

Continuando con la interpretación de los resultados se encuentra este apartado que está pensado desde la categoría teórica “*el juego como posibilidad de aprendizaje*” en donde se comprende la situación del juego en la población infantil, abriendo el espectro a utilizar el juego en los procesos de aprendizajes, más específicamente en el aula de clases. Cabe señalar que dicha categoría se expone con el fin de hacer un acercamiento más puntual al juego dramático que es el que finalmente se utilizó durante las prácticas pedagógicas.

Una vez se ha entendido que la categoría del juego da apertura al juego dramático que es desde donde se ha centrado la práctica pedagógica, se aclara que en los diarios de campo las anotaciones están principalmente vinculadas a la categoría de juego dramático por lo que el número de anotaciones sobre el juego es mínimo, pero resulta igualmente importante presentarla en los resultados para comprender mejor el siguiente apartado que es el del juego dramático.

La construcción que se ha hecho en el marco teórico corresponde además a la postura del practicante quien considera el juego una oportunidad de aprendizaje por lo que lo ve viable usarlo en las clases, no obstante, al comienzo de las prácticas el manejo del juego en el aula se le dificulta al practicante “*aunque en un principio hubo un interés por participar en la actividad, esta se vuelve un juego más*” (D, 1). Entendemos “*un juego más*” la diferencia que se ha planteado con respecto al juego dramático, según los diarios de campo fue necesario manejar acuerdos con el grupo los cuales posibilitaron involucrar el juego en las actividades de clase.

Es posible incluir otra anotación sobre el juego encontrada en los diarios de campo que corresponde al momento de descanso, esta presenta una diferencia al juego que se ha articulado con las planeaciones “*los estudiantes en la hora de descanso practican juegos tradicionales como cogidas, congeladas, lazo, deslizarse por el rodadero*” (D, 13). Como se ha observado el

practicante estima este tipo de juegos como tradicionales, si bien no expresa una diferencia con el juego dramático no es este el tipo de juegos que se han involucrado en las prácticas.

Por otra parte queda consignado que el juego dramático no es exclusivo de las clases y que los estudiantes lo adoptan al espacio de descanso donde suelen jugar lo que para el practicante son los juegos tradicionales *“han llevado el juego dramático al patio en función no solo de la clase sino de seguir disfrutando las actividades en tiempos libres”* (D, 13), con esto se logra que los estudiantes mantengan el juego sin pensar que esta experiencia se limita a la clase de teatro y que es posible disfrutarlo en el tiempo fuera de clase y al gusto de quienes lo juegan.

### 3.6. Juego dramático

El juego dramático es la situación que el profesor y los jugadores quieren que resulte de toda la experiencia del juego, es espontánea y no está regido por algún tipo de dramaturgia, a partir de esto es considerado válido y necesario el aporte que cada uno de los participantes realiza y este ha sido un elemento hallado en los diarios de campo:

*“Todos los monstruos creados eran distintos, eran contruidos a gusto de cada uno, los había con varios ojos, otros con más piernas que brazos, algunos peludos, otros con alas, con distintos colores, alturas, entre muchas características que hubo entre los monstruos personificados por los estudiantes”* (D, 14).

Sobre el anterior resultado hallado en los diarios de campo se resaltan las propuestas individuales dentro de la construcción del juego, esto está directamente relacionado con la postura de Achetoni quien considera que el juego dramático corresponde a las experiencias que tiene cada niño, aceptando las propuestas de cada jugador con lo cual no se imponen actitudes o una participación obligada.

A partir de lo anterior es posible generar una construcción colectiva del juego dramático desde los aportes individuales. Los aportes individuales en relación a la construcción grupal ha sido manejado durante las prácticas pedagógicas, por lo que se reconoce esta actitud dentro de las clases, ejemplo de ello es el armar grupos aún dentro del juego dramático para seguir avanzando



en la experiencia del juego, *“delegar equipos para buscar leña para prender fuego y poder calentar la comida, otros repartían lo que llevaban para compartirle a cada grupo, los encargados de las prendas de vestir suministraban chaquetas, gorros y demás elementos”* (D, 2).

Sobre este trabajo individual y colectivo que se ha utilizado durante las prácticas pedagógicas, ha de reconocerse que ha sido utilizando las diversas actividades de las que se disponen dentro del juego dramático las cuales han sido sustentadas desde Tejerina. Tomando como ejemplo las últimas dos citas de los diarios de campo hace presencia las actividades de expresión corporal, teniendo en cuenta las representaciones de los monstruos y luego la actividad en donde el grupo se dividió en equipos, este último ejemplo hace parte de un viaje realizado durante la clase de teatro.

Como se ha dicho, el juego dramático tiene la habilidad de reunir distintas herramientas que como lo dice Tejerina hacen parte de la experiencia y construcción del juego dramático. Anteriormente se ha presentado el hallazgo en los diarios de campo con respecto a la expresión corporal; asimismo se ha hallado en los diarios de campo el trabajo de expresión plástica que hace parte de una secuencia en función de toda una experiencia del juego dramático, muestra de esto es lo que el practicante escribe, *“en esa sesión se adelantó un trabajo manual (elaboraron unos cascos) con el fin de hacer un juego en donde se visita la luna”* (D, 7).

Con lo anterior es posible señalar la secuencia del trabajo utilizada entre la expresión plástica que posteriormente hizo parte de la expresión corporal y la improvisación dentro del juego dramático planeado para la clase por el practicante, quien además considera importante validar el juego dramático en los estudiantes desde las creaciones individuales como en el caso anterior un casco, acción que Tejerina define como sustituto simbólico.

Sobre la creación y participación individual hay que aclarar que no se limitó a la actividad plástica sino que en otras clases fue involucrada durante la expresión corporal, *“se empiezan a hacer pequeñas máquinas en parejas y tríos, luego se hace una por mesa”* (D, 5) con esto es posible considerar que fue tenido en cuenta un trabajo progresivo, de grupos pequeños a grupos más grandes donde era válida la participación que cada uno mantenía *“empiezan siendo pollos hay*

*unos más activos que otros, unos que se esconden porque dicen tener frío y buscan calor en un rincón del salón, otros se juntan a esa propuesta y se hacen en un grupo arrinconados para calentarse, esto desde la idea de ser pollos” (D, 10).*

Al mismo tiempo que se produjo el juego dramático desde lo individual y colectivo, se ha encontrado la reconfiguración de objetos en función del juego dramático de la que habla Cañas, la que Eines y Mantovani definen como el “*rol escenógrafo*”. Se encuentra el mundo construido alrededor de los personajes representados durante las clases, como puede verse en la nave a la que acuden los astronautas la cual fue construida con los elementos transformando a su favor los elementos que se encuentran en la clase, “*La nave fue construida con todos los puestos que dispone el salón*” (D, 9). Además de esta cita donde se presenta la transformación y reorganización de los puestos en una nave necesaria para el juego dramático, se encuentra transformar los objetos como situaciones dentro del juego “*muchos transformaban los objetos del salón para verlos como otros objetos del espacio, otros solo los imaginaban*” (D, 9).

Esto además corresponde a la imaginación y el “*como si*” que es definido por Eines y Mantovani. Usar la imaginación en la situación del juego dramático es uno de los hallazgos constante en los diarios de la práctica “*Todo desde la imaginación y creación que permite el juego dramático*” (D, 2); desde el principio de este apartado se han citado situaciones de representación ayudadas de la imaginación. Caso como un viaje donde se dividían en grupos cada uno con tareas específicas en beneficio del “*viaje*”, personificar monstruos, realizar un viaje a la luna con los cascos que los mismos estudiantes decoraron; estos son algunos casos ya citados donde la imaginación durante el juego dramático hizo presencia en las prácticas pedagógicas dentro y fuera del salón.

Por otra parte, en los diarios de campo estudiados para la presente investigación se encuentran los roles que hacen presencia dentro del juego dramático, como se ha detallado en el marco teórico existen distintos autores quienes exponen los roles en el juego dramático. “*cada grupo se ha puesto en el espacio del escenario y han propuesto historias*” (D, 4) en esta cita se encuentran dos de los roles definidos por Eines y Mantovani (1980); el de actor es quien escoge un personaje al que se adapta y permanece durante el tiempo que dura el juego dramático para

retomarlos en el momento necesario, además se interrelaciona con otros personajes; luego se encuentra el rol del espectador que es quien observa a los actores realizando el juego y lo respeta. Desde la cita presentada que corresponde al diario de campo, se ubica el rol de actor en el momento que cada uno ha pasado por el escenario y el del espectador en el momento que los estudiantes han estado observando a sus compañeros jugando en los escenarios.

Asimismo como se cumplen los roles expuestos por Eines y Mantovani, se encuentra el intercambio de roles durante los juegos dramáticos *“en esta oportunidad es un niño el personaje del cuento que tendrá que pasar por las diferentes máquinas para ir resolviendo la historia que el practicante va relatando, las niñas hacen el personaje de lobo y abuela enferma”* (D, 5) durante este juego dramático los estudiantes participaron con los roles de actor, escenógrafo y espectadores, teniendo en cuenta que cada uno era un personaje que a su vez hacía parte de la construcción escenográfica y era espectador de los compañeros con quienes jugaba.

Según las anotaciones de los diarios de campo sobre el juego dramático se precisa indicar que durante las prácticas pedagógicas prevaleció el juego en los que involucra al grupo completo de estudiantes, por lo tanto, los roles citados y como se ha dicho anteriormente los roles han sido intercambiables *“Hubo un momento para observar todos los monstruos y detallar que todos eran completamente diferentes al que cada uno había construido”* (D, 14).

Por último, se precisa resaltar que en ninguno de los diarios de campo se habla de la experiencia del juego dramático como una situación ensayada con el fin de ajustarla en distintas clases, si bien se observó que hubo actividades que se extendieron por varias sesiones o momentos de la clase, lo anterior no supone un ensayo ni considerar el juego dramático como una muestra hacia algún público determinado. En cambio sí se resalta la importancia que tuvo el juego dramático durante las clases de teatro *“el juego dramático ha logrado movilizar los contenidos y los están poniendo en práctica aun cuando no se juega.”* (D, 6) por lo que desde la perspectiva del practicante el trabajo ha sido efectivo durante realizaba sus prácticas.

### 3.7. Profe Animador

En relación al apartado anterior donde fueron expuestos los resultados de acuerdo a los diarios de la práctica pedagógica y se terminó con los hallazgos sobre los roles que hacen parte del juego dramático, se genera un enlace con este apartado por comprender uno de los roles del juego dramático sustentado por Cañas y Tejerina. Construir una sola categoría de análisis para este rol es resultado de la importancia que tuvo al momento de consignar las anotaciones en los diarios de campo. Como fue mencionado en la metodología de la investigación sobre los instrumentos de recolección, los datos consignados fueron de manera anecdótica, por lo que esta categoría ha emergido y tenido mayor relevancia que los otros roles del juego.

En el marco teórico se ha mencionado el profe animador que es el nombre que recibe este apartado, teóricamente está sustentado como uno de los roles que aparece en la situación del juego dramático, este rol corresponde a la persona que orienta y en un principio promueve el juego dramático. *“Esta premisa de hacer los monstruos distintos y a gusto de cada uno fue instrucción del practicante”* (D, 14), con lo anterior es posible inferir que es el profesor en formación quien ha promovido la actividad que para esta situación corresponde a representar monstruos, pero es él quien en un principio ha decidido encaminar las representaciones a realizar durante esta y las otras clases.

En consecuencia de promover las situaciones del juego dramático, el practicante hace que se convierta además en un estrategia que le permita regular la clase y las situaciones que pueden emerger dentro del juego, *“entregaba las pastas imaginarias a cada niño para que todos tuviéramos el mismo animal”* (D, 10) con esta situación se puede demostrar el cómo el practicante relaciona un contenido teatral con el gesto docente de la regulación, es él quien decide sobre qué animal representarán y por cuánto tiempo lo harán, el siguiente comentario extraído de un diario reafirma lo comentado, *“Además con estas pastillas mágicas podía controlar por cuánto tiempo los estudiantes podrían representar el animal para luego tomar otra pastilla que correspondiera a otro animal”* (D, 10).

Como se ha dicho anteriormente es el profesor animador como lo llama Cañas quien suscita y orienta los procesos del juego, de allí que los estudiantes entren en la situación del juego que el profesor dispone. El rol del profesor animador es de ajustar y acompañar en ciertos momentos el juego, pero desde la misma perspectiva de Cañas son los estudiantes quienes posteriormente transiten y decidan sobre el juego que estén realizando. “*Durante esta indicación una de las niñas le comenzó a cantar a la garra mientras la consentía con la pluma, su frase era “linda garra, linda garra” (con una extensión en el uso de la letra i)*” (D, 3), en concordancia con esto es posible encontrar las propuestas que generan los estudiantes a partir del juego que el profesor en formación plantea.

Como es el profesor quien promueve la situación del juego dramático es además quien debe conocer cuál es el contenido que puntualmente desea trabajar por medio del juego dramático durante la clase. Esto también permite comprender la función que tiene el juego dramático en el aula, dotando de sentido el juego en el proceso de enseñanza; “*Hay que pensar desde las necesidades de la clase y no desde lo que al practicante le resulte cómodo*” (D, 15) por lo cual el juego que el practicante utiliza en las prácticas pedagógicas debe responder a una necesidad contemplada en el grupo, conocer qué contenidos se deben movilizar para el grupo a diferencia de plantear juegos dramáticos donde el practicante solo piense en ocupar el tiempo de una clase.

En concordancia con pensar el juego dramático en favor de la clase, también el profesor en formación debe permitir el flujo del juego y analizar los lugares que se empiezan a generar y no se han tenido en cuenta desde las planeaciones de clase “*por ejemplo la actividad de las transformaciones corporales se extendió ya que entre los estudiantes se empiezan a generar relaciones según sus representaciones de animales y estas no estaban contempladas dentro de la planeación*” (D, 10). El profesor animador promueve el juego dramático, pero desconoce el rumbo que tome el juego aun cuando pueda pensar distintas situaciones posibles las cuales encaminará para enseñar lo que ha planeado, por lo cual el profesor debe tener la capacidad de observar de manera detallada las situaciones que surgen durante el juego y aceptar los lugares desconocidos siempre y cuando le permita relacionar el juego con los contenidos dispuestos para la clase.

Como última característica y adhiriéndose a la flexibilidad que debe manejar el profesor animador, es necesario que este cuente con la versatilidad de participar durante el juego en el rol-personaje que los estudiantes le propongan o con el que el mismo profesor animador quiera participar, “*yo también tenía mi casco al igual que ellos*” (D, 9). Teniendo en cuenta que si el juego lo permite él hará parte de la actividad y pasará por los mismos roles que habitan los estudiantes mientras juegan.

### 3.8. Convivencia en transición

En este capítulo empezamos por recordar que la búsqueda del docente en formación con respecto a sus prácticas fue aportar en el tema de convivencia en el grado transición 2 del Atanasio Girardot, así lo señala el mismo practicante en los diarios de campo, que una vez observa las primeras sesiones logra precisar que, “*se visibiliza la necesidad y viabilidad de realizar el proyecto de grado que moviliza contenidos de convivencia desde el juego dramático*” (D, 2). Sobre esta anotación se infiere que el trabajo desarrollado en las prácticas no fue por un acto fortuito sino por reflexionar a partir de la observación hecha las primeras sesiones.

Por otro lado, pensar el ejercicio de la convivencia sin antes pensar en la presencia y relación de los cuerpos resulta imposible “*De este ejercicio se rescata el trabajo colectivo que ha tenido el grupo, con respecto al comienzo del semestre ha mejorado este aspecto*” (D, 5) no es posible “*vivir-con*” si no se generan las relaciones entre personas, para el caso de esta investigación la relación entre estudiantes, por lo que el practicante procuró generar trabajos grupales con el fin de promover las relaciones entre estudiantes que dio como resultado un aporte colectivo a comparación del principio de la práctica.

Durante las sesiones de práctica el docente en formación ha autoevaluado el progreso de su proyecto de aula, determinando qué evolución ha tenido con el grupo de transición, por medio del juego y las actividades grupales logró mejorar algunas relaciones que se dan en el aula “*Desde hace unas sesiones, se ha notado que las relaciones interpersonales entre algunos participantes ha mejorado*” (D, 6), contribuir en las relaciones entre los estudiantes supone una mejora de la convivencia escolar, teniendo en cuenta que Ianni y Pérez presentan la convivencia como vivir en

compañía de otros, pero como también se ha dicho en el capítulo de convivencia es pensar en cómo se convive sanamente.

Para lograr una convivencia sana en el aula además de pensar el trabajo que logre relacionar a todo los estudiantes, es necesario incentivar relaciones sin violencia, sobre esto es importante reconocer el autocuidado para luego entender que también a los compañeros se les debe cuidar a partir del trato con el que interactúen; es posible señalar esto desde las prácticas al mostrar los comportamientos que muchas veces existen y se naturalizan en la escuela *“En esta ocasión el ejercicio pretende darle importancia a lo que se hace con las manos, las acciones que cotidianamente realizamos como tocar instrumentos, bañarnos, aplaudir, hasta otras no tan reconocidas como golpear a los compañeros”* (D, 4).

Con relación a lo anterior se ha encontrado en los diarios que pensar el cómo se dan las relaciones en el aula no ha sido únicamente observaciones del practicante, este es apenas un paso para mejorar la convivencia en el aula, reconocer qué se puede mejorar pero además invitar a los actores directos de la convivencia a reconocer los tratos que mantienen y los que preferirían, *“principalmente dicen que los cuidados se deben dar porque no les gusta sentirse maltratados en ningún momento (refiriéndose a acciones físicas como caídas, rasguños, empujones)”* (D, 8). Sobre las reflexiones que dejan de ser individuales y pasan a ser colectivas, se construyen aprendizajes que están ligados a los diferentes momentos de la clase pero también podrán ser utilizadas fuera del aula *“De esta reflexión y diálogo se consiguen relatos como el cuidado por los compañeros cuando estamos haciendo una actividad en la clase”* (D, 8).

De la misma forma uno de los hallazgos más importantes de esta categoría y de la investigación, es como lo menciona Ianni y Pérez, lograr la reflexión para pasar del miedo al aceptar las fallas, muestra de esto es el comentario hecho por una estudiante sobre los comportamientos y cuidados que deben tener entre compañeros, *«una de las niñas dijo “el profe nos enseñó a cuidarnos, como con la garra y la pluma, tenemos que cuidarnos cada uno y cuidarnos entre nosotros”»* (D,12).

Con lo anterior queda claro que la mejora del ambiente en el aula con respecto a la convivencia no es una observación y consideración únicamente del practicante; también es hecha por los estudiantes quienes son los actores que constantemente conviven en el espacio escolar, teniendo en cuenta que las prácticas se realizan una vez a la semana. Son ellos quienes también se apropiaron del proyecto de aula y el contenido de la convivencia, a esto se le puede agregar que los estudiantes aprendieron a convivir desde la práctica y no desde la teoría, así queda consignado en los diarios de campo cuando se dialoga con los estudiantes sobre lo que ha sido y se ha hecho en las clases de teatro *“Otra situación importante es la respuesta de uno de los estudiantes, él ha dicho que las actividades de clase son para aprender a convivir”* (D, 6).

Otro resultado de la práctica que está relacionado con la convivencia en el aula de transición es, a partir de las sesiones de clase trabajar en reconocer que todas las personas somos diferentes, *“mencionando la importancia de la diferencia que hay entre todos y como con esa diferencia que nos caracteriza construimos soluciones en beneficio de todo el grupo”* (D, 9) esta anotación hecha en los diarios que corresponde al trabajo en el aula también se replica fuera del aula al considerar la postura de Zaitegi de tolerar y habitar la diferencia con el propósito de construir y aprender desde esta.

### 3.9. Relaciones en transición desde el juego

Como se ha explicado en el capítulo del marco teórico con respecto a la convivencia, se ha dejado claro que uno de los aspectos a tener en cuenta son las relaciones entre personas, es por esto que se considera necesario dedicar un apartado construido desde las reflexiones y anotaciones hechas por el practicante en los diarios de campo con respecto a las relaciones. Estos resultados comparten los hallazgos al pensar el cómo se generaron las relaciones en el grado de transición mediadas por el juego dramático, contenido utilizado por el practicante que además ha sido referenciado a lo largo de la investigación.

El juego dramático en el grupo de transición contribuye a trabajar las relaciones en el aula, esto se debe al recurso del juego dramático y como se ha explicado anteriormente al trabajar grupalmente. Esto corresponde al interés del practicante por promover relaciones entre todos los



estudiantes por igual con el fin de no mantener las mismas dinámicas que se presentan entre los estudiantes. Para lograr las diferentes relaciones no solo se proponen trabajos grupales, también se pensó en el cuidado que debía haber entre estudiantes para incentivar relaciones amables “*se visibiliza el cuidado al masajear a los compañeros con la garra sin necesidad de maltrato alguno*” (D, 6).

Además de cuidar las relaciones es importante entender que es posible hacer construcciones colectivas con los aportes individuales, esto fue trabajado desde el juego dramático en donde por ejemplo se encuentra una actividad en la que cada uno realizaba una máquina a gusto personal, progresivamente fue posible hacer una maquina más grande con todos los aportes que cada uno realizaba. Las situaciones del juego dramático deben de relacionarse con los acontecimientos y necesidades diarias, por ejemplo, la última cita sobre la máquina promueve el trabajo colectivo desde aportes individuales, esto conlleva aceptar las propuestas individuales, entendiendo que las diferencias son válidas y hasta necesarias.

Otro ejemplo sobre el trabajo y complemento de las diferencias que ha sido representado desde el juego dramático es el cruzar desde extremos diferentes un puente lo suficientemente angosto como para que no quepan dos personas a lo ancho, cada uno de los estudiantes representan animales diferentes y el trabajo está en encontrar cómo cruzar el puente, los estudiantes participan y proponen soluciones desde las características que cada uno tiene en el juego “*Las soluciones son evidentes en el grupo, mientras unos pasan saltando o esperan el que sus compañeros pasen, otros se deslizan por el piso dependiendo el animal que les corresponde representar.*” (D, 3), desde la situación del juego resultó posible pensar el “*vivir-con*”, en este caso fue el juego el que hizo que los estudiantes pensarán en cómo se relacionaban con los compañeros, teniendo en cuenta que representaba cada uno y qué habilidades tenía para así cruzar el puente al tiempo con su compañero. También es posible regresar al caso de la máquina en donde se encuentra el siguiente comentario en los diarios “*han compartido soluciones para cada una de las máquinas respectivamente, aprendiendo que, desde las propuestas diferente de cada uno, se construyen cosas*” (D, 5).

Como es posible observar, el practicante ha utilizado dentro de sus prácticas situaciones en el juego dramático que demuestran las diferencias, en donde no es necesario que aparezca el conflicto para imponerse sobre los compañeros, que quieran o piensen lo mismo en caso que exista una diferencia. El trabajo no se quedó solo en el juego también propone actividades en donde se relacionen los juegos con las actividades diarias, como se ha mostrado en el apartado anterior con el caso de la garra que fue utilizada en las clases, en donde es posible agregar sobre la misma situación la posibilidad que tenían los estudiantes de ayudar a la garra para que no fuera agresiva *“en algunos casos argumentaban que la garra se ponía nuevamente molesta y se apartaban para calmarla con la pluma que correspondía a la mano contraria de la garra”* (D, 3).

A partir de dicho ejemplo y el de entender qué pasa en las clases más allá del juego (refiriéndonos también a una cita del apartado anterior donde uno de los estudiantes respondía que las clases han sido para aprender a convivir) es posible articular las situaciones del juego con las situaciones diarias en cuanto a las relaciones que se dan dentro del aula con lo cual es posible favorecer la convivencia en el aula, muestra de esto es otra situación de un juego que ha sido promovida desde el objeto cultural utilizado durante una sesión de clases y con la que cerramos este apartado:

*así como el oso del cuento anterior recibió ayuda de los que habitaban el bosque, uno puede recibir ayuda de los compañeros que tiene en clase sin diferenciar qué persona es, si uno de los amigos más cercanos o por el contrario es un compañero con el que no se relacionan tanto* (D, 11).

### 3.10. Reglas de transición

Este apartado que está incluido en la categoría de convivencia en transición, se centra exclusivamente en las normas durante la práctica pedagógica desde la experiencia del profesor en formación. Se expone el trámite que ha recibido las normas durante las prácticas, si fue necesario pensar unas normas exclusivas para las clases que el profesor en formación impartía o si por el contrario se ha cobijado a las normas que mantiene el espacio de práctica, más precisamente en el salón de transición 2.

Con relación al marco teórico se ha expresado que, dentro de la escuela que es considerada una institución se manejan normas que rigen los comportamientos de quienes la habitan. Las normas a las que se hacen referencia están pensadas en los comportamientos y acuerdos para habitar la institución, por ejemplo la hora de entrada, los tiempos de descanso, el buen uso de los baños y los mobiliarios con los que cuenta el colegio, entre otras.

Sobre la lectura de los diarios de campo se puede inferir que fue necesario crear normas exclusivamente para la clase, esto se debe a una necesidad que surge en la misma práctica pedagógica y es el practicante quien observa y decide involucrar normas para la clase de teatro, *“Esto porque se observó que al habitar un espacio diferente al aula se descontrolan o pierden el sentido de normas necesarias para estar dentro y fuera del aula”* (D, 2). Como es posible observar las normas surgen desde un acontecimiento durante una de las sesiones de práctica, por lo que para el profesor en formación es necesario el uso de normas durante el desarrollo de sus clases; en consecuencia, las normas no se limitaron al espacio físico, por el contrario, centra su atención a la clase de teatro que corresponde a la práctica pedagógica.

En concordancia de utilizar normas para la clase de teatro, es importante reconocer que durante las prácticas pedagógicas se concentran distintas personas con las que se conviven en el aula, por lo que todos deben estar satisfechos y no buscar la comodidad de unos pocos por encima de otros, muestra de ello es construir las normas necesarias para la clase de teatro de manera conjunta. En efecto, el practicante ha puesto en función el discurso de Zaitegi quien afirma que las normas en el aula son una construcción colectiva, *“En esta sesión también se empiezan a utilizar los acuerdos que se hacen entre los estudiantes y el practicante la clase anterior”* (D, 2). A partir de los diarios se infiere que las normas utilizadas durante la práctica pedagógica fueron construidas en un ejercicio de clase a partir del diálogo y no la imposición; sobre esto Zaitegi afirma que así se involucra y acerca más a los individuos que participan en las clases.

Con el objetivo de involucrar a todos los que participan en la clase el practicante también acoge a los estudiantes que llegan en el transcurso del año escolar. Las normas construidas dentro de la clase no hacen excepción a ninguna de las personas que participan en el aula, *“como lo mencioné en el diario anterior hay un niño nuevo en la clase este semestre y ahora aprovechamos*

*para repasar las normas de la clase y que él se integre bajo los acuerdos hechos para la clase”* (D, 8).

Sumado a construir las normas de manera conjunta, el practicante ha utilizado una estrategia que resulte favorable para hacer memoria en cada clase sobre las normas, *“La canción será acompañada por pequeñas acciones que se refieren a lo que se canta sobre las normas para las clases de teatro”* (D,9) esta estrategia hace que sea más dinámico el recordar para cada sesión la normas que se acordaron desde un principio con todo el grupo, distinto sería mantener una lista de normas y leerlas o recordarlas una que otra vez.

Para finalizar, utilizar las normas durante las prácticas pedagógicas ha dado como resultado respetar el espacio, pero más importante respetar la participación de todos los compañeros *“esto, aunque no fue de todo el grupo demuestra que hay quienes se preocupan por la participación grupal y mejorar el ambiente en el salón”* (D, 10). Sobre esto hay que resaltar que es un beneficio de las normas, mantener un buen ambiente de clase además de acercar al grupo con la participación de todos los miembros de la clase.

### 3.11. Disposición del estudiante

Como último punto de este capítulo encontramos lo que he llamado disposición del infante, que corresponde a los comportamientos, disposición y actitudes de los estudiantes encontrados en los diarios. Se ha encontrado que los comentarios sobre este aspecto han sufrido un cambio a medida que avanzaban las prácticas, en un principio tienen un tono más de juicio hacia los estudiantes; la interpretación hecha es que estas anotaciones corresponden al manejo de grupo que va adquiriendo el practicante, por lo cual con el tiempo logra desenvolverse más como docente. Luego las anotaciones pasan a ser un poco más reflexivas y objetivas, pues están construidas desde relatos de los comportamientos que los estudiantes mantienen durante ciertos momentos de la clase, y cómo se ven afectados por las actividades dispuestas durante las diferentes clases.

Como se ha dicho las anotaciones de los diarios de práctica en un principio no son tan objetivas, en consecuencia, de esto encontramos la primera frase dedicada al comportamiento que

tienen los estudiantes durante la clase fuera del aula “*Esto porque se observó que al habitar un espacio diferente al aula se descontrolan o pierden el sentido de normas necesarias para estar dentro y fuera del aula*” (D, 2). Como se ha dicho en apartados anteriores sobre esta misma situación, es responsabilidad del practicante en un principio los comportamientos que se dan en los diferentes espacios donde se desarrolla la práctica.

Por otra parte, es necesario reconocer la edad del grupo con el que se trabajó, esto supone un mayor dinamismo por parte de los estudiantes teniendo en cuenta que están entre los 4 a 6 años de edad, suele ser más dinámica y enérgica en especial cuando de juego se trata. Del mismo modo el protocolo de observación que ofrece la licenciatura en artes escénicas propone un factor que debe ser pensado para el desarrollo de la clase ya que influye directamente en la movilización de contenidos en el aula; como se ha dicho anteriormente el factor es la población con la que se desarrolla la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta cuál es la población con la que se trabaja es posible que algunos comportamientos durante la práctica estén relacionados con el desarrollo que esté teniendo la clase, “*con bastante euforia recuerdan el final de la sesión anterior y lo que cada uno hacía*” (D, 3). Esta es una referencia a una parte de la clase que además puede ser apoyada por esta otra cita, “*Esta actividad ha motivado a todo el grupo y ha hecho que se participe masivamente en la clase*” (D, 5) como se ha visto, en algunos casos las dinámicas de la clase incentivan la disposición que presenten los estudiantes.

Del mismo modo, la disposición de los estudiantes puede inferir en las planeaciones de práctica, el interés que ellos muestran por una actividad es cuenta de una buena disposición presentada durante las clases al aceptar las situaciones del juego dramático “*Finalmente quisieron que lo que empezó siendo una penitencia se repitieran a manera de actividad en esta o la otra clase*” (D, 5).

Como se ha mostrado hasta el momento ha sido importante reconocer la participación de los estudiantes durante la práctica, finalmente sin la voluntad de los estudiantes sería complicado desarrollar las planeaciones de clase y para la presente investigación fueron ellos quienes aceptaron

las diferentes situaciones del juego dramático y quisieron seguir explorando, *“Esta dinámica fue bien acogida por el grupo ya que quisieron seguir recibiendo pastillas de otros animales que no estaban pensados para la clase”* (D, 10)

Por otro lado hubo ocasiones en las que el excesivo gusto por participar en la actividad que se propone desde el juego cree una distracción inconsciente, por lo cual se pierde la atención a la hora de recibir indicaciones, *“empiezan a emocionarse por la actividad que ha generado tanta expectativa que se convierte en desorden y una clase donde no escuchan nada”* (D, 8) y esto conlleva como resultados el dañar inconscientemente sus propios elementos para poder participar durante el juego (en este caso es el casco con el que visitaban la luna).

#### **4. Análisis**

Una vez se han presentado los resultados de la investigación en el capítulo anterior, en donde se ha entendido la teoría de esta investigación con las prácticas del docente en formación, es posible entrar al presente capítulo con el propósito de articular los resultados en aras de responder la pregunta que ha guiado esta investigación, ¿qué aportes realiza el juego dramático en el proceso de práctica pedagógica del año 2017 que ha sido construida desde la convivencia para el curso de transición 2 del colegio Atanasio Girardot? Para lograr responder esta pregunta dispondremos de cuatro apartados con el fin de construir el discurso que da respuesta a la citada pregunta.

Antes de entrar a los cuatro apartados comencemos por establecer que el proceso de práctica que se realizó con el grupo de transición se hizo desde el juego (placentero, dinámico, agradable), cambiando la disposición de los objetos del aula, generando además una participación activa de los estudiantes al no tener toda la clase sentados en sus respectivos pupitres, encontrando así una manera diferente de interactuar con el espacio. A partir de la propuesta de trabajar modificando el espacio a como normalmente se trabaja, se pasa a la acción corporal a la que invita el juego y a la experiencia de vivir-sentir las clases más que hablarlas (aunque no se desconoce que el diálogo entre practicante y estudiantes hizo parte de las prácticas con el objetivo de construir de manera conjunta los propósitos y búsquedas que se realizaban sesión tras sesión).

Por otro lado, consideremos también que la práctica pedagógica asumió la clase de teatro en el colegio Atanasio Girardot, esto correspondía a tres horas a la semana que se llevaban a cabo en un solo encuentro. Las planeaciones eran hechas de manera individual pero retroalimentadas por los pares practicantes (trabajando todos con población infantil) que también estaban en el colegio Atanasio Girardot y por la tutora de la práctica responsable del espacio. Ahora bien, ya que hemos hecho una pequeña contextualización sobre el proceso de práctica continuaremos con los cuatro apartados que han de ser necesarios para responder la pregunta de investigación.

#### 4.1. Antes de querer jugar con alguien

Para empezar a conocer los aportes del juego dramático en la práctica pedagógica es necesario establecer ¿qué se quiere trabajar con la población? en este caso el curso de transición, como se ha dicho anteriormente y también se encuentra en la pregunta de investigación, el trabajo articulado al juego dramático fue la convivencia. Detengámonos un momento a entender el título de este apartado, aclaremos que este título lo que busca es la construcción que debe tener el proyecto antes de entrar a funcionar en la población, ¿qué sucede antes de entrar al aula para poner en la práctica el proyecto del profesor en formación?

Lo primero es plantear el proyecto, se tenía claro que el juego dramático iba a estar presente durante las prácticas pedagógicas, pero no era claro con qué objetivo. A partir de las primeras observaciones es donde el practicante toma decisiones para orientar su proyecto y enmarcarlo en el tema de la convivencia, esto demuestra que no es una imposición ni que el proyecto está construido desde antes de conocer la población, ni que será inamovible, por el contrario, se ha ajustado a lo que el practicante consideró una necesidad en el salón de transición.

Una vez el proyecto toma forma en relación directa a la población del grado transición, es necesario que el docente conozca en un principio las formas en que se relacionan los estudiantes, lo que normalmente conocemos como diagnóstico para que objetivamente él tenga el criterio de responder si finalmente ha sido efectivo o no el trabajo de la práctica. Con lo anterior se puede evitar que cualquier acto de convivencia o relación presente en el aula se crea que corresponde únicamente al trabajo realizado durante las prácticas. Sobre el proyecto es pertinente agregar que

debe ir nutriéndose de la experiencia de cada clase, que el docente haga una auto observación y sea capaz de evaluar qué aspectos sobre la convivencia se deben tener en cuenta para introducir o reforzarlos en el aula, es decir que el proyecto puede ser moldeable según los avances de la clase.

Así mismo y con mayor importancia es necesario que el practicante conozca las discusiones teóricas sobre la convivencia, esto con el fin de planear la estrategia que va a utilizar desde el juego dramático. Agregado a esto es posible que la opinión del docente en formación a la hora de evaluar los aportes que ha tenido su práctica no esté viciada por sus deseos, en otras palabras, creer que toda su práctica ha sido efectiva y que las distintas circunstancias que acontecen durante sus intervenciones responden a una sana convivencia.

Este primer apartado propone exponer la importancia de la formación teórica que debe mantener el practicante con el propósito de entender correctamente el contenido trabajado durante sus prácticas. Evitar confusiones sobre el contenido trabajado es responsabilidad del profesor, pues es su labor entender lo que comprende la convivencia mas no lo que él considera qué es convivencia, por ejemplo entender que la convivencia no corresponde a mantener un grupo de estudiantes con comportamientos “*ideales*”, que no levanten la voz, que no desordenen los materiales con los que trabajan, que participen sólo cuando el profesor lo disponga, que no interrumpen la clase, en otras palabras que todo parezca una “*falso ambiente agradable*”; en cambio sí debe comprender en qué se basa la convivencia escolar como por ejemplo en cómo se desarrollan las relaciones entre los participantes de la escuela y la importancia de respetar las diferencias.

A partir de lo anterior es importante pensar en el rol que mantiene el profesor con respecto a las relaciones que se dan dentro del grupo en donde se desarrolla la práctica. El docente debe reconocer que, cómo los niños reaccionan y se relacionan entre ellos en ocasiones depende de la figura de profesor que acompaña el proceso. Si por ejemplo se observan relaciones de poder y autoridad construida desde los regaños, gritos o amenazas, el recurso más rápido para “*ordenar*” la clase a gusto del profesor, es callar gritando, separar los estudiantes o simplemente sacar a alguien del salón, entonces los estudiantes responderían a una figura que infunde miedo mas no respeto. Tengamos en cuenta que el separar con frecuencia uno o varios niños del grupo,



amenazarlos o castigarlos con enviarlos a un grupo escolar inferior (jardín) genera en el resto del grupo que observa el castigo una estigmatización de quien es castigado, pueden llegar a pensar “*él es malo, es una mala compañía porque el profe lo regaña y lo separa de los demás*” esto no va a permitir relaciones entre todos los estudiantes, va a complicar el trabajo en grupo ¿entonces cómo se pretendería trabajar la convivencia en el aula si el docente cree que no hace parte de ese ejercicio?

Antes de querer jugar con alguien también corresponde a conocer la figura de mediador, de asumir el cargo de profesor que no ignora los conflictos, sino que lo aprovecha dentro del ejercicio docente. El profesor debe aprovechar las situaciones de clase, tener claro su rol dentro del aula que además le va a permitir transmitir aprendizajes a los estudiantes.

Es necesario que el profesor en formación construya su propia rol pero además su propia dinámica de clase que identifique su práctica pedagógica, puede construir sus normas en beneficio de la clase que él desarrolla, aquí es posible y lo más conveniente es que maneje normas autónomas frente a otras clases que reciben los estudiantes, como se presentó en los resultados será ideal construir normas compartidas con los estudiantes, dichas normas están inspiradas por la dinámicas que se manejan en la clase y buscando generar un ambiente agradable en el aula, finalmente podrá acercar más a los estudiantes a los procesos de la clase.

#### 4.2. Entendiendo el lugar del juego dramático

El juego dramático ha sido fundamental dentro de esta investigación. Se convirtió en la “*excusa*” para trabajar con la población del curso transición 2, al ser uno de los pilares para entrar en una comunicación continua y equilibrada a lo largo de la intervención realizada en el espacio. Ha conectado los contenidos axiológicos que esta investigación desarrolla a la población que a lo largo del documento se ha referenciado.

Se ha planteado el juego como una situación de orden académico que permite desarrollar la clase aun cuando se invita a jugar en ella. Se reconoce el juego no como una actividad que únicamente puede estar fuera del salón, o al principio de la jornada escolar mientras se espera la

llegada de todos los estudiantes para empezar con la primera clase del día, en este proyecto se ha reconocido el juego como una actividad natural por la cual ha sido posible movilizar los contenidos planteados en la categoría llamada “*convivencia*”. Lo anterior fue posible al tener como premisa para quien realizó las prácticas “*pasar el conocimiento por el cuerpo de la infancia*”.

El juego no debe estar únicamente fuera del aula, no debe ser el premio de quienes se portan bien, o el momento para descansar de la jornada de estudio. Por el contrario, la posibilidad de darle entrada al juego al aula dependerá exclusivamente del docente que realice la clase, de la disposición que tenga y de la estrategia que quiera implementar para apoyarse en el juego. Este documento se basa en cómo el juego permitió generar aportes en la convivencia de transición, para lograr esto hay que posicionar el juego dentro del aula, hay que generar nuevas dinámicas que pongan en otro nivel el juego que se desarrolla en una clase.

Lograr posicionar el juego dramático en otro nivel es pensar en cómo convergen dos situaciones cotidianas en un centro educativo, estas son la educación y el juego. El primero siempre tiene mayor relevancia dentro del espacio académico, podemos creer que la finalidad del colegio es educar los estudiantes congregados en la institución, no vamos a centrar la atención en qué es lo que aprenden sino cómo lo aprenden, en muchos casos los métodos de aprendizaje son repetitivos año tras año, en ocasiones esto dependerá del contexto del colegio o si corresponde a una educación pública o privada. La segunda situación cotidiana es el juego, esta presenta un menor tiempo de estadía en las instituciones educativas, en algunos casos es exclusiva para el tiempo de descanso-recreo o excursiones.

Pensar el lugar de encuentro entre saber y juego dramático le corresponde al docente en formación. En el caso de las prácticas estudiadas en esta investigación están pensadas desde la posibilidad que le ofrece el juego dramático al profesor de hacer representaciones de diversas situaciones para pensar la convivencia. Construir una ciudad de monstruos, hacer viajes a la luna, al polo norte, transformarse en animales; no son solo situaciones que se pueden citar y pensar en que fueron juegos emocionantes, en estos juegos y otros no citados se movilizó el trabajo en grupo, en ocasiones necesitar de grupos específicos para solucionar situaciones comprendidas dentro del juego o en otros casos buscar soluciones desde la particularidad y cualidades individuales.

Una vez se ha jugado hay que darle tiempo al estudiante de entender y transitar hacia la realidad del aula, cómo desde los juegos representados hay cercanía con las situaciones diarias, cómo es posible que una “*garra*” represente un compañero agresivo, pero a la vez esté la otra parte del salón que son los compañeros que no quieren que sea agresivo, sino que entre todos se cuiden. Estos son algunos casos presentados en los diarios de campo y referenciados en los resultados de investigación, a partir de esto es posible pensar qué se ha hecho durante la clase, dotar de sentido el juego y no solo tener un juego en el aula para divertirse y pasar el tiempo, no, se juega para aprender y hacerlo de manera práctica y divertida.

Sobre lo anterior es importante hacer una transición entre el juego que se practica fuera y el que se practica dentro del aula, es necesario establecer las diferencias para respetar el espacio de clase. Por consiguiente, la construcción de normas es necesaria en el salón de clases, normas que corresponden al cómo se usa el espacio, el redistribuir lo que hace parte del salón, el cuidado de los elementos que son utilizados en el juego y el cuidado de los compañeros. En cuanto al espacio se genera una ayuda colectiva por mantener el espacio en pro de la clase, primero el distribuir el espacio del salón según sea el juego y finalmente volver a acomodar los elementos del salón para continuar con la jornada académica. En este aspecto es posible encontrar que no se piensa de manera egoísta (recoger solo un puesto), por el contrario, esta parte que corresponde a las normas del juego, genera un trabajo colectivo de ayudar a quien lo necesita y hacerlo de manera consciente y prudente para no lastimar a nadie físicamente.

#### 4.3. Jugar es otro mundo

Las posibilidades que ofrece el juego dramático para trabajar con población infantil son múltiples, en el caso de la práctica pedagógica fue factible construir dinámicas en el aula que permitieran aceptar las situaciones que se disponían para la clase. Con respecto a esto fue posible acercar a todos los estudiantes a un mismo objetivo, pensar el cómo se convive en el aula. Esto se logró por medio del juego dramático, en donde se hicieron situaciones de representación que desde los diferentes roles del juego dramático dieron muestra de la convivencia en el aula, que al estar presente diariamente no muchas veces se pensaba en el cómo se deba el ejercicio de vivir-con.

Los distintos roles que son propuestos desde el discurso teórico sobre el juego dramático fueron adoptados por los estudiantes del grado transición 2, además han transitado por los diferentes roles sin detenerse a pensar qué aspectos o características existen dentro de cada rol, ellos solo han pensado en estar en función del juego, en construir y responder a las necesidades del juego; de hecho, a los estudiantes nunca se les indicó cuáles eran los roles técnicos, aunque a algunos niños les cuesta más que a otros transitar de un rol a otro es labor del profesor reconocer cuáles y cómo participan los estudiantes con los roles. Observar el cómo habitan los roles y los comportamientos que presentan los estudiantes desde el juego dramático permite generar relaciones con la convivencia en el aula mientras no se juega.

Es posible detallar que mientras se juega hay momentos en los que se incentiva la comunicación verbal y física dentro de las situaciones del juego dramático, en muchas ocasiones estas apariciones son de manera inconsciente para quienes juegan, por lo que el rol del profesor es evidenciar estos comportamientos y al final del juego compartirlos con todo el grupo, en función de validar el juego dramático como aporte en el ejercicio de la convivencia, el trabajo es acercar lo que pasa en el mundo del juego dramático al mundo cotidiano, en otras palabras acompañar los aprendizajes hechos desde el juego dramático para involucrar y naturalizarlos en el comportamiento diario.

Inclusive, este rol del profesor en donde acompaña el juego dramático hace parte del profesor animador, para el que su función es incentivar las situaciones del juego, pero también debe incentivar los aprendizajes que emerjan dentro del juego. A partir de este rol también es posible construir un rol dinámico en la clase para el profesor, no es únicamente la figura de observador, sino que durante el juego dramático también se relaciona y convive con los estudiantes, genera una cercanía entre estudiantes y profesor.

Por otro lado, el juego dramático también permite favorecer el ejercicio docente en cuanto al trabajo con los objetos culturales que han resultado de carácter importante durante las prácticas pedagógicas. Desde el juego dramático fue posible generar relaciones con los objetos culturales que para cada clase estuvieran pensados en movilizar la convivencia, fue posible hacer situaciones de representación pensados desde los objetos culturales que en su mayoría fueron cuentos

infantiles. Recordemos que el juego dramático no utiliza guiones que condicionan la experiencia del juego por lo que los objetos culturales en muchos casos funcionaron como motor para inspirar los juegos a realizar durante la clase.

#### 4.4. Con él, juego

Para empezar este cuarto y último apartado nos apoyamos en el mismo título que acompaña esta investigación con el fin de proveer de sentido el título que da cuenta de todo el proceso de la investigación. “*Con él, juego*” está construido desde dos aspectos fundamentales dentro de la investigación, el primero de ellos es la relación y relaciones que fueron posibles durante la práctica pedagógica entre todos los actores que participaron durante el proyecto en el aula, el segundo aspecto es el juego que mediaba las relaciones y por el cual fue posible considerar el trabajo de convivencia en el aula para el grado transición, como se ha dado el debate a lo largo de la investigación, ha sido el juego dramático. Unir los dos aspectos en el título propone recoger de manera amplia una de las posturas de la investigación, generar relaciones que favorezcan la convivencia por medio del juego.

Sobre el primer aspecto que son las relaciones se centra buena parte de la construcción de la investigación, el juego dramático es capaz de generar vínculos entre los estudiantes que juegan, sumado a esto el juego ha sido construido desde los aportes axiológicos que corresponden a la convivencia. Por lo tanto, el pensar qué pasa dentro del juego para convertirlo en experiencias de aprendizaje potencializa las relaciones gracias al trabajo del docente como se ha expuesto en el apartado anterior. El juego dramático fortalece las relaciones interpersonales no solo entre estudiantes, sino que involucra la relación estudiante docente, al aceptar compartir la dinámica del juego.

El juego dramático permite incentivar nuevas relaciones dentro del aula, propone cambiar ciertas perspectivas entre algunos estudiantes con lo cual se favorece el clima del aula no solo para la clase de teatro sino para habitar el espacio escolar durante las diferentes actividades que allí se realizan. Sobre la experiencia final que recoge todo el proceso de práctica muestra un avance significativo en cuanto a los cuidados entre estudiantes, además los cuidados no son pensados

únicamente durante la situación del juego dramático, sino que los aprendizajes sobre el cuidado de los compañeros son adoptados para utilizarlo aún fuera del aula de clases.

Recordemos que la convivencia acontece al practicarla, al relacionarse con otras personas, pero se establecen mejores ambientes de convivencia al pensar, evaluar y planificar los sucesos que hacen parte del con-vivir en el espacio educativo. La escuela es un lugar donde se ejerce la convivencia entre diferentes ya que cada niño trae consigo un mundo y una construcción desde sus hogares por lo que es necesario considerar que los aportes sobre la convivencia no se presentan de la misma en todos los estudiantes, cada uno lleva su proceso de aprendizaje y hay estudiantes que toman de mejor manera los aprendizajes sobre la convivencia con respecto a otros compañeros.

Por otro lado, se encuentra el juego, que como se ha dicho para la investigación ha significado el medio por el que se trabajó la convivencia en el aula, gracias a esto también es posible considerar qué ha pasado con el juego en los aportes que se han hecho sobre la convivencia. El juego dramático en el aula convocó a todo el grupo de transición por lo que los juegos realizados comprometían a todos los estudiantes, a quienes se simplifica su participación en jugar con los acuerdos establecidos para cada juego dramático. El juego es una expresión natural y cercana para el ser humano, en algún momento la mayor parte de la población ha tenido un encuentro cercano con el juego el cual no hace diferencia entre edades, solo van cambiando algunos criterios que hacen parte del juego, por ejemplo, los hay con reglas, libres, algunos involucran la participación física, otros son de agilidad mental, entre otros.

Pensar la cercanía que tiene el ser humano con el juego comprende también lo que pasa durante el juego, puede que al jugador le genere placer y gusto el juego, posiblemente en otros casos esto no suceda y por el contrario altere la tranquilidad del jugador al punto de generar relaciones violentas consigo mismo o con quienes realiza el juego. Con respecto al juego durante esta investigación se puede agregar que ha promovido el juego sin violencia que como se ha discutido en el marco teórico está latente durante la convivencia. Para cerrar este capítulo es válido decir que el juego dramático ha aportado a mantener relaciones sin violencia durante las clases y fuera de ellas donde era posible replicar situaciones del juego que a su vez consolidaron tratos sin violencia entre los estudiantes.

## Conclusiones

Este último apartado comprende el final de este proceso monográfico que es parte de mi formación docente, esta experiencia que considero significativa inició junto a la práctica pedagógica, es así como este documento de investigación tiene sentido para mi aprendizaje académico y personal que queda consignado a lo largo de esta monografía. Por eso al ser las últimas anotaciones sobre este proceso quiero hacer una invitación a pensar en nuestro rol como docentes, en cómo construimos nuestras interacciones en clase sin importar la población con la que se trabaja.

A presente investigación considera que el juego dramático ha aportado a las prácticas pedagógicas efectuadas el año 2017 donde se consideró necesario movilizar contenidos de convivencia teniendo en cuenta los comportamientos agresivos que en cierta medida eran naturalizados por algunos estudiantes en el aula de clase. Con relación a lo anterior se involucra el juego dramático como componente de las artes escénicas que permite generar los aprendizajes desde expresión dramática con el fin de movilizar aprendizajes en relación a la convivencia desde la práctica, participación grupal y activación corporal que se involucra en el juego.

Dentro de los aportes, se encuentra la necesidad de construir un plan de trabajo flexible que permita llegar al aula con un discurso teórico claro por parte del docente con el fin de reajustar las planeaciones teniendo claro los contenidos axiológicos trabajados durante la sesión de clase, además de ubicarlo en el rol de observador para favorecer y desarrollar con mayor profundidad las situaciones representadas en clase, en otras palabras lo que ha sido considerado el profe animador que promueve situaciones del juego dramático como a su vez promueve los aprendizajes que se presentan mientras acontece el juego.

Por otro lado, presenta la significativa importancia que tiene el realizar normas involucrando la participación de los sujetos infantiles con las que se realiza la intervención de la práctica, con el propósito de acercarlos a las situaciones del aula no solo en el rol de estudiantes vinculado a los procesos de aprendizaje sino poniéndolos en el rol participativo dentro de las construcciones necesarias para desarrollar la clase.

También se encuentra posible fortalecer y promover nuevas formas de relaciones entre los estudiantes en el aula gracias a las interacciones que se proponen desde las diversas situaciones en el juego dramático, esto está basado en el autocuidado que a su vez relaciona pensar en el cuidado de los compañeros con el fin de evitar malos tratos que posiblemente generarían reacciones violentas por lo cual lastimaría la convivencia escolar.

Uno de los aspectos importantes a tener en cuenta desde esta investigación es la posibilidad de trabajar la convivencia en población infantil, puntualmente este trabajo se realizó comprendiendo edades entre los 4 y 6 años. Esta consideración está pensada gracias a la receptividad y disposición que mantuvo el grupo de transición mientras se realizaron las prácticas pedagógicas, en ese mismo sentido relacionaron los aprendizajes de clase con las situaciones diarias; por otro lado es necesario abordar la convivencia mientras los sujetos infantiles habitan la institución educativa en relación a los otros.

Por otro lado, aunque esta investigación se centra en el trabajo realizado durante la práctica pedagógica en el curso de transición, encuentro pertinente promover este tipo de trabajo con otros grupos que comprendan la misma edad, en un principio habrá que tener un acercamiento con la población y así determinar qué elementos de la convivencia pueden ser trabajadas desde el juego dramático, por ejemplo si se centra el trabajo en el trabajo colectivo, las relaciones interpersonales, los efectos de los comportamientos agresivos, entre otros. Teniendo en cuenta que cada población presenta unas necesidades características por lo cual habrá que considerar aprendizajes diferentes, en consecuencia de esto es labor del docente observar cuáles serán los contenidos axiológicos pertinentes para movilizar desde el juego.

Recordemos que al principio de esta investigación se planteó reconocer las relaciones que hubo entre la convivencia y el juego dramático durante la práctica pedagógica. Hacer uso del juego durante las clases promovía las interrelaciones entre los jugadores que a su vez eran los estudiantes que habitaban el salón de transición; las situaciones de representación que fueron utilizadas para trabajar la convivencia eran situaciones imaginarias, tales como viajes fuera del planeta, transformaciones corporales, entre otras que se relacionaban directamente con las relaciones cotidianas. Esto hace pensar en el cómo convivo en el juego, cómo me relaciono con los



compañeros que hacen parte del juego y a quienes necesito para avanzar en las situaciones planteadas por el docente, es así como se comprende que los cuidados y las no agresiones hacia los compañeros generan un acercamiento entre jugadores, ya que los comportamientos violentos estigmatizan y generan un distanciamiento con quienes reaccionan de dicha manera.

Anteriormente mencioné que trabajar la convivencia en la institución educativa es necesario, pero con ello no quiero decir que sea el único lugar en donde se piense la formación sobre el cómo “vivir-con”. La convivencia y la formación sobre esta no debe delegarse exclusivamente a la institución escolar, es imperante reconocer que es un contenido que se aprende en diferentes lugares y como se ha dicho, el sujeto infantil aprende por mimesis por lo cual la familia, o tutores legales, deben comprenderse en el aprendizaje sobre la convivencia y la relación con los demás individuos que se relacionan los individuos infantiles.

Con respecto a la formación y estrategias pedagógicas el juego dramático resulta ser bastante conveniente para el docente, ya que permite trabajar aspectos particulares con distintos grupos, como se ha dicho en el marco teórico no es una búsqueda por hacer un producto o muestra artística con la población con la que se trabaja, por el contrario permite generar situaciones específicas que comprendan necesidades particulares que dependerá del contexto del grupo. De esta manera el juego dramático permite movilizar diversos contenidos a partir de las situaciones que se realicen en clase, esto dependerá de la construcción y planeación que realice el docente

Por otro lado y adicionando a lo anterior, se encuentra la viabilidad de articular la práctica pedagógica al trabajo de investigación que el estudiante de la licenciatura en artes escénicas quiera realizar, teniendo en cuenta que en la práctica cuenta con una población determinada y a partir de esta experiencia puede construir su material investigativo teniendo distintos recursos tales como el rol docente, la efectividad de los contenidos trabajados durante las prácticas, el material que se pueda construir con la población, entre otros opciones que puede tomar el estudiante de la licenciatura.

Como último punto no queda más que creer en que este es apenas el principio de un trabajo, que tiene muchos lugares por abordar pero que abre caminos de indagación para quien así lo desee.

Esta es una experiencia que empezó desde el juego con los estudiantes del Atanasio Girardot pero que así mismo puede reproducirse en otros lugares, a partir de las relaciones interpersonales y nunca olvidar la satisfacción del juego, como dice Alfredo Mantovani “juega y tus sueños se harán realidad”.

### Referencias

- Achetoni, M. (sf) Juego dramático en nivel inicial. Argentina.
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Bogotá: Pedagogía y saberes No. 37: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, R (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cañas, J (1992). Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). Consultado de <https://clio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>
- Château, J. (2017). Los grandes pedagogos. México: FCE.
- Córdoba, M, y Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5617285>
- Darino, M, y Gómez, M. (2007). Resolución de conflictos en las escuelas: proyectos y ejercitación. Argentina: Espacio.

- Documento CONPES social. (2007) Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. Colombia.
- Dussel, E. (2020). Filosofía de la liberación, decolonialidad y transmodernidad [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=fFF2XIU04F8>
- Eines, J, y Mantovani, A (1980). Teoría del juego dramático. España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- García, L, y López, M (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734833>
- Gurdián, A. (2010) El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>
- Ianni, N, y Pérez, E (1998). La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Argentina: Paidós SAICF.
- Jiménez, L. (2016). Arte para la convivencia y educación para la paz. México: FCE, SC.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). DOCUMENTO NO. 21, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en la educación inicial. Colombia: Rey Naranjo Editores.
- Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo: Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega.

- Mockus, A. (2002). PERSPECTIVAS. La educación para aprender a vivir juntos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132821\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132821_spa)
- Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2015000100141&lng=es&tling=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100141&lng=es&tling=es)
- Moyles, J. (1990). El juego en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata, S.L.
- Ovejero, A, y Rodríguez, F. (2008). La convivencia sin violencia: Recursos para educar. España: MAD, S. L.
- Perrenoud. P. (1999). Diez nuevas competencias para enseñar. Rescatado de [https://books.google.com.co/books/about/Diez\\_nuevas\\_competencias\\_para\\_ense%C3%B1ar.html?id=uLLw3HbYVMQC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books/about/Diez_nuevas_competencias_para_ense%C3%B1ar.html?id=uLLw3HbYVMQC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Red Académica (s,f). I.E.D. Atanasio Girardot. Bogotá: Red académica. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-atanasio-girardot-ied>
- Rojas, N. (2017). Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED). (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Sampieri, H. (2014). Metodología de la investigación. México: Interamericana editores s.a. de c.v
- Tejerina, I. (2005). El juego dramático en la educación primaria. España.
- Zaitegi, N. (2019). Educación para la convivencia y resolución de conflictos [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=nNOdDtwY1uM>

## Anexos

### Anexo A. Muestra de diarios de campo

Diario de práctica N° 1

<b>Fecha:</b> 15 de marzo de 2017	<b>Objeto cultural:</b> Perdido y encontrado
<b>Pregunta:</b> ¿Qué elemento usar para regular las clases?	
<p><b>Descripción:</b></p> <p>Aunque pareciera que la pregunta que intenta orientar este diario de campo es pensado desde el lugar pedagógico, planteado desde el gesto docente y la necesidad de aplicar la regulación en un grupo, debo reconocer que no es así.</p> <p>Esta sesión ha sido bastante conflictiva en cuanto al qué hacer docente, a la labor de realizar la práctica de manera efectiva, de movilizar los contenidos que se tenían dispuestos para hoy. La planeación que se tenía dispuesta para esta sesión no fue posible realizarla por el comportamiento y desorden que presentaron en esta oportunidad los estudiantes.</p> <p>Por motivos de lluvia la práctica debe hacerse en el espacio posterior del salón donde habitualmente se realiza la práctica. Las mesas y sillas que normalmente están allí ubicados, se encuentran apilados a un lado del salón uno sobre el otro. Al no tener asientos y mesas dispuestos en el centro del salón, hace que los estudiantes tomen una actitud de despreocupación o relajo.</p> <p>Esta sesión tenía planeado personificar pingüinos, aunque en un principio hubo un interés por participar en la actividad, esta se vuelve un juego más y sale del control del practicante. Después de varios intentos hechos por el practicante sin haber conseguido resultado alguno por regular al grupo, se consigue hacerlo con ayuda de la profesora Patricia quien observaba la práctica y a quien tampoco se le facilitó hacerlo pero evidentemente tiene más estrategias para lograr captar la atención de quienes están en la clase.</p> <p>Se pusieron sillas a manera de círculo, se contaba hasta tres y los dos últimos que se sentaran debían cumplir una penitencia. Una vez quedaron los dos, se hizo una pequeña representación de Romeo y Julieta, articulando así la regulación con los contenidos teatrales. Esta actividad que no fue planeada, tomó bastante tiempo de la primer parte de la clase, por lo que solamente fue posible escribir los acuerdos y leer el cuento para la clase.</p>	

## Diario de práctica N° 3

<b>Fecha:</b> 5 de abril de 2017	<b>Objeto cultural:</b> Bridge
<b>Pregunta:</b> ¿Han funcionado las sesiones anteriores con trabajo y cuidado a terceros?	
<p><b>Descripción:</b></p> <p>A la hora de realizar el ejercicio de memoria didáctica, han contestado todos positivamente a este gesto docente, aludiendo el recuerdo sobre la actividad del viaje al polo sur; con bastante euforia recuerdan el final de la sesión anterior y lo que cada uno hacía, como llevar cosas para compartir con los demás durante el viaje, el mapa que dibujamos en el piso con una piedra, la fogata imaginaria que se hizo, el rescate de un participante al salirse de una barca. Recuerdan muy bien toda la actividad y dicho desde otras palabras recuerdan la necesidad de compartir las cosas para llevar con éxito el viaje.</p> <p>El trabajo y cuidado de los compañeros es notorio, desde la actividad de preparación se visibiliza el cuidado al masajear a los compañeros con la garra sin necesidad de maltrato alguno, en algunos casos argumentaban que la garra se ponía nuevamente molesta y se apartaban para calmarla con la pluma que correspondía a la mano contraria de la garra.</p> <p>Este gesto de calmar la garra sucedió desde un principio por instrucción del practicante en el momento que cada uno adoptaba la forma de garra o pluma con sus manos. La pluma (mano derecha) era la encargada de mantener pasiva a la garra (mano izquierda). Durante esta indicación una de las niñas le comenzó a cantar a la garra mientras la consentía con la pluma, su frase era “linda garra, linda garra” (con una extensión en el uso de la letra i). A esta propuesta todos se fueron uniendo porque ha sido un acto resaltado por el practicante para lograr calmar las garras, incluyendo las más feroces. La garra en estado pasivo sirve para rascar y apretar con poca fuerza las partes del cuerpo.</p> <p>El objeto cultural de este cuento es el video Bridge y se hicieron dos actividades con la intención de complementar el tema tratado en el video como lo es la resolución de conflictos. Primero se dispuso una fila de sillas patas arriba a lo largo del salón, a cada lado de la silla había un estudiante que debía llegar al otro lado pasando por sobre las sillas con tanta precaución como fuera necesaria, no era un tema de competencia o de demostrar agilidad sobre los compañeros. Aunque fue una actividad de mucho cuidado se les hace reconocer a los estudiantes la importancia de la responsabilidad en las actividades, tanto para el cuidado de cada uno como el de los compañeros, específicamente a quien tienen en frente y también desea cruzar al otro lado por el mismo lugar.</p> <p>La segunda actividad fue en la fase de composición en donde se utilizaron las mesas y las sillas para diseñar una especie de camino con lugares amplios y otros estrechos, este contaba con dos salidas por las que partían al tiempo los dos participantes. Pero no era solamente transitar el</p>	

camino como un niño tranquilamente lo haría, tenían que escoger un animal y representarlo con sonido mientras transitaba el camino diseñado en el salón.

Se comenzó a hacerlo de a parejas, es decir arrancaba cada uno por un extremo, las situaciones las solucionaban fácil. Entonces se decide cambiar la cantidad de personas que pasan por el camino, pasa de ser dos a seis personas que necesitan cruzar el mismo espacio en direcciones opuestas. Las soluciones son evidentes en el grupo, mientras unos pasan saltando o esperan el que sus compañeros pasen, otros se deslizan por el piso dependiendo el animal que les corresponde representar.

Diario de práctica N° 4

<b>Fecha:</b> 19 de abril de 2017	<b>Objeto cultural:</b> La ridícula crema invisible
<b>Pregunta:</b> ¿Es viable repetir actividades de una sesión a otra aun cuando se manejan objetos culturales diferentes?	
<b>Descripción:</b>	
<p>Desde la sesión pasada se implementó una actividad en donde las manos se transformaban, una en algo bueno y la otra en algo malo. Esta vez se repitió la actividad pero cambiando la consigna, antes fue una garra vs una pluma y hoy se hizo una mano tierna vs una malgeniada. Se repitió la actividad porque me pareció efectiva para movilizar dos contenidos diferentes, en la clase anterior el cuidado de los compañeros y hoy el uso que se le da a las manos.</p>	
<p>En esta ocasión el ejercicio pretende darle importancia a lo que se hace con las manos, las acciones que cotidianamente realizamos como tocar instrumentos, bañarnos, aplaudir, hasta otras no tan reconocidas como golpear a los compañeros. Con la actividad de la mano tierna vs la mano malgeniada, tiene un cambio con respecto a la clase anterior. Hoy las manos se convertían ambas en amables al entrelazarse entre ellas, simulando un abrazo de manos, a diferencia de la garra en donde al estar calmada seguía siendo una garra.</p>	
<p>Desde el principio de la clase en donde se genera un espacio para aplicar la memoria didáctica, recuerdan tanto el viaje al polo sur como el canto que le hacían a la garra para mantenerla calmada. El primer recuerdo no corresponde a la última sesión pero ellos aseguran que eso fue lo trabajado durante la última clase. Después de esto se logra construir la memoria de lo hecho la sesión pasada con el video Bridge como objeto cultural y las actividades del paso por el camino y sobre una silla.</p>	
<p>Por cuestiones referidas a la cronogénesis, se decide no relatar el cuento de pic y puc, se piensa re planearlo para la próxima sesión; con el fin de disponer del tiempo necesario para hacer la actividad ubicada en la fase de composición en donde por grupos contaron una historia similar a la del cuento “la ridícula crema invisible”.</p>	

Esta última actividad ha funcionado porque cada grupo se ha puesto en el espacio del escenario y han propuesto historias en donde uno de los personajes aprendía a actuar de manera correcta para no ser castigado o en donde todas las chicas de un castillo se ayudaban y prestaban cosas. Eso se articula con el trabajo de convivir con los demás, desde el momento de escoger un títere y ver que alguien más lo quería, sabían que no podían discutir por quién se lo quedaba sino que acordaban turnarse o buscaban otro diferente.

Diario de práctica N° 10

<b>Fecha:</b> 7 de septiembre de 2017	<b>Objeto cultural:</b> El misterioso caso del oso
<b>Pregunta:</b> ¿Cómo aprovechar el dinamismo de una actividad en clase?	
<p><b>Descripción:</b></p> <p>En esta clase no se desarrolló todo lo que se proyectaba en la planeación, de nuevo en la clase he visto que hay actividades que permiten desarrollarse en mayor tiempo al que yo les estimo en la planeación, dejo que se extiendan un poco a partir de la observación y evaluación que hago sobre la actividad en cuanto se desarrolla, por ejemplo la actividad de las transformaciones corporales se extendió ya que entre los estudiantes se empiezan a generar relaciones según sus representaciones de animales y estas no estaban contempladas dentro de la planeación, esto permite generar relaciones entre los personajes que ellos representan.</p> <p>Para el juego de representación se hizo toda una dinámica pensada desde el juego dramático, yo tenía una bolsa mágica en donde se fabricaban pastas que al ser tragadas lo convertían a uno en un animal específico, entregaba las pastas imaginarias a cada niño para que todos tuviéramos el mismo animal. Además con estas pastillas mágicas podía controlar por cuánto tiempo los estudiantes podrían representar el animal para luego tomar otra pastilla que correspondiera a otro animal. Esta dinámica fue bien acogida por el grupo ya que quisieron seguir recibiendo pastillas de otros animales que no estaban pensados para la clase, pedían pastas de gorilas, gatos, peces, entre otros; para esto les propuse que estas pastillas las podía recibir para la hora del descanso.</p> <p>Se generan diferencias de representación a partir de la misma premisa, empiezan siendo pollos hay unos más activos que otros, unos que se esconden porque dicen tener frío y buscan calor en un rincón del salón, otros se juntan a esa propuesta y se hacen en un grupo arrinconados para calentarse, esto desde la idea de ser pollos; en el momento de las gallinas hay unas que prefieren cacarear, otras intentar volar u otras solo comer maíz, esto hizo que espacialmente se crearán lugares para las representaciones como comer o cacarear, estas disposiciones en el espacio las crean los mismos estudiantes y entre ellos se comunican para acordar qué se hace en cada espacio; entre los pingüinos habían unos más serios que otros, unos que intentaban correr como</p>	



pingüinos o intentar ser más altos que otros sin pararse en alguna superficie, aquí noto que los grupos que se hicieron durante el juego no corresponden a los que desde el principio de las prácticas se hacían, teniendo en cuenta que antes se intentaban relacionar con los mismos compañeros.

En esta clase se repartieron hojas que ellos mismos decoraron y que luego se van a convertir en aviones, hay tres grupos de aviones que se dividen por los colores primarios y finalmente serán los grupos sin que ellos lo sepan, en esta sesión sólo se ocuparon de personalizar su hoja con la premisa de hacer una carta para el oso del cuento “el misterioso caso del oso” unos escribieron y otros prefirieron dibujarle algo al oso.

Luego de hacer la carta para el oso se dispuso en el piso de un pliego de papel blanco en el que cada uno de los estudiantes debía intervenir libremente con colores, al ser tantos estudiantes y observar que no era cómodo dejar solo un pliego se extiende en otro lado del salón otro pliego para que todos tengan la oportunidad de intervenir en el papel. La idea con estos pliegos es para la siguiente clase hacer dos aviones grandes que representan la colaboración de todo el grupo y cómo con los distintos aportes de todos es posible construir algo en común sin generar disgustos.

Mientras se decoraban los pliegos blancos tenían que irse turnando para todos intervenir en los dos pliegos, habían unos que se preocupaban más que otros para que todos participaran, además buscando el compartir los colores, marcadores y crayones con los que intervenían el papel pero más importante cediendo el espacio, esto aunque no fue de todo el grupo demuestra que hay quienes se preocupan por la participación grupal y mejorar el ambiente en el salón.

#### Diario de práctica N° 16

<b>Fecha:</b> 17 de noviembre de 2017	<b>Objeto cultural:</b> El cocodrilo amarillo en el pantano verde
<b>Pregunta:</b> ¿resulta conveniente repetir un texto mediador?	
<p><b>Descripción:</b></p> <p>Este será el último diario que haga sobre esta práctica pedagógica, de esta experiencia que me ha resultado tan gratificante en mi ejercicio docente, con aciertos y desaciertos, aprendizajes dentro y fuera del aula. Sé que el diario debe consignar lo que ha sucedido en el aula con respecto a la clase pero no puedo desligar de lo que ha sido este proceso, yo también he sido parte de la clase a lo largo de estas prácticas.</p> <p>En un comienzo esto se planteó como un proyecto pensado para los estudiantes, para enseñarles a gestionar sus diferencias, para favorecer la convivencia del salón; como resultado de todo esto han venido siendo las diferentes clases donde aprendí que el aprendizaje no está direccionado</p>	

solo hacia los estudiantes, han sido aprendizajes en ambos sentidos, mi rol como practicante ha estado involucrado también en el aprender a convivir con los estudiantes porque también hacía parte del espacio en las clases de teatro.

Creo que los roles dentro del aula influyen, los comportamientos en clase dependen de la disposición de todo el grupo por lo que esto me involucra, no puedo esperar favorecer la convivencia o ayudarles a los estudiantes a pensar en cómo gestionar los conflictos si cuando existe uno en la clase actúo agresivo o autoritario; para mí fue importante desde el principio y en todo momento generar confianza, dialogar y discutir qué era lo mejor para solucionar los problemas con el grupo.

Puede que todo esto esté siendo escrito desde el deseo de mantener buenas relaciones con los estudiantes sin expresar una figura autoritaria en clase, el objetivo no es mostrarse superior y dominante, creo que el sentido del maestro es compartir y acompañar de la mejor manera los procesos de aprendizaje, en este caso y según lo que vimos en clase es ser la figura de mediador cuando se presentaban problemas con respecto a la convivencia.

Hoy puedo decir que hemos crecido en términos de las relaciones que mantenemos con los compañeros y compañeras, que toleramos mejor a quienes nos rodean aunque haya días que sean mejor que otros. Por ejemplo, preocuparse por todos los compañeros para que todos participen, aceptar y querer trabajar con quienes en un principio de la práctica rechazaban. Hoy en el juego de los cocodrilos se hicieron los grupos sin importar cómo fueron integrados, propusieron las situaciones y las soluciones del juego en cada grupo, se generó el espacio del diálogo los estudiantes fueron capaces de proponer soluciones de manera grupal.

## Anexo B. Categorías de sistematización de datos (ejemplos)

Sobre la práctica y el practicante

N°	Unidad de análisis	N° de diario
4	Esta actividad que no fue planeada, tomó bastante tiempo de la primer parte de la clase	1
12	se visibiliza la necesidad y viabilidad de realizar el proyecto de grado que moviliza contenidos de convivencia desde el juego dramático	2
13	A la hora de realizar el ejercicio de memoria didáctica, han contestado todos positivamente a este gesto docente	3
17	Después de esto se logra construir la memoria de lo hecho la sesión pasada con el video Bridge como objeto cultural	4
20	en clase las actividades han sido presentadas de manera más propedéutica con respecto a lo que se propone en la planeación, esto ha incrementado el tiempo de realización.	5
25	lo que se busca con este gesto docente es reconocer los diferentes contenidos y actividades trabajados durante el semestre anterior.	7
26	Normalmente en el primer momento de la clase usamos el gesto de la memoria didáctica, teniendo en cuenta que la clase se hace cada ocho días	8
29	Desde las discusiones sobre las planeaciones que se hacen antes de la práctica para dar y recibir aportes de los compañeros sobre las clases que cada uno piensa, he decidido que hayan dos textos mediadores	9
31	Hoy al principio de la clase nos extendemos haciendo la memoria didáctica, teniendo en cuenta que hace ocho días no hubo clase pero sí hubo un encuentro en el teatro para ver una obra.	11
38	En esta clase tuvimos el acompañamiento de una compañera de la universidad que está en la etapa de observación de la práctica	15

## Recursos docentes

N°	Unidad de análisis	N° de diario
6	Esta actividad que no fue planeada, tomó bastante tiempo de la primer parte de la clase	1
18	en las sesiones pasadas se intentó utilizar “el palito de la voz” que era un marcador pero no resultó tan efectivo como empieza a observarse con la maraca	2
22	desde la actividad de preparación se visibiliza el cuidado al masajear a los compañeros con la garra sin necesidad de maltrato alguno	3
31	Se repitió la actividad porque me pareció efectiva para movilizar dos contenidos diferentes, en la clase anterior el cuidado de los compañeros y hoy el uso que se le da a las manos.	4
37	Luego de los experimentos se empiezan a hacer pequeñas máquinas en parejas y tríos, luego se hace una por mesa como se propone en la planeación pero se hicieron varias repeticiones de este ejercicio	5
43	Esto hace que se piense una estrategia que se plantea poner a prueba la siguiente sesión.	6
46	lo que se busca con este gesto docente es reconocer los diferentes contenidos y actividades trabajados durante el semestre anterior.	7
58	aprovecho el espacio y la ocasión para generar diálogo con todos los estudiantes	8
60	Para esta clase he pensado hacer una nueva estrategia para presentar las normas que manejamos	9
94	teniendo en cuenta que se está trabajando con población infantil y siempre hay que buscar estrategias diferentes para mantener la atención y disposición en las clases	15

## Juego dramático

N°	Unidad de análisis	N° de diario
2	Una vez quedaron los dos, se hizo una pequeña representación de Romeo y Julieta	1
8	El grupo encargado de los elementos para dormir repartían cobijas, almohadas y carpas. Los demás grupos se encargaron de la comida con postre incluido	2
15	Pero no era solamente transitar el camino como un niño tranquilamente lo haría, tenían que escoger un animal y representarlo con sonido mientras transitaba el camino diseñado en el salón.	3
18	Esta última actividad ha funcionado porque cada grupo se ha puesto en el espacio del escenario y han propuesto historias	4
27	el juego dramático ha logrado movilizar los contenidos y los están poniendo en práctica aun cuando no se juega.	6
28	en esa sesión se adelantó un trabajo manual (elaboraron unos cascos) con el fin de hacer un juego en donde se visita la luna	7
30	Al momento de querer empezar la actividad del viaje a la luna, se entregaron los cascos que corresponden a cada estudiante	8
39	luego fueron los estudiantes quienes empezaron a proponer acciones dentro de la nave mientras se hacía el viaje a la luna	9
50	yo tenía una bolsa mágica en donde se fabricaban pastas que al ser tragadas lo convertían a uno en un animal específico	10
66	Todos los monstruos creados eran distintos, eran construidos a gusto de cada uno, los había con varios ojos, otros con más piernas que brazos, algunos peludos, otros con alas, con distintos colores, alturas, entre muchas características que hubo entre los monstruos personificados por los estudiantes	14

## Convivencia en transición

N°	Unidad de análisis	N° de diario
6	se visibiliza la necesidad y viabilidad de realizar el proyecto de grado que moviliza contenidos de convivencia desde el juego dramático	2
11	se articula con el trabajo de convivir con los demás, desde el momento de escoger un títere y ver que alguien más lo quería, sabían que no podían discutir por quién se lo quedaba sino que acordaban turnarse o buscaban otro diferente	4
14	De este ejercicio se rescata el trabajo colectivo que ha tenido el grupo, con respecto al comienzo del semestre ha mejorado este aspecto	5
16	Otra situación importante es la respuesta de uno de los estudiantes, él ha dicho que las actividades de clase son para aprender a convivir	6
19	acoge positivamente las normas que se trabajan durante la clase de teatro	7
23	principalmente dicen que los cuidados se deben dar porque no les gusta sentirse maltratados en ningún momento (refiriéndose a acciones físicas como caídas, rasguños, empujones)	8
27	mencionando la importancia de la diferencia que hay entre todos y como con esa diferencia que nos caracteriza construimos soluciones en beneficio de todo el grupo	9
54	aunque nos parezcamos físicamente cada uno tiene gustos y actitudes diferentes pero la diferencia no impide las relaciones entre monstruos o personas como se hizo con la relación final	14
57	Reconocer que algo molesta a los compañeros, la importancia de escuchar a los demás cuando quieren expresar algo, expresar de manera clara en un estado tranquilo si es que han llegado a molestarse y alterarse (como llorar)	15
60	han sido aprendizajes en ambos sentidos, mi rol como practicante ha estado involucrado también en el aprender a convivir con los estudiantes porque también hacía parte del espacio en las clases de teatro	16