

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO MEDIO DIDÁCTICO PARA LA  
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL CURSO 102 DEL COLEGIO  
ALFONSO REYES ECHANDÍA

MÓNICA ISABEL GALVIS MORALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C

2018

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO MEDIO DIDÁCTICO PARA LA  
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL CURSO 102 DEL COLEGIO  
ALFONSO REYES ECHANDÍA

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de  
Licenciada en Artes Escénicas

MÓNICA ISABEL GALVIS MORALES

Cod. 2012177005

TUTOR

Mg. CÉSAR ANDRÉS FALLA SÁNCHEZ


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 88</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	TRABAJO DE GRADO
<b>Acceso al documento</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
<b>Título del documento</b>	EL JUEGO DRAMÁTICO COMO MEDIO DIDÁCTICO PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL CURSO 102 DEL COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA
<b>Autor(es)</b>	GALVIS MORALES, MÓNICA ISABEL
<b>Director</b>	CÉSAR ANDRÉS FALLA SÁNCHEZ
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 84p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
<b>Palabras Claves</b>	Acoso escolar, imagen corporal, axiología, juego dramático, medio didáctico, contenido, gestos docentes, segunda infancia, investigación acción educativa.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigación de carácter cualitativo que utiliza principalmente el método de Investigación Acción Educativa, sirviéndose también de elementos de la Clínica Didáctica. El trabajo busca instaurar el juego dramático como un medio didáctico en la prevención de acoso escolar en segunda infancia, específicamente en el colegio Alfonso Reyes Echandía. El proyecto inicia con una deconstrucción de la problemática del acoso escolar en el contexto, esto junto a la elaboración de un marco teórico que soporte dicha deconstrucción, lo que lleva hacia un proceso de construcción de una serie de juegos dramáticos que buscan instaurar un medio didáctico en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de saberes de carácter axiológico como el respeto por el otro, la escucha, el cuerpo, entre otros, aporten a la prevención del acoso escolar.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Alfonso, M. (2013). <i>La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior. Tesis doctoral</i>. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Cañas, J. (2009). <i>Didáctica de la expresión dramática</i>. Barcelona, España: Octaedro.</p> <p>Chaux, E., &amp; Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. <i>Revista Colombiana de educación</i>, 15-34.</p> <p>Chaux, E., Jiménez, M., &amp; M, C. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. <i>Pensamiento Psicológico Vol. 6</i>.</p> <p>Chevallard, Y. (1991). <i>La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado</i>. Buenos Aires: Aique.</p>

Elliot, J. (1994). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Mantovani, A., Corrales, E., Borja, C., García, M., Muñoz Leza, J. R., & Pundik, P. (2016). *Impro*. Madrid, España: Octaedro.

Restrepo Gómez, B. (2004). *Investigación Acción Educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Nomos.

Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Revista Actas del Congreso Internacional de Investigación, educación y formación docente.*, 1-16.

Roncancio, A. (2015). *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas (tesis de maestría)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

#### 4. Contenidos

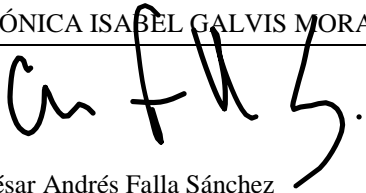
Se propone una contextualización de la población, la prevención del acoso escolar y el juego dramático en la segunda infancia. Hay un acercamiento teórico frente a la noción de acoso escolar, juego dramático, la segunda infancia y la didáctica. Se analiza por medio de la ruta metodológica IAE, la fase práctica propuesta a lo largo de la investigación.

#### 5. Metodología

Enfoque cualitativo, método de investigación acción educativa, con ruta metodológica de deconstrucción, reconstrucción y evaluación. Diarios de campo y planeaciones como instrumentos de recolección de información.

#### 6. Conclusiones

Se concluye que el juego dramático funciona como medio didáctico en el objetivo de prevención de acoso escolar, ya que influye directamente en los sistemas éticos y sociales de los alumnos, especialmente en la población en cuestión. Además, se resalta la importancia de abordar el acoso escolar como una problemática que es pertinente investigar e incluir en los currículos escolares en contextos sociales como Bogotá, y desde contextos formativos como la Universidad Pedagógica Nacional. Se resalta también un esfuerzo por poner en diálogo elementos metodológicos diversos entre lo pedagógico y lo didáctico, lo cual aportó en el proceso práctico y teórico de la investigación y sus aportes.

<b>Elaborado por:</b>	MÓNICA ISABEL GALVIS MORALES
<b>Revisado por:</b>	 César Andrés Falla Sánchez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	11	2018
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE ANEXOS .....	7
TABLA DE ILUSTRACIONES .....	7
1. RESUMEN.....	8
2. INTRODUCCIÓN.....	8
2.1. CONTEXTO .....	10
2.2. JUSTIFICACIÓN.....	13
2.3. La prevención del acoso escolar para una formación de comunidades en paz	15
2.4. El docente frente al acoso escolar .....	17
2.5. El juego dramático en la segunda infancia: improvisación e imaginación colectiva.....	18
3. METODOLOGÍA .....	20
3.1. Ruta Metodológica .....	22
3.2. OBJETIVOS.....	24
3.2.1. Objetivo general.....	24
3.2.2. Objetivos específicos .....	24
4. MARCO TEÓRICO.....	25
4.1. SOBRE EL ACOSO ESCOLAR, MATONEO O <i>BULLYING</i> .....	25
4.1.1. El acoso escolar en Bogotá .....	27
4.1.2. Prevención del Acoso Escolar .....	30
4.1.3. Acoso escolar originado por discriminación por aspecto físico .....	31
4.1.3.2.1. Fuerza física corporal.....	40
4.1.3.2.2. Pigmentación de la piel .....	41
4.1.3.2.3. Estatura física corporal.....	43
4.1.3.2.4. Peso físico corporal.....	43
4.1.3.2.5. Velocidad física corporal .....	44

4.2. EL JUEGO DRAMÁTICO .....	45
4.3. IMPROVISACIÓN E IMAGINACIÓN .....	47
4.4. LA SEGUNDA INFANCIA .....	48
4.4.1. El juego en la segunda infancia .....	48
4.5. DIDÁCTICA .....	50
4.5.1. La actividad didáctica.....	51
4.5.2. El medio didáctico.....	52
4.5.3. Gestos docentes .....	53
4.5.4. El contenido.....	54
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	56
5.1. Primera fase: Deconstrucción.....	56
Juego No 1. Cacería de brujas .....	57
Juego No 2. El juego de imaginar.....	59
5.2. Segunda fase: Reconstrucción.....	61
5.2.1. SESIÓN N° 1: EL MANEJO DE LA FUERZA FÍSICA CORPORAL EN SITUACIONES DE COTIDIANIDAD.....	61
5.2.2. SESIÓN N° 2: LAS DIFERENTES ESTATURAS FÍSICAS CORPORALES Y SUS MÚLTIPLES POSIBILIDADES .....	66
5.2.3. SESIÓN N° 3: LAS CALIDADES DE MOVIMIENTO.....	68
5.2.4. SESIÓN N° 4: DIFERENTES CUERPOS EN EL ESPACIO.....	73
5.2.5. SESIÓN N° 5: LOS COLORES QUE NOS CONSTRUYEN.....	75
6. CONCLUSIONES .....	80
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84

## **TABLA DE ANEXOS**

Diario de campo N° 1: El manejo de la fuerza en situaciones de cotidianidad.

Diario de campo N° 2: Las diferentes estaturas y sus múltiples posibilidades.

Diario de campo N° 3: Las calidades de movimiento.

Diario de campo N° 4: Diferentes cuerpos en el espacio.

Diario de campo N° 5: Los colores que nos construyen.

## **TABLA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1 Ruta metodológica.....	23
Ilustración 2. Informe de victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados. Enrique Chau y Ana María Velázquez.....	29
Ilustración 3. Definiciones de imagen corporal.....	33
Ilustración 4. Valores Marco Hortensia Cuellar (2009) modificado por Manuel López (2017).....	39
Ilustración 5. Imágenes según Variables expresivas del cuerpo propuestas por la autora .....	77

## **1. RESUMEN**

Trabajo de grado de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigación de carácter cualitativo que utiliza principalmente el método de Investigación Acción Educativa, sirviéndose también de elementos de la Clínica Didáctica.

El trabajo busca instaurar el juego dramático como un medio didáctico en la prevención de acoso escolar en segunda infancia, específicamente en el colegio Alfonso Reyes Echandía.

El proyecto inicia con una deconstrucción de la problemática del acoso escolar en el contexto, esto junto a la elaboración de un marco teórico que soporte dicha deconstrucción, lo que lleva hacia un proceso de construcción de una serie de juegos dramáticos que buscan instaurar un medio didáctico en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de saberes de carácter axiológico como el respeto por el otro, la escucha, el cuerpo, entre otros, aporten a la prevención del acoso escolar.

## **ABSTRACT**

Bachelor's Degree in Performing Arts from the National Pedagogical University of Colombia. Qualitative research that mainly uses the Educational Action Research method, also using elements of the Didactic Clinic.

The work seeks to establish the dramatic game as a didactic means in the prevention of bullying in second childhood, specifically in the school Alfonso Reyes Echandía.

The project begins with a deconstruction of the problem of school bullying in the context, this together with the elaboration of a theoretical framework that supports said deconstruction, which leads to a process of construction of a series of dramatic games that seek to establish a didactic medium in which the teaching-learning processes around axiological knowledge such as respect for the other, listening, the body, among others, contribute to the prevention of bullying.

## **2. INTRODUCCIÓN.**

*“Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino al niño o a la niña pobre,*



*a la niña o al niño negro, al niño indio, a la niña rica; si discrimino a la mujer, a la campesina, a la obrera, no puedo evidentemente escucharlas y, si no las escucho, no puedo hablar con ellas, sino hablarles a ellas, desde arriba hacia abajo.” (Freire, 2004)*

En los procesos de enseñanza-aprendizaje la escucha juega un papel fundamental siendo un eje estructural en los procesos de formación, traspasa las barreras del sentido del oído y se sirve de distintas expresiones del lenguaje, así, la escucha, el respeto por la diferencia, entre otros contenidos propuestos en esta investigación son pilares para la convivencia en sociedad. En contextos sociales como la escuela se evidencian falencias al tratar de responder a preguntas por nuevas formas de transmitir conocimientos, sobre todo cuando dichos conocimientos están relacionados con la convivencia escolar. Esto genera un ambiente vulnerable para la aparición de problemáticas como el acoso escolar.

Asimismo, como parte de dicha problemática, el docente no cuenta con herramientas educativas a la hora de prevenir, atender o mitigar las expresiones de violencia manifestadas como un fenómeno de acoso escolar. Al preguntarse por alguna alternativa que contrarreste tal fenómeno, la autora de la presente monografía concibe al juego dramático como una posibilidad de enseñanza-aprendizaje, por ende, el cuestionamiento que abre la búsqueda enunciada es ¿cómo constituir el juego dramático como un medio didáctico para prevenir el acoso escolar?

Con base en lo anteriormente enunciado, esta investigación abre la reflexión al respecto. El respeto por el otro, el cuerpo, el espacio, la escucha y el reconocimiento de la diferencia se postulan como los contenidos a construir en el aula. En este marco de reflexión la investigación propone que es por medio del juego dramático que el docente aborda lo primordial, escuchar al alumno, comprenderlo, para promover que éste haga lo mismo con sus pares y el docente. De ahí la propuesta de constituir el juego dramático como un medio didáctico para prevenir el acoso escolar con alumnos de 5 a 8 años del curso primero de primaria del colegio Alfonso Reyes Echandía J.M., partiendo de objetivos específicos como, el reconocimiento de las dinámicas de juego en la población, la exploración en la prevención de la problemática y la evaluación de los aportes en dicho proceso pedagógico.

En el capítulo primero el lector encontrará el componente introductorio de la investigación. En este se exponen los distintos roles e implicaciones que tienen los

actores de la problemática en cuestión, que para esta investigación son la prevención del acoso escolar, el docente, el juego dramático, elementos de la didáctica y la segunda infancia. Posteriormente se da abordaje a la pregunta de investigación la cual evoluciona hacia el objetivo general y las acciones a implementar u objetivos específicos.

En el segundo capítulo, se entrelazan conceptos que construyen la teoría que esta investigación busca proponer y analizar. Inicia tomando referentes teóricos sobre el acoso escolar; lo contextualiza a manera estadística y social en Bogotá y propone cuál es el estado de la problemática para justificar por qué la labor de prevención es la que esta investigación toma como eje principal, complementando dicho eje con el concepto de axiología, el estudio de los valores. Posteriormente se indica cuál es el enfoque del acoso escolar, siendo este la discriminación por aspecto físico y exponiendo allí las variables expresivas del cuerpo que lo causan como, la fuerza física corporal, la pigmentación de la piel, la estatura física corporal, el peso físico corporal y la velocidad física corporal. El siguiente concepto es el juego dramático, movilizador en esta investigación del objetivo principal, tomando de este, dos componentes principales: la improvisación y la imaginación. Seguido al juego dramático se ahonda en la población, la segunda infancia y la condición que esta tiene frente al juego. Para finalizar el capítulo de marco teórico se expone una conceptualización alrededor de la didáctica de las disciplinas, en este se nombra elementos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se utilizan como referente para el posterior análisis de la información.

Finalmente, en los últimos dos capítulos, se coteja el trabajo práctico aplicado con los alumnos de segunda infancia del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, con los anteriores apartados teóricos, bajo la mirada de un análisis cualitativo que brindará una clasificación de los distintos aportes que la investigación da al juego dramático como un medio didáctico para la prevención del acoso escolar en segunda infancia, junto a las respectivas conclusiones.

## **2.1.CONTEXTO**

La localidad séptima de Bosa, cuenta con una población de 218.380 habitantes, y que según el DANE está en constante crecimiento. Sus residentes se encuentran ubicados dentro de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, prevaleciendo el estrato 2 con un 90%; en el sector se destacan dos características: la primera es que pueden considerarse como personas jóvenes, el grupo de edad con mayor representatividad

(64.5%) es el rango de edad menor a 30 años, donde sobresale la población de 0 a 4 años con una participación aproximada al 12% del total de la población local (DANE, 2016). La segunda característica es la composición por sexo, según la cual las mujeres son el 51.3% y los hombres 48.7% (DANE, 2016) lo que constituye una distribución similar al resto de la ciudad, manteniendo el perfil joven de la localidad; las mujeres entre 20 y 24 años son el grupo más representativo.

El Colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D. ubicado en el barrio San Pedro de la localidad mencionada, es una institución oficial de educación básica y media, fundada en junio 21 de 2007, cuenta actualmente con 3312 estudiantes matriculados, distribuidos en dos jornadas, con niños, niñas y jóvenes que oscilan entre 5 y 18 años. Como ya se había hecho referencia, la población del colegio se encuentra ubicada en un estrato socioeconómico 2, no obstante, un grupo reducido de la institución pertenece al estrato 1 y 3. En el caso de la jornada de la mañana, 1665 estudiantes pertenecen a esta; la muestra escogida para desarrollar el proyecto de investigación son 41 estudiantes de los cuales 20 son niños y 21 niñas, pertenecientes al curso 102 jornada mañana, con edades que oscilan entre los 5 y 8 años.

En la Institución Educativa Alfonso Reyes Echandía, se han llevado a cabo una serie de acciones para responder a los conflictos que se presentan en el ambiente escolar. De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta los parámetros establecidos por la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013, se crearon grupos entre los miembros de la comunidad educativa, para hacer la actualización del Pacto de Convivencia en concordancia con la normatividad vigente, como resultado de esta construcción se consiguió “la participación democrática de la comunidad educativa, por medio de sus aportes frente a los procesos convivenciales que se dan en la institución, para la regulación de relaciones y la resolución pacífica de los conflictos” (Alfonso Reyes Echandía I.E.D., 2014). Así mismo, se conformó el Comité Escolar de Convivencia, que es el órgano encargado de liderar las acciones que fomenten la convivencia, resolver los conflictos y hacer seguimiento a las disposiciones establecidas en el Pacto de Convivencia.

De otro lado, acompañando el proceso se encuentra el Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC), que ha sido una iniciativa de la Secretaría de Educación de Bogotá, para fortalecer los procesos de gestión institucional y el desarrollo de capacidades ciudadanas, en ese orden, se busca formar en los estudiantes

el reconocimiento y aprendizaje de las capacidades ciudadanas, y así, promover las relaciones entre los ciudadanos desde la existencia y el encuentro con el otro y el respeto por los derechos humanos. En la institución se han llevado a cabo encuentros y talleres con los estudiantes para trabajar derechos humanos, género diversidad y reconocimiento del otro y participación ciudadana, sin embargo, estas actividades se han dado mayoritariamente con los jóvenes de ciclo IV y V (Galvis, 2016)

En el horizonte del colegio se establece que los educandos pertenecientes a la institución, saldrán de esta como “ciudadanos honestos, solidarios, emprendedores y competitivos capaces de interactuar con sentido crítico en la sociedad del siglo XXI” (Alfonso Reyes Echandía I.E.D., 2014), para ello, recibirán una formación integral basada en los principios institucionales que son la formación en valores, la formación de líderes y el respeto por los Derechos Humanos, a través, de la intervención de los maestros y maestras que con su conocimiento pedagógico favorecerán para desarrollar las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes.

De otro lado, en la institución se han realizado algunos avances en el mejoramiento de la convivencia, de acuerdo con las pautas establecidas en la Ley 1620 y su decreto reglamentario. Además, se han aprovechado los espacios generados desde Secretaría de Educación como lo es el apoyo del PIECC (Proyecto para la Ciudadanía y la Convivencia). En el Pacto de Convivencia se relacionan los parámetros establecidos para el manejo de los conflictos, las conductas que afectan la convivencia escolar y los derechos humanos sexuales y reproductivos, los protocolos de atención de acuerdo con las faltas cometidas (tipo I, II y III), las sanciones y las funciones del Comité de Convivencia.

Con la implementación de la Ley 1620, en el colegio se ha llevado a cabo un trabajo importante para el fortalecimiento de la convivencia en la institución, no obstante, las acciones desarrolladas han estado enfocadas para el cumplimiento de la ley, en este sentido, es necesario que se generen estrategias pedagógicas que propicien un fortalecimiento real, en cuanto a la convivencia de la institución, en especial, lo que tiene que ver con el comportamiento social de los estudiantes.

El desarrollo de proyectos enfocados a la resolución adecuada de los conflictos, es decir, a la prevención de problemáticas generadoras de fenómenos de violencia que deterioran la armonía en la institución, y, por ende, los ambientes de aprendizaje, es

importante y necesario. Es por esto, que, al transformar las prácticas pedagógicas, para trabajar con los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, reflexionar sobre sus acciones y la generación de propuestas adecuadas para la prevención del acoso escolar, es una manera de contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que favorecen a la participación y a la construcción colectiva, al respeto de la dignidad humana, de la vida, de la integridad física y moral de los niños.

De acuerdo con lo anterior, en la institución educativa Alfonso Reyes Echandía, es preciso la transformación de las prácticas pedagógicas desde el desarrollo de proyectos direccionados a fomentar la sana convivencia en la escuela, la prevención del acoso escolar y la comprensión de estos desde el respeto al otro. El fortalecimiento de las conductas sociales de los estudiantes, no deben regirse solamente desde el establecimiento de directrices sancionatorias de las faltas que alteran la convivencia, sino desde, la construcción colectiva de acuerdos que contribuyen a la conformación de ambientes propicios para la armonía y la vida en comunidad, que, en últimas, redundan en la formación de ciudadanos críticos que aporten en la cimentación de la paz.

## **2.2.JUSTIFICACIÓN**

*“Un alumno es acosado o se convierte en víctima cuando está expuesto de manera repetitiva y durante un tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Se produce la acción negativa cuando alguien, de manera intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona”* (Olweus, 1999).

El acoso escolar, como un fenómeno de acción violenta que, por lo general, se manifiesta en las escuelas por parte de uno o más estudiantes hacia otro; evidencia una situación de maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica o física permanente (Ortega, 1997), que puede finalizar en situaciones trágicas. Este fenómeno se contrapone al ideal de la escuela que busca promover la educación en valores democráticos, la convivencia pacífica, la tolerancia y la educación para la paz (Ortega, 1997).

Al respecto, esta investigación considera, como prioridad en la formación académica, atender el acoso escolar como una problemática que debe prevenirse a edades tempranas. Labor de prevención que, por múltiples razones, se considera que debe servirse de trabajo educativo ligado a la experiencia, el reconocimiento, la conciencia y la sensibilidad. En este orden de ideas, la investigación propone utilizar el

juego dramático como un medio para la prevención del acoso escolar en la población en cuestión.

La legislación colombiana, por medio de la Ley N° 1620 del 15 de marzo de 2013 “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, determina y propone una serie de definiciones junto a un método fundamentado en la creación de un sistema formativo estructurado entre institución, docentes y comunidad escolar para abordar, entre otras problemáticas, el matoneo o *bullying*. Específicamente el Artículo 25, determina el rol del Ministerio de Cultura en este Sistema Nacional de Convivencia Escolar como promotor principal de “[...] estrategias que, mediante el arte, la recreación, la cultura y el deporte, aporten a la prevención y mitigación de situaciones de violencia escolar [...]”.

Sin embargo, en muchas de las instituciones, no es considerado un problema relevante; se cree, erróneamente, que el acoso escolar hace parte del crecimiento personal del alumno, se estigmatiza al abusado y se criminaliza al abusador dejando la situación en un estado en algunos casos de mayor complejidad.

A pesar de lo anteriormente mencionado, a nivel nacional el gobierno colombiano, desde el año 2013, resalta el acoso escolar como una acción de violencia que crea vulnerabilidad psicológica, emocional y física para los integrantes de la comunidad educativa en general. Por lo cual, se han creado planes, proyectos e investigaciones promovidos por entes tanto del Estado, como personas naturales que identifican el acoso escolar como un campo de investigación.

Basándose en las afirmaciones del proyecto *clima escolar y victimización en Bogotá* (Ávila, Broomerg, Pérez, & Villamil, 2013), el acoso escolar es concebido como un fenómeno directamente ligado a la convivencia escolar y social, dado que, en un espacio educativo, los individuos que lo conforman buscan convivir entre sí en un marco de respeto a la diferencia mutuo. Afirma asimismo que es una necesidad perentoria curricularizar la convivencia escolar en las instituciones y ámbitos educativos de Bogotá, por lo cual, la presente investigación sugiere que el acoso escolar es un campo de saber que en Colombia aún está en construcción. Varios proyectos y textos académicos dan cuenta del proceso de construir un currículo para la formación integral que se fundamente, entre otras cosas, en la necesidad de desarrollar capacidades

ciudadanas que permitan construir una vida satisfactoria en conjunto con las y los demás, desarrollando capacidades de sensibilidad frente al cuerpo y la naturaleza.

Surge entonces la necesidad de indagar sobre las posibilidades de construir una comunidad escolar libre de acoso escolar utilizando la prevención por encima de la atención, mitigación o tratamiento, observar los actores y los casos en los que se presenta y por qué se considera como prioridad preparar a la comunidad ante la aparición de este fenómeno. Lo importante es prevenir que los casos de acoso escolar se presenten, esto como el mejor camino para acercarse hacia la construcción de una comunidad escolar donde predomine la convivencia, buscando en principio que el alumno reconozca al otro, lo respete y así comprenda la necesidad del trabajo en equipo alejado del abuso y la violencia. De esta manera dar impacto con la formación de alumnos que, a futuro, aporten a la construcción de sociedad y a la construcción de una Colombia en paz.

En esta línea de pensamiento, prevenir el acoso escolar a edades tempranas representa un peldaño en la construcción de individuos capaces de convivir en una sociedad sin violencias desde una connotación tanto colectiva como en un proceso personal; desde el aula escolar en procesos de enseñanza y aprendizaje se puede aportar para visibilizarlas y prevenirlas desde la construcción de sujeto, desde lo axiológico. Asimismo, promover la investigación de los docentes que realizan un trabajo educativo en el aula. Abrir el espectro investigativo con el fin de aportar a este campo de saber que se abre en Colombia, el acoso escolar. Para esto, es relevante entrar en detalle con cada una de las categorías de esta investigación que repercuten en un posible aporte desde elementos de la didáctica y la construcción del rol docente, en función a la prevención del acoso escolar en la población abordada.

A continuación, se enuncian varios de estos componentes, los cuales se irán desarrollando a lo largo de este documento.

### **2.3. La prevención del acoso escolar para una formación de comunidades en paz**

El filósofo Fernando Savater define la labor docente en entrevista con la revista *Altablero* del Ministerio de Educación de Colombia con la siguiente respuesta:

“El maestro del siglo XXI es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de

todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente descendiente en compañía de los demás” (Savater, 2005).

Bajo la anterior premisa, esta investigación considera que es parte del quehacer docente preguntarse por los posibles instrumentos, en este caso de carácter didáctico, que prevengan problemáticas de la civilización actual como lo es el acoso escolar.

En contextos vulnerables como los estratos socioeconómicos bajos en Colombia, población clave de esta investigación; el docente, además de afrontar los comunes desafíos de la formación académica, se ve involucrado en distintos fenómenos de índole social que repercuten en el aula escolar, el acoso es uno de los más comunes de estos fenómenos.

Aparentemente naturalizada en el contexto, y por lo mismo invisibilizada o muchas veces subestimada, esta problemática denota vital información sobre la escala de valores en una sociedad, cabe aclarar que el acoso escolar, conocido mediáticamente como *bullying* permea todo el sistema relacional del alumno y puede transformarse en violencia escolar.

La violencia estructural, la criminalidad, el hambre, el abuso de las autoridades, los estereotipos mediáticos, entre otros elementos sociales y culturales, van creando desde edades muy tempranas en los alumnos actitudes de discriminación, violencia y abuso hacia sus pares, especialmente cuando los identifican con alguna condición especial, que termina generando en la víctima mayor vulnerabilidad. El sentido humanista del que habla Savater, la capacidad de convivir en compañía de los demás, el respeto hacia el otro, la identificación de su espacio, su cuerpo y todas las cualidades que le componen, eso que desde algunas perspectivas se denomina humanidad, se ven desdibujadas cuando desde edades tan tempranas se inician dinámicas de abuso y violencia como el acoso escolar, más cuando esta problemática desencadena suicidios, asesinatos, traumas físicos y psicológicos con huellas que afecta el desarrollo socio afectivo de los alumnos.

Estas dinámicas se contraponen en su totalidad, como se cita anteriormente en este documento, al ideal de escuela que promueve valores democráticos y de convivencia en paz. Se convierten, además, en obstáculos para la construcción de comunidad escolar cuando alteran drásticamente la vida en el aula, afecta un proceso de



formación integral orgánico, tanto en lo académico como en la convivencia. En otras palabras, todos los involucrados en las dinámicas del acoso escolar pierden su concentración en el camino de la formación estudiantil por enfocar su potencial, su energía, en seguir representando el rol que juegan en la dinámica de abuso en cuestión; ya sea el del abusador, el abusado o el testigo.

#### **2.4.El docente frente al acoso escolar**

El docente, por su parte, intentando remediar, mitigar o solventar el problema, en algunos casos, intermedia en un conflicto sin los elementos necesarios para darles trámite, lo que lleva al profesor a naturalizar el acoso omitiendo actos de agresión, algunas veces porque carece de las herramientas para intervenir. Esta situación se ve, en gran medida, relacionada al pormenorizado análisis de tal problemática y búsqueda por afrontar o asumir el acoso escolar como un campo de saber abierto a ser trabajado dentro del aula escolar, a partir de contenidos, estrategias, recursos, actividades, mecanismos de evaluación, objetivos, planes de estudio, en fin, ubicado dentro un currículo escolar.

A partir de lo anterior, esta monografía pretende plantear algunos contenidos con el fin de aportar a un campo de saber en construcción como el acoso escolar, proponiendo el juego dramático como un medio didáctico para prevenir en el aula, a edades tempranas la problemática que se ha venido abordando. Esta investigación invita al docente a encontrar estrategias que aporten al desarrollo relacional de la comunidad en cuestión; llevar al alumno a comprender, desde la segunda infancia, la importancia por el respeto al otro, reforzando valores culturales como el trabajo en equipo, la tolerancia, la escucha y la convivencia en diversidad, directamente relacionados al campo axiológico.

La presente investigación identifica distintas causas por las que se da el acoso escolar. A partir de la observación en el contexto educativo referido se puede afirmar que el acoso escolar se evidencia en algunas pautas de discriminación causada por el aspecto físico; en la que el victimario utiliza como eje principal de la agresión algún aspecto característico del cuerpo: ya sea la pigmentación de la piel, el peso, la estatura, la fuerza, la velocidad. De esta manera se busca abrir un posible camino en la labor de formar una comunidad escolar que, a futuro, impacte de manera positiva en la convivencia.

## **2.5.El juego dramático en la segunda infancia: improvisación e imaginación colectiva.**

Según Pavis (1998) el juego dramático es una práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores que improvisan conjuntamente según un tema elegido previamente por ellos, dándole, por tanto, a esta improvisación una estructura dramática. Jenger (Jenger, Dasté, & Voluzan, 1978), quien también asume el juego dramático como un juego en grupo, señala que además cuenta con reglas, dentro de ellas y la más importante, la de aceptar la participación de los demás jugadores.

Así pues, el juego es la primera forma que tienen los seres humanos para acercarse a los roles sociales, puesto que es una de las principales formas de contacto que se tiene con otra persona. En el juego se identifican los pares, se crean los primeros vínculos de colectividad, solidaridad, identificación propia y del otro e, incluso muchas veces, es en el juego donde nace el espíritu de competencia.

El juego es ese primer acercamiento a la inmensa red de tejidos sociales, culturales, políticos, religiosos y económicos denominados sociedad.

A medida que un alumno crece, sus juegos también lo hacen. Durante los 5 y 8 años las lógicas de los juegos van adaptándose cada vez más a situaciones cotidianas, rumores que escuchan en las familias, noticias que escucharon en la radio o la televisión, videos que vieron en YouTube. Así mismo, las decisiones en la vida del alumno y sus posturas sobre cómo funciona el mundo y la sociedad se van alimentando de conclusiones sacadas de las dinámicas que ha representado en el juego. Parafraseando a Ortega (1997, p. 144) es un proceso que va creciendo de manera simbiótica y durante el cual se forma, en gran parte, lo que va a ser la visión ética y social de lo que será el mundo para el alumno.

Se conoce como juego dramático aquella práctica lúdica y de índole teatral que reúne a un grupo de jugadores que improvisan en conjunto de acuerdo con un tema elegido previamente (Pavis, 1998). Esta herramienta, la cual se busca sea el medio para la prevención del acoso escolar, está estructurada en distintos pilares. Uno de ellos, como se enuncia anteriormente, es la *improvisación*, la cual de manera directa abre la puerta para el otro pilar, *la imaginación*. Otro aspecto importante del juego dramático es la *colectividad*. Y, por último, la prevención del acoso escolar en alumnos de segunda infancia será dinamizada por la investigadora; quien tendrá un abanico de temas, cada

uno de ellos enfocado hacia alguno de los distintos tipos de discriminación por aspecto físico, mencionados anteriormente.

Se puede afirmar que la improvisación es uno de los componentes del juego dramático y a la vez, uno de los más complejos de la formación actoral, la improvisación fortalece diferentes habilidades como la comunicación, la expresión y la tolerancia, fomentando el conocimiento personal y del otro (Mantovani, y otros, 2016) además, trabaja directamente en la capacidad de crear y representar en corto tiempo lo que hace que el jugador, en este caso el alumno, frecuentemente tome como recurso lo que tiene más a su alcance, el alumno tiende a representar la realidad que va a improvisar sirviéndose, en muchos casos, de la imitación. Por ejemplo, si se le indica a un alumno o alumna que improvise sobre 'el castigo' seguramente representará sus referentes más cercanos de autoridad y la forma como a él o ella le reprendan, lo anterior involucra una postura del cuerpo, una acción específica, una fuerza determinada y variables expresivas del cuerpo que va a utilizar en pro de representar su visión de la realidad.

Esta característica de la improvisación posibilita trabajar problemáticas que están más al alcance y, por así decirlo, más en la superficie, una de estas, por su frecuencia e impacto, es el acoso escolar. Otro aspecto de la improvisación que impacta en la formulación de un medio para prevenir dicha problemática es su esencia colectiva; es primordial el hecho que en una dinámica de improvisación no existan ganadores ni perdedores, sino que se gana de manera grupal a medida que esa representación en la que se está improvisando continúe viva, de esta manera, el docente se puede acercar de manera más efectiva, por medio del uso del juego dramático, a transmitir contenidos de orden axiológico como: la escucha, el respeto, entre otros, que asumen cualidades como: la participación, la voz escénica y el espacio del otro.

Otro aspecto de la improvisación, también se alimenta de lo lúdico y lo teatral: la imaginación. Este componente del juego dramático se ve especialmente resaltado en el uso que se le brinda como aportante a la construcción de un medio para la prevención del acoso escolar en segunda infancia, ya que es muy cercano a la población. Existe un panorama paradójico en este asunto ya que, aunque los niños durante la segunda infancia comúnmente son altamente imaginativos, en la actualidad esto ha cambiado, por esto, este proyecto busca, a la par que se sirve de la imaginación, potenciarla y promoverla, para así lograr el objetivo de prevenir el acoso escolar desde edades tempranas;

específicamente en edades que oscilan entre los 5 y 8 años, etapa donde inicia en el niño el trabajo de reflexión, reconocimiento de sí mismo y a la vez de los demás (González, 2014).

La imaginación es el recurso que lleva a los jugadores o alumnos a dramatizar, construyendo narraciones que va a darle matices expresivos a esa representación de la realidad que se va a improvisar. Es la imaginación la encargada de marcar la frontera entre la improvisación dramática y la mera imitación y, así mismo, recurso que el docente puede potenciar para buscar otras posibilidades de comunicar y de representar; lo que, de igual manera, lleva a los alumnos a buscar otras formas de solucionar sus conflictos.

### **3. METODOLOGÍA**

A partir de lo anteriormente mencionado, la imaginación, la colectividad y la improvisación son las encargadas dentro del juego dramático, de movilizar contenidos de orden axiológico centrados en el reconocimiento del otro, el respeto, la escucha, la convivencia y la solución a los problemas de manera no violenta, dicha acción se realiza por medio del tema elegido previamente para el desarrollo del juego, el cual centra su

enfoque en las cinco formas identificadas de discriminación por aspecto físico y que a su vez, se ejecutan en cinco sesiones de clase enmarcadas en las “prácticas pedagógicas” de la Licenciatura en Artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para dicha práctica educativa, la autora del presente documento, en su formación como docente, se apoyará en conceptos de orden didáctico como: la actividad didáctica, el medio didáctico, el contenido y los gestos docentes para en una fase posterior de la investigación, el proceso y resultado de las cinco sesiones de clase mencionadas, sean éstas sometidas a un análisis partiendo principalmente de los gestos docentes y las situaciones didácticas evidentes en el proceso práctico-educativo, evaluando la viabilidad del juego dramático como un medio para la prevención del acoso escolar en segunda infancia. Cada una de estas sesiones está compuesta de la implementación de los juegos, cuyos temas elegidos previamente son: la fuerza, la pigmentación de la piel, la estatura, el peso y la velocidad.

El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo. En dicho enfoque el investigador responde a la información que le suministran los participantes, pues son las percepciones y puntos de vista de ellos las que se deben tener en cuenta para el desarrollo de la investigación. (Monroy Barriga, 2011)

Así, comprende las características del juego dramático como medio aportante a la prevención del acoso escolar en niños de segunda infancia y analiza la experiencia didáctica del mismo.

El método investigativo por utilizar es la investigación acción educativa (IAE). Dicho método ha ido transformando y complementando tanto su definición como campo de estudio, a través de los años con base en perspectivas investigativas de distintos autores. Algunos de los autores que aportan a la IAE son: Stephen Corey (1953), Stephen Kemmis (1988), Lawrence Stenhouse (1993) y Jhon Elliot (1994).

Para 1988 el propósito de la IAE “era la construcción de una variante de investigación acción educativa que permitiese a los docentes transformar su práctica pedagógica” (Restrepo Gómez, 2004, p. 12). Para 1994 Elliot propone que la IAE “tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área de conocimiento” (Elliot, 1994). Sin embargo, para el año 2000 se adicionó el propósito de

construir, paralelamente un modelo viable de capacitación de docentes en servicio, basado en la investigación. Según Adecopría<sup>1</sup>:

“A través de la IAE el docente y administrador docente analiza, interpreta y caracteriza alternativas significativas en su quehacer pedagógico, reflexiona sobre sus prácticas educativas, las critica y las convierte en praxis susceptible de continuo mejoramiento, logrando de paso, disponerse positivamente hacia la transformación permanente de la calidad de la educación, por medio de metodologías de investigación que están al alcance del docente” (Uribe Castro, 2015, p.52).

Así, la investigación acción educativa permite una reflexión sobre la práctica educativa de los profesores la cual tiene como objeto ampliar la comprensión del profesor y sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación, una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Y proponer una posible solución para ser luego evaluada (Elliot, 1994). Asimismo, dicho método propone una ruta metodológica, en la cual esta monografía se apoya para proponer fases, etapas, objetivos e instrumentos.

Por otra parte, aunque la investigación tiene como base el método de la IAE, utiliza elementos de enseñanza–aprendizaje prestados de la clínica didáctica. En ese accionar de la reflexión sobre la práctica educativa, la presente propuesta busca servirse de la utilización de elementos de la clínica didáctica como los gestos docentes, la actividad didáctica, el medio didáctico entre otros. Se hace esto con el fin de identificar los momentos más efectivos en el proceso de construcción de contenidos axiológicos principalmente, por medio de la instauración del juego dramático como medio didáctico. Este préstamo de elementos de enseñanza – aprendizaje de la clínica didáctica, refuerza y aporta a la identificación de los aportes del juego dramático como un medio didáctico en la prevención de acoso escolar. Esto se hace más evidente en la instancia de análisis, en la que dichos elementos son utilizados como ejes de referencia.

### **3.1.Ruta Metodológica**

El método investigativo (IAE) investigación acción educativa, inicia con la fase de deconstrucción, que en esta investigación se traduce en una observación crítica del

---

<sup>1</sup> Asociación de educación privada.

contexto, es decir, niños y niñas de segunda infancia del curso 102 del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED JM, realizada a la par de una revisión del marco teórico, todo esto acompañado de la elaboración de diarios de campo y planeaciones de clase, adjuntos como anexos a esta investigación, los cuales aportan a una recolección de información. Continúa con la segunda fase denominada reconstrucción, proceso que se fundamenta en el diseño e implementación de juegos dramáticos con la misión de situarlos como un medio para la prevención del acoso escolar en la población en cuestión. Posteriormente se analiza dicha implementación y resultado, evaluando los gestos docentes y situaciones didácticas. A continuación, el lector encontrará una tabla que expone la ruta metodológica.

<b>FASE</b>	<b>ETAPA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>Deconstrucción</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico de la población en cuestión.</li> <li>2. Revisión del marco teórico.</li> <li>3. Elaboración de los diarios de campo y planeaciones de clase.</li> </ol>	Reconocer las dinámicas de juego y relación de los alumnos, los docentes y la teoría	Observación de Diarios de campo Planeaciones de clase Revisión documental
<b>Reconstrucción</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño e implementación de juegos dramáticos acorde a los objetivos de la investigación.</li> </ol>	Construir e implementar juegos dramáticos con miras a constituirlos como un medio didáctico para la prevención del acoso escolar.	Talleres de Diarios de campo Planeaciones Revisión documental
<b>Evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación del ejercicio práctico realizado y sus aportes en la constitución del juego dramático como un medio didáctico para prevenir el acoso escolar.</li> </ol>	Analizar la información recolectada en los diarios de campo identificando el cumplimiento de los objetivos de la investigación.	Diarios de campo Planeaciones Revisión documental

**Ilustración 1 Ruta metodológica**

Con base en lo anterior, a manera de introducción para el lector, se muestra cómo se pretende trabajar la investigación metodológicamente. En cuanto al componente teórico se pretende trabajar el juego dramático como un medio para la prevención del acoso escolar en segunda infancia, de igual forma se menciona la importancia de la prevención del acoso escolar en la construcción de comunidad. Sin embargo, surge el siguiente cuestionamiento que da origen a unos objetivos, general y específicos para llegar a responder la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo instaurar el juego dramático como un medio didáctico en la prevención del acoso escolar en niños de segunda infancia del colegio Alfonso Reyes Echandía IED JM?

Para responder a esta pregunta el proyecto se plantea la implementación de juegos dramáticos, con alumnos de primero de primaria del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, JM, ubicado en la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá D.C. Para esto, el proyecto se traza el siguiente objetivo general que, a su vez, se soporta en los siguientes objetivos específicos.

## **3.2.OBJETIVOS**

### **3.2.1. Objetivo general**

Instaurar el juego dramático como un medio didáctico en la prevención de acoso escolar en segunda infancia, con alumnos del curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, JM

### **1.5.2. Objetivos específicos**

- 1- Reconocer las dinámicas de juego en la segunda infancia con alumnos del curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, JM.
- 2- Explorar en la prevención del acoso escolar mediante juegos dramáticos propuestos a alumnos del curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, JM.
- 3- Evaluar los aportes del juego dramático como un medio didáctico para la prevención de acoso escolar para la segunda infancia, con alumnos del curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandía, JM.



## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1.SOBRE EL ACOSO ESCOLAR, MATONEO O *BULLYING***

Según Enrique Chau, investigador de la Universidad de los Andes<sup>2</sup>, el acoso escolar, matoneo o también mediáticamente conocido como *bullying* puede definirse como:

Una conducta agresiva, deliberada y repetitiva, destinada a provocar molestia en otro, que, frente a otros tipos de violencia estudiantil, se caracteriza por ser sistemática y porque generalmente es protagonizada por uno o más estudiantes en contra

---

<sup>2</sup>Doctor en Desarrollo Humano y Psicología de la escuela de Educación de Harvard

de otro en particular, por lo común más vulnerable y débil aprovechándose de su estado de indefensión (Chaux, Jiménez, & M, 2009).

El acoso escolar es un fenómeno cuyas causas pueden ser asuntos como patrones vinculares extremos por sobreprotección o de abandono por parte de los padres; esto causa los efectos que tienen las manifestaciones violentas en el ámbito social (Magendzo, 2014). Se podría deducir, entonces, que es una reproducción por parte de los infantes de un sinfín de prácticas y valores con los que conviven en su cotidianidad.

Numerosas y diversas definiciones se encuentran sobre dicho fenómeno de acoso escolar o *bullying*. En algunos textos se le identifica como intimidación, matoneo escolar o simplemente matoneo, teniendo en cuenta que también se presenta en ambientes laborales y otros círculos sociales. En el caso de esta investigación se toma el *bullying* de una manera más cercana al concepto de acoso escolar, considerándolo parte de un conjunto de expresiones de violencia que afectan diariamente a las comunidades educativas, conocido como violencia escolar.

El término comienza a estudiarse alrededor de la década de los 70, pero con una connotación distinta. Heinnemann (Salas, 2015) hacía referencia al término *mobbing*<sup>3</sup>, y lo definió como la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros, interrumpiendo las actividades escolares. Cuando termina la agresión los implicados vuelven a la actividad cotidiana. (Piñero, 2011). Durante la misma década, el noruego Dan Olweus inició a estudiar el concepto llegando por medio de un arduo trabajo investigativo en la década de los 90 a aportar la definición que introduce el presente documento.

Una tercera definición, algo más contemporánea la brinda Cerezo (2016). Lo define como “una forma de maltrato, normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación, dinámica de la que la víctima es incapaz de salir, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento” (Cerezo, 2016). De esta definición cabe resaltar la caracterización y reiteración de la condición de extrema vulnerabilidad en la que llega a encontrarse la víctima.

---

<sup>3</sup> Acoso psicológico

De estas tres definiciones se puede concluir que el acoso escolar, como expresión de la violencia, hace también parte de la violencia social. Además, queda claro que es algo sistemático y repetitivo, y que utiliza las diferencias de poder como eje principal para ejecutar la agresión. Ya sea porque los agresores son más en número, ya sea por algún rasgo físico, alguna condición de género, racial o social.

La investigación propone que este fenómeno tiene un origen muy allegado a la no aceptación de la diferencia, y así mismo al desconocimiento o indiferencia por el espacio y la presencia del otro. Esto afecta cualquier dinámica colectiva en el aula e incide en las vidas y procesos tanto personales como académicos de todos los involucrados en esta forma de violencia escolar, sean testigos, agresores, víctimas o docentes.

Contraponiéndose a la idea de concebir al acoso escolar como un fenómeno aislado de conflicto entre compañeros, se define como un proceso insidioso que perdura en el tiempo, en el que existe un desequilibrio de poder y que tiene un componente colectivo en el que todos los involucrados juegan un rol importante (Piñero, 2011). Así mismo se propone que es improbable y equivocado concebir al acoso escolar alejado de los contextos sociales y sin incidencia en la formación académica, por lo que se cree que la mejor decisión es intervenir con trabajo social y enmarcado en un espacio educativo, con el fin, en este caso, de prevenir a edades tempranas. En conclusión, se considera al acoso escolar como una expresión de la violencia social localizada en las comunidades escolares, y que su prevención a edades tempranas puede aportar para la construcción de comunidades en paz.

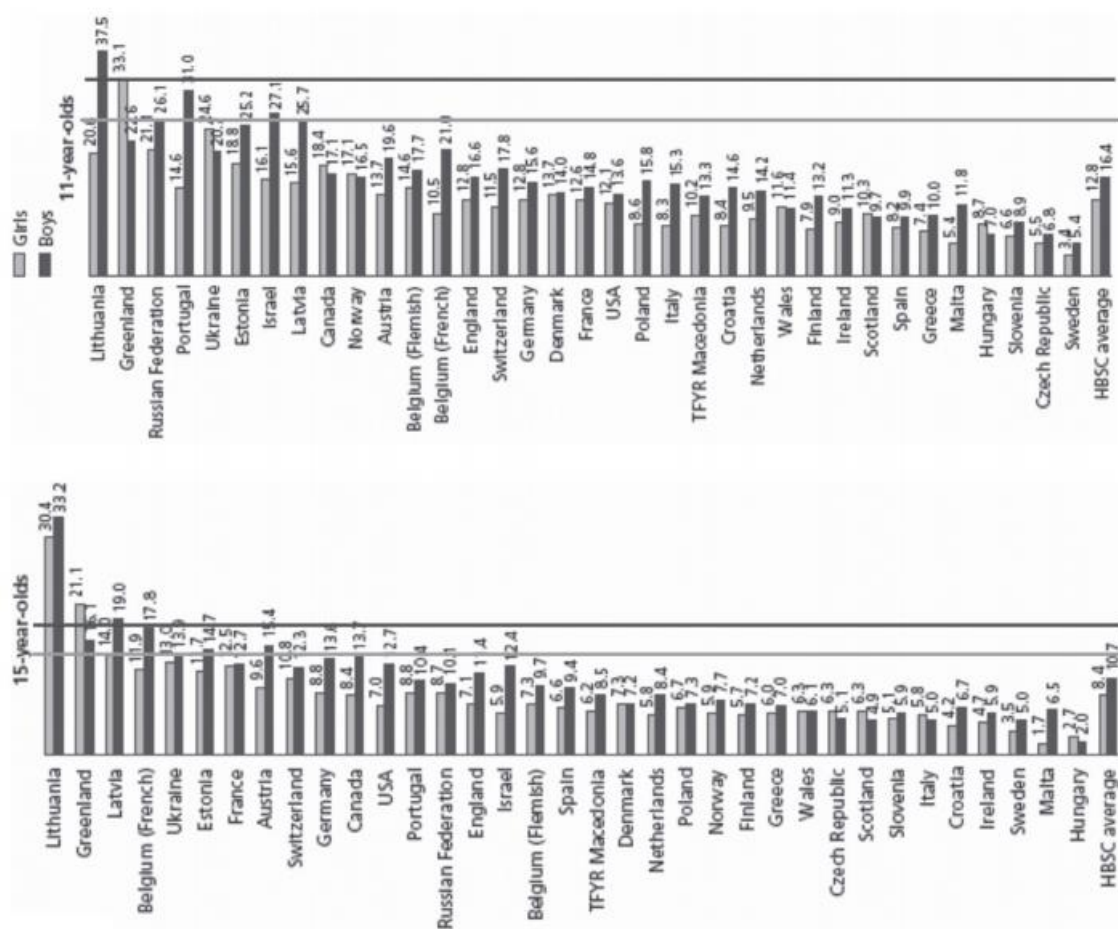
Bajo esta misma línea de pensamiento, se considera que es una labor propia del docente ser partícipe de la problemática. A continuación, se propone al lector una contextualización de la problemática a nivel distrital.

#### **4.1.1. El acoso escolar en Bogotá**

Específicamente en países como Colombia donde la escala de valores sociales se rige por la violencia y la corrupción teniendo en cuenta que según el DANE anualmente las muertes violentas, al 2014 sumaban un total de 26.903 casos, (DANE, 2016) y al mismo año en un índice de percepción de la corrupción publicado por la ONG Transparencia Internacional el país ocupaba el puesto 94 de 175 con una clasificación de 37 puntos sobre 100 (International, 2014), no es de extrañarse que, así mismo, según

estudios de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud en 2013 el matoneo afectara al 20% de la población infantil en Colombia.

Según el Informe de victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados, realizado por Enrique Chaux y Ana María Velásquez junto a otros colaboradores en 2008, y base principal de un artículo publicado en la versión no.55 de la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Chaux & Velásquez, 2008). Se estima que de un total de 87.302 estudiantes de 885 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y sus alrededores, aproximadamente entre el 14% y el 34% de la muestra reportan haber sido víctimas de acoso escolar, agredidos sistemáticamente o intimidados en el último mes. Se hace además un estudio comparativo en el que Bogotá está por encima del porcentaje de acoso escolar que se detecta en niños de 11 años, de 34 de los 35 países en los que se llevó a cabo el Health behavior in school-aged children(HBSC), y en niños de 15 años por encima de 33 de los 35 países. De igual manera Bogotá se encuentra entre 5 y 25 puntos porcentuales por encima del promedio que establece el HBSC. A continuación, se exponen los diagramas estadísticos publicados en dicho artículo de la Revista Colombiana de Educación.



**Ilustración 2. Acoso escolar en grados quinto y noveno en Bogotá (líneas horizontales) en contraste con 35 países del mundo. Porcentaje de estudiantes que reportan haber sido víctimas de agresión.**

Asimismo, se identifican otros tipos de manifestación de la violencia escolar que rozan con el acoso escolar como la agresión física y peleas, la agresión verbal y la exclusión. Con respecto a estos tipos de violencia se dice que entre el 21% y 37% reportan haber sido **agredidos físicamente** en el último mes y que entre el 25% y el 36% reportan haber agredido a alguien físicamente. También se dice que entre el 28% y 42% reportan haber sido **agredidos verbalmente**, y que entre el 35% y 51% reportan haber agredido verbalmente a alguien en el último mes. Con respecto a la **exclusión**, entre el 11% y el 36% reportan haberse sentido excluidos y entre el 21% y 31% reportan haber excluido a alguien en la última semana.

Se puede entonces decir que el acoso escolar es una expresión de la violencia en el país que se ha emplazado en el ámbito estudiantil, la cual esta investigación considera importante abordar como elemento a prevenir en la comunidad escolar.

#### **4.1.2. Prevención del Acoso Escolar**

Según una investigación realizada por Gary Ladd parte del proyecto Pathways que cuenta con el apoyo de los distintos Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos (Ladd, 2017), el 24% de la muestra total reporta haber sufrido niveles crónicos de acoso escolar durante sus años escolares. Se revela además que en este grupo representativo los alumnos tuvieron menor rendimiento académico, mayor aversión por la escuela y baja confianza en sus habilidades académicas. El estudio también revela la capacidad de recuperación que existe en los alumnos frente a esta problemática, ya que el 32% de la muestra, quienes reportan haber experimentado pocas o nulas expresiones de acoso escolar, obtienen resultados académicos similares al grupo representativo del 26% que contiene a los alumnos que sufrieron intimidación o bullying pero que este disminuyó o desapareció, lo que da un panorama mucho más esperanzador.

Por otro lado, las consecuencias psicológicas, físicas y sentimentales del acoso escolar son motivo de alarma. En Colombia tuvieron repercusión mediática casos como el de Sergio Urrego y Yadira Perdomo. En el caso de Yadira, ocurrido en 2009, tras una broma estudiantil, una niña de 16 años que era su edad en ese entonces quedó en condición de discapacidad. Yadira se reconoce a ella misma en entrevista con el periódico El Espectador “la más boba” del salón, rasgo característico de la víctima de acoso escolar. Aunque ha sido uno de los pocos casos que llegan a juicio, también es uno de los más renombrados por las consecuencias que tuvo. Recién ocurrido el incidente Yadira tuvo problemas de parálisis, amnesia y control de esfínteres, hoy en día después de varias intervenciones quirúrgicas sigue esperando total reparación por lo ocurrido (Laverde, 2013)

Con respecto al caso de Sergio, víctima de discriminación y acoso escolar por condición de género. El 4 de agosto de 2014, en medio de una crisis sentimental a los 16 años se suicidó lanzándose desde la terraza del Centro Comercial Titán Plaza (Herrera, 2014).

Surge como una urgencia en el ámbito educativo intervenir la agresión<sup>4</sup> que sufren muchos estudiantes en la escuela, teniendo en cuenta que puede tener consecuencias académicas y psicológicas graves en el corto y largo plazo. Según La Real Academia de la Lengua Española (RAE) se entiende como prevención: “Preparar,

---

<sup>4</sup>Acción violenta que realiza una persona con la intención de causar un daño a otra.

aparejar y disponer con anticipación lo necesario para un fin”, teniendo esto en cuenta, el objetivo en el aula se debe centrar en instalar un ambiente que tenga como base el respeto, la convivencia y la comprensión, con el fin de anteponerse a alguna situación violenta. Sin embargo, en ese camino hacia la construcción de un aula propicia para la paz y el respeto por el otro, se hace necesario realizar un análisis a fondo de la problemática, identificando la posición de los implicados en la misma. Además de ello, los tipos de acoso escolar existentes en el aula.

En concordancia con lo anterior, y basándose en la experiencia educativa realizada en el espacio de “prácticas pedagógicas” de la Licenciatura de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional que enmarca la presente investigación, se proponen tres causas por las que se produce el acoso escolar en el aula: discriminación por género, discriminación por aspecto físico y discriminación por imitación del entorno social. Sin embargo, se considera pertinente hacer un análisis más profundo de la discriminación por aspecto físico y así mismo, utilizar dicha categoría para el desarrollo e implementación de la propuesta práctica de la presente investigación.

#### **4.1.3. Acoso escolar originado por discriminación por aspecto físico**

La discriminación por aspecto físico es descrita en distintos textos académicos como "aspectismo" del inglés *lookism*, que según el Plan Nacional contra la Discriminación en Argentina (Argentina, 2005) quedó definida como “la supremacía social y cultural de determinado modelo estético”, altamente influenciada “por los criterios de demarcación propios del racismo clásico, que excluye a partir del color de piel y de cualquier otro signo corporal que denote pertenencia social considerada inferior”. Asimismo, según la ley 1620 del 15 de marzo de 2013, del congreso de Colombia, el acoso escolar se define como: “conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado”. De dicha definición, se asume la ridiculización como un concepto ligado directamente con la discriminación por el aspecto físico de un individuo, en este caso, un alumno.

Como se evidencia en el trabajo práctico de esta investigación una de las causas más latentes de la discriminación en la población en cuestión resulta ser el aspecto físico. Los niños fácilmente caen en la dinámica de discriminar y marcar al otro de manera despectiva como "el feo", "el gordo", "la negra" entre otras expresiones y formas de segregación. Realizando una retrospectiva de este tipo de discriminación; sus causas y expresiones, es inevitable conducirse a la relación directa entre aspecto físico e imagen corporal, ya que esta última abre la pregunta por las significaciones que se da al cuerpo.

#### 4.1.3.1. La imagen corporal

Investigaciones han realizado un trabajo riguroso por definir la imagen corporal, asimilando este término a la razón artística y estética. De igual manera, esta pregunta se ha transformado hacia campos de investigación buscando entender y explicar la imagen corporal desde y para variadas disciplinas. “De allí que este concepto haya sido tomado como un constructo teórico para la psicología, psiquiatría o sociología. Asimismo, es usado como una manera metodológica de estudiar la experiencia corporal utilizada en los Estudios Corporales” (Roncancio, 2015)

Para comprender la definición de imagen corporal y entender sus transformaciones conceptuales a lo largo de la historia, se presenta a continuación un esquema realizado por Estévez (2012), complementado por Roncancio (2015).

Autor/a	Definiciones de Imagen corporal
Schilder (1935)	“La imagen del cuerpo es la figura que forma nuestra mente de nuestro propio cuerpo; es decir, el modo en que nuestro cuerpo se nos manifiesta”
Vayer & Picq (1985)	“La organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo, en relación con los datos del medio exterior”
Le Boulch (1986)	“El conocimiento inmediato y continuo que tenemos de nuestro cuerpo, en reposo o en movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean”
Cash & Pruzinsky (1990)	“Como la manera en que las personas se perciben así mismas y cómo piensan que son vistas por los demás”
Slade (1994)	“La imagen corporal es una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”
Rosen (1995)	“La manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo. O sea que se contemplan: aspectos perceptivos, subjetivos como: satisfacción o



	insatisfacción, preocupación, evaluación cognitiva, ansiedad y aspectos conductuales”
Raich, Torras & Figuera (1996)	“La imagen corporal es un constructo que implica lo que uno piensa, siente y cómo uno se percibe y actúa en relación con su propio cuerpo”
Gallagher y Cole (1995/1998)	“La imagen corporal se compone de un complejo conjunto de estados intencionales-percepciones mentales, representaciones, creencias y actitudes- en la que el objeto intencional de dichos estados es el propio cuerpo. Así, la imagen corporal implica una intencionalidad reflexiva”
Baile (2000)	“Constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción de cuerpo/apariencia genera una representación mental, compuesta por un esquema corporal perceptivo y así como las emociones, pensamientos y conductas”
Raich (2000)	“Es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de este, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos”
Aguado (2004)	“La imagen corporal es la configuración específica de un sujeto que da las evidencias sobre el sí mismo”
Zalagaz & Rodríguez (2005)	“El esquema o imagen corporal es la representación mental, imágenes y sentimientos que un individuo tiene acerca de su aspecto”
Ortega (2010)	“La imagen corporal es un constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción del cuerpo genera una representación mental, compuesta por un esquema corporal perceptivo, que incluye las creencias, las emociones, pensamientos y conductas asociadas”

### **Ilustración 3. Definiciones de imagen corporal**

Como se evidencia en el anterior cuadro, las percepciones del concepto de imagen corporal evolucionan a través de los años, aportando a su propia construcción elementos no solo de carácter físico, sino también, de carácter psicológico, emocional y sociocultural.

Para efectos de esta investigación, se toma la definición realizada por Slade (1994) citado por Baile (2000), las cuales contribuyen a la definición de imagen corporal como “una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”. En este sentido, y teniendo en cuenta que el acoso escolar, es un problema social, que deviene de factores históricos y culturales, se entiende que afecta directamente la representación mental de la figura corporal de los alumnos. Dado que esta

representación que se construye de manera individual -sin evadir la influencia del entorno social-, se ve truncada cuando se manifiestan situaciones de discriminación, en este caso, por el aspecto físico. En este tipo de discriminación el abusador identifica una diferencia física como un posible punto vulnerable del cual puede soportarse para aplicar su agresión.

Para explicar por qué se produce la discriminación por aspecto físico, es necesario remitirse a los componentes de la imagen corporal. Thompson (1990) citado por Roncancio (2015) afirma que la imagen corporal está constituida por los siguientes componentes:

- Componente perceptivo: precisión con que se percibe el tamaño, el peso y la forma del cuerpo, en su totalidad o sus partes. Las alteraciones en la percepción pueden dar lugar a sobrestimaciones o subestimaciones.
- Componente subjetivo (cognitivos-afectivos): actitudes, sentimientos, pensamientos, valoraciones que despierta el cuerpo, su tamaño, su peso, su forma o algunas partes de él. Desde el punto de vista emocional la imagen corporal incorpora experiencias de placer, displacer, satisfacción, disgusto, rabia, impotencia y otros correlatos emocionales ligados a la apariencia externa.
- Componente conductual: conductas que se derivan de la percepción y de los sentimientos asociados con el cuerpo. Puede ser su exhibición, la evitación a la exposición del propio cuerpo, los rituales, su camuflaje, otros.

Es de resaltar que estos componentes tienen efectos tanto individuales, interpersonales y sociales (Estévez, 2012), en la valoración de la imagen corporal. En esta línea, el factor social se ve influenciado por ideales y cánones de belleza instaurados por los medios de comunicación y publicidad, generando disconformidad en relación con la valoración del cuerpo propio, causando una imagen negativa de sí mismo y creando una aspiración de cuerpo ideal.

Remitiéndose de nuevo, al caso puntual de esta investigación, los alumnos obedecen a imágenes de héroes de ficción y princesas, con construcciones de cuerpos bajo el ideal de 'perfección', en este orden de ideas se genera una visión ética, de lo bueno y lo malo ligado a roles sociales y rasgos físicos, que por ser extraídos de escenarios, de relatos de ficción, por supuesto distan de muchos aspectos de la realidad a los que se enfrenta la población en cuestión, tanto por su edad como su posición socio

económica. Esta referencia abre la puerta a un concepto directamente relacionado a los campos de estudio de esta investigación; la construcción de valores, concepto que se explicará a continuación.

#### **4.1.3.2. Los valores: campo de estudio axiológico**

La axiología es la rama de la filosofía que estudia, define y categoriza los valores. Estos valores definen las relaciones humanas, tanto subjetiva como objetivamente, vinculando percepciones, valoraciones e interpretaciones, de carácter individual, como social. Así, la axiología, permite identificar los valores como pilares del comportamiento social (Cuéllar Pérez, 2009).

Con el fin de complementar dicha definición, esta investigación hace referencia a la concepción de los valores a partir de Roncancio (2015) citando a Cortina (2009):

“La Axiología, como disciplina o estudio acerca de los valores, ha dedicado atención primordial al estatus ontológico y la naturaleza del valor. Los valores están formados por un conjunto de ideas, creencias, convicciones y principios fundamentales que nos define como somos, determina nuestra visión del mundo y dirige nuestra forma de ser. En este sentido, el valor forma parte de nuestro ser más profundo, de nuestra entrañable realidad, es un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable de nuestro ser personas. Los valores forman parte de nosotros, no se concibe una persona sin valores”.

Con base en lo anterior, la axiología como ciencia permite evaluar los valores existentes en una sociedad y determinar qué es lo realmente deseable por es este grupo humano. La acción de nombrar un ‘algo’ deseable, deviene de la relación de valores con dar valor; cuando se habla de un ‘algo’ valioso, se espera encontrar lo deseable. En este sentido, López (2017), referencia el valor en tres ámbitos:

- *La aceptación ética:* en donde se reconocen actitudes que brillan por su dignidad como la solidaridad, la bondad, etc.
- *La económica:* cuando se identifica el valor monetario de un objeto
- *La ontológica:* que se refiere la relación del valor con el ser en tanto tiene una propiedad trascendental, reflexiona sobre qué son las entidades abstractas, los atributos y propiedades de lo universal.

En este sentido, el ámbito que cumple mayor afinidad con el trabajo educativo a proponer en esta investigación es la aceptación ética. Sin embargo, para mayor claridad de conceptos que componen dicho ámbito, es necesario visualizar las características que componen un valor. Para tal fin, se cita a continuación un esbozo de tales características, realizado por López (2017):

- La idea de *valor siempre se encuentra ligada a una concepción del bien*. Y busca cualificar un ente que está ligado a la sustancia.
- Un valor se encuentra *asociado a la idea de perfección* de la cual se desprenden muchas de las formas de categorizarlos, entre más cercano se encuentre el valor a la perfección más deseable es este.
- Los valores *son puntos de referencia, modelos o paradigmas* los cuales deben ser leídos en clave del contexto en el que se encuentran, no todos los valores son universales.
- Los valores *poseen jerarquía*. Se puede decir que todos los valores tienen una importancia, pero no todos son igual de importantes, es ahí cuando cada individuo construye subjetivamente una escala de prioridad en sus valores, la cual se basa en sus vivencias y el lugar que asuma dentro de una sociedad.
- Los valores *poseen una polaridad*, según Luis Porta (2002) todos los valores poseen un antivalor que se determina por la búsqueda de objetivos contrarios, bueno/malo, justo/injusto, salud/enfermedad, sabiduría/ignorancia. Esto se encuentra acorde con los enunciados de Cuéllar (2009) quien además de valores y antivalores, estos últimos llamados por la autora contravalores, propone una nueva categoría denominada los disvalores, para referirse a aquellos valores que nacen por comparación entre dos objetos, sujetos o situaciones.
- Los valores *poseen una infinitud*, los valores vistos como ideales a alcanzar no tienen un final. Un ejemplo de esto es la sabiduría o la riqueza, pues nadie podría asegurar haber alcanzado en su totalidad.
- Asimismo, los valores *poseen una categorización*. No todos los autores organizan sus procedimientos de análisis alrededor de un mismo proceso de categorización. Cada uno clasifica los valores en función de unas analogías muy personales y sus criterios están adaptados a sus propias visiones axiológicas.

Retomando los intereses puntuales y la relación directa de la teoría axiológica con el trabajo que se pretende realizar en el aula en esta investigación, surge el concepto de la polaridad. Como se enunciaba anteriormente, términos para referirse a otra persona como “el gordo”, “el feo”, “el negro”, poseen en su constitución contravalores, lo cuales surgen por comparación de valores deseables con no deseables.

En este sentido, lo que pretende el trabajo práctico en el aula, de esta investigación, es proponer a los alumnos cambiar la polaridad de contravalores constituidos en cada sujeto a partir de su conformación cultural y social. Se ha mencionado con anterioridad que siendo el acoso escolar un problema social que afecta la integridad emocional y física de los implicados, y que además obedece a patrones de su entorno social, surge como una estrategia propender a los alumnos a que conscientemente sean capaces de identificar un contravalor y polarizarlo a modo de valor. Es decir, buscar entablar en el aula un contrato por medio del cual se polarice el saber popularizado, especialmente en la población en cuestión de que “el negro”, “la bajita”, “el gordo”, son antivalores, lo que conlleve a que posteriormente se conviertan en posibles ejes desde los que se ejerza agresión o futuro acoso; por un saber en el que simplemente son considerados valores, características, diferencias, matices corporales y parte de la identidad de sus pares, por lo tanto territorio donde la regla principal sea el respeto y se inicien procesos de prevención a futuras dinámicas de acoso escolar.

Si bien se ha explicado el concepto de valor enmarcado en el ámbito ético, vale la pena aclarar que, dentro de este mismo, se estructuran diversos tipos de valores, como los que a continuación se exponen, sirviéndose del cuadro realizado por Hortensia Cuellar (2009) y modificado por López (2017):

TIPO DE VALOR	DEFINICIÓN	EJEMPLO VALOR	EJEMPLO DISVALOR	EJEMPLO CONTRAVALOR
<i>Vitales</i>	Son todos aquellos que se encuentran íntimamente vinculados a la vida y son necesarios para que el hombre pueda vivir dignidad y justicia	Salud, Bienestar, fuerza.	Más saludable que..., Menos fuerte que...	Enfermedad, malestar, debilidad
<i>Económicos</i>	Hacen referencia a la utilidad, precio y poder asociados a un bien material o humano.	Caro, funcional, riqueza	Más caro que..., Menos funcional que...	Barato, dañado, pobreza
<i>Del saber convivir y preocuparse del otro</i>	Se asocian directamente a la dimensión social del ser humano	El diálogo, la justicia, y la libertad	Más libre que..., Menos Justo que...	Pelea, injusticia, censura
<i>En torno al amor</i>	Son todos aquellos que desde su origen se asocian al amor por los otros y por si mismo,	La generosidad y la paciencia	Más generoso que..., Menos paciente que...	Tacañería, impaciencia

<i>Referidos al conocimiento</i>	Aquellos vinculados a las capacidades cognoscitivas del ser en su operatividad tanto teórica como práctica.	Conocimiento, verdad.	Más sabio que..., menos cierto que...	Ignorancia, falsedad
<i>Éticos</i>	Son aquellos que le proponen al hombre que sea bueno y feliz desde distintos ángulos, representados en particular por aquellos valores que impactan su ethos, que es la dimensión de su personalidad desarrollable a partir del ejercicio de la libertad personal articulada con la verdad sobre el ser humano.	Responsabilidad, prudencia, honestidad	Más prudente que..., menos honesto que...	Irresponsabilidad, imprudencia, deshonestidad
<i>Estéticos</i>	Están ligados al cultivo del arte y la búsqueda o aprecio de la belleza ya sea natural o artificial.	Bello, sublime	Más bonito que..., menos feo que...	Feo, abominable
<i>Ecológicos</i>	Impulsan y promueven el cuidado por el medio ambiente, el desarrollo sostenible y el uso racional de los recursos naturales.	Descontaminación	Más contaminado que...	Contaminación
<i>Religiosos</i>	Son aquellos asociados a la fe, la espiritualidad y lo sagrado.	Santo, sacro	Más santo que..., menos profano que...	Profano, pecador.

Ilustración 4. Valores Marco Hortensia Cuellar (2009) modificado por Manuel López (2017).

Con respecto al proyecto y en función de este, los tipos de valores afines a la línea que se proponen son:

- Valores del saber convivir y preocuparse del otro: al buscar transponerlo en una situación de enseñanza-aprendizaje, supone contenidos como la escucha, el respeto, entre otros.
- Valores estéticos: los cuales suponen contenidos como el cuerpo.

Con base en los valores estéticos, la investigación propone una relación con las expresiones de acoso escolar, de las cuales se hizo mención anteriormente. Son originadas por el aspecto físico y allí se encuentra una lista puntual de tipos de discriminación, los cuales se convierten en variables expresivas del cuerpo<sup>5</sup> dentro de la presente investigación, y logran por un lado ser la base de los juegos dramáticos propuestos para establecerle como un medio didáctico. Es decir, por cada una de las variables expresivas del cuerpo que a continuación se describen, se realiza una sesión de trabajo con la población en cuestión, donde así mismo se trabajan los juegos dramáticos correspondientes. Por otro lado, se convierten en partes fundamentales para el análisis de la información.

A continuación, se define cada variable expresiva del cuerpo conceptualmente. Lo que permite que haya un acercamiento mayor al concepto de acoso escolar y así mismo hacia su prevención.

#### **4.1.3.2.1. Fuerza física corporal**

Frecuentemente se identifica la fuerza física como fortaleza, símbolo de virilidad y posibilidad de control sobre el otro. Por el contrario, la falta de fuerza física, es decir, la dificultad para levantar objetos pesados, empujar al otro, entre otras acciones propias de la característica física conocida como fuerza, es símbolo de vulnerabilidad

Formalmente, el concepto fuerza varía desde donde se defina, empero a continuación se encuentran varias definiciones que aportan a la formulación de ideas en esta investigación. La RAE define fuerza como “vigor, robustez y capacidad para mover algo o alguien que tenga peso o haga resistencia”. También como la “aplicación del

---

<sup>5</sup> Término propuesto por la autora de la investigación, para referirse a los elementos que constituyen la discriminación por aspecto físico. Mismos que se ven reflejados en la fase práctica educativa del presente documento.



poder físico o moral”, o como “la capacidad para soportar un peso o resistir un empuje”. Otra definición resaltable de la RAE es la de “virtud y eficacia natural que las cosas tienen en sí”. Sin embargo, una de las definiciones que más se conoce de fuerza está ligada hacia la fisiología y la biomecánica, por ende, la actividad deportiva afirma que fuerza es “la capacidad de vencer una resistencia externa o reaccionar contra la misma mediante una tensión muscular” (RAE, s.f.).

Tomando estas definiciones de fuerza se identifica que es la fuerza ligada a la fisiología la definición que más manejan los infantes y adolescentes en su diario vivir. La Educación Física, el Deporte y otras actividades de tipo físico son las que han traído este concepto a la población en cuestión, sin embargo, también en sus contextos colectivos, familiares, o propios aparece una connotación más psicológica de la fuerza ligada a la definición de la RAE que habla del poder físico y moral. Es así como la fuerza en un ámbito de entablar un medio didáctico ligado a lo físico y lo representativo como el juego dramático, de polarizar valores, todo esto con el fin de prevenir problemáticas sociales como el bullying brinda distintos matices para el abordaje práctico e investigativo, es decir, se puede resaltar la fuerza mental, la fuerza moral o la física sin que ninguna de estas parezca superior a la otra; pero lo más importante, buscando que el hecho de poseer o no manejo, habilidad, mayor cantidad de cualquiera de este tipo de fuerzas, no simbolice superioridad o un eje de poder desde el que puedan nacer dinámicas de acoso escolar (Cervera, 1999).

Lo que ocurre comúnmente es que el alumno con mayor fuerza abusa de quienes no la tienen, el abusado se ve sometido a toda clase de agresiones y obligado a hacer cosas que no quiere pues se encuentra amedrentado y se siente amenazado por la fuerza del otro. Es un tipo de acoso escolar muy evidente y frecuente, y es el que más abre caminos hacia la criminalidad. La fuerza física en un contexto infantil se ve representada por empujones, golpes y demás. Pero en un plano más evolucionado puede verse representada por armas blancas, armas de fuego, poder adquisitivo o influencias mafiosas.

#### **4.1.3.2.2. Pigmentación de la piel**

En un país como Colombia, donde habitan cerca de 1’378.888 personas pertenecientes a las más de 100 comunidades indígenas distintas del territorio. Un país donde el 10,6% de la población es afrocolombiana, (DANE, 2005) donde desde la

llegada del europeo a finales del siglo XV se han venido experimentando un sinnúmero de combinaciones raciales que generan todo tipo de pigmentación en la piel y combinaciones de rasgos físicos característicos de cada una de las razas parte de este crisol. Pareciera absurdo que exista racismo. La Real Academia Española define racismo como la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros con los que convive.

Es alarmante que en un país tan diverso existan cifras sobre racismo como que en lugares como Ocaña y Providencia el 10% de la población desearía no tener un vecino de otro color de piel distinto al predominante en la región. Así mismo que en Bogotá el 3% de la población piense igual, y que en todo el país esto se resuma en un 2% de la población la cual no desearía tener un vecino que tenga otro color de piel. (Encuesta de Cultura Ciudadana Corpovisionarios, 2015). Se puede creer que un 2% de la población no es mucho, pero dimensionando la cifra se aproxima que llega al millón de personas, es decir que se podría llenar alrededor de 17 veces la Plaza de Bolívar en Bogotá con la cantidad de población que prefiere no tener un vecino de otro color de piel.

En Colombia, el racismo, y especialmente el regionalismo, se han emplazado en todo tipo de esfera social. Se hacen chistes sobre las regiones, las razas y se estigmatiza rápidamente con expresiones como “el costeño perezoso”, “el negro bulloso”, “el indio cochino”, entre otras. Los niños, como claro reflejo y clara representación de lo que ven, fácilmente repiten este tipo de agresiones en el aula. Llegando a incurrir en acoso escolar cuando la agresión se vuelve sistemática y repetitiva.

El racismo siempre será un impedimento para la construcción de comunidades escolares en paz, especialmente en contextos tan diversos como la ciudad de Bogotá.

En el caso de esta investigación se hizo de nuevo un proceso de polarización respecto al valor y al concepto del color de la piel, trascendiendo hacia el color como una metáfora como tal de la identidad. Finalmente lo es, denota información genética, geográfica, social y en muchos casos económica, por lo que en la sesión práctica en la que se buscó el proceso de entablar al juego dramático como un medio de prevención del acoso escolar, fue llevar el concepto de color hacia una percepción de la identidad como compuesto general de diferencias, valores estéticos corporales y un proceso de aceptación en el espacio del aula de todo esto como parte de la comunidad en la que se convive.

#### **4.1.3.2.3. Estatura física corporal**

Este tipo de discriminación está más ligada al concepto de “aspectismo” que se nombra anteriormente. En algunos casos se convierte en un punto de vulnerabilidad el ser muy alto, y en otros el ser muy bajo. En Colombia, el promedio de estatura a los 20 años está entre 1,60 metros para las mujeres y 1,72 metros para los hombres, (ACEP, FCI, Instituto Karolinska, 2015) sin embargo se ha establecido un modelo social en el que las mujeres deben ser un poco más altas del promedio para ser consideradas dentro del estereotipo de belleza establecido, especialmente por la industria del modelaje. De igual forma un hombre de poca estatura también queda excluido de este modelo.

Para los niños de segunda infancia aparece sencillamente como un juego más en la clasificación que desde la institución reciben, pues valga recalcar que son en muchas ocasiones organizados por orden de estatura. Pero se convierte en acoso escolar cuando quien es un poco más alto o bajo que el promedio recibe apodos que le afectan su integridad, es víctima de bromas relacionadas a su condición física o es excluido de ciertas actividades o dinámicas simplemente por su particular aspecto físico.

De nuevo en el proceso pedagógico la ruta es que el juego dramático muestre que existen ventajas y desventajas de igual valor en la condición de tener una estatura u otra.

#### **4.1.3.2.4. Peso físico corporal**

También estrechamente ligada al concepto de “aspectismo”, el peso es una de las variables que originan acoso escolar por discriminación física que más implicaciones negativas, puede llegar a tener a futuro. Así mismo es una de las formas de discriminación que más promueve el modelo de belleza establecido por el sistema y soportado en la fabricación de muñecas, la industria del modelaje, la televisión y la publicidad. En algunos casos está hasta apoyado por las figuras de padre o madre quienes juzgan a sus hijos por estar demasiado ‘gordos’ o ‘flacos’.

La discriminación ocasionada por las diferencias de peso en una persona puede llegar a ocasionar a futuro problemas como trastornos de la conducta alimentaria, adicciones a esteroides y trastornos obsesivos sobre el aspecto del cuerpo. Según un estudio realizado en 2011 entre 991 niños de 10 a 18 años, el 8.3% está en alto riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria.

Cabe aclarar en este apartado, que el peso físico corporal debe en algunas ocasiones ser atendido por profesionales de la salud ligados a la nutrición y el desarrollo corporal, sin embargo, respecto al trabajo de esta investigación lo que se busca es demostrar que existen contexturas que vienen de nivel genético y que no significan defectos, antivalores o lugares desde los que a futuro se puedan generar focos de vulnerabilidad que sean utilizados por agresores para dinámicas de acoso.

#### **4.1.3.2.5. Velocidad física corporal**

Para concluir se encuentra el aspecto de la velocidad. Especialmente en dinámicas como el recreo o las actividades de Educación Física comienzan a notarse las diferencias de velocidad que cada alumno puede ejercer sobre su cuerpo. Aunque la velocidad y la fuerza a diferencia de la altura, el peso en cierta medida, y la pigmentación de la piel, son aspectos físicos que pueden cultivarse, también es cierto que son aspectos estrechamente ligados a la condición individual de cada alumno.

Se identifica entonces de manera errónea a alguien veloz o fuerte como superior a los demás. Comienzan a ocurrir las dinámicas de acoso escolar cuando es la velocidad la que se utiliza como eje principal de la agresión: un ejemplo es cuando alguien más veloz le quita sus pertenencias a quien no lo es y lo obliga a perseguirlo, aprovechándose de su condición para humillar al otro por su menor capacidad de alcanzar una alta velocidad. Ocurre entonces el mismo problema que con la fuerza: en el plano infantil la velocidad del cuerpo puede llegar a representar una ventaja de la cual hace uso para abusar, casi que, a manera de juego, del otro, pero en un plano más evolucionado esta falsa lógica de superioridad es la que crea dinámicas de abuso de autoridad.

Prevenir el acoso escolar es construir puentes entre la comunidad de una escuela para que lleguen a la comprensión de la necesidad del trabajo en equipo y de la presencia del otro. Presencia que no debe por nada ser alterada con manifestaciones violentas o discriminativas, ya sea por su condición social, su estilo de vida, o como lo enfoca este proyecto, su aspecto físico.

Cabe rectificar que este proceso busca disponer a una comunidad entera ante las manifestaciones violentas y discriminativas propias del acoso escolar, por lo que cualquier aporte que se busque hacer para esta preparación debe calar en dinámicas que los involucren dentro de un pensamiento de equipo e individuo. Es por esto que la

herramienta teatral a disponer como un medio didáctico en el ámbito educativo es el juego dramático.

El juego dramático, como el mismo concepto lo dice, cuenta con dos recursos que llegarían a ser las herramientas aptas para la prevención del acoso escolar. Primero, el recurso básico del juego, herramienta principal en el aprendizaje infantil y en la creación de lazos afectivos, y segundo, la dramatización como representación de lo acontecido, de la realidad. En el caso puntual de este proyecto la dramatización hará especial enfoque en la imaginación y la improvisación. Cabe reiterar que el juego dramático se considera idóneo para proponer y construir un medio didáctico hacia la prevención del acoso escolar, ya que este potencia varios aspectos básicos del desarrollo social y personal, así como de los valores direccionados a la escucha y la aceptación del otro (Navarro Solano & Mantovani, 2012)

#### **4.2.EL JUEGO DRAMÁTICO**

El juego dramático como un medio educativo, permite propiciar el desarrollo de estructuras cognitivas y afectivas promoviendo valores que tienen que ver con el compañerismo, la libertad, el respeto y la democracia. Este aporta a una interacción entre el niño y su entorno estimulándolo para la creación de su propia identidad (Cañas, 2009). Identidad que se forja desde una interacción con los demás, potenciada desde el reconocimiento propio y del otro. "Los juegos tienden a construir una amplia red de dispositivos que permiten al niño la asimilación de toda la realidad, incorporándola para revivirla, dominarla o compensarla" (Piaget, 1985). Por eso, el juego se convierte en uno de los medios que tienen los niños para aprender nuevas habilidades y conceptos a través de su propia experiencia (García, 2009).

En el juego dramático, según Patricia Sarlé (2010) los niños aprenden acerca de:

- La situación social que se está representando.
- Los roles y sus rasgos.
- Los problemas y conflictos propios de dichos roles.
- Las actitudes que las personas asumen en el marco de determinadas situaciones.
- La búsqueda conjunta de posibles soluciones.
- La interacción lingüística y la creación de una trama compartida.
- La reelaboración de experiencias personales y colectivas.

Durante el proceso pragmático de esta investigación se hizo evidente cómo en la escuela tradicional el enfoque de la enseñanza se ha basado en la comunicación escrita o verbal. Se identifica una predisposición por parte de los alumnos, inclusive en edades tan tempranas como la segunda infancia, por la retención, acumulación y repetición de saberes.

Sin embargo, el objetivo de este proyecto no va direccionado hacia este tipo de aleccionamiento sino hacia la reflexión y la expresión de aspectos mucho más relacionados a lo intuitivo, a lo emocional y lo cinético que desenlacen en la identificación de sí mismos y del otro. Sin olvidar por supuesto, que la investigación pretende principalmente encontrar la reflexión y expresión de determinados aspectos por parte de los alumnos de sí mismos y del otro, partiendo de la reflexión profunda que realiza la docente investigadora con relación a la movilización de contenidos teatrales y axiológicos para prevenir el acoso escolar en el aula.

Por supuesto, no se debe dejar de lado lo verbal, este documento es evidencia de eso, pero como enuncian Eines y Mantovani (2016), el deber es inducir al niño a un conocimiento que incluya lo verbal, sin someterse a él, para así lograr la formación de individuos capaces de manejar todos sus medios expresivos. Utilizando así el juego dramático como herramienta para que el niño se exprese de manera espontánea y orgánica, a través del cuerpo, la voz y el gesto.

El juego dramático emerge como el medio didáctico siendo la base en este proceso práctico, ya que logra disponer el juego y establecer un medio en el que los niños aprenden a recibirse, verse y escucharse, siendo estos tres principios la premisa inicial de la prevención del acoso escolar.

Dentro del concepto y las definiciones de juego dramático, además de los aspectos emocionales, intuitivos y cinéticos, se resaltan las cualidades de trabajo en equipo, reconocimiento individual y colectivo, así como la promoción de valores. Cabe añadir una definición aportada por el autor Mantovani que daría entrada a la siguiente subcategoría, en la que se define el juego dramático como "una forma de dramatización que incluye el juego espontáneo y en la que el adulto coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores" (Mantovani, y otros, 2016) De esta definición el proyecto se enfoca en dos aspectos primordiales como lo son la improvisación y la imaginación.

Son estos dos, engranajes muy importantes, en la construcción e implementación de dichos juegos dramáticos en esta investigación.

### **4.3. IMPROVISACIÓN E IMAGINACIÓN**

La improvisación es una representación que hace el alumno de alguna acción sin preparación, es decir de manera imprevista; permitiendo potenciar la imaginación, la creatividad, la desinhibición y creación de nuevos conceptos. Allí la representación puede partir de situaciones sociales que se hayan vivido en la cotidianidad y acciones supuestas, refiriéndose a acciones que pueden no ser reales, producto de la imaginación. Esta representación creativa y dramática inmediata de distintas situaciones sociales y acciones supuestas a la par, acompañada de una guía liderada por la docente investigadora, en pro al objetivo de la prevención del acoso escolar y en la búsqueda de un mejor desarrollo dentro de los juegos dramáticos propuestos, obtiene como resultado reflexiones y hallazgos que permiten entablar un diálogo entre los mismos alumnos y el docente de acuerdo con la prevención del acoso escolar. Con relación a este dialogo, la investigación propone que es deber del docente permitirle espacios a los alumnos para que autónomamente desarrollen sus juegos y aprendan. Es parte, asimismo de la construcción del rol docente.

No muy alejada la perspectiva de esta investigación con el autor Keith Johnstone (1990) se debe partir de juegos de improvisación para potenciar la imaginación.

La imaginación por su parte juega un papel importante, pues brinda al infante posibilidades de transformar su realidad y disponerla para -en el caso práctico de esta investigación- el juego con sus pares, docente y espacio cotidiano. Dicho juego posibilita crear dimensiones, condiciones y demás atributos al cuerpo, al espacio y a los objetos. (Vygotski L. , 1986)

Esta transformación de la realidad con la misma guía intencional hacia la prevención del acoso escolar aplicada por la docente, junto a un factor a favor en la condición de la población por ser la segunda infancia, momento en el que la imaginación del ser humano se encuentra en un alto potencial de manifestación, apoyará en el aporte de insumos para comprender el comportamiento del acoso escolar en el contexto y así mismo cómo prevenirlo.

#### **4.4. LA SEGUNDA INFANCIA**

Durante la segunda infancia, los niños y niñas estudiantes de primaria viven una etapa de sus vidas que resulta crucial en su formación como sujetos sociales y en su desarrollo emotivo e intelectual. El autoconcepto, o representación que posee el niño de sí mismo tiene una naturaleza multidimensional, en cuanto que la persona se autoevalúa en dominios particulares de experiencia físico, social, cognitivo, ente otros. Se trata de una construcción cognitiva y social (Harter, 2006).

Esta ‘definición de uno mismo’ que abarca la edad entre los 5 y 8 años, se basa en preguntas sobre su existencia, ¿quién soy yo?, ¿cómo me ven los demás?, de esta manera empieza una construcción de descripción y definición de sí mismo en relación con su entorno; tiene una creciente percepción, en efecto, de estar inmerso en la convivencia con otras personas en el medio social: escuela, alumnos, el grupo más reducido de compañeros y familia. (Chávez, 2013). Se genera en ellos una construcción del ser que sirve como puente para crear nuevas concepciones con relación a su entorno. Por ejemplo, el respeto por las diferencias de sus compañeros, tanto físicas como sociales y culturales.

##### **4.4.1. El juego en la segunda infancia**

“El juego es una posibilidad de hacer que, en forma espontánea, los niños sean inmensamente creadores a partir de sus motivos interiores. Es un escenario que ellos construyen para su autoexpresión por medio de la imaginación, la especulación y la indagación” (Arango de Álvarez & Infante de Ospina, 1997)

Distintos investigadores, académicos y pedagogos colombianos y latinoamericanos han plasmado en sus textos la importancia del juego en el desarrollo tanto pedagógico como social, moral y afectivo durante la infancia, específicamente entre los 5 y 8 años, periodo comprendido como la segunda infancia. Durante esta etapa, como ya se ha anunciado anteriormente, el niño inicia un proceso de búsqueda por establecer nuevas relaciones, esto es interpretado en muchos casos como una reafirmación del ‘yo’. El infante tiene una actitud que puede llamarse más realista, es lógico en su actuar, aprende a querer a las demás personas y a tener un mejor control de sí mismo (Arango, 1997).

Con respecto a la educación en un ambiente escolar, el juego se convierte en una herramienta formativa gracias a distintos aspectos. En primera instancia, el juego, por



ser uno de los lugares comunes, o herramientas de uso diario en la población: segunda infancia, se convierte en ese fijador de enseñanzas que ayuda a que la misma sea asimilada por medios expresivos alejados de lo que Mantovani y Eines llaman el ‘sometimiento a lo verbal’. Algo primordial para el objetivo de esta investigación, es que el juego, además, permite un mayor despertar de su imaginación y un mejor desarrollo de su creatividad. Incita a los alumnos a descubrir y utilizar individualmente elementos como su propia inteligencia, la reflexión sobre la experiencia vivida, su corporalidad y personalidad (Arango, 1997). Todas estas funciones permiten que el docente encuentre en el juego una herramienta idónea para movilizar contenidos en el aula con infantes en este rango de edad, especialmente si son contenidos relacionados a la convivencia, la ética y la vida en comunidad.

Respecto a lo social, se parte de la idea que las anteriores funciones educativas trascienden en funciones sociales. Es decir, gracias a que el juego se puede convertir en un medio por el cual se pueden llegar a alcanzar ideales de convivencia humana como los enunciados en los textos introductorios de este documento. También es el juego uno de los primeros espacios donde los infantes comienzan a comprender las dinámicas y acciones de las personas entre ellas en una relación social, su rol. Una característica social del juego, primordial para los intereses de la presente investigación, está relacionada específicamente a una ramificación del mismo que además está altamente presente durante la segunda infancia: el juego imaginario relacionado a situaciones sociales de su entorno. Este juego de carácter social permite la interacción permanente entre el niño y el ambiente que lo rodea. Sus bases están sentadas en la comunidad y se enmarca en procesos participativos que llevan hacia la integración expresada en la creación grupal. A través de éste el niño retoma su medio, lo recrea y lo regresa transformado (Méndez, 2006). Este tipo de juego como se define aquí queda estrechamente cercano al juego dramático como se utiliza en esta investigación, específicamente por el uso de dos conceptos en común: la imaginación y el contexto social.

Ligado de igual manera a lo social surge lo afectivo, que podría categorizarse también como socio afectivo. Los primeros conflictos y uno de los primeros canales externos para expresar sentimientos que encontrará un infante será el juego.

La elección del juego, la elección de dinámicas, reglas y realidades internas de este, lo llevarán hacia el encuentro con pares y momentos de cooperación o de disputa entre ellos. Este encuentro se convierte en una función socio afectiva muy importante, pues es gracias a este y su influencia emocional que se ayudará a que el alumno adquiera confianza y seguridad en sí mismo, descargue sus emociones y, dé así, escapatoria a su agresividad y sus temores (Méndez, 2006).

Finalmente aparece la función moral del juego en la segunda infancia. “El juego es el campo de acción en el cual el niño aprende a distinguir su conducta porque es un sistema en extremo complejo de reglas y código legal propio” (Méndez, 2006). Esta existencia de reglas y leyes, junto a la esencia colectiva del juego, donde aparecen componentes como el respeto por el otro, la confianza, el contacto físico espacial, la credibilidad, la creatividad, entre otros; es de gran importancia en la búsqueda de asumir el juego dramático como un medio didáctico que prevenga el acoso escolar en edades entre los 5 y 8 años. Sin embargo, es de mayor importancia, más que la existencia misma de estos componentes del juego, la aceptación a tan temprana edad de estos por parte de los alumnos. En conclusión, se convierte junto a las demás funciones, social, socio afectiva y educativa en una herramienta ideal para acercarse a los objetivos que se propone la presente investigación.

#### **4.5.DIDÁCTICA**

Alfonso (2013), citando a Chevallard (1991), afirma que “la didáctica tiene como objeto de estudio los sistemas didácticos que a su vez están formados por subsistemas los cuales interactúan entre ellos mediante artefactos culturales y situaciones didácticas para llegar a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los subsistemas son el docente, los alumnos y el saber enseñado” (Chevallard Y. , 1991).

Desde esta perspectiva de presente investigación, acorde a la didáctica como un campo de estudio, que aporta directamente al medio educativo, sobre todo al docente, quien contrasta y describe sobre su praxis para mejorar asiduamente su rol.

Para el presente trabajo, se toman una serie de conceptos de carácter didáctico, los cuales son utilizados en el espacio de “Prácticas pedagógicas” de la UPN, por la autora de este documento, en su formación como docente. Estos conceptos de carácter didáctico apoyan el proceso educativo, y brindan insumos para el posterior análisis de

esta investigación. Tales conceptos son la actividad didáctica, el medio didáctico, gestos docentes y contenido.

El enfoque analítico de esta investigación, para la implementación práctica de un medio didáctico que transforme axiológicamente las dinámicas de acoso escolar, está más cercano a una rama estudiada de la didáctica; las didácticas específicas en ciencias de la educación. Dichas didácticas buscan una progresión desde un enfoque prescriptivo hacia uno descriptivo y explicativo, es decir, que por medio de la investigación se intente comprender cómo y por qué funcionan los diversos sistemas didácticos existentes en las prácticas efectivas de enseñanza (Rickenmann R. , 2012). Junto al surgir de esta didáctica descriptiva y explicativa surgen problematizaciones con respecto a la acción a partir de la práctica y análisis de la actividad docente, es decir, surge un cuestionamiento respecto a la noción de mediación del docente y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que dicha mediación se desglose en distintos elementos didácticos como los que se enunciarán a continuación, y con los cuales se busca, durante la fase práctica y analítica de la presente investigación, formular la pertinencia del uso del juego dramático como un medio didáctico para la prevención del acoso escolar.

#### **4.5.1. La actividad didáctica**

Para entender el lugar desde el que se enuncia dicho concepto en esta investigación, es necesario realizar un rápido recorrido por teóricos, que sustentan la actividad como un constructo esencialmente humano y la repercusión de esta en la noción de actividad didáctica como agente fundamental en los escenarios educativos.

Vygotski (2001), citado por Rickenmann (2012), afirma que la construcción del sujeto se ve mediada, desde el nacimiento, por actividades orientadas a la necesidad de comunicarse con su entorno. De esta mención, se destaca que, la actividad tiene como objeto el aprendizaje a partir de la interacción con el medio, es decir, que las acciones y comportamientos de los sujetos, se ve orientada de manera social, no individual, en un proceso de aprendizaje.

Por otra parte, dicha interacción es también cultural, dado que el sujeto se relaciona en un entorno social compuesto de: “códigos, usos, costumbres, valores, y en general todo tipo de artefactos culturales que son cristalizaciones de la experiencia

humana que mediatizan y regulan las interacciones del sujeto con su entorno físico y social” (Rickenmann R. , 2012).

Con base en lo anterior, la noción de actividad ha estado históricamente ligada a procesos de enseñanza y aprendizaje, cumpliendo roles institucionales dentro de la escuela, para la formación educativa, basándose generalmente en interacciones de carácter social y significaciones culturales.

Sin embargo, el papel de la actividad, en el campo de las didácticas se transforma en la medida que usa la actividad como un eje central donde dialogan y convergen objetos culturales que se transmiten y se construyen en el aula. Teorías como la Actividad didáctica conjunta, toman la actividad como unidad de análisis. “Analiza los gestos y acciones del docente en relación con las acciones de los estudiantes y su interacción conjunta con relación a los objetos artísticos” (Alfonso, 2013).

Así pues, en el presente trabajo, las actividades se construyen a partir del juego dramático, el acoso escolar y el objeto cultural de la población en cuestión.

#### **4.5.2. El medio didáctico**

El medio didáctico, es un elemento que conforma la situación didáctica, y que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cual, en esencia, es provocado por el docente, quien facilita el medio en el cual el alumno construye su conocimiento.

Conjuntamente dicho medio didáctico, “compromete el medio material y simbólico junto a los obstáculos que el alumno afronta, estos elementos cuyas relaciones resultan afectadas por las acciones e interacciones de los agentes también se transforman con el trabajo de éstos y con su consecuente producción de contenidos o de saberes” (Alfonso, 2013).

Desde este lugar de enunciación, el medio didáctico es un espacio donde confluyen elementos, agentes y acciones del proceso educativo. Si bien es el objeto de interacción de los alumnos, en el cual ejecutan sus labores hacia un objetivo de aprendizaje; el docente por su parte ejecuta sus acciones, gestos, orientaciones y consignas, direccionado a construir el objeto de saber. Por lo tanto, en esta investigación, a partir del juego dramático, se define el medio didáctico.

En el caso puntual de esta monografía el juego dramático se determina como medio didáctico, estableciéndose como base del proceso práctico plasmado en el capítulo de análisis de la información; ya que logra situar en el aula una serie de juegos dramáticos e instalar un medio en el que los alumnos construyen aprendizajes con base en contenidos axiológicos.

#### 4.5.3. Gestos docentes

En el campo de las didácticas, se ha evidenciado que los docentes ejercen cuatro funciones significativas en los dispositivos de su clase (Mercier & Sensevy, 2007), las cuales contribuyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se explicita la ejecución de tales funciones a partir de la cita textual de un documento teórico realizado por René Rickenmann (2012), con el fin de que el lector observe los distintos elementos que dialogan y convergen en un proceso de enseñanza aprendizaje. A estas funciones se le denominan gestos docentes:

“Una de las funciones del docente consiste en **definir**, generalmente de manera explícita, el *medio didáctico*, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego”, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos. Otra función docente, que a nuestro modo de ver es primordial dentro de una concepción participativa del alumno en los procesos de aprendizaje, consiste en hacer “acto de **devolución**”: el análisis de las prácticas docentes nos ha mostrado que uno de los gestos profesionales característicos del profesor es el de otorgar al alumno su parte de responsabilidad en la actividad. Este acto aparentemente banal es uno de los que más trabajo cuesta a los docentes novicios por cuanto implica que se plantee la situación didáctica como verdadera actividad conjunta: gran mayoría de las veces el profesor novicio invierte tanto esfuerzo y está tan sumergido en la *planificación* de su actividad, que le es difícil realmente “escuchar” y “observar” las reacciones efectivas de los alumnos. La devolución implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus **maneras de interpretar** las expectativas del profesor.

Cuando esta interpretación se aleja de los objetivos fijados por el docente – y más allá, por la institución y sus programas –, éste recurre a gestos de **regulación** de la actividad del alumno. Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la dimensión socio-semiótica de la relación didáctica: ni acto de poder, ni “laissez-aller”, la relación didáctica se construye a partir de un *sistema de expectativas mutuas*, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el **contrato didáctico** (Brousseau,

1991) fijado por la institución escolar. La mutualidad no implica confusión de roles o de funciones. La mutualidad deja márgenes de libertad al alumno (que debe/puede interpretar activamente lo que se espera de él, asumir la parte de actividad que le corresponde, colaborar a que la situación avance y se transforme); la mutualidad implica, igualmente, que el profesor pueda corregir, ajustar y transformar aquellas “interpretaciones de alumno” que se alejen de los objetivos, aunque sean en sí valiosas o interesantes. Terminemos con la función de **institucionalización** que consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, *con respecto a los contenidos de enseñanza*, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos.” (Rickenmann, 2012)

En este orden de ideas, la investigación toma como pilar fundamental los gestos docentes para el ejercicio práctico propuesto. Por un lado, contribuye a la formación docente de la autora del presente documento, abriendo a preguntas por su práctica pedagógica y modos óptimos de lograr que se instalen y evidencien procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Por otro lado, los gestos docentes son utilizados en esta investigación, como parte de una búsqueda por analizar la presencia de agentes didácticos y su funcionalidad en el trabajo de prevenir el acoso escolar mediante el juego dramático.

#### **4.5.4. El contenido**

Con el propósito de enmarcar este concepto en el ámbito educativo, esta investigación toma como referente el concepto de **contenido** a partir de la noción construida desde la Licenciatura en artes escénicas. Para ello, se ha consultado tal definición del *Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la práctica pedagógica* (Merchán, 2014):

Los contenidos de enseñanza/aprendizajes son las unidades mínimas sobre las cuales el profesor puede sostener el control didáctico. Es decir, determina puntualmente qué es lo que va a enseñar. La investigación en artes escénicas muestra que hay tipos de contenidos, relativos precisamente al tipo de saberes (culturales) a los que acuden los profesores en función de los conocimientos (individuales y colectivos) que pretende construir con los alumnos en el aula. Fijar claramente contenidos permite al profesor y a los alumnos prepararse para conocer y aprender de las disciplinas específicas. (Merchán, 2014, p. 15)

De esta manera, Zubiría (2006) afirma que existen tres tipos de contenidos, los cuales representan las dimensiones del ser:

- Contenidos valorativos o axiológicos: Se enfocan en el desarrollo ético de la persona y su formación actitudinal. Las emociones mediante el cual el niño amalgama lo social con lo biológico.
- Contenidos de orden cognitivo: buscan el desarrollo conceptual, el proceso de evolución del acto al pensamiento.
- Contenidos de orden práxico: se desarrolla la materialización de los fenómenos psicomotores.

Esta investigación toma el sentido integral de estas tres dimensiones en el ejercicio educativo, a pesar de que cada una de estas, igualmente, juegan de manera interdependiente. En este orden de ideas, es a partir del contenido que se generan conocimientos. Asimismo, el contenido de enseñanza se ve directamente relacionado con los procesos de planificación y gestión de las actividades de enseñanza- aprendizaje.

Con el propósito de ilustrar al lector sobre el proceso por el cual se proponen los contenidos, se parte de saberes sabios (Chevallard Y. , 1997), tales como el acoso escolar y el juego dramático, para formular contenidos de carácter axiológico, dado que son aquellos los que aportan a las dimensiones éticas y actitudinales del ser, dimensiones que en la presente monografía contribuyen a mejorar la convivencia escolar en el ejercicio de prevenir fenómenos de violencia en la escuela, como el acoso escolar, para así plantear las actividades en el aula de clase.

## **5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El análisis que a continuación encontrará el lector se propone a partir de la ruta metodológica establecida en la presente monografía, empieza por analizar la fase de deconstrucción, la cual consiste en una observación de los modos de juego en la población, identificando las relaciones de los alumnos con sus pares, con la docente en formación y con contenidos como la imaginación, entre otros que a continuación se expondrán.

Como se mencionó anteriormente, las sesiones de clase dispuestas para el análisis se ejecutan en el espacio de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, con niños de segunda infancia del curso 102 J.M. del colegio Alfonso Reyes Echandía. Por motivo de derechos de imagen, la institución educativa, no permitió tomar fotografías o videos a los alumnos.

Como propone Strauss & Corbin (2002) acerca de la recolección de datos, se utilizó una estrategia de análisis, la cual consistió en revisar detalladamente, planeaciones y diarios de campo.

### **5.1. Primera fase: Deconstrucción**

Esta primera etapa tuvo como objetivo realizar un diagnóstico del contexto educativo en la población en cuestión, con el fin de conocer las relaciones de los alumnos con sus pares, la relación que se empieza a construir con la docente investigadora y por último conocer los espacios y personajes imaginados, tanto individual como colectivamente. Esto se hizo de la mano de un contenido teatral anteriormente mencionado: la imaginación (Vygotski L. , 1986).

En este caso el diagnóstico se sirvió de la realización e implementación en el aula distintos juegos dramáticos que fueran los encargados de brindar información que aporte a la investigación para su desarrollo.

En este lugar de enunciación los alumnos reflexionan acerca de sus posibilidades para imaginar y crear universos en compañía de sus compañeros, además de entender la imaginación como una forma de juego y así mismo como una manera de lograr el aprendizaje de otros contenidos de orden axiológico que se evidencian a lo largo de la práctica como: el respeto, la escucha y el cuidado por el otro. Cabe aclarar que estos contenidos sirven como instrumento para las siguientes sesiones de clase, como



principios fundamentales para el trabajo en el aula y por consiguiente para el desarrollo de los juegos que se proponen en las siguientes fases de esta investigación.

Utilizando el texto mediador como otro de los instrumentos principales y fundamentales en el trabajo que se realiza a lo largo del proceso en el aula, se implementó al comienzo de la sesión diagnóstica, la lectura del cuento *Julieta imagina*<sup>6</sup>, un texto con el cual, la docente en formación estabiliza el medio y define a los alumnos el tema de la sesión: La imaginación.

Las preguntas orientadoras en esta primera etapa fueron:

- ¿Qué entienden por imaginación?
- ¿Les gusta imaginar?
- ¿Qué es lo más gracioso que han imaginado?
- ¿Qué es lo más feo que han imaginado?

Teniendo en cuenta estas preguntas, se entabla con los alumnos un gesto de regulación, que sirve como un puente para el desarrollo de los juegos dramáticos que a continuación se exponen.

### **Juego No 1. Cacería de brujas**

Este juego consistió en que uno o dos alumnos fueran la bruja y los demás duendes. Existe una regla muy importante en el juego y es mantener el respeto por la integridad del otro. Los duendes están en el bosque. Los duendes se dedican a molestar a las brujas con gritos y muecas, siempre bajo la premisa del respeto. La(s) bruja(s) por su parte, tiene el poder de congelar a todos los que logre tocar. Si la(s) bruja(s) toca a un duende, este debe quedarse quieto con las piernas abiertas, solo podrá volver a moverse si otro duende lo descongela pasándole por entre las piernas.

En la investigación esta actividad permite un primer acercamiento al contenido de imaginación ya que los alumnos, a partir de un juego que ya conocen y que comúnmente llaman “congelados”, hacen un cambio de roles, imaginando que ahora son duendes y brujas. Además, mediante gestos faciales y corporales, transforman su cuerpo de acuerdo con el personaje con el que están jugando. Desde una perspectiva

---

<sup>6</sup>Ruales Rendón, E. Rubiano, C. (2012). *Julieta imagina*. Editorial Libros & Libros, España.

didáctica, la docente propone un medio didáctico, que compromete un saber instaurado ya en el alumno, logrando asimismo un gesto de regulación.

Por otro lado, la actividad estuvo compuesta de una dinámica en la que compartían espacio y contacto físico, siempre bajo la premisa del respeto por la integridad del otro. Lo que brindó la oportunidad de introducir contenidos axiológicos como el respeto, el cuidado por el espacio y la integridad de los compañeros; realizando a la par una observación de las concepciones de los alumnos de acuerdo con dichos contenidos, encontrando allí, que tanto los alumnos niños como las alumnas niñas sienten temor de representar libremente ante los compañeros su papel en el juego. Por ejemplo, los niños al jugar siendo “duendes” o “brujas” se tornan violentos, ya que su objetivo es agarrar a sus compañeros y congelarlos, entonces lo que al principio era un llamado a imaginar, se torna en una situación donde las niñas y algunos niños huyen, algunos de los niños, quienes se tornan violentos, también corren y atacan con golpes a los demás, otro grupo de niños responde con la misma violencia y otros simplemente acuden al docente en formación con ánimo de buscar que toda esta situación se detenga.

Debido a esta situación que uno de los primeros hallazgos importantes de esta investigación, es que el docente en formación debe participar del juego de forma activa, eso significa que debe integrarse en la actividad como un agente participante regulando la actividad propuesta. Como lo define Mantovani, citado en el marco teórico, el juego dramático incluye a un adulto que coordina el grupo de niños para un óptimo desarrollo del juego.

Asimismo, se evidencian varios aspectos importantes de este primer hallazgo: El docente debe cumplir el papel de jugador participante, como también el papel de regulador. Si bien es cierto que el juego en el niño debe ser autónomo y libre, también lo es el que el niño esté siendo regulado constantemente, con el objetivo de guiarlo hacia un aprendizaje determinado y así entablar una relación de regulación-devolución, en la que ambos sujetos, tanto docente y alumno, propicien un aprendizaje como lo sugiere Rickenmann.

Otro aspecto que denota este hallazgo y que va a verse reflejado a lo largo de toda la investigación, en el campo de ejecución, es que es importante y significativo, permitir que los alumnos creen y establezcan sus dinámicas en el juego, para que el

docente pueda entrar allí a ser jugador participante; es decir, la docente propone una actividad, en este caso un juego, los alumnos escuchan y se disponen a jugar.

A pesar de que la docente en formación define reglas específicas, los alumnos son quienes interpretan la manera de jugar, como ellos consideran y entienden. Cuando empiezan a jugar en un acto de *devolución*, se instaura el juego, con las características propias que cada alumno le ha dado, la docente entra a jugar con ellos, con el fin de no contraponer la manera de jugar de un adulto y la de un niño, ya que esta investigación considera fundamental y metodológico el juego libre y el uso de la imaginación en el niño por decisión propia. Esto quiere decir que la manera como se debe regular durante el tiempo de juego debe ser sutil de parte del docente, para no provocar una ruptura en el juego orgánico que están teniendo los alumnos en el momento, sin olvidar que se movilizan contenidos axiológicos y cognitivos en el aula.

### **Juego No 2. El juego de imaginar**

Este juego, como parte del diagnóstico consistió en que la docente investigadora llevara a los alumnos por diferentes universos imaginados, enfrentándose a angostos caminos, variaciones climáticas, lugares paradisíacos, peligros, entre otros. Con el fin de que el alumno explorara sobre sus posibilidades de imaginación en un entorno cotidiano como lo es el aula de clase.

Lo primero que arroja la práctica de este juego y un aspecto importante para analizar, es que estando dentro del aula de clase, donde hay alrededor de 20 sillas y 20 mesas, la docente investigadora encuentra como reto importante incitar a una exploración en un espacio que se ve invadido por muebles, sin embargo la manera de solucionarlo es dejando que el espacio, con sillas y mesas, hiciera parte del juego de imaginar, entonces la definición de esta exploración que inicialmente iba a ser sobre universos imaginados, se complementa con objetos que hacen parte de estos mismos universos.

Para dar mayor complejidad al juego, la docente decide en un gesto de *regulación* sugerir a los alumnos algunos objetos determinados, es decir, una mesa o silla se podían convertir en un carro, en un avión, en una cama, en una hamaca o en un árbol. Así, se da una *devolución* en la que progresivamente este juego de los alumnos en relación con el espacio y lugares imaginados, se fueron convirtiendo en la aparición de personas como sus mamás, superhéroes y animales.

Es importante resaltar en este punto varios aspectos. Primero, como un proceso topogenético, esta exploración empieza siendo dirigida por la docente, es el rol de la persona que lleva a sus ‘invitados’ por distintos lugares, pero a medida que avanza la exploración, cambian los roles, ahora son ellos quienes guían la exploración.

Además, en la devolución por parte de los alumnos, ellos sienten seguridad de expresar, ya sea con el cuerpo o verbalmente, lo que imaginan, por ejemplo, determinado alumno saluda a un mono, y el grupo atiende a ese saludo y también saludan, y otro alumno empieza a gritar, a señalar y a decir que de esa cueva está saliendo un león, y todos corren huyendo de él, y hay quien valientemente se cruza en el camino del león –que es en realidad una silla- y lo reta. De allí denota el segundo aspecto importante: la escucha como contenido axiológico.

Los alumnos realizan un ejercicio ~~per~~ de escucharse entre sí y respetar lo que sus compañeros proponen, en ese sentido es una dinámica de hacer en conjunto, sin que ninguno se anteponga a lo que el otro dice. Sin embargo, se complejiza en el transcurso de la actividad. En cierto momento, varios alumnos tienen planes de dirigir o llevar al grupo a determinados lugares y se torna confusa la exploración, es por ello, y como parte del tercer aspecto importante que muestra esta actividad para la investigación, que los alumnos deciden por sí mismos transitar de una exploración conjunta, a una exploración individual. Este juego llevó a los alumnos a construir un tránsito por un trabajo guiado, de allí un trabajo de grupo donde emerge un gesto de institucionalización que da cuenta del respeto entre los alumnos por la palabra y el actuar del otro, para llegar a un trabajo individual.

Este diagnóstico, producto de la fase de deconstrucción en la presente investigación, brindó importantes insumos para las fases que siguen a continuación. La población con relación a la docente brinda distintos escenarios para la ejecución de actividades en el aula, la docente se reconoce una vez más como personaje implicado en el medio lo que la lleva a una continua reflexión e investigación sobre su accionar educativo y abre a preguntas por cómo movilizar agentes didácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje, formulando al juego dramático como un medio didáctico para ejercicios de prevención de acoso escolar.

## **5.2.Segunda fase: Reconstrucción**

En esta segunda fase de la investigación, se propuso una serie de juegos dramáticos, los cuales fueron adaptaciones de los juegos teatrales de Gina Patricia Agudelo Olarte (2004). Estas adaptaciones sufren transformaciones en cuanto a diseño del juego, dado que la información recogida en la fase anterior de recolección de información respecto al contexto escolar propone necesidades puntuales para la población dirigida, los objetivos y los contenidos propios del proyecto.

Una de las bases principales en el diseño e implementación de los juegos dramáticos, fueron las variables expresivas del cuerpo manifestadas en la propuesta de discriminación por aspecto físico de esta investigación, tales como: la fuerza física corporal, la pigmentación de la piel, la estatura física corporal, el peso físico corporal, y la velocidad física corporal. Con relación a estas variables, se proponen una serie de juegos dramáticos buscando movilizar contenidos, tanto procedimentales, cognitivos, y axiológicos, dispuestos a trabajar en cada clase o sesión. Asimismo, se busca movilizar por medio de los gestos docentes, la planeación y ejecución de dichas clases, con el fin de aportar y fortalecer la relación enseñanza aprendizaje, en el proceso de constituir el juego dramático como un medio didáctico para prevenir el acoso escolar.

### **5.2.1. SESIÓN N° 1: EL MANEJO DE LA FUERZA FÍSICA CORPORAL EN SITUACIONES DE COTIDIANIDAD**

El objetivo específico en esta sesión fue reconocer los diferentes tipos de fuerza física que se pueden experimentar con el cuerpo individual y grupalmente. Los contenidos relacionados con este objetivo específico fueron el cuerpo, la escucha y el trabajo en equipo. En la descripción de cada juego que a continuación se expone, se analiza el desarrollo y el resultado con relación a estos contenidos.

El inicio de la sesión se ve enmarcada con la lectura del cuento *Hoy no quiero ir al colegio*<sup>7</sup>. Habla de dos miradas: el agredido y el agresor; dos maneras de ver un mismo hecho; dos formas de sentir, dos historias. El libro cuenta la historia de Jaime y Martín, dos personajes que se ven envueltos en una situación de acoso escolar y que permiten ver cómo se siente el abusado y el abusador. La lectura de dicho cuento permitió realizar

---

<sup>7</sup> “Hoy no quiero ir al colegio” de Soledad Gómez y Ana María Deik.

la definición del tema de la sesión, entablando asimismo una explicación y posterior diálogo con los alumnos sobre algunas de las situaciones de violencia escolar que se vive en el colegio, a raíz de la discriminación y del uso de la fuerza física para causar daño emocional y físico.

Con respecto al gesto de *definición* mediante el cual se conceptualiza la fuerza física corporal, se evidencia en los alumnos un desconocimiento y negación por las características reales de sus cuerpos. Por ejemplo, en el caso de los alumnos, su referente de fuerza son los superhéroes: son su modelo que seguir, no pueden ser débiles; en el caso de las alumnas sus referentes son las princesas, sinónimo de debilidad, empero sinónimo de delicadeza, valor estético atribuido a la mujer. Dicha apreciación tiene relación directa con la concepción de imagen corporal dada por Slade (1994) donde un sujeto configura su imagen corporal de acuerdo con la representación mental que hace de sí mismo conforme factores culturales y sociales de su entorno. En este sentido, los alumnos predestinan su fuerza física corporal, por su género.

En concordancia con lo anterior, la actividad se convierte en un aporte importante en la medida que da a los alumnos concepciones y referentes basados en las características que componen el aspecto físico de cada alumno, además de enunciar la necesidad de cambiar la polaridad de valores instaurados de forma negativa en la sociedad.

Teniendo en cuenta el objetivo específico enunciado anteriormente, esta primera parte de la sesión, define y propone la reflexión por parte de los alumnos, en pro del reconocimiento del manejo de la fuerza física corporal para una mejor convivencia. Los alumnos atienden a las premisas de la docente y la explicación de los contenidos propuestos. Esto posibilita una adecuación del medio para las actividades posteriormente propuestas.

### ***Juego n° 1. El titanic***

Este momento de la sesión se ve enmarcado por el gesto de regulación, el cual es llevado a cabo por la docente, quien propone las instrucciones. El juego consistió en dibujar en el suelo un cuadrado en el que apenas cupieran los jugadores. Este es el barco que se encuentra en altamar, al principio la docente en formación es el tiburón<sup>8</sup>. Todos

---

<sup>8</sup> Teniendo en cuenta el hallazgo propuesto en la fase de deconstrucción, donde el docente debe ser un jugador participante.

los alumnos ingresan en el cuadrado y a una señal de la docente, inician todos, una lucha contra todos para sacarse de la balsa. Como parte de las instrucciones está el cuidar de no ser violentos, utilizando herramientas como las cosquillas, alianzas, ente otras. Se busca de esta forma influir en principio en ese aspecto físico corporal, la fuerza, desde el que puedan surgir dinámicas de abuso o discriminación.

Inicialmente, los alumnos comienzan a jugar siendo bastante agresivos con sus compañeros, y el juego se ve interrumpido por la docente en formación quien decide detenerlo, debido a que un alumno, ha hecho llorar a otra alumna por la manera agresiva en la que ha sido sacada del barco. Es evidente que las premisas de cuidar de no ser violentos no fueron llevadas a la práctica por los alumnos. Esta situación conllevó a que no finalizara el juego de la manera en cómo se tenía previsto. Surge una pregunta emergente para la docente investigadora: ¿cómo se puede identificar el momento en el que el juego se convierte en violencia? Una respuesta inmediata se da al evidenciar aquellos gestos de dolor, sin embargo, tiene que ver de nuevo con la esencia participativa del docente. La docente en formación descubre que no se trata de prohibirle al alumno que juegue con golpes, comprende que, en el alumno, la violencia hace parte de su contexto, de su entorno y de su formación como sujeto, es parte también de su exploración corporal. Sin embargo, en esta misma labor, el docente debe propiciar una reflexión al respecto, marcar el límite de las acciones físicas e impulsos violentos del alumno para evitar daños emocionales y corporales al otro individuo con quien está jugando.

No obstante, en la situación anterior se denota un gesto de institucionalización por parte de los alumnos, puesto que permite a la docente en formación reflexionar frente al hecho junto a ellos.

La situación que anteriormente se describe por un lado cumple un objetivo de la actividad el cual era que los alumnos identificaran episodios de violencia para desde allí, lograr una reflexión con ellos, ligado al texto mediador, al concepto de fuerza física corporal y al concepto de no agresión. Lograr que los alumnos identifiquen situaciones de violencia ejercida entre ellos mismos, permite abrir reflexiones autónomas en torno a preguntas relacionadas sobre cómo evitar estas prácticas en el juego cotidiano.

Acto seguido al juego *el titanic*, se propone la actividad: *El círculo de la palabra*, la cual consiste en un círculo que realizan los alumnos y la docente, sentados en el suelo.

Allí se comparten reflexiones con relación a situaciones que se han presentado a lo largo de la clase y que ameritan ser dialogadas, enmarcando así, esta actividad como un gesto de socialización e institucionalización.

En dicho espacio la docente entabla un diálogo con los alumnos, explicando la importancia del respeto y el cuidado hacia el otro. Para ello se deben encontrar mecanismos de escucha, observación y atención tanto en el juego como en situaciones cotidianas. Así, en un gesto de institucionalización, la docente abre la pregunta emergente respecto a ¿cómo se puede identificar el momento en el que el juego de un individuo está llegando al límite y pasa a ejercer violencia en contra de otro? Con esta pregunta, la docente reflexiona con los alumnos y en conjunto llegan a deducir que se puede jugar utilizando la fuerza en el juego con el otro siendo consciente, con ayuda de la observación, de que el otro individuo no está sufriendo, ya sea llorando, ya sea diciéndole que se detenga o evadiendo el juego. Por medio de esta socialización, la docente evidencia uno de los aprendizajes que según Patricia Sarlé (2010), brinda el juego dramático, y es la búsqueda de posibles soluciones.

Acto seguido a la reflexión, la docente invita a los alumnos a realizar otra actividad, el juego que a continuación se describe, tiene como objetivo que los alumnos consigan ganar, utilizando el trabajo de grupo, refiriéndose a él como 'la fuerza de grupo'. Este nuevo concepto de fuerza física corporal es considerado como un hallazgo de la investigación, puesto que se enmarca en lo grupal y colectivo, con el fin de deslegitimar el patrón violento de la fuerza y así mismo polarizar cualquier antivalor alrededor de esta que a futuro sea utilizado como punto para ejercer una agresión.

### ***Juego N° 2. El arca de Noé***

El propósito del siguiente juego es dar cuenta de los aprendizajes construidos por los alumnos, con relación a lo que se ha visto en la clase. Dicho momento es denominado memoria didáctica. Así, la docente en formación propone las reglas de juego: hay un espacio demarcado en el suelo, el cual va a ser el barco, donde están todos los jugadores. El barco es un lugar seguro, donde se puede estar a salvo del tiburón, es decir la docente, sin embargo, hay que mantener el barco en equilibrio para que no se hunda y todos caigan al agua. Para ello, a medida que el tiburón vaya hacia determinada parte del barco, los jugadores deberán movilizarse dentro de él, equilibrando el peso.



Así, si todos los jugadores se dirigen hacia una misma parte del barco, se hunde, pero si se nivelan los pesos, puede mantener el barco a flote.

Con respecto a uno de los contenidos propuestos, como el trabajo en equipo, en este juego se evidencia que hay en ellos un interés por no ejercer violencia hacia el otro, hay un interés claro por controlar su cuerpo con relación a la manera en que se relacionan dentro del barco. Por ejemplo, el alumno que antes había sacado a su compañera del barco agresivamente, tomándola del brazo, estaba ahora, en algunos momentos, dirigiendo e instruyendo a sus compañeros en el desplazamiento dentro del barco. Con este episodio se logra evidenciar que el alumno buscó con su cuerpo y la palabra la manera de no ejercer violencia en contra de sus compañeros durante el juego.

Con respecto a la escucha, los alumnos buscaron puentes de comunicación entre ellos, para lograr movilizarse dentro del barco estratégicamente. Desde una lectura objetiva de esta actividad el alumno redescubre que, para relacionarse con el otro, debe abrirse a escucharlo, redescubre que los demás tienen voz, y que en conjunto logran tener un diálogo en pro de un objetivo, sin sobreponerse agresivamente a las ideas del otro.

Para esta investigación, es prudente afirmar que la búsqueda que realizan los alumnos por escucharse y relacionarse sin violencia entre sí, son producto de la orientación, observación y reflexión que propone la docente. Este es, un hallazgo fundamental para la prevención del acoso escolar en la escuela, entender que los alumnos necesitan un docente que haga el papel de guía, y les muestre que pueden jugar sin abusar del otro, que pueden por el contrario escuchar con el oído y con el cuerpo las ideas del otro, y que esto contribuye a una formación colectiva.

Para finalizar, con respecto al objetivo específico propuesto para dicha sesión: reconocer los diferentes tipos de fuerza física que se pueden experimentar con el cuerpo individual y grupalmente, los alumnos lograron observar el paralelo entre la concepción de fuerza física corporal tanto individual como grupal y sus posibilidades en las relaciones cotidianas al interior del aula.

### 5.2.2. SESIÓN N° 2: LAS DIFERENTES ESTATURAS FÍSICAS CORPORALES Y SUS MÚLTIPLES POSIBILIDADES

Los objetivos específicos en esta sesión fueron reflexionar sobre la estatura física corporal: sus diferencias y posibilidades e improvisar frente a una historia creada con base en las distintas estaturas corporales propuestas. Los contenidos relacionados con estos objetivos específicos fueron la improvisación, la imaginación, el plano, la escucha y el trabajo en equipo. En la descripción de cada juego que a continuación se expone, se analiza el desarrollo y el resultado con relación a estos contenidos.

El comienzo de la sesión se ve enmarcado por el gesto de memoria didáctica, con el fin de conocer los aprendizajes institucionalizados por los alumnos con relación a los contenidos trabajados en la sesión anterior. Así, algunos de los alumnos son capaces de citar verbalmente conceptos como la fuerza física corporal, la escucha, el juego en grupo y el respeto por el otro. Recuerdan el texto mediador, sus personajes y su relación en el cuento, subrayando que uno de los personajes ejerce acoso escolar hacia su compañero. Dicha memoria didáctica, permite entablar relación con el tema que se propone trabajar en la presente sesión.

A partir de lo anteriormente mencionado, se realiza la lectura del cuento *Soy grande, soy pequeño*. Un texto que habla de un niño, Matías, quien explora las posibilidades que le brinda ser grande y ser pequeño, con relación a situaciones específicas. Los alumnos participan activamente en la lectura, anotando en qué situaciones les beneficia ser grandes o ser pequeños. Se establece entonces el gesto de **definición**, partiendo del concepto de estatura física corporal enfatizando en que la diversidad es una característica propia de la convivencia humana.

La docente en formación propone como actividad, un recorrido con la imaginación por mundos de solo personas altas, bajas y de mediana estatura física, reflexionando sobre las posibilidades que estas tienen de adaptarse al entorno que les rodea según la estatura de cada cuerpo.

Se entabla un gesto de regulación cuando la docente en formación propone otra actividad en la que los alumnos deben transitar por diferentes planos: plano alto: de pie, empujando, saltando, giro en el aire, todos los movimientos que separen el cuerpo del piso; plano medio: todos los movimientos que pueden ejecutarse con las rodillas sobre el suelo, cuclillas, sobre el costado del cuerpo, rodillas flexionadas; plano bajo: boca

arriba sobre el suelo, boca abajo sobre el suelo, sobre el costado del cuerpo, deslizarse, arrastrarse. La docente en formación propone un juego dramático que consiste en una serie de combinaciones de planos a medida que los alumnos caminan por el espacio. En un gesto de devolución los alumnos al sonido de una palmada y un número determinado se ubican en alguno de los distintos planos, reconociendo asimismo su propio cuerpo, movilizándolo como la escucha.

Con relación al primer objetivo específico propuesto para esta sesión, los alumnos reconocen las diferencias y posibilidades que asume tener determinada estatura, a partir de la exploración imaginaria y corporal. Así, contenidos cognitivos como el plano y la imaginación se exploran a partir de un juego dramático que se utiliza como medio para movilizar en un proceso de enseñanza aprendizaje valores del saber convivir y preocuparse del otro.

#### ***Juego N° 1. Puntos de vista***

Teniendo en cuenta la exploración anteriormente mencionada, la docente invita a los alumnos a improvisar. Es mediante este concepto que se abre una brecha de exploración entre un contenido teatral como la improvisación y contenidos tanto axiológicos como corporales que se proponen. Asimismo, un objetivo de esta actividad es evidenciar los aprendizajes construidos por los alumnos, en un gesto de institucionalización.

Es así como, luego de una definición que realiza la docente del concepto de improvisación a los alumnos, se dispone el espacio y el cuerpo para desarrollar el juego. El juego consistió en dividir el número de alumnos en dos: un grupo toma el papel de público y el otro de actores. Los actores deben improvisar frente a una historia creada por ellos, haciendo uso de los diferentes planos explorados en la primera parte de la sesión.

En este punto sobresale una necesidad de los alumnos por conocer el significado de actor, público, personaje y su relación durante el acto teatral. A la hora de significar estos conceptos, se hace evidente que es casi nulo el conocimiento que tienen los alumnos frente al tema. Entre la docente en formación y los alumnos se construye la concepción de aquellos términos, logrando así un aprendizaje desde la experiencia y la participación en comunidad.

Con relación al desarrollo del juego, se evidencian hallazgos de vital importancia para la presente investigación. A pesar de que el contenido de improvisación y los conceptos que se movilizan alrededor de éste son apenas universos medianamente explorados por ellos, sí se vislumbran contenidos llevados al aula en las anteriores sesiones de clase. Contenidos como la escucha, la relación con el otro, el respeto y la imaginación empiezan a hacer parte del juego autónomo y es naturalizado entre ellos. Sin embargo, emerge la pregunta por ¿cómo lograr que el alumno naturalice estos contenidos a su cotidianidad fuera del aula de clase? El surgimiento de este cuestionamiento trasciende hacia un debate filosófico sobre el qué hacer pedagógico que puede haber iniciado a partir de los postulados de Fernando Sáverter parte de la entrevista citada en el capítulo inicial del presente texto. Asimismo, se convierte en uno de los cuestionamientos que se mantiene presente, vigente y en debate en la presente monografía.

Durante el proceso práctico de la presente investigación, los contenidos se han movilizad o por medio de gestos docentes como la institucionalización leída desde la manifestación corporal de los alumnos, con relación a los contenidos, objetivos y aprendizajes propuestos por la docente en formación. Sin embargo, en esta sesión, a raíz de la progresión, la docente en formación abre el espacio a los alumnos para que, de forma verbal, reconozcan también los aprendizajes que antes pasaron por su cuerpo y sus acciones. Para la edad de los alumnos, verbalizar los pensamientos es un reto, sin embargo, es evidente que hay en ellos un interés y una búsqueda por lograrlo. Se evidencia de esta manera lo que en la instancia teórica se propone, citando a Eines y Mantovani (2016), respecto al deber de descubrimiento en el niño, en relación con un conocimiento que incluya lo verbal, sin someterse a él. Esto para lograr formar individuos capaces de manejar todos sus medios expresivos a través del cuerpo, la voz y el gesto.

La sesión culmina realizando una reflexión por parte de la docente con relación a lo sucedido en clase, cumpliendo parcialmente los objetivos propuestos para esta sesión.

### **5.2.3. SESIÓN N° 3: LAS CALIDADES DE MOVIMIENTO**

El objetivo específico en esta sesión fue reflexionar sobre la velocidad física corporal y sus distintas posibilidades. Los contenidos relacionados con este objetivo

específico fueron el cuerpo, la escucha y el ritmo. En la descripción de cada juego que a continuación se expone, se analiza el desarrollo y el resultado con relación a estos contenidos.

El comienzo de la sesión se ve enmarcado por el gesto de memoria didáctica, mediante el cual, como se realizó en la sesión anterior, los alumnos recuerdan los temas vistos anteriormente. Así, los alumnos dan cuenta de contenidos como la improvisación y las actividades que enmarcaban los diferentes planos. Una alumna reflexiona sobre contenidos que se vieron en otras sesiones, afirmando que trabajar en grupo posibilita una mejor comunicación, por lo cual jugar en el salón, deja de convertirse en un espacio donde se corre peligro de caídas o golpes entre pares, por el contrario, todos pueden participar en los juegos, y así divertirse. Para la investigación, dicha percepción de la alumna en cuestión realiza aportes positivos con relación a los objetivos propuestos, pues permite observar que hay en los alumnos un reconocimiento del juego sin violencia y de la comunicación para una mejor convivencia.

Acto seguido, la docente en formación realiza el gesto de *definición*, enunciando el tema del día y proponiendo la lectura de la fábula *la liebre y la tortuga*. La docente en formación explica el concepto de velocidad física corporal; siendo este un aspecto físico corporal que hace diferentes a los individuos, y que precisamente, esta diferencia permite desempeñar distintos roles en situaciones cotidianas. Con base en ello, la reflexión más relevante es que el hecho de ser diferentes físicamente es positivo con relación a lo nutrida que es una sociedad que se compone de personas que son distintas físicamente y en su manera de pensar, porque brindan y experimentan intercambios culturales de gran riqueza para la construcción del ser. Todo lo anterior ligado siempre a la premisa y el concepto de respeto.

Un hallazgo importante que esta exploración aporta a la actividad es el uso de imágenes mentales<sup>9</sup>. Por ejemplo, la velocidad rápida, normal y lenta, son componentes del ritmo; la manera más eficaz de enseñar esto a los alumnos y lograr que entiendan las

---

<sup>9</sup> Según Sanabria (2015), un individuo puede mejorar su capacidad de navegar en el espacio físico, identificando los cuerpos en movimiento, su dirección, velocidad, fuerza, su masa, entre otras propiedades. Para esta investigación, la identificación de estos cuerpos en pro del ejercicio didáctico es a partir de imágenes mentales de ya sean objetos o animales que hacen parte de su cotidianidad. En este sentido, las imágenes mentales para la autora de la presente monografía se conciben como las construcciones de la memoria de espacios y cuerpos cotidianos, estrechamente relacionados al reconocimiento corporal y su interacción con otros sujetos en el espacio.

diferencias de estas velocidades de manera orgánica, es utilizando imágenes mentales como: el elefante y su manera de caminar, el avión y su desplazamiento, entre otras. De modo progresivo el alumno apropia determinada velocidad y ritmo a su cuerpo, permitiendo que la exploración abra distintas posibilidades de movimiento y sea transformado para efectos propios de la clase y el desarrollo corporal del alumno.

Direccionando este trabajo al objetivo específico propuesto, se logra una definición del concepto de velocidad, con el fin de que los alumnos asimilen y adapten los contenidos enunciados, a su imaginario de cuerpo u objetos que componen su cotidianidad, de acuerdo con las velocidades.

### ***Juego N° 1. Contrastes***

La docente en formación en un gesto de regulación propone una exploración por diferentes ritmos: lento, normal y rápido, utilizando imágenes mentales sobre animales u objetos. Luego de esto, empieza un juego por el espacio: a una palmada ritmo rápido, a una palmada ritmo lento, a una palmada ritmo normal, incorporándose así, animales, objetos y contrastes como: tensión-relajación, movimiento-quietud, velocidad-lentitud, plano alto-plano bajo, equilibrio y desequilibrio.

Los alumnos en un gesto de devolución realizan una búsqueda por preguntarse de dónde y cómo se producen los contrastes que anteriormente se mencionaron. Por ejemplo, uno de los alumnos busca un lugar del salón para trabajar sobre la tensión-relajación. De allí comienza por realizar una exploración con sus manos observándolas detenidamente. Acto seguido incorpora sus piernas a dicho ejercicio y poco a poco se desplaza a todo el cuerpo.

Viendo esta situación la docente se acerca y le pregunta el por qué ha decidido realizar el ejercicio de esta manera. El alumno le responde “profe, quería ver cómo son mis manos cuando les digo que hagan algo, pero dejo quieto el resto del cuerpo y luego sigo con las demás partes del cuerpo”. Acciones como esta permiten ver que el alumno indaga sobre las posibilidades de su cuerpo y lo hace de forma consciente por medio de la observación y el movimiento.

Un segundo aspecto es el ritmo con el que se movilizan los alumnos de acuerdo con la exploración, es decir, se parte de un trabajo individual donde cada alumno decide la manera cómo realiza su búsqueda, con el tiempo y el espacio que necesiten. Luego

de que la docente propone con una serie de señales transitar por los diferentes contrastes, los alumnos deciden abandonar su ‘burbuja’ de trabajo individual para encontrar un solo cuerpo de trabajo colectivo. Se convierte entonces en un ambiente donde prima la escucha, la observación, el trabajo grupal y el reconocimiento de otros cuerpos en el espacio; se transforma la situación de manera progresiva en un lugar en el que converge el juego innato, la risa, propuestas de ritmos, sonidos, preguntas y respuestas por el cuerpo.

Con relación al objetivo específico propuesto para esta sesión, se resaltan dos aspectos: el trabajo individual y el trabajo colectivo con relación a las exploraciones que se realizan en torno a las velocidades. Ambos aspectos denotan que los alumnos atienden y entienden las premisas de la docente en formación. Adicional, y como un punto resaltable, se encuentra que los alumnos proponen una exploración-juego autónomo entre ellos, donde transitan gestos corporales y relacionales, permitiendo observar que los contenidos son apropiados por los alumnos, naturalizados y explorados.

El juego, como se mencionó en el marco teórico de esta investigación, cumple un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, procedimental y axiológico de los individuos que hacen parte de esta investigación: alumnos con edades entre los 5 y 8 años del curso 102. De igual forma, se encuentra registrado en el mismo, que según fundamentos de teóricos en la educación como Piaget (1985), Cañas (1992) y García (2009), el juego entre otras cosas brinda a los alumnos estímulo, oportunidades y caminos hacia el descubrimiento del entorno y la identidad propia, además de brindarles la capacidad de crear y transformar sus realidades.

El juego además de cumplir con estos propósitos hace parte de la cotidianidad de los alumnos, es por ello por lo que a partir de una exploración guiada por la docente en formación y el juego dramático, surgen aprendizajes para nutrir a los alumnos y el docente en su diario vivir, direccionados a un objetivo claro en este proyecto: reconocer y respetar al otro como base fundamental de la convivencia.

En un gesto de institucionalización, los alumnos demuestran que empiezan a apropiarse contenidos que son explicados en la clase, y que han sido vistos en las anteriores sesiones. De acuerdo con esto, la docente en formación propone un diálogo

sobre estos aprendizajes mutuamente construidos hasta el momento, movilizando la institucionalización a partir de preguntas concretas, a modo de felicitación. Por ejemplo:

Docente: Niños, quiero resaltar que han trabajado en equipo, se han escuchado y se han divertido -risas-, lo cual me emociona y me hace querer traerles muchos más juegos a la clase para que se sigan divirtiendo y aprendiendo.

Los alumnos responden afirmativamente

Docente: ¿quién se anima a decir qué hemos aprendido?

Alumno: a escuchar.

Alumno: a ir rápido, lento, y normal.

Alumno: a divertirnos juntos.

Alumno: los personajes y los actores.

Entre otras respuestas, que denotan que: 1. Son capaces de verbalizar sus aprendizajes y 2. Hacen conciencia sobre los contenidos propuestos por la docente en las sesiones de clase.

### ***Juego N° 2. Imitación***

Continuando con el gesto de memoria didáctica, la docente propone el juego que consiste en hacer dos grupos y disponerlos a una carrera. La regla general es realizar dicha carrera usando la velocidad que ellos elijan. Usando la escucha uno de los alumnos propone un ritmo y el otro se adhiere.

Inicialmente, este juego suponía realizar una competencia, contraponiéndose en cierta manera a los objetivos del juego dramático. Esta decisión se debió a la lectura que esta investigación tuvo de la población y en esta, el reconocimiento de la competencia como un elemento propio en la cotidianidad de los alumnos. Sin embargo, en la práctica se halló un escenario libre de competencia, donde los jugadores desdibujaron este ideal de contrincantes y por el contrario propusieron una representación de animales humanizados que se desplazaban por el espacio, caminando a velocidades distintas, pero en manada hasta llegar a la “meta”.



Esta situación permite observar que el alumno expresa, que el trabajo que se ha venido haciendo en el aula, complementa el desarrollo cognitivo y social del mismo. Es decir, que como se cita en el marco teórico de esta investigación, según Echeita (1988), el juego brindó espacios de interacción de un sujeto con otras personas y grupos, permitiendo incidir tanto en el desarrollo cognitivo como social del sujeto y sobre su conocimiento, tanto social como individual.

En consecuencia, no es de preocupar la transformación que sufrió el juego ya que se prestó para un reconocimiento y fortalecimiento de relaciones sociales que nutren y conforman la construcción del ser.

#### **5.2.4. SESIÓN N° 4: DIFERENTES CUERPOS EN EL ESPACIO**

El objetivo específico en esta sesión fue reflexionar sobre los diferentes cuerpos que se movilizan en el espacio cotidiano de acuerdo con su peso. Los contenidos relacionados con este objetivo específico fueron el cuerpo, el peso corporal, el reconocimiento del otro. En la descripción de cada juego que a continuación se expone, se analiza el desarrollo y el resultado con relación a estos contenidos.

Con base en la progresión de las clases y el desempeño que tuvieron los alumnos frente a los contenidos y dinámicas movilizadas en el aula por la docente, esta sesión de clase es realizada en un espacio fuera del aula cotidiana, la biblioteca. El propósito de ello fue llevar a los alumnos a un espacio donde se pudiera indagar sobre los contenidos de la clase desde la quietud y la relajación; además de brindar otras perspectivas sobre contenidos que se movilizan en la clase de teatro: el movimiento, la escucha, la misma acción de imaginar, el espacio. Desde allí, se realiza memoria didáctica junto a los alumnos según los temas vistos en la sesión anterior y se dispone el medio para la lectura del cuento y posterior definición del tema de la sesión.

El cuento se titula: *El gordo y el flaco*. Un cuento que habla de dos niños diferentes, Hugo y Borja, uno gordo y uno flaco. En uno de sus juegos cotidianos se enfrentan a una peripecia cuando extravían su balón, al buscar encontrarlo, muestran el lado bueno de ser distintos físicamente en relación con su peso, ya que en ciertas

situaciones es Borja quien puede solucionar los obstáculos que se presentan y en otras es Hugo quien actúa.

Acto seguido, en un gesto de *definición*, la docente en formación expone el concepto de peso físico corporal, como uno de los aspectos que más influencia tiene en prácticas de acoso escolar. Por lo tanto, invita a los alumnos a reflexionar sobre la discriminación como un contravalor ético, que debe ser polarizado, con el fin de respetar las diferencias del otro y construirse en comunidad bajo la premisa de la convivencia. El texto mediador ejemplifica dicha labor de polarizar un contravalor, evidenciando que Hugo y Borja son capaces de ver positivamente sus diferencias corporales para solucionar un problema. Los alumnos atienden a las premisas y se mantienen atentos.

Para el momento en el que el gesto de regulación se establece, la docente en formación propone a los alumnos una exploración imaginaria en donde transiten por universos de liviandad y pesadez. Lo anterior se realiza a partir de una ruta exploración guiada en la que los alumnos con los ojos cerrados, acostados sobre el suelo, utilizando nuevamente la imaginación como recurso didáctico realizan dicha ruta guiada por la docente en formación.

Por medio de una ‘pelota’ que entra al cuerpo y rebota al mismo tiempo que recorre todos los lugares de este, los alumnos empiezan a tener una lectura y observación detallada de su propio cuerpo. Esta ‘pelota’ se transforma jugando con su tamaño, su material y su color. Hasta que se incorpora al cuerpo de los alumnos y empieza desde allí un recorrido por diferentes cuerpos, por ejemplo, una pluma se transforma y se convierte en una hoja, de allí pasa a ser agua, de agua a pez, de pez a ballena, entre otros.

Los alumnos en un gesto de devolución realizan las rutas propuestas, reconociendo otras composiciones físicas corporales que componen su entorno y su propio cuerpo. Cuando culmina la actividad, la docente invita a los alumnos a abrir los ojos, reincorporarse al espacio, reconocer de nuevo a los compañeros, los docentes: titular, practicante y observador. Se abre la pregunta por: ¿cómo se sintieron?, ¿qué pensaron y cuáles fueron los momentos relevantes de la actividad? Los alumnos realizan aportes con relación a las preguntas, valiéndose de imágenes recordadas en la exploración y la lectura del texto mediador al comienzo de la sesión.

Con base en lo anterior, la docente en formación moviliza el gesto de institucionalización, proponiendo un juego.

### ***Juego N° 1. El escultor***

El juego consiste en hacer parejas, por cada pareja hay un escultor, quien teniendo en cuenta la exploración de la parte anterior, esculpe el cuerpo de su compañero. Una vez haya terminado, expone frente a toda la clase la obra de arte realizada. Cambian de rol las parejas y se hace el mismo procedimiento.

Este juego proponía inicialmente un trabajo individual de cada alumno con su ‘escultura’ como se puede observar en la instrucción del juego, sin embargo, a lo largo de la actividad, se desdibujó esta idea, puesto que algunos alumnos, decidieron trabajar en parejas. Por ejemplo, un alumno pretendía hacer de su ‘escultura’ un elefante. Sin embargo, luego de explorar en ello, decidieron en conjunto, ambos participantes construir la figura de este animal con sus cuerpos. Esto denota que hay una búsqueda por entender y reflexionar en torno a las corporalidades y lo que ello implica.

En esta sesión particularmente hay una evaluación de la cronogénesis de los alumnos realizada por la docente en formación. Son evidentes los cambios significativos tanto en las concepciones axiológicas como en las cognitivas, desde el comienzo de este proyecto investigativo y la actual sesión de clase. Los alumnos evocan un trabajo por auto regular sus impulsos de violencia hacia los demás compañeros en sus juegos cotidianos; además trabajan por reconocer su cuerpo: las diferencias y semejanzas con relación a sus pares, que los construye como seres particulares y únicos, sin olvidar que esta identificación se realiza dentro de una sociedad que está conformada por sujetos que también realizan una búsqueda por construcción propia. De esta manera, gracias a la progresión en las clases, los alumnos se identifican cada vez más como agentes que participan activamente en clase y aportan en el medio didáctico. En el caso específico de esta investigación, con objetivos que mejoren su convivencia, como prevenir las dinámicas de acoso escolar.

### **5.2.5. SESIÓN N° 5: LOS COLORES QUE NOS CONSTRUYEN**

Los objetivos específicos en esta sesión fueron generar una retrospectiva de los contenidos vistos a lo largo de las sesiones de clase y reconocer el imaginario que tienen los alumnos de sí mismos a partir de los temas vistos anteriormente. Los contenidos

relacionados con este objetivo específico fueron el respeto, la escucha, el trabajo en equipo y la imaginación. En la descripción de cada juego que a continuación se expone, se analiza el desarrollo y el resultado con relación a estos contenidos.

La memoria didáctica que enmarca la primera parte de la sesión se compuso de los temas vistos en las sesiones anteriores de clase, recordando tanto conceptos como la fuerza, altura, peso y velocidad física corporal, como los diferentes contenidos construidos. Se llevó a cabo con la ayuda de material visual, en este caso ilustraciones que iban mostrando distintas imágenes con relación al tema que se iba recordando. Las imágenes mencionadas ocuparon un papel fundamental en esta sesión, ya que acto seguido a la muestra de estas en el tablero del salón, fue entregado a cada alumno una réplica en menor tamaño para disponerlas sobre el pupitre correspondiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente en formación propone la lectura del cuento: *Los colores de Élmer*, un cuento sobre un elefante que tiene todos los colores en su piel y que así mismo, muestra los colores que tienen los lugares y objetos que lo rodean. Los alumnos participan activamente en la lectura del cuento.

Desde este lugar de enunciación, la docente en formación define el tema de la sesión, el cual se relaciona con el color de piel de cada persona; como se mencionó en el marco teórico, es uno de los aspectos físicos que contribuye a que situaciones de acoso escolar se manifiesten con regularidad. Esta variable expresiva del cuerpo permite que, por el hecho de relacionarse, en cierta manera, con la condición étnica de la población, el espectro se amplíe para, incluir en la sesión, otras variables como el peso, la estatura, la fuerza y la velocidad, llevando el proceso además a una búsqueda por el reconocimiento global de la identidad propia. De ahí el título de la sesión “Los colores que nos construyen”, haciendo referencia, no únicamente al color o pigmentación de la piel, sino al color como una analogía de la identidad. Como parte de este gesto de **definición**, la docente en formación va poniendo en el tablero imágenes de cuerpos referentes a dichas variables. De esta manera los alumnos pudieron tener una visión integral de lo que la docente en formación iba exponiendo.

Acto seguido, la docente en formación en un gesto de regulación, propone a los alumnos un juego con relación a las imágenes que ellos ven.



Una vez finalizado el trabajo debían cerrar la caja y esperar a que todos los demás terminaran de igual modo.

Respecto a los objetivos de la actividad, en un gesto de devolución, los alumnos logran contribuir al cumplimiento de estos, puesto que atienden a las premisas y realizan la actividad, reflexionando de manera sincera sobre la acción que ejecutan. Un aspecto resaltable de esta actividad fue la capacidad de reconocimiento y convicción que tuvo cada uno de los alumnos al realizar el ejercicio sobre la visión que tenía con relación a su cuerpo.

Terminada la actividad, la docente en formación convoca a los alumnos a sentarse sobre el suelo en forma de círculo para compartir el contenido de sus ‘cajitas mágicas’. En este momento se ejerce el gesto de institucionalización.

La premisa para esa segunda parte del juego fue exponer las imágenes que se encontraban dentro de la caja respondiendo la visión que cada uno tenía de su color de piel, de su cuerpo con relación a su altura, peso, velocidad y fuerza física corporal, acompañado de un “yo soy”.

No todos los alumnos lograron hablar de manera orgánica. Específicamente dos alumnas que para ese momento habían creado una relación dependiente la una de la otra, al momento de exponer sus cajas esperan entre sí una aprobación mutua y se dificultó realizar el ejercicio. La docente en formación entra a mediar entre las dos alumnas invitándolas y animándolas a dejar ver lo que son cada una. Se convierte en un reto para ellas el diálogo sobre sus cajas, sin embargo, el grupo responde a la situación con un silencio respetuoso que las anima a hablar de lo que ocupa cada una de sus cajas.

El otro ejemplo tiene que ver puntualmente con un alumno quien ha demostrado a lo largo de la progresión del proceso práctico, que posee todas las características para en un futuro jugar el rol de abusador en las dinámicas de acoso escolar. Continuamente, el docente titular del curso 102, se ve en el deber de reprender sus actitudes violentas y en algunos casos abusivas. En conclusión, sus condiciones de convivencia se ven continuamente irrumpidas por su actitud. Sin embargo, durante la situación enmarcada por el círculo de socialización anteriormente enunciado, en su turno, deja ver otro tipo de actitudes. En ese momento lo abrazan la timidez y los nervios, características desconocidas de su personalidad. Empieza a dialogar con sus compañeros sobre el

contenido de su caja mágica y a medida que avanza en su diálogo, se evidencia que progresivamente se tranquiliza y entra en una dinámica de camaradería y sonrisa con sus compañeros.

El alumno con potencial de abusador, al sentirse aceptado y escuchado en su contexto escolar, al sentirse parte de este, al descubrirse e identificarse como parte importante de su comunidad, cambia su actitud agresiva y en algunos casos de rechazo, para permitir jugar otro rol, y aportar al objetivo de esta investigación.

Con respecto a los objetivos específicos, es evidente que los alumnos tienen la capacidad de reconocer y expresar su visión de cuerpo. Entienden que son diferentes entre ellos, pero así mismo, estas diferencias son fortaleza, por lo mismo las diferencias son respetables.

## 6. CONCLUSIONES

Remontándose al objetivo general planteado por esta investigación a la hora de buscar concluir el documento de esta tesis de grado para optar por el título de Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, es necesario hacer un ejercicio de contraste entre dichos planteamientos iniciales, la experiencia práctica, el estudio teórico y la información analizada para ver qué conclusiones se arrojan. De esta manera, acorde al objetivo general del proyecto, lo primero por realizar es una evaluación de los aportes que el juego dramático brinda como medio didáctico en la prevención de acoso escolar en segunda infancia, en un contexto específico la localidad de Bosa. Dicha evaluación ligada a las acciones que indican los tres objetivos específicos, que van encadenados a la metodología y sus etapas:

1. Reconocer las dinámicas de juego en el contexto en cuestión,
2. explorar en la prevención del acoso escolar utilizando el juego dramático como medio didáctico,
3. y finalmente, evaluar los aportes del juego dramático como un medio didáctico para la prevención de acoso escolar para la segunda infancia.

En este orden de ideas las primeras conclusiones surgen de lo que fue el reconocimiento de las dinámicas de juego en la población en cuestión. Respecto a esto surgen varias conclusiones, la mayoría de ellas relacionadas al rol de jugador participante, y junto a este, los gestos docentes movilizadas en el aula por parte de la docente en formación. Es desde este momento de reconocimiento, de diagnóstico y de deconstrucción, que se entiende que la participación del docente en este tipo de dinámicas es trascendental en su forma y contenido, especialmente al tratarse de estos objetivos sociales, culturales y colectivos. Es quizá desde ahí que surge uno de los desafíos más grandes que atraviesa la investigación, y es el abordaje de una disciplina de reciente estudio y de baja profundización durante el pensum de la Licenciatura en Artes Escénicas cursado por la autora de la presente monografía, como lo es la didáctica.

La didáctica, al centrarse en el cuestionamiento por el comportamiento de los agentes que influyen en una instancia de enseñanza aprendizaje, se convierte en un tema que innegablemente involucra la participación, intencional y propositiva del docente en formación. La imaginación y la improvisación, contenidos cognitivos teatrales parten del juego dramático, encuentran en la didáctica y la conceptualización de la misma, una



profundidad investigativa que aporta y abre el camino alrededor de la pregunta sobre el accionar docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, junto la influencia de agentes teatrales como el juego dramático en la creación de un medio didáctico para la prevención del acoso escolar, por medio de un trabajo de movilización de contenidos axiológicos, polarización de valores, cuestionamientos emergentes, reflexiones junto a los alumnos, representación teatral y juego dramático, basado en saberes relacionados a los posibles ejes de agresión.

En esta misma instancia de deconstrucción, durante la cual la docente en formación concentra su trabajo en recolectar información sobre la población, se resalta otro hallazgo que evoluciona hacia otra de las conclusiones del proyecto. Esta también tiene relación con la decisión del uso de los conceptos enunciados en el marco teórico en el apartado de didáctica, puntualmente la actividad didáctica. El hallazgo se da cuando el juego y la población, por su estrecha relación, se apropian del ejercicio práctico y proponen escenarios de interacción entre pares. La docente en repetidas ocasiones comprende que su gesto de regulación, aunque debe existir, debe ser lo más sutil posible para permitir que el juego y la población mantengan una organicidad que brinde información necesaria para las posteriores etapas de la investigación. El juego es una característica innata de la población en cuestión y un lenguaje que manejan a la perfección. La expresión alrededor de este brinda información significativa sobre el contexto social, maneras de relación, y configuraciones de su propio cuerpo, que reglamentarlo, limitarlo, coaccionarlo o dramatizarlo en demasía se convierte en un obstáculo para la recolección de información. Es por esto por lo que esta segunda conclusión, que tiene su origen en la etapa de deconstrucción, es la autonomía, la organicidad que debe existir en las actividades de juego. La conclusión se relaciona con el uso del concepto de la actividad didáctica puesto que es por medio de este que se teoriza la idea de que, siendo el juego la actividad en el ejercicio práctico, es este mismo el que servirá como unidad de análisis para comprender los gestos y acciones del docente con relación a las acciones de los alumnos.

Las siguientes conclusiones, originadas en las etapas de reconstrucción, evaluación y a la vez relacionadas al segundo y tercer objetivo específico, brindan una conclusión fundamental que trasciende hacia la evaluación general que propone el objetivo del proyecto. Posterior al reconocimiento de las dinámicas de juego en la población, inicia el trabajo práctico de exploración donde se busca entablar el trabajo

preventivo frente al acoso escolar mediante la implementación de distintos juegos dramáticos.

El hallazgo aparece gracias a gestos docentes como la institucionalización y la devolución, puesto que, en el ejercicio práctico de este proyecto, surten el efecto que se relatará a continuación. Un ejemplo latente, de un saber fundamental, pero en algunos casos menospreciado por su carácter básico, es la movilización de un contenido axiológico como la escucha.

La docente en formación, desde la etapa de deconstrucción, viene institucionalizando este contenido primordial en la disciplina teatral. Los actos de devolución por parte de los alumnos son efectivos, pues a medida que avanzan las sesiones este contenido está cada vez más apropiado en la población, a tal punto que da pie para iniciar la movilización de un contenido como el respeto, por ejemplo. El hallazgo en la exploración en el ejercicio de prevención del acoso escolar es que efectivamente, la población, sí está dispuesta a asimilar y apropiarse de contenidos axiológicos que posteriormente van a implementar en sus sistemas éticos. Esto se concluye al ver que contenidos como la escucha o el respeto por el otro, los cuales en un principio fueron propuestos por la docente como premisas para la dinámica de juego, son posteriormente implementados por ellos de manera autónoma en sus juegos. Se entiende pues, que es en el juego donde la segunda infancia comienza a explorar respecto a los sistemas éticos y sociales, por lo que este gesto de devolución denota que efectivamente el juego dramático puede crear un medio didáctico para polarizar valores y prevenir dinámicas de acoso escolar.

Se concluye entonces que sí es pertinente el trabajo de prevención de acoso escolar durante la segunda infancia, puesto que es la edad en la que se forjan barreras éticas y sociales, y hay en los individuos una mayor disposición para definir valores, los cuales se encaminen a eliminar posibles puntos de inicio de dinámicas de agresión y posteriormente acoso escolar. Además, se considera que esta conclusión debe evolucionar hacia una invitación a continuar preguntándose y buscando las mejores acciones para alimentar esta necesidad de prevenir problemáticas como el acoso escolar, específicamente en la edad que este proyecto considera pertinente por sus características. Asimismo, la invitación se extiende a explorar e investigar el medio didáctico que el presente proyecto propone para prevenir el acoso escolar, pues como se

ha mencionado anteriormente, posee total cohesión con la edad de la población en cuestión, ya que se basa en uno de los lenguajes que más manejan: el juego, que en el caso puntual de esta investigación fue el juego dramático.

Respecto al juego dramático, se concluye que en definitiva sí es posible tomarlo como medio didáctico para prevenir el acoso escolar en la población en cuestión. La docente en formación propone un medio donde confluyen elementos como: contenidos cognitivos, axiológicos y procedimentales; gestos y acciones del docente, proponiendo un objeto de interacción entre los alumnos, direccionado a la influencia de los valores para la construcción de una comunidad que prevenga el acoso escolar. Este medio es el juego dramático.

Finalmente, la presente monografía demuestra la importancia y pertinencia de continuar en la labor de construir y constituir el acoso escolar como un campo de saber. La coyuntura política y social por la que ha venido atravesando Colombia: el postconflicto, realiza la apertura a preguntas, cada vez más urgentes por la construcción de paz en sociedad, por lo cual, es necesario que la Licenciatura en Artes Escénicas, incite espacios de discusión y evaluación de alternativas educativas para movilizar en el aula de clase contenidos, objetivos, actividades y demás planteamientos curriculares con relación a la violencia escolar, siendo aún una acción naturalizada en el País. Es apropiado para la presente investigación, afirmar que el docente es pieza clave para construir la Colombia en paz que tanto desean sus habitantes, desde la herramienta más revolucionaria para la transformación social: la educación.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo Olarte, G. P. (2004). *JUEGOS TEATRALES. Sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Alfonso, M. (2013). *La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior. Tesis doctoral*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arango de Álvarez, M., & Infante de Ospina, E. (1997). *Juguemos con los niños*. Colombia: Gamma.
- Arango, M. T. (1997). *Juguemos con los niños*. Colombia: Ediciones Gamma.
- Argentina, P. N. (2005). Hacia un plan nacional contra la discriminación: la discriminación en Argentina. *Diagnóstico y propuestas*. Argentina.
- Ávila, A., Broomerg, P., Pérez, B., & Villamil, M. (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá 2013*. Bogotá: Secretaría de educación.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? *Parte II en Enseñanza de las ciencias*, Vol. 9, N° 1, p. 10-21.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, España: Octaedro.
- Cerezo, F. R. (2016). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir el bullying*. Barcelona: Horsori.
- Cervera, V. O. (1999). *Entrenamiento de fuerza y explosividad para la actividad física y el deporte de competición*. Barcelona, España: Inde publicaciones.
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de educación*, 15-34.
- Chaux, E., Jiménez, M., & M, C. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico Vol. 6*.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE grupo editor.
- Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.
- Cuéllar Pérez, H. (2009). *El ser y la esencia de los valores*. México: Trillas.
- DANE. (30 de Marzo de 2016). Boletín técnico . *Estadísticas vitales*. Bogotá, Colombia: Ministerio Nacional de Colombia.
- Echandía, A. R. (2014). *Pacto de convivencia*. Bogotá.
- Echeita, G. (1988). *Interacción social y desarrollo de conceptos sociales - "Psicología Social del Desarrollo Cognitivo"*. Madrid, España: Editorial Anthropos.
- Eines, J. M. (2016). El juego dramático en la escuela. *Cuadernos de pedagogía* N° 52, 20-25.
- Elliot, J. (1994). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estévez Díaz, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Galvis, Y. (2016). *Propuesta de gestión educativa orientada a fortalecer la convivencia*. Bogotá: Repositorio Universidad Libre.
- González, M. C. (2014). Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales. *Revista iberoamericana de investigación educativa* Volúmen 66, 1-14.
- Harter, s. (2006). *The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations*. New York: The Guilford Press.
- Herrera, N. (2014). Las pruebas de Sergio. *Periódico El Espectador*.

- International, T. (2014). *ÍNDICE DE PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN 2014 EL CRECIMIENTO TRANSPARENTE EN RIESGO. Índice de percepción de la corrupción 2014*. Berlín, Alemania.
- Jenger, Y., Dasté, C., & Voluzan, J. (1978). *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid: Editorial Villalar.
- Johnstone, K. (1990). *Impro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Ladd, G. (30 de 01 de 2017). *Europa Press*. Recuperado el 11 de 03 de 2018, de <http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-estudio-vincula-bullying-menor-rendimiento-academico-20170130165114.html>
- Laverde, J. (2013). Yadira, la sobreviviente del metoneo. *Periódico El Espectador*.
- López, M. (2017). Caracterización de contenidos axiológicos en un proceso de montaje LAE UPN 2016-2. *Tesis de pregrado*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Magendzo, A. (2014). *Prevenir, atender y tratar el bullying: Siete casos prácticos alrededor del mundo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mantovani, A., Corrales, E., Borja, C., García, M., Muñoz Leza, J. R., & Pundik, P. (2016). *Impro*. Madrid, España: Octaedro.
- Méndez, L. M. (2006). *Manual práctico: Desarrollo de la segunda infancia*. México: Editorial Trillas.
- Mercier, & Sensevy. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Ginebra.
- Monroy Barriga, M. L. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema: La investigación en educación artística. *El artista*, 224-241.
- Navarro Solano, R., & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London y New York: Matter.

- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 143-158.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona, España: Paidós Iberica .
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- Piñero, E. R. (2011). Roles en la dinámica bullying, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria de la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 357-362.
- RAE. (s.f.). *Diccionario de la real academia de la lengua española*. Recuperado el 6 de Febrero de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=IYwPBb3>
- Restrepo Gómez, B. (2004). *Investigación Acción Educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Nomos.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Revista Actas del Congreso Internacional de Investigación, educación y formación docente.*, 1-16.
- Rickenmann, R. (2012). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza aprendizaje*. Ginebra, Suiza: Universidad de Ginebra.
- Roncancio, A. (2015). *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas (tesis de maestría)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salas, W. M. (2015). Revisión sobre la definición de Bullying. *Revista Poiésis*, 30, 40-50.
- Sarlé, P. (2010). *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*. Argentina: BairesPrint S.A.
- Savater, F. (2005). El sentido de Educar. *Al tablero*, 5,6.

- Slade, P. (1994). What is body image? *Behaviour Research and Therapy*, N° 32. pp. 497-502.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa; técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Uribe Castro, H. (2015). *Una experiencia de investigación acción educativa: reflexiones desde el aula*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Vygotski, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Vygotski, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje; Conferencias sobre psicología en obras escogidas Tomo II*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Zubiría Samper, J. (2006). *Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Asociación de educadores de Latinoamérica y el Caribe.