

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



PUCP

CREACIÓN DRAMÁTICA ESCÉNICA COLABORATIVA INFANTIL

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN TEATRO**

**AUTORA
ROSELLA ROGGERO RODRICH**

ASESORA

MARÍA JOSÉ MONTEZUMA JARAMILLO

Lima, 2019

RESUMEN

La presente investigación se circunscribe dentro del campo del teatro aplicado y su relación con el desarrollo integral del ser humano e intenta indagar la relación entre el juego dramático y el desarrollo de las habilidades interpersonales de niños y niñas. Además, parte de perspectivas teóricas psicopedagógicas y pedagógicas teatrales que se sustentan, a su vez, en presupuestos socioconstructivistas y del aprendizaje vivencial. La pregunta de investigación de la que se parte es la siguiente, ¿Qué tipo de dinámicas se pueden proponer en los talleres de teatro para niñas y niños de 6 a 8 años que potencien sus habilidades interpersonales de cooperación? Con la intención de responder a dicha interrogante se pone en marcha un modelo de práctica teatral para niñas y niños, elaborado en base a dinámicas de creación dramática escénica colaborativa que toma como referente los momentos del taller dramático propuesto por Tomás Motos, con el propósito de potenciar sus habilidades interpersonales de cooperación. Asimismo, este estudio tiene la finalidad de responder a tres objetivos específicos, el primero consiste en establecer las condiciones ideales para que las dinámicas del taller fomenten un lenguaje creativo y cooperativo entre sus participantes, el segundo busca identificar dinámicas para diseñar sesiones que pongan en práctica la creación dramática escénica colaborativa, y el tercero consiste en evaluar las incidencias de las dinámicas aplicadas en el taller sobre la conducta interpersonal cooperativa de las niñas y los niños participantes.

Palabras clave: Juego simbólico, juego dramático, juego cooperativo, habilidades interpersonales, expresión dramática, creatividad dramática, cooperación.

AGRADECIMIENTOS

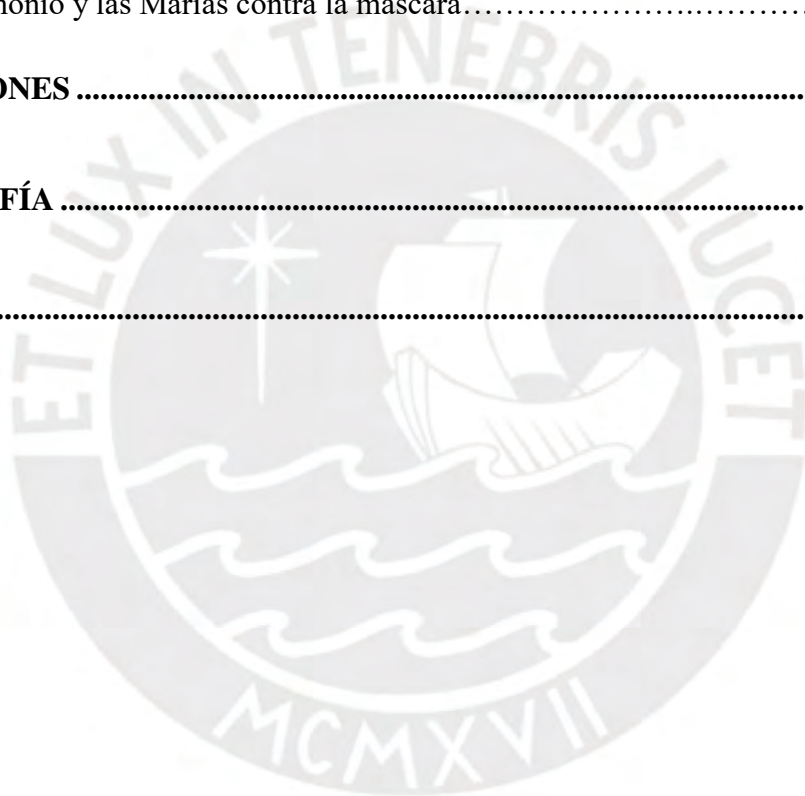
Gracias a todas aquellas personas que han colaborado con la elaboración de esta investigación. Muchas de ellas serán mencionadas en el transcurso de este estudio, muchas otras no, sin embargo, todas ellas saben, sin duda alguna, que les estoy verdaderamente agradecida. Y, ahora, gracias a ti. Sí, a ti. Por tu curiosidad y atención prestadas y tu estar leyendo. Gracias.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Pregunta	4
2. Hipótesis	4
3. Objetivos.....	4
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE	6
1. Estado de la cuestión.....	6
2. Marco teórico.....	9
2.1 Consideraciones sobre el desarrollo del pensamiento y la actividad social en la infancia	9
2.2 Consideraciones sobre el juego como proceso adaptativo, el juego simbólico y el juego dramático teatral.....	16
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO	23
1. Taller/laboratorio.....	24
1.1 Aspectos previos a considerar.....	24
1.1.1 Preparación del espacio	24
1.1.2 Materiales y acondicionamiento del lugar.....	25
1.1.3 Participantes	25
1.2 Herramientas para la recolección de información	27
1.2.1 Las asambleas y círculos de cierre de cada sesión.....	27
1.2.2 Bitácoras de cada sesión de la guía.....	27
1.2.3 Registro de video y fotográfico de cada sesión.....	27
1.2.4 Registro y apuntes de asistente/observadora.....	28
1.2.5 Observación externa y registro descriptivo a cargo de la especialista TAE	28
1.3 Sesiones y fases del taller	28
1.4 Instrumentos de análisis.....	29
CAPÍTULO 3. ACONDICIONAMIENTO Y ESTADO DE CONFIANZA.....	32
1. Círculo de saludo	33
2. Chapadas gusanito.....	35
3. Caminatas con claves.....	37
4. Adivina quién manda.....	38
5. Guía al compañero/a.....	40
6. Deseo mágico.....	40
7. Arroz con leche.....	42

CAPÍTULO 4. ESTADO DE JUEGO COOPERATIVO	44
1. Títeres.....	45
2. Construcción.....	47
3. Bolsa mágica.....	51
4. Estatuas/fotos colectivas.....	53
5. Objetos y transformaciones.....	55
6. Papelote.....	58
CAPÍTULO 5. CREATIVIDAD DRAMÁTICA	61
1. El castillo, Godzilla y las fantasmas.....	62
2. El matrimonio y las Marías contra la máscara.....	64
CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS.....	73



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. ESPACIO.....	73
ANEXO 2. CAJA CREATIVA.....	73
ANEXO 3. LISTA DE ASISTENCIA DE PARTICIPANTES.....	74
ANEXO 4. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN LÚDICO.....	74
ANEXO 5. REGISTRO DESCRIPTIVO DE MALU ECHEVARRIA.....	75
ANEXO 6. CÍRCULO DE SALUDO.....	83
ANEXO 7. ACUERDO DE REGLAS.....	83
ANEXO 8. CHAPADAS GUSANITO.....	84
ANEXO 9. CAMINATAS CON CLAVES.....	84
ANEXO 10. IR A DORMIR.....	85
ANEXO 11. ADIVINA QUIÉN MANDA.....	85
ANEXO 12. GUÍA AL COMPAÑERO/A.....	86
ANEXO 13. DESEO MÁGICO.....	86
ANEXO 14. ARROZ CON LECHE.....	87
ANEXO 15. TÍTERES YAJAIRA Y TUTI.....	87
ANEXO 16. CONSTRUCCIÓN PUERTA Y PUENTE.....	88
ANEXO 17. BOLSA MÁGICA.....	88
ANEXO 18. ESTATUAS/FOTOS COLECTIVAS.....	89
ANEXO 19. OBJETOS Y TRANSFORMACIONES.....	89
ANEXO 20. PAPELOTE.....	90
ANEXO 21. EL CASTILLO, GODZILLA Y LAS FANTASMAS.....	90
ANEXO 22. EL MATRIMONIO Y LAS MARÍAS CONTRA LA MÁSCARA.....	91
ANEXO 23. REGISTRO DE VIDEO DE LAS SESIONES DEL TALLER (USB).....	91

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge ante una inclinación natural, desde temprana edad, por temas relacionados al entendimiento del desarrollo y comportamiento humano. Salí del colegio con la certeza de querer ingresar a la carrera universitaria de psicología por dos motivos. Además del interés por la materia, por la certeza instaurada socialmente en mí de que una carrera académica-universitaria era la única opción lo suficientemente válida en mi entorno para que no solo resulte sensato optar por ella, sino que se vuelva en un imperativo a cumplir. Estudié psicología en esta misma casa de estudios cuando la carrera profesional tenía una duración de seis años. Al término de mi cuarto año decidí retirarme de la universidad (pensé que de una vez y para siempre). Estudié actuación en la escuela de formación actoral de la Asociación Cultural Diez Talentos de Bruno Odar y, culminados mis estudios, empecé a desempeñarme como actriz de manera profesional. Sin embargo, transcurridos cuatro años, retornó a mí la idea de regresar a la universidad. No para continuar con mis estudios iniciales, sino por un fuerte interés por seguir profundizando en el aprendizaje de las herramientas actorales. Además, la reciente Facultad de Artes Escénicas (inaugurada el año 2013 en esta misma casa de estudios) ofrecía dentro de su perfil de campo laboral la posibilidad del desempeño del egresado como pedagogo de la expresión dramática. Esta área era y es de sumo interés para mí; puesto que me atrae profundamente el gran potencial de la expresión dramática, no solo en lo referente a su implicancia estética, sino por la posibilidad que brinda de conocimiento experiencial del tan complejo comportamiento humano y de sus interrelaciones sociales.

(...) el área de la expresión y, por extensión, de la actividad dramática es el espacio de “las cinco c”: primero hay que reaccionar con los sentidos (*cuero*), después con los sentimientos y las emociones (*corazón*), para terminar con la reflexión y el conocimiento (*cerebro*), sobre unos contenidos culturales, patrimonio de un contexto sociocultural concreto (*cultura*). Y todo ello cimentado por un clima de *creatividad* (Motos & Ferrandis, 2015, p. 31).

Cursando el último año de la carrera me topé con la feliz coincidencia de que en muchos de mis compañeros y compañeras yacía, también, un interés por desempeñarse como pedagogos y pedagogas y, asimismo, compartían el interés por el potencial transformador de la expresión dramática más allá de su finalidad estética. De este interés compartido en la

expresión dramática aplicada y; ante el vacío encontrado en la formación de la especialidad de teatro, es que surge la iniciativa de querer perfilar mi línea de investigación hacia el campo del teatro aplicado.

La intención del presente estudio es generar un material práctico-teórico académico de consulta para los estudiantes de la facultad de teatro que puedan verse interesados en el tema y, así mismo, servir como un primer esfuerzo de documentación para el muy posible vasto cuerpo de investigaciones que se irá recopilando con el tiempo.

Esta investigación se circunscribe dentro del campo del teatro aplicado y su relación con el desarrollo integral del ser humano.

El teatro aplicado (TA) es un nuevo campo de conocimiento que ha sido construido a partir de la compilación de estudio de casos y de ensayos de reflexión teóricos publicados en revistas de disciplinas tan diversas como teatro, educación, medicina, derecho, psiquiatría, psicología, entre otras (...) En él se reúne una amplia gama de actividades dramáticas llevadas a cabo por organismos, grupos y profesionales diversos (...) Todos ellos comparten la creencia en el poder que tiene el teatro de ir más allá de su mera forma estética (Motos y Ferrandis, 2015, p. 14,16).

Este poder al que Motos y Ferrandis hacen referencia está vinculado a la intencionalidad propia del teatro aplicado, es decir, a su intención transformadora y generadora de cambio. Ahora bien, el teatro aplicado es un campo que resulta aún muy amplio, por lo que acotaré la investigación al esfuerzo por indagar en la relación entre la expresión dramática y su posibilidad de potenciar las habilidades interpersonales de cooperación en las y los infantes.

El taller de teatro es una de las modalidades del teatro aplicado. Este tipo de taller no reproduce la práctica teatral del profesional adulto, en tanto esta pone su acento en el espectáculo artístico, sino que pone su foco de atención en la dinámica dramática propia de la disciplina teatral. Ada Bullón, pedagoga dramática, sostiene que la posición del sistema educativo tradicional peruano relega al arte en general a una categoría de distracción o entretenimiento y que orienta la vivencia artística solo hacia el producto artístico en vez de dirigirla hacia la formación de la persona que la vive. Y afirma que ahí radican los porqués de los cursos prácticos que no permiten la libre expresión o de las actividades extracurriculares que manejan contenidos que no están de acuerdo con el propósito formativo y de las actividades artísticas únicamente encomendadas a las y los alumnos que poseen cierta

disposición o aptitud artística (1989, p.13). Si bien ya han transcurrido varios años desde la realización de esta afirmación y los modelos educativos han evolucionado, sabido es que aun en algunos contextos de nuestro país, lamentablemente, no se ha superado este paradigma tradicional educativo. Por ello, es importante insistir en la importancia de ubicar la atención en el proceso dramático; ya que es durante el mismo donde niños y niñas experimentan, de manera creativa y activa, diversas formas de expresarse, “entendiendo por expresión toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos) se convierta no sólo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal” (Cañas, 1992, p. 17).

Ahora bien, puede resultar común asumir que, debido a que los talleres de teatro se llevan a cabo en un contexto social, las habilidades interpersonales de sus participantes son estimuladas. Esta asunción es un tanto simplista, puesto que no se trata solo de establecer dinámicas donde participe más de un niño para hablar de una experiencia social integral. De manera que surge la pregunta: ¿qué tipo de dinámicas, en los talleres de teatro para niñas y niños, son las más adecuadas para analizar la incidencia del teatro sobre las habilidades interpersonales de cooperación de sus participantes? Leighon, en su libro *El desarrollo social en los niños pequeños*, comenta:

Parece ser que cuando una situación conduce a los niños a escoger entre cooperación y competencia, sus conductas asumen un sentido opuesto a las predicciones del modelo del desarrollo cognitivo. Este supone que la madurez intelectual va mano a mano con el desarrollo de las normas de justicia y equidad, y además que aquélla facilita éstas. Sin embargo, los resultados de Nelson muestran que las tendencias competitivas de los niños mayores interfieren con sus habilidades de resolución de problemas y les impiden cooperar (1992, p.87).

Para poder crear, contar y actuar historias en grupo es indispensable contar con un espacio donde se haga énfasis en la escucha y colaboración entre los participantes; por este motivo es importante prestarle atención al tipo de dinámicas y juegos que se ponen en práctica en los contextos teatrales para niñas y niños. Existen juegos de corte competitivo y otros de corte cooperativo. Ambos tipos de juegos son muy usados por su efectividad para la motivación del accionar de las y los infantes; sin embargo, es importante reparar en el tipo de estimulación que estos juegos pueden generar. Los juegos competitivos, muchas veces,

tienden a centrar el logro en uno mismo, reduciendo de esta manera las posibilidades de generar un clima social de colaboración. En cambio, los juegos cooperativos, al ser juegos que centran su atención en el otro, podrían facilitar la generación del clima de colaboración al que se hace referencia. De esta manera, idear y abordar sesiones de talleres de teatro donde en sus dinámicas primen los juegos cooperativos permitirá generar las condiciones ideales para la creación de historias colectivas. A continuación, presentaré la pregunta, la hipótesis y los objetivos planteados para la presente investigación.

1. Pregunta

¿Qué tipo de dinámicas se pueden proponer en los talleres de teatro para niñas y niños de 6 a 8 años que potencien sus habilidades interpersonales de cooperación?

2. Hipótesis

Abordar un modelo de práctica teatral para niñas y niños basado en dinámicas de creación dramática escénica colaborativa permitirá potenciar sus habilidades interpersonales de cooperación.

3. Objetivos

- Establecer las condiciones ideales para que las dinámicas del taller fomenten un lenguaje creativo y cooperativo entre sus participantes.
- Identificar dinámicas para diseñar sesiones que pongan en práctica la creación dramática escénica colaborativa.
- Evaluar las incidencias de las dinámicas aplicadas en el taller sobre la conducta interpersonal cooperativa de las niñas y los niños participantes.

En cuanto a la metodología utilizada para esta investigación cabe mencionar que parte de la revisión teórica de conceptos psicopedagógicos sobre el desarrollo social de las y los infantes propuestos por Piaget, Vigotsky, Gardner y Leighton, como de conceptos pedagógico teatrales postulados por Jorge Eines y Alfredo Mantovani, Tomás Motos, Gastón Martelli, Ada Bullón y Ernesto Ráez; y estos son tomados como base para la realización de un taller práctico de teatro para infantes. El taller se llevó a cabo en un colegio privado del distrito de Chorrillos. Los y las participantes fueron niños y niñas que se encontraban cursando el primer y segundo grado de primaria en dicha institución. Durante las sesiones se realizaron diversas dinámicas dramáticas colaborativas con miras a analizar, desde el hacer,

sus incidencias en el desarrollo de las habilidades interpersonales de cooperación de las y los participantes.

La presente investigación está compuesta por cinco capítulos. En el primero abordo todo lo relativo al estado del arte, en el segundo capítulo expongo el diseño metodológico del taller llevado a cabo, en el tercer, cuarto y quinto capítulo presento la discusión y resultados de la investigación en relación al eje temático de acondicionamiento y estado de confianza, al de estado de juego cooperativo, y al de creatividad dramática respectivamente. Por último, presento el apartado de conclusiones donde abordo una conclusión general sobre la base de los resultados obtenidos.



CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE

En este capítulo abordo, por un lado, información sobre algunos estudios realizados que atienden a una problemática semejante a la de la presente investigación; y por otro, delimito un marco teórico que expone ciertas consideraciones y nociones básicas a tomar en cuenta para el desarrollo del presente estudio.

1. Estado de la cuestión

Al emprender la búsqueda sobre material de investigación que se viene produciendo con la intención de indagar en cuanto a la incidencia que puede tener el juego dramático en las habilidades interpersonales de niñas y niños, he encontrado que la voz del enunciante comúnmente parte del especialista en materia de educación. El teatro está siendo contemplado cada vez más dentro de planes curriculares y pedagógicos como es el caso de España, donde ya se viene llevando a cabo la experiencia de las Aulas Dramáticas como procesos innovadores de metodologías pedagógicas que emplean el drama como medio de aprendizaje activo y participativo para el educando.

En cuanto a lo producido y publicado, a nivel académico, en nuestro país encontré información muy valiosa por parte de los pedagogos dramáticos y actores Ernesto Ráez Mendiola y Ada Bullón Ríos, quienes presentan modelos de enseñanza del arte dramático para infantes basadas en su enriquecido bagaje de experiencias. Ahora bien, dichos aportes se realizaron en el año 1974, en el caso de Ráez, y en el año 1989, en el de Bullón. A la fecha no he encontrado investigaciones más recientes realizadas por profesionales y académicos del teatro que aborden el estudio del juego dramático en los infantes, sin embargo, desde el campo de la educación, como ya mencioné, sí se ha publicado al respecto. Asimismo, es importante precisar que he acotado la búsqueda de las investigaciones y estudios en materia de juego dramático e infancia a un panorama latinoamericano, debido a que considero apropiado nutrirnos de ejemplos que sean, de alguna manera, próximos a la realidad social infantil de nuestro contexto nacional. Por ello, he recogido tres investigaciones teórico-prácticas realizadas en Perú, Colombia y Chile, que, a través del estudio de casos, indagan, analizan e interpretan la relación entre el juego dramático teatral y el desarrollo de las habilidades sociales en infantes: “Contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años de Educación Inicial”. (Lima, Perú); “El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las

relaciones interpersonales en los niños y niñas de la institución educativa Rufino José Cuervo Sur sede Madre Marcelina”. (Armenia-Quindío, Colombia) y “La Pedagogía Teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?” (Santiago, Chile).¹

Los dos primeros estudios analizan directamente el empleo del juego dramático teatral como herramienta facilitadora del desarrollo social de infantes en edad pre escolar y en niños y niñas que cursan el primer grado de primaria respectivamente. Ambos estudios emplearon enfoques metodológicos cualitativos para llevar a cabo su investigación. Por otro lado, el tercer estudio indaga, a través de un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), la incidencia de la pedagogía teatral en el desarrollo del autoconcepto en niñas y niños de preescolar. Ahora bien, en tanto el autoconcepto es un constructo que se constituye, entre otras cosas, a partir de las experiencias de interrelación entre el sujeto con los otros sujetos y con su medio, podemos decir que esa tesis también abarca aspectos del desarrollo social del infante a través de juego dramático.

En cuanto a la primera investigación en la que seis niños y ocho niñas participaron de veinte sesiones de juegos dramáticos entre los cuales se encuentran “Osito panda”, “Lobo que estás haciendo” y “El gato y los ratones”, la investigadora concluyó que:

Los juegos dramáticos que promueve dicha institución educativa contienen evidentes oportunidades de participación, expresión y descubrimiento que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales. Ello se debe a que estos juegos se sustentan en la interacción social entre los pares así como en las diversas experiencias personales que son compartidas, siendo esta una de las principales características que favorece la espontaneidad y la libre expresión de los participantes a través del lenguaje verbal como no verbal contribuyendo así al desarrollo de estas habilidades (Riquero, 2017, p.76).

¹ - Riquero, A. (2017). “Contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años de Educación Inicial”. (Tesis de licenciatura, Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación. Lima, Perú).

- Garibello, L., & Quiroga, P. (2015). *El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en los niños y niñas de la institución educativa Rufino José Cuervo Sur sede Madre Marcelina*. (Tesis de licenciatura, Universidad del Tolima, Facultad de Educación. Armenia-Quindío, Colombia).

- López, M.T. (2008). *La Pedagogía Teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* (Tesis de licenciatura, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Santiago, Chile).

Sobre la segunda investigación cabe mencionar que para responder a su pregunta: “¿Cómo generar estrategias pedagógicas a través del teatro que fomente las relaciones interpersonales de los niños y niñas de la institución educativa Madre Marcelina?” (Garibello, & Quiroga, 2015, p. 21), las investigadoras implementaron una estrategia pedagógica denominada *Actuando, actuando, Susi la hormiga amable nos va educando* en una población conformada por cuarenta infantes de primero “B” (diecinueve niños y veintiún niñas). Se realizaron diez dinámicas en cinco sesiones con la intención de “crear estrategias de aula que conlleven a las y los niños hacia un aprendizaje significativo, donde sean ellos quienes logren por medio de su experiencia reconocer la importancia de vivir en sociedad y de igual manera aprendan a aceptarse el uno al otro y dar solución a los diferentes problemas que se les presente en su diario vivir” (op.cit, p.92). En la evaluación del impacto de dicho plan de intervención, las investigadoras concluyeron que “La experiencia estética en el teatro permitió a los niños exteriorizar sus ideas, percepciones y sentimientos, es decir permitió la libre y sana expresión, puente para llegar a acuerdos; logrando también intercambiar expresiones personales, combinar sensaciones, colores, formas, transformar objetos, establecer amistad y compañerismo, generando diálogo entre pares y con la maestra” (op.cit, p.71). Asimismo, las investigadoras sostienen que pudieron encontrar un desarrollo de la autoconfianza de los educandos que les permitió fortalecer un concepto positivo sobre sí mismos posibilitando, a su vez, un mejoramiento en la calidad de sus relaciones interpersonales, menguando así la rivalidad y el impulso por tomar territorio que se observó en los niños y niñas al inicio del programa de intervención.

Finalmente, los resultados hallados en la tercera investigación no fueron tan positivos puesto que indicaron que el programa de intervención (llevado a cabo durante once sesiones con un grupo experimental conformado por trece niños y ocho niñas) no produjo diferencias significativas, estadísticamente hablando, en el nivel de autoconcepto de los infantes.

Aunque las edades de las y los infantes abarcadas en estos estudios difieren de la de las y los participantes de esta investigación, igual considero los estudios recién mencionados como un marco de referencia útil para comprender qué es lo que se viene realizando en materia del juego dramático en relación a la infancia.

2. Marco teórico

2.1 Consideraciones sobre el desarrollo del pensamiento y la actividad social en la infancia

El ser humano es un ser social por definición. No hay duda de que este necesita de la relación con un otro para poder vivir. Sin embargo, sobre las preguntas en cuanto a las formas, estructuraciones, funciones, orígenes, etc. del proceso social no hay, como es de suponerse, un consenso absoluto. Las respuestas a dichas preguntas van a depender de la perspectiva u orientación desde las que se parta para estudiar el fenómeno de lo social en el ser humano.

En este apartado me ocupo de algunos conceptos que considero básicos sobre el desarrollo social en la infancia que parten de perspectivas psicopedagógicas socio constructivistas, es decir, de paradigmas de pensamiento que consideran que el desarrollo integral del infante (que abarca lo cognitivo, social y emocional) se va configurando a partir de su capacidad de acción e interacción con el mundo que lo rodea. En otras palabras, el infante es considerado como sujeto activo, participativo y social; y las interrelaciones que este entabla con el medio y con otros sujetos son indispensables para su proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Los conceptos a desarrollar a continuación son: la adaptación como proceso de asimilación y acomodación propuesto por Piaget, la noción de “zona de desarrollo próximo” propuesta por Vigotsky, la inteligencia interpersonal como parte de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner, y, por último, tomaremos la noción de cooperación presentada por Leighton en su estudio sobre el desarrollo social en los niños pequeños, y la complementaremos con algunas consideraciones que hace Piaget sobre la idea de cooperación en el desarrollo del infante.

Para explorar el terreno del desarrollo social del infante resulta necesario mencionar a Jean Piaget (Suiza, 1896-1980), uno de los más grandes e influyentes investigadores sobre el desarrollo de la psicología infantil de la segunda mitad del siglo XX. A pesar de que sus teorías llevan más de 50 años de haber sido postuladas, su pensamiento aún es muy vigente y sus aportes representan un pilar fundamental para aquellas teorías e investigaciones más actuales sobre el desarrollo infantil, sobre todo, para las de corte socio constructivista. Piaget concebía la infancia como:

(...) una etapa biológicamente útil cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social. La adaptación es un equilibrio -equilibrio cuya conquista dura toda la infancia y la adolescencia y define la estructuración propia de estos periodos de existencia-entre dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación (...) En términos generales, la adaptación supone una interacción entre el sujeto y el objeto de forma tal que el primero puede hacerse con el segundo teniendo en cuenta sus particularidades; y la adaptación será tanto más precisa cuanto más diferenciadas y complementarias sean la asimilación y la acomodación (Piaget, 1986, pp.174,175).

La idea de adaptación progresiva del infante al medio físico y social desarrollada por Piaget resulta una base fundamental para la presente investigación, debido a que este estudio pretende ahondar en la cualidad de las interrelaciones que las y los infantes pueden entablar con el entorno y con las y los demás a través del juego dramático. Cabe resaltar que Piaget, además de psicólogo, fue biólogo, por ello, se encuentra en su teoría un claro acento de enfoque estructural y evolutivo propio de los estudios de las ciencias biológicas. De hecho, uno de los aportes más reconocidos de la teoría piagetiana consiste en el desarrollo evolutivo del infante a través de estadios. Piaget afirmaba que el desarrollo cognitivo de niñas y niños iba progresando en la medida en que se desarrollaban las estructuras y esquemas mentales necesarios para la comprensión y ejecución de ciertas operaciones. Estos estadios son cuatro y van desde el sensoriomotor hasta el de operaciones formales.

El primer estadio, se caracteriza por la inteligencia práctica y abarca el periodo que va desde el nacimiento hasta los dos años; luego sigue el estadio pre operacional que va desde los dos hasta los siete años y que se caracteriza por el dominio de la función simbólica y semiótica; el tercer estadio, el de las operaciones concretas, comprende el periodo que va desde los siete hasta los once años donde las acciones son interiorizadas y coordinadas; y, por último, está el estadio de las operaciones formales que surge a partir de los once años hasta finalizar la adolescencia, este estadio se caracteriza por el dominio del pensamiento abstracto (op. cit, pp. 37-41).

En cuanto al primer y segundo estadio Piaget comenta que en ambos predomina un pensamiento de tipo egocéntrico. El egocentrismo es un constructo vital para el pensamiento piagetiano, sobre este, Leighon afirma que “El concepto de egocentrismo ocupa un lugar central en la teoría de Piaget y se refiere a la incapacidad del individuo para diferenciar entre sujeto y objeto” (1992, pp. 24, 25). En otras palabras, hace referencia a la dificultad de las y los infantes para comprender un hecho o situación desde un punto de vista diferente al propio.

Para Piaget este pensamiento centrado en el yo se vuelve una suerte de “concepto puente entre los aspectos cognitivo y social del desarrollo” (op. cit, p.26). Es decir, que la incapacidad del individuo para diferenciar entre sujeto y objeto, para Piaget, se entiende como una categoría que afecta tanto al ámbito del desarrollo intelectual cognitivo como al social afectivo de las y los infantes. Dicho de otra manera, si un infante aun no alcanza los esquemas mentales necesarios para comprender aspectos de índole relacional es muy probable que esto repercuta también en su esfera de desarrollo afectivo-social.

En resumen, la evolución social del niño procede del egocentrismo a la reciprocidad, de la asimilación al yo inconsciente de sí mismo a la comprensión mutua constitutiva de la personalidad, de la indiferenciación caótica en el grupo a la diferenciación fundada en la organización disciplinada. (Piaget, 1968, p.200).

Con lo mencionado hasta el momento se puede entender que el infante que se encuentra entre los 0 a los 7 años de edad durante su proceso de adaptación al entorno establece relaciones que se forjan desde el pensamiento centrado en el yo, limitando de este modo la relación social al punto de vista propio. Esto no debe malinterpretarse como una característica conscientemente individualista por parte del infante como sí podría considerarse el comportamiento “egocéntrico” de algunos adultos que teniendo la capacidad de descentramiento del pensamiento optan por abordar las cosas bajo la luz únicamente de su propia perspectiva.

Ahora bien, con respecto a la teoría del desarrollo evolutivo por estadios, si bien ha marcado un hito fundamental en el estudio de la psicología infantil y en la nueva práctica pedagógica del siglo XX que toma en cuenta el periodo y características del desarrollo de los esquemas de pensamiento del infante para poder brindarle a este material de enseñanza adecuado a sus capacidades, es importante mencionar que una de las críticas más recurrentes a la teoría Piagetiana sostiene que el rango de las edades del infante que Piaget había considerado que correspondían a ciertos periodos del desarrollo, no coinciden con lo encontrado en la práctica. Asimismo, se critica el paralelismo que Piaget hacía entre las etapas del desarrollo de las estructuras de pensamiento del niño con su desarrollo social.

A propósito de algunos estudios realizados que demuestran que, durante la actividad social, niñas y niños alcanzan niveles de descentramiento de su pensamiento no esperados para su edad, Leighon, en su libro *El desarrollo social en los niños pequeños*, afirma que:

Toda la evidencia discutida hasta ahora sugiere que la habilidad para tomar la perspectiva visual de otra persona es una competencia que se desarrolla gradualmente y mucho antes de lo que Piaget y sus seguidores sostenían. Niños de tan solo 3-4 años son perfectamente capaces de reconocer la perspectiva de otra persona cuando son examinados en situaciones en las cuales un solo objeto, sencillo y familiar, está envuelto y el contexto implica una sola relación espacial (1992, p.45).

No obstante, habría que tomar con cierta suspicacia este tipo de críticas debido a que en realidad el propio Piaget contempló en su teoría que tomar las edades de las etapas del desarrollo evolutivo del niño de manera fija es todo lo contrario a lo que él intentó hacer. Para él era un grave error considerar que algo así podría darse de una manera tan cerrada y rígida. En su libro *Psicología y pedagogía* en el apartado que dedica al valor de las etapas en la pedagogía, Piaget menciona, a manera de ejemplo, un tipo de pregunta que se les hace a las y los niños en las pruebas y estudios con referencia a la categoría de causalidad y comenta que la diferencia de las respuestas de las y los niños depende del tipo de pensamiento característico según su edad. Las y los niños pequeños tienden a brindar explicaciones de carácter animista y artificialista, los mayores tienen a dar respuestas que respetan el orden de causalidad adulto, y advierte que en las y los niños entre los ocho y once años de edad se encuentra una suerte de dinamismo sistémico en sus respuestas, es decir, que el tipo de respuestas que este grupo de infantes brinda oscila entre explicaciones animistas, más características de los niños pequeños, y explicaciones causales, que son categorías de pensamiento característicos de los mayores. (Piaget, 1968, pp.193, 194).

Sin embargo, Piaget afirma que, si bien este tipo de evolución en las respuestas demuestra la existencia de una transformación estructural del pensamiento con la edad, no se pueden hacer generalizaciones debido a que no se han encontrado las mismas respuestas en todos los casos investigados. “En cualquier caso de aquí a admitir la existencia de etapas rígidas caracterizadas por límites de edad constantes y por un contenido permanente del pensamiento hay diferencias.” (op.cit, pp.194, 195).

En primer lugar, Piaget plantea que las edades que se obtienen al realizar estudios aun con un gran número de niños son solo medias ya que existen desfases, regresiones, encabalgamientos que no corresponden a la existencia de etapas rígidas cronológicamente. Además, también alega que tal rigidez no puede ser posible puesto que “cada etapa del desarrollo viene caracterizada mucho menos por un contenido fijo del pensamiento que por

una cierta posibilidad, una cierta actividad potencial susceptible de conducir a uno u otro resultado según el medio en que vive el niño” (op.cit, p. 195).

Esta idea de posibilidad más que de contenido estable resulta fundamental para comprender que todos los y las infantes tienen el potencial de desarrollo y que este potencial se concretará y se conducirá dependiendo del medio en el que la o el niño crezca.

(...) en psicología: el pensamiento del niño (por otra parte, no más que el del adulto) no puede ser captado nunca en sí mismo e independientemente del medio. El niño de una cierta etapa proporcionará un trabajo diferente y dará respuestas variables a preguntas análogas según su medio familiar o escolar, según la persona que lo interroge, etc. De esta manera, en las experiencias solo se obtendrán una especie de fenotipos mentales y siempre será abusivo considerar una u otra reacción como una característica absoluta, como el contenido permanente de una etapa considerada (...) Sin que pueda fijarse actualmente con certeza el límite entre lo que proviene de la maduración estructural del espíritu y lo que emana de la experiencia del niño o de las influencias de su medio físico y social, al parecer se puede admitir que ambos factores intervienen continuamente y que el desarrollo es debido a su incesante interacción (op.cit, pp. 196, 197).

Esta incorporación del medio como factor fundamental para el desarrollo del infante convierte a Piaget en una suerte de padre de las teorías socio constructivistas del aprendizaje. Sin embargo, aunque Piaget ya había considerado relevante el rol del medio, sus teorías no profundizaron en ello. Por esta razón, considero apropiado mencionar a otro socio constructivista a quien se le ha atribuido en mayor medida este enfoque social del aprendizaje, el psicólogo Lev Vigotsky (Rusia, 1896-1934). Vigotsky, por su parte, propuso un concepto clave que se relaciona muy bien con la idea de desarrollo potencial antes mencionada: la “zona de desarrollo próximo”. Esta zona hace alusión al espacio en el que la o el infante puede desarrollar sus capacidades en colaboración con otra persona que le presta ayuda o lo guía. Normalmente esta otra persona suele ser un adulto, pero también puede ser el grupo de pares en el que se desenvuelve la niña o el niño. En otras palabras, la o el infante cuenta con un potencial de desarrollo que puede ser alcanzado o concretado gracias a la ayuda recibida por otra persona que ya domina cierta habilidad. Entonces, se puede concluir que tanto Piaget como Vigotsky, desde un enfoque socio constructivista, consideran la interacción social como factor vital para el desarrollo y proceso de aprendizaje del infante.

Llegados a este punto, como el presente proyecto está directamente vinculado con el desarrollo de las habilidades interpersonales, resulta imprescindible revisar, también, dicho concepto. Howard Gardner (EE. UU, 1943) presenta una definición clara sobre la inteligencia interpersonal dentro del marco de su, ya conocida, *teoría sobre las inteligencias múltiples*:

Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Examinada en su forma más elemental, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. (...) Más que en otros ámbitos, uno encuentra una considerable variedad de formas de inteligencia interpersonal e intrapersonal. En efecto, justo porque cada cultura tiene sus propios sistemas simbólicos, sus propios medios para interpretar las experiencias, las “materias primas” de las inteligencias personales rápidamente son dirigidas por sistemas de significado que pueden ser bastante distintos entre sí (Gardner, 1987, p. 270).

La presencia del componente socio cultural que se toma en cuenta en esta definición sobre inteligencia es necesaria para comprender que el concepto sobre tal categoría no puede ser un constructo cerrado y rígido, sino que, por el contrario, debe ser flexible y transformable tanto como cuanta variedad de sistemas simbólicos propios a diversas culturas existan. Cabe mencionar, sin embargo, una advertencia realizada por el propio Gardner relativa a la categorización como -inteligencia- del constructo en cuestión:

Es muy probable que los lectores simpatizantes y yo pensemos -y caigamos en el hábito de decir- que aquí consideramos la “inteligencia lingüística”, “la inteligencia interpersonal” o “la inteligencia espacial” en funciones, así nada más. Pero no es así. Estas inteligencias son ficciones -a lo más ficciones útiles- para hablar de procesos y habilidades que (como todo lo de la vida) son continuos entre sí; la naturaleza no tolera bruscas discontinuidades del tipo que se proponen aquí. Nuestras inteligencias se definen y describen por separado tan sólo para iluminar cuestiones científicas y para atacar problemas prácticos urgentes. (...) al volver nuestra atención a las inteligencias específicas, debo repetir que no existen como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial (op.cit, p.87).

Siguiendo la línea de Gardner, recojo su aclaración para considerar pertinente la elección del término de -habilidad- en lugar del de -inteligencia- en el presente estudio por dos motivos; en primer lugar, porque, como afirma el propio Gardner, la inteligencia no es

más que una ficción útil para cuestiones relativas a las ciencias; y, en segundo lugar, porque considero que la palabra habilidad remite a un concepto más abarcador y contenedor que el de inteligencia. La inteligencia suele comúnmente asociarse con el ya famoso concepto de CI (Coeficiente Intelectual). La característica unidimensional de este constructo para medir la inteligencia ha puesto en evidencia sus propias limitaciones. Por tal motivo, y para evitar categorizaciones rígidas y excluyentes, en la presente investigación utilizo el término de -habilidades interpersonales-. Asimismo, cabe mencionar que el foco de atención de este estudio se dirige hacia el desarrollo ciertas habilidades interpersonales que estimulen la conducta cooperativa entre semejantes. Por esa razón presento, a continuación, una definición de cooperación recogida del ya mencionado libro *El desarrollo social en los niños pequeños*: “La cooperación es considerada como un tipo de conducta interpersonal en la cual dos o más personas, cuando persiguen un objetivo común, coordinan sus acciones para obtener parte de él, o bien, para compartir en forma igualitaria los recursos disponibles” (Leighton, 1992, p.21). Parto de esta definición para poder establecer ciertos indicadores observables de la conducta cooperativa en las y los infantes. Esta información se aborda con mayor detalle en el capítulo referente a la metodología del taller de teatro para niñas y niños, no obstante, vale la pena señalar que en este estudio considero pertinente reemplazar la palabra igualitaria por equitativa debido a que no siempre es necesario que las personas compartan la misma cantidad de recursos, todo depende de las necesidades y circunstancias propias al contexto.

Al respecto de la cooperación Piaget afirma que esta es de gran importancia en el desarrollo de las y los infantes desde dos puntos de vista a tomar en cuenta: “Desde el punto de vista intelectual la cooperación es más apta para favorecer el intercambio real del pensamiento y la discusión, es decir, todas las conductas susceptibles de educar el espíritu crítico, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde el punto de vista moral, conduce a un real ejercicio de los principios de la conducta y no solamente a una sumisión exterior” (Piaget, 1968, p. 205).

Finalmente y tomando en consideración los conceptos claves previamente expuestos sobre el desarrollo social en las y los infantes (que parten de perspectivas psicopedagógicas socio constructivistas y que guardan, a su vez, íntima vinculación con el enfoque del teatro aplicado ubico el foco de atención sobre la base general del proceso de aprendizaje, es decir,

sobre la adaptación, considerando, además, el rol fundamental que cumplen las relaciones intersubjetivas dentro de los procesos adaptativos al entorno.

Como ya he mencionado, niñas y niños se adaptan a su mundo interno y a la realidad exterior mediante un proceso simbiótico entre la asimilación y la acomodación. La o el infante asimila y acomoda su experiencia constantemente generando re significaciones de la misma con el objetivo de comprender y adaptarse al mundo. Estas re significaciones se van alimentando, además, de las interrelaciones que las y los niños establecen entre sí y del consecuente intercambio de pensamiento que se produce. La adaptación es un proceso activo y de transformación constante. Esta no debe ser entendida en términos pasivos. La o el infante, en la medida en que va siendo más consciente de su capacidad de agencia y transformación -de y en- la realidad, y en la medida en que pone en práctica dicha capacidad (es decir, en la medida en que ensaya su accionar en el mundo); va creciendo, aprendiendo y desarrollándose en la vida.

2.2 Consideraciones sobre el juego como proceso adaptativo, el juego simbólico y el juego dramático teatral

Ante la existente multiplicidad de definiciones y teorizaciones sobre el juego, nuevamente se presenta la necesidad de elegir desde qué perspectivas se abordará dicho concepto. Para fines del presente estudio considero pertinente recoger algunas nociones de enfoque psicopedagógico planteadas por los ya mencionados Piaget y Vigotsky, y también considero necesario desarrollar, desde un enfoque pedagógico teatral, algunos conceptos relativos al juego dramático planteados por actores y pedagogos dramáticos como Jorge Eines y Alfredo Mantovani, Tomás Motos, Gastón Martelli, Ada Bullón y Ernesto Ráez.

En cuanto a lo referente al juego desde el enfoque psicopedagógico, presento la noción general del mismo como proceso de adaptación del infante, para luego acotar la atención al tipo de juego llamado juego simbólico y, por último, me centro en el tipo de juego simbólico que considero esencial para esta investigación: el juego dramático.

Sobre el juego, en tanto proceso de asimilación del infante, Piaget, afirmaba que este “(...) en sus dos formas esenciales de ejercicio sensomotor y simbolismo es una asimilación de lo real a la actividad propia que proporciona a esta su alimento necesario y transforma lo real en función de las múltiples necesidades del yo” (1986, p.178). Desde esta perspectiva, el juego se entiende como la forma que tiene el infante para asimilar su conocimiento acerca

de lo real. Ahora bien, este proceso de asimilación de lo real al yo, que responde a una dinámica que va de afuera hacia dentro, no es suficiente para completar el proceso adaptativo del infante. Al respecto, Piaget dice que “aunque la asimilación es necesaria para la adaptación solo constituye un aspecto de ella. La adaptación completa que debe realizar el niño consiste en una síntesis progresiva de la asimilación con la acomodación” (op. cit.). La acomodación, en la medida en que el yo tiene la capacidad de transformar la realidad en función de sus propias necesidades, respondería al proceso que va de adentro hacia fuera, del yo a lo real.

En cuanto a los dos tipos esenciales de juego, sensoriomotor y simbólico, Piaget clasifica a los primeros como juegos funcionales y de incorporación; y a los segundos los denomina juegos superiores o simbólicos de imaginación. Sobre estos últimos el autor afirma que no solo sirven para desarrollar instintos, “sino para representar simbólicamente, y en consecuencia revivir transformándolas según las necesidades, el conjunto de las realidades vividas por el niño y aún no asimiladas” (op.cit, p.178). Esta capacidad representativa activa y transformadora propia del juego simbólico infantil se pone comúnmente de manifiesto cuando la o el infante puede, por ejemplo, ante la presencia de un objeto concreto imaginar que este puede ser empleado para una función distinta a la que normalmente se le ha asociado. En otras palabras, la o el infante puede ver una simple vara de madera e imaginar que esta es una gran espada y puede manipular dicha vara (para ella o él ya no vara, sino espada) introduciéndose, gracias a su capacidad simbólica, en un gran mundo ficcional de batallas entre maestros espadachines.

El juego dramático es un tipo de juego simbólico y es del que me ocuparé en adelante. Sobre el drama (concepto que Vigotsky equipara al de representación teatral) el psicólogo ruso afirmaba que este representa la expresión más común y recurrente de la creación artística de niñas y niños y, así mismo, brindaba dos razones por las cuales a los infantes les agrada tanto entregarse a las dramatizaciones: por un lado, porque, debido a que el drama está basado en la acción (en lo que los propios infantes hacen), puede unir de modo más directo la creación artística con las vivencias personales de cada infante; y por otro, por la directa vinculación del drama con los juegos (Vigotsky, 1982, p.85). Asimismo, Vigotsky hace notar la capacidad integradora del arte dramático con los demás tipos de arte, ya que en la puesta en práctica de una dramatización se suele contemplar la elaboración de materiales,

utilería o vestuarios hechos por las y los propios infantes para poder nutrir la situación ficcional que se está dramatizando. Es así que Vigotsky postula que “El teatro está más ligado que cualquier otra forma de creación artística con los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la más sincretizada, es decir, contiene en sí elementos de los más diversos tipos de arte” (op.cit, p.87).

Para fines de esta investigación me parece necesario aclarar y diferenciar dos conceptos claves: teatro y drama. Sin embargo, antes es importante recalcar que Vigotsky ya sentaba claras diferencias entre lo que atañe al teatro adulto y al teatro infantil:

(...) el teatro de los niños, cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación poco recomendable para los niños. Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y los sentimientos de los niños, frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. Por eso se acercan más a la comprensión infantil las obras compuestas por los propios niños o improvisadas por ellos en el curso de su creación. (...) Estas obras resultarán sin duda más imperfectas y menos literarias que las preparadas y escritas por autores adultos, pero poseen la enorme ventaja de que han sido creadas por los propios niños. No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo. Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, los creadores, que se ejercitan en la inventiva creadora, en su materialización (op.cit, pp. 87-88).

Continuando en esta misma línea de distinción, pero esta vez desde un enfoque pedagógico teatral, presentaré ciertas nociones básicas sobre el proceso de dramatización que son planteadas por Motos y Ferrandis, quienes en su libro *Teatro Aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* postulan lo siguiente:

La dramatización no tiene como finalidad formar actores, directores teatrales, escenógrafos –“artistas”, como se suele decir coloquialmente-, sino lograr que la persona tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea, es decir, el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral. El teatro, entendido como arte dramático, pone el acento en la representación, en el espectáculo y el espectador, en la estética de la recepción y en la adquisición de unas destrezas actorales. La dramatización lo coloca en la acción en sí misma, en el proceso que lleva a la representación (2015, p.38).

Esta diferencia en la ubicación del acento en los procesos dramáticos y en los procesos representativos resulta indispensable para no perder de vista lo significativo que resulta el proceso vivencial de las y los infantes durante las dramatizaciones. Este énfasis en el proceso no elimina definitivamente la posibilidad estética concerniente al espectáculo artístico teatral, sin embargo, las dramatizaciones realizadas dentro de un contexto de práctica teatral para niñas y niños pueden perder sentido si se direccionasen principalmente a la consecución de un producto estético finalizado.

Al respecto cabe mencionar la postura compartida que, la actriz y pedagoga dramática peruana, Ada Bullón ya había expuesto años atrás en su libro *Educación artística y didáctica de arte dramático* en el que afirma lo siguiente:

En el campo dramático (...) no se pretende que el educando se presente ante un público, ni que memorice diálogos, ni que posea talento, sino que, dentro de una sesión de artes integradas, con el ambiente y motivación apropiados, se propicia el que sea capaz de dramatizar espontáneamente, con un sentimiento de libertad, con alegría, imaginación, con el máximo de participación y confianza en sí mismo (Bullón, 1989, p.34).

Delimitada la diferencia entre el teatro y sus procesos representativos (más ligados al espectáculo) y la dramatización (relacionada al fenómeno vivencial y a la acción) retomo la discusión sobre la naturaleza del juego dramático. Pavis, en su *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, propone la siguiente definición de juego dramático:

Práctica colectiva que reúne a un grupo de “jugadores” (y no de actores) que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación. Por lo tanto, no hay separación entre el actor y el espectador, sino una tentativa de hacer participar a cada uno en la elaboración de la actividad (más que la acción) escénica, vigilando que las improvisaciones individuales se integren en el proyecto común en vías de elaboración. (...) El juego dramático (en la medida en que es posible definir la función del juego humano) apunta tanto a provocar una toma de conciencia en los participantes (de todas las edades) de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupos), como a provocar cierta liberación corporal y emotiva en el juego y eventualmente en la vida privada de los individuos (Pavis, 1990, p.286).

Cabe precisar que esta práctica colectiva a la que Pavis hace mención, tiene una característica particular que debe ser tomada en cuenta. Y es que la razón de ser del juego dramático radica es su realización misma, en otras palabras, “La característica que diferencia

a los llamados Juegos Dramáticos Teatrales de los que comúnmente conocemos como Juegos es que, como principio básico, no busca resultados y por lo tanto no hay ganadores o perdedores” (Martelli, 1999, p. 99). Algunos de los constructos sociales existentes nos han acostumbrado a asociar la idea de juego a la de competencia donde hay participantes que triunfan por sobre otros. Además, a veces este triunfo se relaciona a una suerte de premio o recompensa y, de esa manera, el valor del juego en sí mismo se desvirtúa en función al deseo por la obtención de la recompensa. Sin embargo, el juego dramático es un tipo de juego que, en tanto no busca resultados, le posibilita al infante experimentar y vivenciar la actividad dramática de manera lúdica y placentera por sí misma. Ahora bien, que no se busque un resultado específico no significa que el juego dramático prescinda del compromiso por parte de sus participantes, todo lo contrario, “(...) cada juego le pertenece al grupo que lo juega y su función original se pierde con la acción. Lo que se mantiene como fundamento es que el alumno comprenda que si no hay compromiso ni hay juego ni hay teatro” (op.cit).

Por otro lado, Jorge Eines y Alfredo Mantovani coinciden en proponer la existencia de seis finalidades intrínsecas al proceso del juego dramático: la expresión como comunicación; el paso por todos los roles técnicos teatrales, es decir, por el rol del autor (el autor es colectivo todos los participantes proponen ideas o temas a desarrollar), del actor, del escenógrafo, del espectador y, finalmente, del crítico; diferenciar la ficción de la realidad; permanecer en el personaje; desarrollo de la posibilidad de adaptación y el combate de estereotipos (Eines & Mantovani, 1980, p. 35). Sobre el proceso de adaptación, vale la pena mencionar que estos autores lo conciben como el “ajuste del comportamiento que hay que realizar para sortear la aparición de un obstáculo que se interpone en el camino a un objetivo” (op.cit, p. 83). Es así que, durante el juego, la o el infante va ensayando y probando activamente diferentes maneras de enfrentarse a la situación dramatizada y al conflicto que esta pueda albergar y deba superarse.

En cuanto a la aplicación del teatro en la educación, el actor y pedagogo dramático Ernesto Ráez ha realizado trabajos de teorización y sistematización donde sostiene ideas que siguen la línea de lo que se ha venido comentando hasta el momento. Ráez afirma que el teatro cuando es empleado dentro de un contexto educativo “se convierte en un medio que emplea el impulso lúdico y la capacidad mimética para dinamizar integralmente a los

educandos, vale decir que pone en juego sus medios expresivos corporales y vocales en función a su creatividad y espontaneidad” (Ráez, 1974, p.19).

Por último, en lo que atañe a las técnicas dramáticas, Motos, a manera de lista, reúne una serie de nociones sobre las mismas, que lo conducen, a su vez, a concebir dichas técnicas como un potente instrumento para el desarrollo, tanto individual como social, de niñas y niños:

- constituyen una metodología interdisciplinar,
- se utilizan en los diferentes niveles educativos y en educación no formal e informal,
- proporcionan oportunidades para realizar actividades que implican aspectos motrices, cognitivos, sociales y afectivos,
- producen respuestas totales,
- actúan como puente entre las diversas disciplinas,
- incrementan la motivación,
- son herramientas inapreciables para la enseñanza de los valores,
- crean situaciones que precisan de la comunicación y la relación grupal,
- provocan un clima distendido y creativo (Motos, 2001, pp. 7-8).

Con miras a sintetizar todo lo expuesto previamente se puede concluir que, tanto desde un enfoque psicopedagógico como pedagógico teatral, se considera que mediante el juego dramático la o el infante tiene la posibilidad de transitar por sus diferentes capacidades perceptivas, emotivas, cognitivas, imaginativas-ficcionales, expresivas corporal y vocalmente, y, asimismo, experimenta variaciones de tiempos y ritmos poniendo así en marcha su capacidad de coordinación. Todo este enriquecido tránsito experiencial posibilita el desarrollo integral del infante ya que lo abarca en su totalidad, es decir, desde lo emotivo, cognitivo y corporal. Y todo ello circunscrito a que, al ser la persona un ser social, todas estas expresiones siempre pasan por procesos de interrelación subjetiva, es decir, del intercambio de pensamiento entre diferentes sujetos, en este caso entre niñas y niños. Ahora bien, es importante tomar en cuenta que todo ello debe darse en función a temas de interés propuestos por los mimos infantes para que la relación con las experiencias personales sea más natural y viable. En ese sentido la o el infante puede proponer desde lo que le gusta, desea o desde lo que le preocupa, o, incluso, no entiende y por eso lo manifiesta durante el juego. El juego dramático es, entonces, una gran oportunidad para que las y los niños, desde su propio

accionar, vayan ensayando diversas maneras de entender, interpretar y construir su realidad lúdicamente gracias a la interacción y el intercambio con sus pares.



CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

El tipo de investigación desde el cual se aborda el presente estudio es el de la práctica como investigación (*practice as research*). La práctica resulta fundamental en la investigación en las artes, al respecto, Sánchez (2013) afirma que:

La práctica es en sí misma discurso. No es preciso inventar alternativas a ella para proponer su integración en el ámbito universitario. No es preciso inventar traducciones a lenguajes ajenos, ni tampoco fijarla en productos analizables, pero es preciso realizar el esfuerzo de traducción y que la investigación no cancele la producción. La investigación en artes no podría funcionar como una actividad paralela o extraña a la práctica artística, sino como una dimensión de esa misma práctica (p. 49).

El presente estudio responde a este tipo de investigación, dado que, busca indagar, desde la práctica (en un espacio/tiempo determinado y con una población específica) cuál es la naturaleza de las dinámicas y las dramatizaciones más idóneas para la realización de una propuesta de modelo de teatro para niñas y niños que potencie sus habilidades interpersonales de cooperación. El objetivo del estudio no está ubicado en la generación de un producto estético teatral determinado, sino más bien, en la posibilidad de comprensión y descripción de las dramatizaciones y juegos teatrales (herramientas propias de la disciplina del arte teatral) y su potencial para poder incidir en el desarrollo social del infante en el aspecto específico de la cooperación. El contemplar el desarrollo social de niñas y niños en este estudio nos conduce a introducirnos en ciertos aspectos del desarrollo humano. Las investigaciones que se enfocan en los seres humanos suelen servirse de metodologías cualitativas para el recojo de información, es decir, de herramientas que tengan la facultad de describir las diversas cualidades de un fenómeno de investigación para poder alcanzar una comprensión más profunda y abarcadora de la que podría obtenerse mediante un análisis cuantitativo que se sirve de categorías de interpretación, si bien más exactas, también, más excluyentes.

El teatro aplicado tiene intencionalidad transformadora y se vincula al desarrollo integral de las personas, es por esa misma razón que resulta importante contar con una metodología de estudio que contemple al ser humano holísticamente, es decir, como un todo integrado. La complejidad del ser humano y sus diversas maneras de relacionarse con un determinado hecho requiere un método de estudio que pueda validar su subjetividad y su forma particular de experimentar el fenómeno. Por ello, herramientas de recojo de

información propias de la metodología cualitativa como son los registros descriptivos, las bitácoras, los registros de video, entre otros, son empleadas en este estudio.

Mi participación en la investigación se da tanto desde un nivel analítico-descriptivo como, también, desde un nivel práctico, ya que asumí el proceso de diseño y guiado del taller de teatro de creación dramática escénica colaborativa.

El presente capítulo contiene toda la información relativa al desarrollo del taller de teatro para niñas y niños que llevé a cabo en una institución educativa privada del distrito de Chorrillos; y, hacia el final del mismo, describo los instrumentos de análisis utilizados en la investigación.

1. Taller/Laboratorio

1.1. Aspectos previos a considerar

1.1.1 Preparación del espacio

Coordiné con la directora del Colegio Cristo Redentor de Chorrillos, Verónica Gamero, la realización de un taller de teatro para niñas y niños que se encontraran cursando el primer y segundo grado de primaria en su institución. En dicha Institución Educativa cuentan con algunas clases/talleres extracurriculares para el alumnado de nivel primario como el taller de música y el de manualidades. Sin embargo, este año no contaban con el taller de teatro, por lo que la acogida de la propuesta de realizar un taller de este tipo para infantes como parte de una investigación para la obtención del grado de licenciada en artes escénicas fue bien recibida por parte de la directora de dicha institución. El día en que se llevó a cabo la coordinación, también visité el espacio asignado para la realización del taller (ver ANEXO 1. Espacio). Dicho espacio consistía en un aula multiusos para primaria que contaba con equipo de sonido, proyector y seis colchonetas. Asimismo, se me ofreció la posibilidad de contar con mesas y sillas en caso de requerirlas. En general, era un espacio relativamente amplio y libre de mobiliario, condición ideal para llevar a cabo un taller de teatro en donde los cuerpos necesitan expresarse a través del movimiento y de los traslados por el espacio. Era importante que las y los participantes del taller contaran con la posibilidad de moverse con libertad y sin temor, ya que este suele cohibir el accionar y restringe así la capacidad de expresión.

1.1.2. Materiales y acondicionamiento del lugar

El aula empleada para la realización del taller se limpiaba, barría y ordenaba antes de cada sesión. El material básico de trabajo consistió en una *caja creativa* (ver ANEXO 2. Caja creativa) que contenía periódicos, telas de diferentes tamaños, pitas, conos de papel higiénico, pedazos de cartón, entre otros. Todos estos eran objetos reciclados que se ponían a disposición de la imaginación creativa de las y los participantes para crear personajes/roles, historias y juegos. Si bien la propuesta de la caja creativa con material reciclado como estimulador de trabajo fue propia, podemos encontrar que este es un tipo de material muy utilizado para el trabajo con infantes. Ada Bullón, por ejemplo, explica que para que puedan desarrollarse experiencias dramáticas creativas existen algunos recursos de gran utilidad que ella denomina como “el baúl de sorpresas”, “el basurero hermoso” y “el buzón de secretos”. El primero contiene sacos, polos, carteras, sombrillas, espadas de juguete, etc. El segundo consiste en una caja donde se coleccionan objetos desechados por las y los adultos y que son llamativos para las y los infantes. Y el último es una caja donde niñas y niños pueden depositar cartas que ellos redactan contando sus problemas para luego explorar posibles soluciones en conjunto (Bullón, 1989, p.88).

1.1.3. Participantes

Las y los participantes del taller de creación dramática escénica colaborativa fueron las niñas y los niños de primer y segundo grado de primaria del Colegio Cristo Redentor de Chorrillos; la guía del mismo; la asistente/observadora, que cumple el rol de registro de las diversas experiencias que se presentan durante el desarrollo del taller desde una mirada externa a la mía como investigadora/guía del mismo; la encargada del registro de video y fotográfico y, por último, la pedagoga y terapeuta de Terapia de Artes Expresivas (en adelante, TAE) , quién, desde su perspectiva interdisciplinaria, contribuyó a la presente investigación con una descripción fenomenológica de las relaciones interpersonales que se configuraron entre las y los participantes del taller a partir de la libre expresión a través de las artes, particularmente del juego dramático.

TAE es una propuesta post moderna e interdisciplinaria. Integra en su teoría y práctica diversos conocimientos, teorías y saberes que surgen de la antropología, psicología, filosofía y práctica artística. Las terapias expresivas integran dichos saberes en su propia teoría y

práctica con la finalidad de posibilitar la libre expresión artística con fines terapéuticos de transformación (TAE, 2018, p.5).

A continuación, presento los respectivos perfiles de las y los participantes:

Niñas y niños (ver ANEXO 3. Lista de asistencia de participantes)

Grupo de ocho participantes (niñas y niños que cursan el primer y segundo grado de primaria). El grupo estuvo conformado por cinco niñas y tres niños. En esta investigación, las y los participantes serán llamados P1, P2, P3...y P8 para, de esta manera, resguardar su identidad. Cabe precisar que además de los ocho participantes mencionados hubo una presencia de alumnas externas al taller en dos de las sesiones. Tres niñas, que no estaban inscritas, asistieron cada una de ellas a una sola sesión. La aparición de estas alumnas fue aleatoria y en vista de que ese mismo día habían faltado algunos de las y los participantes inscritos se les permitió ser parte de la sesión. A estas participantes se las denominará E1, E2, E3.

La selección de qué niñas y niños serían las y los participantes del taller la tomó la directora bajo el criterio de mayor asistencia regular a actividades extracurriculares brindadas por su institución educativa, puesto que no todos los alumnos y alumnas cuentan con la posibilidad de quedarse horas extras al horario escolar. El único criterio que le solicité a la directora fue que las y los participantes estuvieran cursando el primer y segundo grado de primaria. Esta elección responde al interés por trabajar con niñas y niños que se encuentren cursando sus primeros años de etapa escolar ya que este periodo de tiempo suele verse como una transición importante en el desarrollo del infante pues representa su inserción a un sistema de alta demanda de cumplimiento de objetivos. El juego dentro de este sistema (con algunas felices excepciones) va perdiendo el protagonismo natural que tiene en la actividad del infante. La idea del taller es proporcionar un espacio donde la y el infante se reencuentre con su actividad lúdica y pueda configurar relaciones interpersonales colaborativas a través del juego dramático.

Guía del taller

Soy alumna de décimo ciclo de la especialidad de teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP. Cuento con experiencia en el trabajo con niñas, niños y jóvenes. He asistido y guiado diversos talleres: de teatro para niñas y niños de la Municipalidad de Miraflores; de artes expresivas en Polila, arte y terapia; de Ciencia Divertida en Mad Science

y talleres de cuidado del agua para diferentes colegios públicos de San Juan de Miraflores, Rímac, Comas, San Juan de Lurigancho y de Ate Vitarte.

Asistente/observadora

Isis Rojas Marimón, alumna de décimo ciclo de la especialidad de teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP. Cuenta con experiencia en el trabajo con niñas, niños y jóvenes. Ha participado como asistente en los talleres de teatro de formación continua del TUC y como voluntaria en el área de matemáticas y danzas para trabajo social con niñas y niños entre 5 y 10 años.

Encargada del registro de video y fotográfico

Alejandra Orosco Venero, comunicadora social de la Universidad de Lima y fotógrafa profesional. Fundadora del Proyecto Iris. Cuenta con amplia experiencia en el desarrollo de proyectos audiovisuales participativos en los que también ha tenido experiencia trabajando con niñas y niños.

Especialista TAE (Terapia de Artes Expresivas)

Lourdes María (Malú) Echevarría Escribens, terapeuta de artes expresivas (TAE) a nivel individual y grupal. Narradora oral de cuentos populares. Educadora de Nivel Inicial con amplia experiencia en teatro para niñas y niños y juego expresivo.

1.2. Herramientas para la recolección de información

1.2.1 Las asambleas y círculos de cierre de cada sesión

Tanto las asambleas como los círculos de cierre permitían compartir y recoger los comentarios, impresiones, preguntas, sentimientos, entre otros, sobre lo experimentado en cada sesión por parte de las y los participantes. También, elaboré una caja con cinco caras y un espacio en blanco que reflejaban estados de ánimo variados y les solicitaba a las y los participantes que pusieran un botón en la cara con la que se sentían más identificados al finalizar el taller (ver ANEXO 4. Instrumento de recolección de información lúdico).

1.2.2. Bitácora de cada sesión de la guía

La bitácora consistió en un registro descriptivo del desarrollo de cada sesión incluyendo datos como: la asistencia, las dinámicas propuestas, la modificación de las mismas a partir de los aportes de las niñas y niños, las dinámicas realizadas, momentos relevantes de la sesión y observaciones a tener en cuenta para las siguientes sesiones.

1.2.3. Registro de video y fotográfico de cada sesión

1.2.4 Registro y apuntes de asistente/observadora

Registro de carácter descriptivo que incluía datos como: la asistencia, el desarrollo de la sesión (inicio-desarrollo-cierre), las dinámicas realizadas y los comportamientos observables de los niños y niñas en relación a la lista de indicadores de cooperación que será presentada más adelante.

1.2.5. Observación externa y registro descriptivo a cargo de la especialista TAE

Registro, también, de carácter descriptivo fenomenológico de las interrelaciones sociales de los infantes en la tercera y última sesión del taller (ver ANEXO 5. Registro descriptivo de Malú Echevarría).

1.3 Sesiones y fases del taller

El taller se realizó en 6 sesiones que se llevaron a cabo los días martes y jueves del 11 de junio al 02 de julio (la sesión del martes 25 de junio tuvo que ser recuperada debido a una actividad interna del colegio). Cada sesión tuvo una duración de hora y media (3:00 a 4:30 pm.). Se contaba con un esquema de dinámicas como base que se iba ajustando según la necesidad del momento. La Tabla 1 muestra un esquema modelo de sesión con tres ejes temáticos y sus respectivas propuestas de tipo de dinámicas a emplear. La clasificación de estos ejes temáticos es una elaboración propia a partir de experiencias previas, la recomendación de docentes de teatro y los momentos del taller de dramatización expuestos por Tomas Motos en su libro *Creatividad Dramática*.

Asimismo, el taller se dividió en dos fases y en una sesión final. En la primera fase se ponía el acento en la generación de confianza y correspondía a las dos primeras sesiones. En la segunda fase se ponía el acento en la propiciación de la creatividad cooperativa y correspondía a la tercera, cuarta y quinta sesión. Y, por último, se realizó la sesión final del taller a la que asistieron como observadoras Malú Echevarría, especialista TAE, y María José Montezuma, asesora de tesis de la presente investigación.

Tabla 1. Modelo de esquema general de sesión

Ejes	Eje 1: Acondicionamiento y estado de confianza	Eje 2: Estado de juego cooperativo	Eje 3: Creatividad dramática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Acondicionar y preparar al organismo para entrar en estado de juego - Propiciar estado de confianza 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el juego cooperativo - Estimular la imaginación y su libre expresión - Propiciar la creación colectiva de pequeños relatos a través de juegos de improvisación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la autogestión de la creación dramática colaborativa - Ensayar y compartir procesos creadores
Ejemplos de dinámicas	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de saludo - Juegos de descarga física - Juegos de percepción, activación y relajación - Dinámicas para guiar al compañero/a (parejas y grupos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de fotos grupales a partir de premisas dadas - Exploración y uso de los objetos y materiales de la caja creativa para la creación de personajes y/o pequeños relatos 	<ul style="list-style-type: none"> - Creaciones dramáticas escénicas colaborativas - Círculo de cierre

Fuente: Elaboración propia (2019).

1.4 Instrumentos de análisis

Los instrumentos de análisis parten de perspectivas de enfoque artístico transformador propios del Teatro Aplicado, que, a su vez, recoge los fundamentos de las teorías socio constructivistas psicopedagógicas. Estos instrumentos permiten analizar dos aspectos importantes en el desarrollo de la presente investigación. Por un lado, aspectos de expresión dramática desarrolladas en las diferentes dinámicas como la representación de un rol o personaje, la creación de pequeñas historias o relatos dramáticos, el uso de objetos para la representación y construcción de historias, etc. Y, por otro lado, aspectos del desarrollo social del infante en relación a su conducta interpersonal cooperativa.

Partiendo de la estructuración de las sesiones llevadas a cabo en el taller de creación dramática escénica colaborativa para niñas y niños he logrado delimitar tres ejes temáticos presentes en cada sesión: El eje de acondicionamiento y estado de confianza, el eje de estado de juego cooperativo y, por último, el eje de creatividad dramática. Cada uno de ellos alberga cierto tipo de dinámicas dirigidas a potenciar las habilidades interpersonales de cooperación de las y los participantes. Por lo tanto, se partirá de cada uno de estos ejes para analizar y

describir la presencia o ausencia de los indicadores de cooperación en el desarrollo de las dinámicas puestas en práctica. Es importante mencionar que en la práctica estos indicadores se encuentran estrechamente interrelacionados y se presentan de manera conjunta, entrelazada o varían dependiendo de las circunstancias, sin embargo, he considerado pertinente la división para fines analíticos.

A continuación, presento dos tablas. La primera, la Tabla 2, contiene un desglose que he realizado a partir del concepto de cooperación recogido de Leighton. Cabe mencionar que he cambiado la palabra igualitaria por equitativa, ya que, como ya he mencionado anteriormente, no siempre es necesario que las personas compartan la misma cantidad de recursos, todo depende de las necesidades y circunstancias propias al contexto. Este desglose en indicadores más específicos permite cotejar, a partir de la conducta manifiesta de las y los participantes, si se logra o no experimentar relaciones cooperativas entre las y los infantes. La segunda tabla, la Tabla 3, contiene la lista de dinámicas llevadas a cabo durante todas las sesiones ubicadas en sus respectivos ejes temáticos.

Tabla 2. Indicadores de Cooperación

COOPERACIÓN
DEFINICIÓN
La cooperación es considerada como un tipo de conducta interpersonal en la cual dos o más personas, cuando persiguen un objetivo común, coordinan sus acciones para obtener parte de él, o bien, para compartir en forma equitativa los recursos disponibles.
INDICADORES
Participa activamente en la dinámica destinada a la resolución de una tarea/problema <ul style="list-style-type: none"> • Propone ideas propias • Escucha ideas diferentes a las propias • Realiza acciones para la resolución de la tarea/problema
Coordina ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común <ul style="list-style-type: none"> • Integra diferentes ideas y/o acciones de manera colaborativa • Negocia (entendida la negociación como la capacidad de ceder la idea propia en función de la obtención de un fin común)
Muestra preocupación por el bienestar grupal <ul style="list-style-type: none"> • Brinda ayuda si se la solicita • Solicita ayuda en caso la requiera • Comparte el material disponible • Respeto las reglas (cuida de uno mismo, del otro y del espacio)

Fuente: Elaboración propia (2019).

Tabla 3. Dinámicas realizadas clasificadas en sus respectivos ejes

Eje 1: Acondicionamiento y estado de confianza	Eje 2: Estado de juego cooperativo	Eje 3: Creatividad dramática
Dinámicas		
-Círculos de saludo <ul style="list-style-type: none"> • Nombre+movimiento (variación con Aiepo) • Las reglas • Desperzarse -Chapas gusanito -Caminatas con claves -Adivina quién manda -Ir a dormir -Guía al compañero/a -Deseo mágico -Arroz con leche	-Títeres (Yajaira y Tuti) -Construcción de puerta y puente -Bolsa mágica -Estatuas/fotos colectivas -Objetos (variación con fotografías) <ul style="list-style-type: none"> • Teléfono malogrado • Música para imaginar personaje -Papelote	-Historias 1: <i>El castillo, Godzilla, y las fantasmas</i> -Historias 2: <i>El matrimonio y las Marías contra la máscara</i>

Fuente: Elaboración propia (2019).

CAPÍTULO 3. ACONDICIONAMIENTO Y ESTADO DE CONFIANZA

El acondicionamiento y estado de confianza es el eje temático que hace referencia a la preparación del organismo para ingresar al estado de juego cooperativo propiciando la confianza y seguridad entre sus participantes. Este eje corresponde a la etapa inicial puesto que para abordar una sesión de trabajo conformada por diferentes personas es necesario que primero se establezcan las condiciones ideales para que las y los participantes se sientan cómodos y libres de expresarse. Dicha comodidad y libertad será posible en tanto las y los participantes se encuentren seguros dentro del espacio compartido. Como ya había mencionado anteriormente, para la clasificación de los tres ejes temáticos del taller que llevé a cabo tomé como referencia (además de las propias experiencias previas como participante de talleres y de las recomendaciones y sugerencias de docentes de teatro) los momentos del taller de dramatización expuestos por Tomas Motos en su libro *Creatividad Dramática*. Motos, citando a su vez a Barret (1981), estructura el taller de dramatización en cuatro partes donde la primera es la puesta en marcha, la segunda es la relajación, la tercera es la expresión-comunicación y la cuarta y última es la retroacción. Sobre la primera parte o momento Motos sostiene lo siguiente:

Esta fase de arranque es indispensable, pues gracias a ella se crea un clima lúdico que permite un trabajo posterior. En ella se establece y favorece el contacto con el aquí y ahora del lugar donde se realiza la clase, con los otros participantes y con el profesor/animador. Las actividades específicas de este apartado son las que en otro lugar hemos llamado juegos preliminares (Motos y Tejedo, 1987) y comprende, entre otras: actividades que favorecen el contacto entre los participantes, de calentamiento físico, de desinhibición, de atención y concentración, de percepción y memoria sensorial, de imaginación (Motos, 2001, p.16).

Ahora bien, con el objetivo de lograr lo que se propone en este eje, las dinámicas agrupadas en esta etapa se iniciaban solo después de haber formado el círculo de saludo, momento en el cual, además de saludarse entre todos y todas, las y los participantes podían compartir intereses, recuerdos, curiosidades y experiencias. Luego se realizaban juegos de descarga física; juegos de percepción, activación y relajación; y dinámicas que permitieran la experiencia de acompañar y/o guiar a un compañero o compañera durante la realización de una acción (en parejas y/o grupos).

Fueron ocho las dinámicas llevadas a cabo que responden a este eje temático: *Círculo de saludo*, *Chapadas gusanito*, *Caminatas con claves*, *Adivina quién manda*, *Ir a dormir*, *Guía al compañero/a*, *Deseo mágico* y el “*Arroz con leche*”. El *Círculo de saludo* fue la única dinámica que se realizó en todas las sesiones del taller, siempre al inicio de cada una de las mismas. Tres dinámicas de las ocho solo se llevaron a cabo en una sesión y las demás se repitieron en dos, tres y cuatro sesiones. Como cada dinámica tiene características particulares, a continuación, describo el desarrollo de cada una y luego las analizo bajo la luz de los indicadores de cooperación (revisar Tabla 2. Indicadores de Cooperación) ya establecidos previamente.

1. *Círculo de saludo (todas las sesiones)* (ver ANEXO 6. *Círculo de saludo*)

El círculo de saludo es la dinámica con la que se inicia cada sesión y consiste en realizar una ronda en el centro del aula. Esta disposición espacial ayuda a dirigir la energía y la atención hacia un espacio más focalizado y, a su vez, posibilita una perspectiva visual que abarque a todos los y las integrantes del círculo. En la ronda todos y todas se presentan y pueden compartir alguna idea, anécdota, deseo y/o comentario en general. Quien guíe el taller puede realizar preguntas que estimulen la conversación entre los y las participantes.

Esta dinámica busca desarrollar en los y las infantes su capacidad de escucha y atención hacia el otro posibilitando la integración grupal y el intercambio de ideas y/o comentarios que niñas y niños, espontáneamente, deseen hacer. Recomiendo que para esta actividad inicial se tome en cuenta la necesidad de establecer en conjunto las reglas de comportamiento para la participación del taller.

Algunas variaciones del círculo de saludo: que cada participante presente su nombre añadiéndole a este un movimiento corporal y personal que luego será repetido por todos y todas grupalmente; y que cada participante diga su nombre después de realizar, en conjunto, un ejercicio de coordinación rítmica ya establecido por la guía del taller.

Análisis de resultados

Al inicio de cada sesión convocaba a hacer una ronda. El primer día del taller, durante la misma, cada integrante escribió su nombre en un papel adhesivo que luego se pegó en un área de su propio cuerpo. Además, les pregunté a las y los participantes si habían hecho teatro antes y qué creían que este era. Así se empezaron a intercambiar las primeras ideas en la ronda. P6, por ejemplo, dijo que el teatro se trataba de hacer historias y P5 comentó que se

trataba de un espectáculo. Este último comentario llamó mi atención puesto que, precisamente, con este taller, como ya he mencionado anteriormente, se busca ponerle énfasis al proceso de dramatizaciones y creaciones de historias por sobre el resultado que sería el espectáculo final. Por ello, después de recogidos los comentarios de las niñas y niños, reforcé la idea de que, en el transcurso del taller, efectivamente, se iban a crear pequeñas historias. También les pregunté a las y los participantes por lo que hacían antes de llegar al taller. Esta interrogante me sirve tanto a mí como guía para saber en qué estado o después de qué circunstancias es que llegan las niñas y niños al taller, y a ellos y ellas como ejercicio para refrescar su memoria sobre lo realizado durante su día. A dicha pregunta recibí como respuesta unánime “comer”.

En cuanto al establecimiento de las reglas (ver ANEXO 7. Acuerdo de reglas) de comportamiento para la participación en el taller, si bien estas fueron mencionadas desde la primera sesión, fue en la segunda que se dedicó un tiempo especial a escribir entre todos y todas cada una de las reglas acordadas (cuidarnos a nosotros mismos, cuidar a los demás y cuidar el espacio –que incluía no salirse del mismo-). Sin embargo, fue necesario repetir constantemente las mismas, debido a su incumplimiento reiterativo, por parte de algunos participantes más que de otros.

A partir de la segunda sesión en adelante, como parte de la ronda, se encontraba la actividad de la presentación del propio nombre conjuntamente a un movimiento corporal que cada participante proponía. Esta dinámica permitía que cada quien se exprese de la manera que le provocase y uniera esa experiencia a la expresión verbal de su nombre (título que influye en el proceso de identidad de cada uno), y, por último, se compartía el nombre y movimiento de cada quién repitiendo, grupalmente, la propuesta de cada participante. En las últimas dos sesiones, cambié el movimiento personal para compartir un ejercicio de coordinación corporal rítmica “Aiepo”².

Considero que esta actividad cumplió con los objetivos propuestos ya que permitió concentrar la presencia de todos los y las participantes en un punto específico y contenedor que facilitara la integración de todos y todas. La mayoría de las y los infantes participaron activamente de esta dinámica siendo llamativo el caso de P8, participante que manifestó un comportamiento constante de quiebre ante la integración que se mencionará más adelante.

² “Aiepo” ejercicio tomado de Luis Pescetti.

Repetir esta dinámica al inicio de cada sesión permitió generar un hábito o encuadre en el comportamiento del grupo que se basase en una actividad que produjese placer y disfrute mientras se pasaba por el proceso de presentarse a uno mismo y escuchar a los y las demás. A veces el placer solo radicaba en el disfrute individual de los y las infantes al proponer el movimiento propio, otras veces, sí se lograban experiencias más integradas colectivamente e incluso se armaban coordinaciones espontáneas entre las y los propios infantes para presentar sus movimientos (juego de *piedra, papel o tijera* para coordinar quién se presentaba primero o el arreglo de las colchonetas para realizar volatines y otros rodamientos sobre ellas).

Sin embargo, esta dinámica pudo mejorar en cuanto al reforzamiento de las reglas de comportamiento, estas debieron mencionarse y recordarse en todos los círculos de saludo, ya que estos conforman el inicio de las sesiones y es de gran importancia que al empezar cada sesión las reglas queden claras para facilitar así su posterior cumplimiento durante el desarrollo del taller.

En cuanto a los indicadores de cooperación desarrollados en este ejercicio resaltaría el de participación activa en la dinámica destinada a la resolución de una tarea/problema, manifestándose concretamente el proponer ideas propias y escuchar ideas diferentes a las propias.

2. *Chapadas gusanito (sesión 1 y 5)* (ver ANEXO 8. Chapadas gusanito)

Este juego consiste en que un jugador, quien la lleva, tiene como misión atrapar al resto de participantes y las y los demás deben evitar ser atrapados. Cada vez que un jugador es chapado, se une a quien lo atrapó y empieza a chapar junto con este último a las y los demás jugadores. Existen barreras que sirven de defensa para quienes evitan ser atrapados.

Esta dinámica busca desarrollar la capacidad de integración y cohesión al grupo por parte de las y los participantes. Es importante tomar en cuenta que las chapadas es un juego muy común y por lo mismo conocido, pero que suele tener diferentes reglas para distintos grupos de jugadores. Por ello, recomiendo que para esta actividad se dedique un tiempo para coordinar y dejar claras las reglas que se llevarán a cabo durante el juego que se realice en la sesión.

Análisis y resultados

Antes de dar inicio al juego convoqué a la ronda para coordinar las reglas colectivamente. Se establecieron dos tipos de barreras (hacer un escudo con los brazos y

pegarse contra la pared) y una forma de atrapar (chapada en cadena)³. El juego avanzaba, pero la mayoría de niños y niñas se resguardaba insistentemente en las barreras, de manera que fui eliminándolas progresivamente. La segunda vez que se realizó este juego fue en la quinta sesión. Esa sesión fue complicada por el alto nivel de dispersión de las y los niños y la idea era que, a través de este juego que los motivaba a todos, se pudiera captar la atención y participación de todas y todos los integrantes del taller. En esa oportunidad se acordó usar solo una barrera de defensa (los brazos cruzados) y, además, mientras el juego avanzaba, fui dando nuevas indicaciones como cambiar la velocidad de rápida a lenta, chapar saltando, chapar como algún animal que las y los niños propusiesen, etc. Asimismo, convoqué a las y los cazadores para coordinar una estrategia más eficiente para lograr atrapar al último de los jugadores, estrategia que funcionó. Cuando se volvió a iniciar con el juego se propuso que se debía chapar como si fuesen canguros. En general, a la mayoría le constó mantener dicho animal y los deseos por salvarse hacían que corriesen parados. Pronto los y las participantes se volvieron a dispersar y fue necesario darle fin a la dinámica.

Considero que este juego, por un lado, permitió alcanzar el objetivo de integración y cohesión al grupo por parte de las y los participantes ya que todas y todos se mostraron involucrados activamente en la dinámica. Sin embargo, por otro lado, este juego estimulaba desmedidamente a las y los infantes quienes, entregados a los altos niveles de energía, corrían por el espacio sin tener mucho cuidado ni de este, ni de las y los demás, ni de ellas ni ellos mismos. De manera que se debe mejorar en el manejo de los niveles de energía que un juego como el de las chapadas puede despertar.

En cuanto a los indicadores de cooperación observados resaltaría, en la etapa inicial del juego, el de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común, ya que al establecer las reglas grupalmente se ejercitaba la participación activa de las y los jugadores quienes proponían las reglas que conocían y escuchaban otras, y luego integraban las diferentes ideas para, finalmente, establecer las reglas a seguir.

³ Chapada en cadena: quien es atrapado se une a quien chapa y pasan a chapar ambos, esta dinámica se repite hasta que se forma una cadena con todos los jugadores que han sido atrapados.

3. *Caminatas con claves (sesión 1, 2, 3 y 6)* (ver ANEXO 9. Caminatas con claves)

Esta dinámica tiene como premisa básica que las y los participantes se desplacen por el espacio siguiendo con el cuerpo el pulso que se marque con las claves. El pulso puede variar de rápido a lento y también se incluyen pausas que implican la detención del movimiento por parte de las y los jugadores. Asimismo, durante el juego se van agregando consignas para determinar un tipo de caminata como, por ejemplo, imitar la forma de caminar de algún animal.

La dinámica busca desarrollar la capacidad de percepción del espacio y del otro en el espacio, y, además, desarrolla la coordinación corporal rítmica. Asimismo, permite el acondicionamiento del cuerpo de las y los participantes para activar su capacidad expresiva, y, permite también que niñas y niños atiendan al ritmo propuesto que se convertiría en el ritmo grupal. Algunas variaciones de las caminatas con claves: poner una canción para trasladarse según su ritmo y al apagarla todos y todas deben quedar en posición congelada.

Análisis y resultados

En las tres primeras sesiones que se realizó este juego, les pregunté a las y los jugadores por algún animal como el que quisieran caminar, recogí las diferentes propuestas y luego mencioné algunas a manera de consignas. Se dramatizaron caminatas como monos, gusanos, elefantes, perros, tortugas, etc. En la última sesión, se realizó una variación del juego. Ya no se hizo uso de las claves para marcar el pulso, sino que se puso una canción y se brindó la consigna de quedar congelados cuando la música se apagase. En ese momento di una nueva consigna, que buscaran una pareja y que se saludaran como el animal que prefieran. Brindé un ejemplo estableciendo contacto con P8 y nos saludamos como perros. La siguiente consigna fue la misma, pero en grupos de tres y, por último, se mostró el saludo de cada quien hacia todo el grupo. En una siguiente detención de la música aproveché las posiciones de las y los infantes para pasar a la dinámica de las estatuas/fotos colectivas que explicaré en el siguiente capítulo.

Es importante mencionar que en la primera y segunda sesión las caminatas fueron acompañadas de la dinámica de *ir a dormir* (ver ANEXO 10. Ir a dormir). Esta última consistía en una suerte de ejercicio de transición entre una dinámica y otra que buscaba equalizar la energía desbordada por parte de algunos de los y las participantes. Les indicaba ir poco a poco al piso para ir quedándose dormidos y les pasaba uno de los retazos de tela de

la caja creativa a manera de signo táctil para calmar el cuerpo como si lo tapasen con una frazada.

Considero que la dinámica de caminatas con claves, en general, cumplió con los objetivos propuestos de acondicionamiento del cuerpo para su desenvolvimiento expresivo y además posibilitó la escucha por parte de las y los niños del ritmo grupal. La mayoría de las y los participantes se entregaba con placer a la dinámica, pero después de un tiempo resultaba difícil combatir la dispersión de algunos o el alto nivel de energía de otros. En cuanto a la dinámica de *ir a dormir* esta les costó más a unos que a otros y el empleo de la tela generó mayor dispersión en los niños a los que les costaba entrar a la dinámica de relajación.

En cuanto a los indicadores de cooperación cabe mencionar un evento interesante que surgió antes de iniciar la dinámica misma. Las colchonetas estaban dispersas por el suelo del salón y les pedí a las y los infantes que las llevaran hacia un determinado lugar. Trabajaron en equipo y cooperaron para cumplir con lo que se les había solicitado y así poder empezar el juego. De manera que resaltaría la presencia del indicador de participación activa manifestándose específicamente en la realización de acciones para la resolución de la tarea/problema.

4. Adivina quién manda (sesión 1) (ver ANEXO 11. Adivina quién manda)

Adivina quién manda es una dinámica que se juega en equipos. En cada uno de ellos se elige a una persona que se encargará de iniciar un movimiento determinado que será reproducido simultáneamente por las y los demás integrantes de su grupo. Cuando la persona elegida decida cambiar el movimiento, el resto del equipo deberá ejecutar el cambio también rápidamente para evitar que el equipo contrario adivine quién es la persona que manda.

Esta dinámica busca desarrollar en las y los participantes su capacidad de coordinación de ideas, así como su capacidad de atención y escucha activa. Recomiendo que para esta actividad en donde se enfrentan diferentes equipos de juego se tome en cuenta el factor competitivo, pues este podría desvirtuar la dinámica generando ansiedad por llegar a la respuesta rápidamente. Debe hacerse hincapié en que lo importante es estar muy atentos a observar los movimientos de los jugadores y que no vale decir cualquier nombre de jugador a manera de descarte.

Análisis y resultados

Esta dinámica se llevó a cabo solo en la primera sesión. Se formaron dos grupos de trabajo y se les dio un tiempo para que en el interior del grupo coordinaran quién de sus miembros iba a guiar el movimiento que los y las demás replicarían grupalmente, y que luego mostrarían al otro grupo para que ellos adivinasen quién mandaba. Un grupo estuvo conformado por P4, E3, P5 y P8, y el otro por P7, P1, P6 y E2.

Considero que esta dinámica resultó útil para generar acuerdos y coordinaciones entre las y los participantes de cada grupo, quienes intercambiaron ideas y propuestas hasta llegar a un consenso sobre quién dirigiría la dinámica. Sin embargo, momentos antes de iniciada la presentación para el otro grupo, la sensación de competencia empezó a manifestarse a través de actos como “acusar” a quien estuviera haciendo trampa, y durante la presentación, a través de la técnica del descarte para dar con quién mandaba. Las y los infantes que debían adivinar no se estaban tomando el tiempo para observar atentamente a sus compañeros y compañeras, y quienes debían ejecutar grupalmente el movimiento se desconectaron entre sí y cada quien fue por su cuenta. Un caso llamativo fue el de E3, quien se ubicó espacialmente más adelante que sus compañeros y compañeras y empezó a repetir un movimiento que los y las demás no estaban realizando. La falta de atención y escucha hizo necesaria la convocatoria a una asamblea para reflexionar entre todos y todas sobre lo que estaba ocurriendo, sin embargo, la energía de la mayoría continuó muy dispersa y fue necesario hacer respiraciones guiadas para ecualizar la energía grupal. Estas respiraciones consistieron en inhalaciones, retenciones de la respiración por un breve momento y exhalaciones conjuntas que se hicieron en la ronda. Esta pequeña actividad grupal atrajo la atención de todos y todas al círculo y se pudo contener la energía que había estado muy dispersa.

En cuando a los indicadores de cooperación desarrollados en esta dinámica vale la pena mencionar los alcanzados al inicio del juego que consistieron en la coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común. Para llegar a acuerdos los y las participantes integraron y negociaron colaborativamente sus propias propuestas en función a determinar quién y con qué movimiento se iniciaría el juego.

5. *Guía al compañero/a (sesión 1)* (ver ANEXO 12. Guía al compañero/a)

Guía al compañero es una dinámica, que como su nombre lo indica, consiste en que un participante guíe a otro a través de un recorrido por el aula o espacio de juego. El o la participante que será guiada debe tener los ojos vendados. Esta dinámica busca desarrollar la confianza y seguridad entre los y las participantes.

Análisis y resultados

Al igual que la dinámica anterior, esta solo se llevó a cabo en la primera sesión. Los y las infantes acababan de pasar por la dinámica de transición *ir a dormir* mencionada anteriormente. Les pedí a todos y todas que mantengan sus ojos cerrados y les indiqué que algunos y/o algunas iban a sentir que se les tocaba el hombro. Esas personas debían despertar e ir en busca de otra u otro compañero que aun esté “dormido”. Se formaron dos parejas y un trío, y luego, se procedió a repartirles las telas con las que las y los despiertos vendarían a las y los dormidos para luego guiarlos en un recorrido por el aula.

Considero que esta dinámica no cumplió con los objetivos propuestos, ya que, aunque en general las y los infantes no mostraron temor de estar vendados, y, por el contrario, algunos incluso se tiraban al piso como parte del juego, y a pesar de que la dinámica generó mucha risa y la mayoría parecía divertirse y disfrutarla, no hubo un cuidado real ni de uno mismo, ni del otro. Si bien parecía que las y los participantes vendados depositaban plena confianza en quien los guiaba puesto que se dejaban trasladar sin reparos, al no haber una preocupación por el bienestar grupal (que implicaba tomar conciencia del espacio compartido y así evitar choques entre las y los participantes) la dinámica no funcionó de manera idónea.

6. *Deseo mágico (sesión 3)* (ver ANEXO 13. Deseo mágico)

El deseo mágico es una actividad que se realiza en parejas y termina con una presentación frente al grupo. La dinámica consiste en que cada participante de la pareja debe compartir su nombre sumado al movimiento que realizó en la dinámica de presentación, su edad, y un deseo mágico que quisiera cumplir⁴. Después de ello, cada participante debe presentar a su pareja frente a todos. Esta dinámica busca desarrollar la capacidad de escucha, de atención y de expresión por parte de las y los participantes.

⁴ La pregunta por el deseo mágico la tomé de un ejercicio de Luis Pescetti que busca motivar la capacidad imaginativa de las y los participantes de un taller de creatividad e identidad *Un niño una voz* a través de una pregunta que apela al deseo propio. Cabe resaltar que, como todo ejercicio, este debe ser practicado con constancia durante un largo periodo para que se puedan alcanzar frutos.

Análisis y resultados

La dinámica estuvo pensada para la segunda sesión, pero, por falta de tiempo, recién tuvo lugar en la tercera. Como transición para dar inicio a esta dinámica, las y los participantes estaban echados sobre el suelo y me acerqué a algunos de ellos y ellas para asignarles una pareja de trabajo. Cuatro parejas fueron conformadas de la siguiente manera: P7 y P3, P5 y P6, P1 y P4 y, finalmente, P8 conmigo. Luego convoqué a la ronda para poder brindar las indicaciones de la dinámica. A manera de ejemplo hice una demostración con P8, quien en un primer momento se mostró reticente, pero luego participó y logró presentarme ante las y los demás. Finalizada la presentación de cada pareja se cerró la dinámica y se pasó a la siguiente.

Considero que el espacio propiciado por esta dinámica permitió que las y los participantes, en general, se entregasen a una tarea de intercambio, escucha, colaboración y atención. De manera que se cumplió con los objetivos propuestos. Un dato interesante es que cuando las y los infantes recibieron la indicación de que debían empezar a presentarse, entre ellos mismos comenzaron a ordenarse y mandarse sin llegar a ponerse de acuerdo, frente a lo cual la mayoría optó por la estrategia de jugar *pedra, papel o tijera* solucionando así el problema. Además, durante las presentaciones ocurrió que algunos, quizá por los nervios, olvidaron los deseos de sus parejas y fue interesante observar cómo, en algunos casos, el otro compañero le brindaba ayuda a su pareja para que recordarse la información y la pueda decir en voz alta. La naturaleza misma de la dinámica posibilitaba que las y los participantes mostraran conductas interpersonales de cooperación, sin embargo, aunque menos que en otras dinámicas, también estuvo presente la dispersión que, por momentos, dificultaba la realización de la dinámica.

En cuanto a los indicadores de cooperación que se desarrollaron en esta dinámica resaltaría el de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común, en donde incluiría dentro de la capacidad de negociación el juego de *pedra, papel o tijera* como estrategia lúdica a la que las y los infantes recurrían naturalmente para resolver una situación; y también resaltaría el indicador de mostrar preocupación por el bienestar grupal manifestándose concretamente en la capacidad de brindar ayuda si se la solicita.

7. Arroz con leche (sesión 1,3 y 4) (ver ANEXO 14. Arroz con leche)

Esta dinámica consiste en un ejercicio rítmico musical y corporal que es una variación de la canción “Échele leche al café” interpretada por Luis Pescetti, quien, a su vez, la recogió de una colega suya colombiana. Durante la dinámica se canta y se acompaña la canción con distintas palmadas y movimientos con los brazos.

El ejercicio busca desarrollar la capacidad de atención, expresión y coordinación de las y los participantes. Recomiendo que para el desarrollo de esta actividad no se insista en que la o el participante haga los movimientos “como deben ser” a la primera oportunidad, sino que, por el contrario, se le permita intentar cuantas veces sea necesario sin importar si logra el movimiento exacto, puesto que lo que posibilita dicha actividad es que la o el infante se entregue al juego rítmico placenteramente y no tema equivocarse.

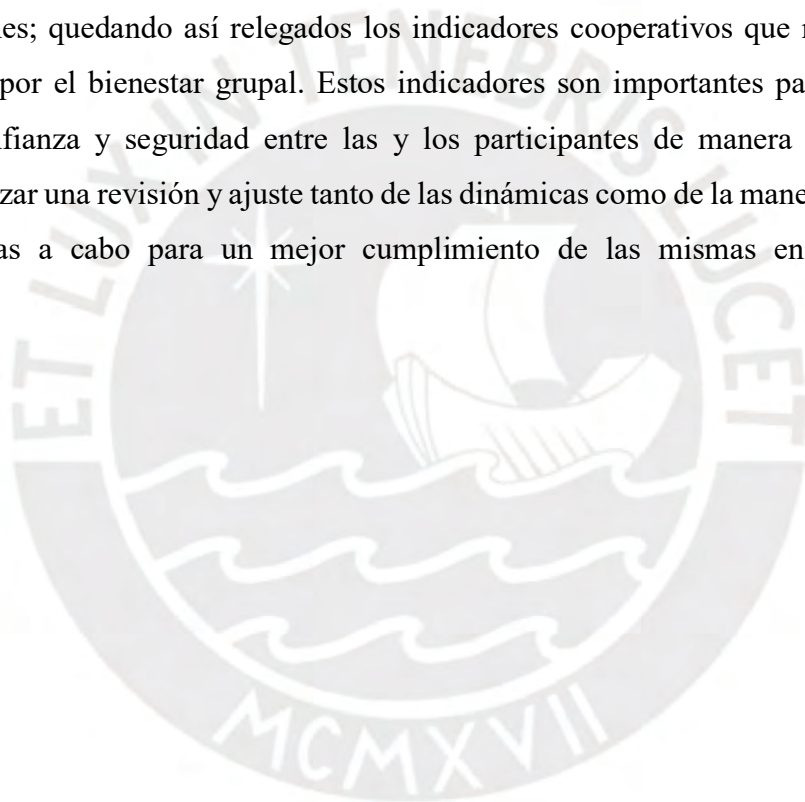
Análisis y resultados

Presenté poco a poco las palmas y movimientos a realizar mientras iba cantando y las y los infantes iban repitiendo tanto la canción como los movimientos. El cambio de velocidades mantenía el interés de las y los participantes en el ejercicio. Cuando se aumentaba la velocidad también aumentaba la dificultad, pero eso no importaba puesto que el ejercicio no se vivenciaba como una actividad de difícil y pesado cumplimiento, sino como un reto que entretenían y divertía. Por otro lado, cuando la velocidad disminuía se capturaba nuevamente la atención de quienes pudieron haberse distraído y de esa manera se lograba la integración activa de todos los y las participantes en una misma dinámica que generaba placer. Para la cuarta sesión no fui yo quien propuso dicha dinámica, sino que P7 expresó que quería cantar la canción y aproveché para proponerle a la participante que fuera ella quien dirigiese la canción. De esa manera se realizó una pequeña dinámica llevada a cabo por las y los propios participantes donde P7 se encargó de dirigir y a la que se integraron P1, P3 y P5. Por otro lado, P2, P4 y E1 decidieron no participar, pero tampoco dificultaban la realización de la dinámica.

Considero que el ejercicio cumplió con los objetivos propuestos ya que se captaba la atención de todos los y las participantes, quienes se entregaban a la dinámica y coordinaban sus movimientos con sonrisas y algunas carcajadas. Además, era un ejercicio corto que permitía el acondicionamiento del cuerpo a través de la expresión corporal y vocal mientras que las y los participantes disfrutaban del mismo sin ningún tipo de vergüenza o miedo a

equivocarse. En cuanto a los indicadores de cooperación desarrollados resaltaría el de participación activa en la dinámica destinada a la resolución de una tarea/problema.

En conclusión, al haberse presentado indicadores de cooperación por parte de las y los participantes en siete de las ocho dinámicas propuestas, en general se puede hablar de un adecuado cumplimiento de los objetivos propuestos para este momento del taller, es decir, de la preparación del organismo para ingresar al estado de juego cooperativo propiciando la confianza y seguridad entre sus participantes. Sin embargo, es importante precisar que los indicadores más resaltantes fueron: participa activamente, propone ideas propias, escucha ideas diferentes, realiza acciones para la resolución de una tarea, coordina, integra y negocia ideas y acciones; quedando así relegados los indicadores cooperativos que responden a la preocupación por el bienestar grupal. Estos indicadores son importantes para fomentar el estado de confianza y seguridad entre las y los participantes de manera que considero necesario realizar una revisión y ajuste tanto de las dinámicas como de la manera en que estas fueron llevadas a cabo para un mejor cumplimiento de las mismas en una próxima oportunidad.



CAPÍTULO 4. ESTADO DE JUEGO COOPERATIVO

El estado de juego cooperativo es el eje temático que hace referencia a la capacidad de propiciar este tipo de juego a través de dinámicas grupales donde la participación activa de todos los y las infantes esté dirigida a conseguir un objetivo común. Asimismo, las dinámicas puestas en marcha en esta etapa del taller buscan estimular la libre expresión de la imaginación creadora de los infantes permitiendo que manifiesten sus propios intereses. Y, por último, buscan propiciar la creación colectiva de pequeños relatos a través de juegos de improvisación.

Considero de gran importancia esta etapa del taller puesto que parto de la suposición de que, si se dedica un tiempo considerable de la sesión a la exploración dramática inmersa en tareas de índole cooperativo, los infantes se enfrentarán a circunstancias lúdicas donde constantemente pongan en práctica sus conductas interpersonales direccionadas a la consecución de un fin común. Además, este eje temático toma como referencia el tercer momento del taller de dramatización propuesto por Tomás Motos, quien sostiene lo siguiente:

En esta fase es donde se hace una utilización más global del lenguaje dramático, permitiendo a los participantes manifestar de una manera activa su asimilación y comprensión del mismo. Las actividades que se han de proponer en esta fase han de ser lúdicas para que propicien la ocasión de explorar ciertas posibilidades del cuerpo, la voz o del entorno, y de esta manera el alumno adquiera un mayor conocimiento, soltura, confianza y habilidad. Aquí se incluyen las actividades de improvisación y exploración, a saber: improvisaciones no verbales, en las que para elaborar la acción se recurre a la mímica, al gesto, a la postura, a la interacción con el otro mediante la expresión corporal; improvisaciones verbales, en las que se pone el acento en el empleo de la comunicación por la palabra y en el juego con los elementos del sonido; improvisaciones verbales y gestuales, en las que se exige la utilización simultánea del lenguaje verbal y de la expresión corporal; exploración del cuerpo (toma de conciencia segmentaria de los elementos del esquema corporal); exploración del movimiento (motricidad global y motricidad fina; exploración de la voz; exploración de los objetos; exploración del espacio; exploración y utilización de los distintos soportes que desencadenan la expresión. En síntesis, son actividades sobre los instrumentos y materiales con los que se articula el lenguaje dramático y se centran en trabajos realizados individualmente, por parejas o en microgrupo (Motos, 2001, pp.16,17).

Fueron seis las dinámicas llevadas a cabo que responden a este eje temático: *Títeres (Yajaira y Tuti)*, *Construcción (puerta y puente)*, *Bolsa mágica*, *Estatuas/fotos colectivas*, *Objetos y transformaciones* y *Papelote*. Cuatro de ellas se realizaron en dos sesiones y las otras dos se llevaron a cabo solo en una sesión. Cada dinámica es de naturaleza particular por lo que, a continuación, describo el desarrollo de cada una y luego las analizo bajo la luz de los indicadores de cooperación (revisar Tabla 2. Indicadores de Cooperación) ya establecidos previamente.

1. *Títeres (Yajaira sesión 1 y Tuti sesión 3)* (ver ANEXO 15. *Títeres Yajaira y Tuti*)

Las dinámicas con títeres consisten en la presentación de algunos muñecos elaborados a base de tela, papel o madera que se ponen a disposición de todas y todos en el espacio de juego como un elemento de expresión. Estas dinámicas buscan desarrollar la atención y la capacidad expresiva en los participantes quienes manipulan e interaccionan con los títeres, y, además, la capacidad de cooperación y coordinación, puesto que quien guie el taller puede manipular al títere para que este personaje sea quien le solicite al grupo de infantes su ayuda para la resolución de alguna tarea o problema determinado.

Análisis y resultados

Yajaira fue un títere simple de tela que armé frente a las niñas y niños, quienes, ante mi pregunta por el posible nombre del títere, propusieron Yajaira. Tuti, en cambio, fue un títere de papel madera elaborado por mí previamente, este ya contaba con un nombre establecido y un deseo difícil de cumplir para compartir con su audiencia con el objetivo de que esta pueda explorar posibles soluciones que lo ayuden a cumplir su mayor anhelo (sentarse en su silla favorita de forma cónica).

Ambas dinámicas iniciaron con la disposición espacial de la ronda, disposición que, como he mencionado anteriormente, ayuda a dirigir la energía y la atención hacia un espacio más focalizado y donde se posibilita una perspectiva visual que abarque a todos los y las integrantes del círculo.

En el caso de Yajaira, una vez armado el títere, procedí a manipularlo para realizar su presentación. Esta consistió en una rueda de intercambio de saludos y preguntas a cada integrante del círculo. Este proceso generó carcajadas colectivas. Algunos se mostraron cómodos con la sensación experimentada y otros, como en el caso de E3 (participante externa), se inquietaron respondiendo con violencia. Ante un golpe impartido por E3 a otro

de sus compañeros, los y las demás participantes expresaron que ella siempre golpeaba. Existía una incomodidad previa por parte de las y los infantes frente al actuar de esta compañera. En ese momento le recordé al grupo que el espacio que estaban ocupando era un espacio donde todo se valía menos hacerse daño. El uso del títere como mediador para hacer reflexionar a la participante E3 resultó en cierta medida eficiente, pues, a través de este, le pregunté a la niña por lo recién ocurrido y ella reajustó su comportamiento violento. Sin embargo, este ajuste no se logró sostener durante el resto de la sesión. También hubo un acontecimiento interesante de mencionar durante el desarrollo de esta dinámica. Ocurrió que P8, cuando percibió que ya le iba a tocar el turno de interactuar con el títere, se salió del círculo. Esta fue la primera vez que P8 manifestó una conducta de ese tipo, es decir, de marcar distancia con la integración a la experiencia grupal. No obstante, al cabo de todo el taller quedó claro que esta actitud era un patrón recurrente en este participante quien, si bien expresaba disfrutar del taller, siempre manifestaba aislamiento y ruptura con el trabajo en equipo. Finalizada la rueda de saludos, le pregunté a los niños y niñas cuál podría ser el nombre del títere y se acordó ponerle Yajaira. Para terminar la dinámica comenté que a Yajaira le gustaba comer arroz con leche y con ello se efectuó la transición al ejercicio rítmico musical y corporal del *Arroz con leche*⁵.

En el caso de Tuti, el títere ya armado, cuando lo presenté ante todos y todas despertó nuevamente carcajadas entre los y las participantes. Pero, además, surgió una reacción natural y colaborativa entre niños y niñas, quienes coordinaron maneras de molestar al muñeco. Después de un tiempo de interacción entre Tuti y los y las participantes, manipulé al títere para mostrar qué pasaba cuando este intentaba sentarse en su silla favorita (un cono). Luego, le pregunté al grupo cómo podría Tuti lograr sentarse en su banca sin caerse, y les propuse tratar de ayudarlo experimentando, en grupos o parejas, diferentes posibilidades para que Tuti se sentase. En el desarrollo de esta dinámica a P8 también le costó mantenerse integrado al grupo y su dispersión era más notoria que la del resto de niños y niñas.

Considero que estas dinámicas cumplieron con los objetivos propuestos ya que el proceso de construcción visible de Yajaira (proceso simple y por lo mismo rápido) estimuló la atención de los y las participantes, incluso hubo quienes demostraron sorpresa al encontrar,

⁵ Variación de la canción “Échele leche al café” interpretada por Luis Pescetti, quien, a su vez, la recogió de una colega suya colombiana.

en tan simple proceso, la posibilidad de generar un objeto animado. Animar objetos es una cualidad que niños y niñas espontáneamente ponen en práctica constantemente a través de sus juegos simbólicos, pero que, justamente, al resultarles una actividad tan propia y natural no la observan desde afuera, en otras palabras, experimentan vivencialmente el juego sin racionalizar el momento.

Con Yajaira se estimuló la conexión entre las y los infantes y el títere a partir de la dinámica del saludo, y se creó un espacio que entre-tenía a las y los participantes a la vez que posibilitaba el compartir experiencias e ideas entre los mismos. La mayoría de participantes (a excepción de lo ocurrido con E3) mostró interés y prestó atención a la dinámica, así como también participó activamente de la misma al compartir ideas y escuchar la de los y las demás.

Con Tuti se puso en marcha la capacidad de exploración conjunta para la resolución de un problema. Los y las infantes fueron coordinando sus propias ideas y acciones para hacer que Tuti pueda sentarse. Algunos proponían la solución y otros ayudaban a hacer que esa se lleve a cabo y si la idea no funcionaba, probaban otra.

En cuanto a los indicadores de cooperación desarrollados resaltaría, sobre todo en la dinámica con Tuti, el de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común, manifestándose concretamente la integración de diferentes ideas y/o acciones de manera colaborativa. En general, el clima de intercambio entre los y las infantes gozó de mayor grado de colaboración que en otras dinámicas.

2. Construcción (puerta sesión 2 y puente sesión 6) (ver ANEXO 16. Construcción puerta y puente)

Las dos dinámicas de construcción, tanto la puerta como el puente, consisten en la determinación de una tarea de construcción específica a realizar entre todos los y las participantes para el cumplimiento de un objetivo común. Ambas dinámicas buscan desarrollar en los y las infantes su capacidad de participación activa ya sea proponiendo ideas propias, escuchando ideas de otros y/o realizando acciones para la resolución de la tarea planteada. Así como también, su capacidad de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común.

Recomiendo que para esta actividad se tome en cuenta si la resolución de la tarea planteada responde a una necesidad real o no. Cuando la necesidad es real, los participantes

pueden detectarla más fácilmente y el nivel de involucramiento en la tarea conlleva a un mayor compromiso.

Análisis y resultados

En el caso de la construcción de la puerta, la tarea sí respondió a una necesidad real y concreta que las y los propios participantes pudieron detectar, mientras que, en la construcción del puente, si bien la tarea también era concreta, esta no se relacionó a ninguna necesidad existente. Antes de iniciar la dinámica de construcción de la puerta le pregunté al grupo si notaban algo extraño en el salón. La mayoría mencionó la falta de puerta y algunas niñas empezaron a contar el porqué de esa circunstancia. Después de haber reflexionado sobre la necesidad concreta de una puerta para el salón, propuse que todas y todos juntos construyeran una con papel periódico. Cuando mostré el material, este generó interés y curiosidad en los niños y niñas, quienes observaron las imágenes de los periódicos y compartieron de manera espontánea y natural sus impresiones acerca de las mismas. Naturalmente se empezaron a agrupar por afinidad. Se formó un grupo de tres niños, uno de tres niñas y una pareja de niñas. El participante P8 fue el primero en incumplir con las reglas acordadas en grupo y salió del salón. La actitud dispersa de este participante muchas veces jalaba a las y los demás interrumpiéndose así la dinámica grupal.

El empleo y distribución del papel periódico para la construcción de la puerta no causó mayor conflicto cooperativo, había suficiente material para todas y todos y estaba al alcance de los propios participantes. Sin embargo, con la distribución de la cinta adhesiva sí se generó una suerte de competición. Yo cortaba pedazos de cinta y se los iba entregando a las y los participantes. Todos recibían el material de acuerdo a su necesidad de uso, es decir, quienes ya se encontraban en la labor de pegar un periódico con otro recibían un pedazo de cinta para efectuar la tarea. Aunque todas y todos recibían el material, algunos infantes empezaron a competir entre ellos para recibir los pedazos de cinta primero y esto generó mucho desorden. Decidí indicarle al grupo que se ubicasen junto a una pared del salón para poder tener una visión amplia de todo el suelo donde se venía ejecutando la tarea de construcción. La idea era que las y los niños puedan distanciarse por un momento de la dinámica y puedan observar sus avances y reflexionar sobre cómo se debía proceder para alcanzar el objetivo común de terminar la puerta para el salón. Luego de la revisión del avance, se dedicó un tiempo más a parchar los huecos que aún quedaban en la puerta

construida y después se la levantó con la ayuda de todas y todos. Sin embargo, en ese momento P8 expresó querer romper la puerta y mientras todos y todas colaboraban cargándola por los bordes, P8 jugaba a estar escondido debajo del gran rectángulo de papel construido. Si bien esa pudo haber sido una dramatización interesante de explorar, ese no era el momento adecuado porque todos y todas estábamos conjugando esfuerzos por trasladar la puerta hacia el espacio donde iba a ser colocada. El comportamiento de P8 denotaba nuevamente una necesidad de marcar distancia con la integración a la experiencia grupal.

Después de que la puerta fue, finalmente, colocada y sostenida con ayuda de una caja, convoqué a una asamblea para conversar y compartir opiniones sobre si se logró o no el objetivo y porqué.

En la asamblea, cuatro de los siete participantes que asistieron a esa sesión evaluaron la tarea como “buena” y tres como “más o menos”. A P6 le gustó la tarea y mencionó que hubo trabajo en equipo. A P5, que le costó mantenerse en la labor colectiva del armado y se distraía con facilidad, le gustó “trabajar en equipo y vencer la dificultad para lograr pegar la puerta”. Este comentario llama la atención debido a que refleja el anhelo por decir que sí se ha alcanzado la meta, más no haciendo una reflexión de la propia práctica y desenvolvimiento en dicha tarea. A diferencia de P5, P8, quien también se dispersó mucho dificultando el trabajo en equipo, calificó la tarea como “buena al 80%”, pero su participación la calculó “como en un 2%”. P8 puedo autoevaluar críticamente su participación colaborativa en la tarea grupal. Hice notar al grupo la capacidad de autoevaluación de P8 para que todos y todas consideren la posibilidad de reflexionar sobre su propio actuar en una tarea determinada. La asamblea finalizó con la conclusión de que para una siguiente oportunidad de trabajo en equipo todos y todas debían escucharse más. Por último, la participante P6 expresó que quería hacer historias a lo que respondí que “para armar historias tenemos que trabajar en equipo”.

Por otro lado, la dinámica de construcción realizada en la última sesión se inició cuando le comenté al grupo la existencia de una misión que todos debían cumplir, armar un puente. Esta misión llegó de manera muy abrupta y el encuadre de la tarea quedó muy vago. Esto influyó, de cierto modo, en el nivel de compromiso de los y las participantes con el desarrollo de la dinámica.

Los materiales destinados a la construcción fueron las colchonetas del salón. El trasladar las colchonetas de un lado del salón a otro fue generando desorden. No había

escucha entre los y las participantes. P6 expresaba sus ideas y quería compartirlas con el grupo, pero el resto no la escuchaba. Ella, de igual modo, se dispuso a concretar su idea y P4 la ayudó. Ambas terminaron de armar una base de puente, pero la dispersión grupal aun era muy alta. P4 llevó más colchonetas de afuera hacia el espacio para seguir armando con P6. Luego se integró P8 a la construcción y armó un lado del puente. Por un momento se consiguió que los cinco asistentes a la sesión pasaran por el puente, pero a falta de una motivación concreta nuevamente se generó dispersión y desorden. Ante esa circunstancia, propuse que cada vez que alguien pasase por el puente lo hiciese como uno de los animales que habían dramatizado en el juego anterior y, luego, me integré a la dinámica pasando por el puente como un gorila. El ejemplo sirvió de estimulador para los y las infantes, quienes luego de ver lo que realicé pasaron dramatizando diversos animales (gato, tigre, conejo, King Kong, culebra). P3 fue quien expresó mayor duda al pasar por el puente, se tomaba tiempo en pensar qué hacer y cuando iba a proponer algo rápidamente se arrepentía y se tapaba la cara como signo de vergüenza. Decidí poner música para acompañar el paso de las y los niños por el puente. Este estímulo sonoro fue efectivo y permitió, por un lado, la desinhibición en algunos (como en P3) y la contención e integración en otros (como en P8). Aun así, la dinámica se desarrolló muy desordenadamente. Indiqué que se vuelva a armar una cola para que cada quien pase una sola vez por el puente, pero los conflictos siguieron surgiendo. La convocatoria a una asamblea crítica hubiera sido la estrategia adecuada, sin embargo, por falta de tiempo pasé directamente al cambio de dinámica.

Al comparar las dos experiencias de construcción se advierte que, en tanto la tarea fue vinculada a una necesidad real y concreta (en el caso de la puerta) los y las infantes demostraron mayor nivel de compromiso y desempeño en la misma. Solucionar un problema que las y los participantes detectaban como real los estimuló más claramente a ponerse en marcha en la ejecución de la tarea. Si bien el nivel de concentración de cada infante varía, en la construcción de la puerta se presentaron varias oportunidades en las que las y los participantes, entablaron relaciones cooperativas de ayuda y coordinación entre ellos para conseguir el objetivo planteado.

En cuanto a la competencia experimentada en las dinámicas, cabe mencionar que en ningún momento le indiqué al grupo que debían competir entre ellos para ver quién ganaba o lograba terminar más rápido la tarea. Sin embargo, es interesante observar que de manera

natural las y los infantes, sin necesidad de ningún tipo de indicación, tienden a competir unos con otros. El juego competitivo es un tipo de juego muy arraigado en los imaginarios infantiles y por lo mismo puede generar cierta interferencia al proponerles realizar un juego de corte cooperativo. Por ejemplo, durante la dinámica de construcción de la puerta, cuando le indiqué al grupo que tomaran distancia del trabajo para poder observar los avances y reflexionar sobre ello, la participante P6 expresó que ella pensaba que era una competencia de quién armaba más o pegaba mejor los papeles y que por eso se habían armado esos grupos y, luego, defendió el trabajo del suyo. Otra forma de competir se vio reflejada en las ganas de sobresalir ante la mirada externa. Cabe mencionar que la sesión donde se construyó el puente fue la última y contó con la presencia de Malú y María José, dos personas adultas no frecuentes en el espacio. Esto influyó en la experiencia dado que las y los infantes por momentos querían mostrarse ante este “ojo externo evaluador” más que entregarse al trabajo colaborativo de equipo.

También es importante mencionar que la convocatoria a asamblea luego de la dinámica de construcción de la puerta brindó la oportunidad de generar un espacio para compartir ideas y reflexiones sobre lo ocurrido. Se conversó sobre temas como el objetivo de la tarea, el logro o no del mismo, el nivel de disfrute y de participación de cada quien en la tarea y cómo esto afectaba al grupo en general.

Por todo lo anteriormente expuesto considero que solo en la dinámica de construcción de la puerta se pudieron cumplir, con mayor satisfacción, los objetivos propuestos de participación activa y de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común. Y, en cuanto a los indicadores de cooperación resaltaría que se manifestaron más concretamente los de proponer ideas propias, escuchar ideas diferentes, realizar acciones para la resolución de una tarea/problema, y, por último, los de integrar diferentes ideas y/o acciones de manera colaborativa.

3. Bolsa mágica (sesión 3) (ver ANEXO 17. Bolsa mágica)

La bolsa mágica es un juego colectivo que consiste en que cada jugador saque de una bolsa mágica (bolsa que no contienen nada) un objeto imaginario y debe lograr, mediante su expresión gestual y corporal, que las y los demás jugadores entiendan qué objeto es. Esta dinámica busca desarrollar la capacidad de expresión y comunicación de las y los participantes, así como la capacidad de atención y de escucha activa.

Análisis y resultados

La dinámica inició con la disposición espacial circular ya mencionada. Cuando dije el nombre del juego (bolsa mágica) la participante P6 conectó con una experiencia personal y dijo que ella sabía hacer magia. El comentario fue integrado al momento, aproveché la ronda y le propuse a P6 que nos enseñara a todos y todas lo que sabía. El truco corporal realizado por P6 llamó la atención de todo el grupo y de manera espontánea las y los participantes empezaron a intentar hacer lo mismo y a preguntarle a su compañera cómo lo hacía. Después de unos cuantos intentos y ensayos se regresó a la dinámica de la bolsa. La primera indicación que brindé fue la de observar y describir la bolsa (grupalmente), luego revisar si la bolsa contenía algo o no (cada participante debía realizar esa tarea). Después de ello, procedí a brindar las indicaciones propiamente del juego: “Aquí al frente tenemos una bolsa vacía. Lo que vamos a hacer es: poco a poco, vamos a ir saliendo, conforme nos provoque; vamos a acercarnos; vamos a abrir la bolsa, uno por uno; vamos a sacar un objeto y tenemos que hacer que los demás entiendan qué objeto es. El objeto no está, yo lo tengo que imaginar”. Después de lo indicado realicé un ejemplo representando una pelota. Los niños y niñas adivinaron y, luego, pregunté a quién le provocaba salir primero. Todos y todas respondieron “yooo”. La dinámica empezó a desarrollarse, primero salió P3 y dramatizó una pala, siguió P4 quien dramatizó un cereal, luego le tocó a P1, momento en el cual se requirió tomar una pausa de reflexión. A P1 le estaba costando expresarse para representar el objeto que había sacado de la bolsa. Si bien uno de los niños que estaba atento a ella le dijo: “haz un movimiento para que se te entienda”, la mayoría ya había perdido interés y había dejado de prestarle atención a su compañera. Mencioné la dificultad que suponía que no le prestaran atención a P1 y se volvió a armar la ronda para adivinar el objeto que ella estaba dramatizando. Finalmente se adivinó. Se dramatizaron plátanos, maracas, mandarinas, entre otros, pero, en general, hubo dificultad para mantener la escucha atenta por parte del grupo. Finalizada la dinámica convoqué a asamblea y en ella se reflexionó sobre el problema de hacer actividades en grupo cuando no todas y todos participan de la misma. Cuando consulté por el porqué de esa dificultad se obtuvieron comentarios de los infantes como: “porque no están poniendo atención”, “porque falta más gente”, “hay que trabajar en equipo”, “hay que poner atención”, etc. Ese momento de asamblea fue útil para compartir reflexiones en grupo, sin embargo, se extendió mucho y terminó produciendo algunas nuevas situaciones

conflictivas. P6 me acusó que P7 la estaba molestando. El acto de acusar era muy común entre las y los participantes, quienes ante sentirse afectados por alguien tendían a acusar el hecho buscando que un tercero resolviera la discusión. En esa oportunidad actué como una suerte de mediadora entre P6 y P7 y les realicé preguntas a ambas para que ellas pudieran explicarse entre ellas mismas.

Considero que la dinámica de la bolsa mágica cumplió solo parcialmente con sus objetivos. Por un lado, la mayoría de participantes puso en marcha su capacidad de expresión sin inconvenientes, pero, por otro lado, la capacidad de atención y escucha activa de los infantes fue disminuyendo en el transcurso de la dinámica. Cabe resaltar el evento colaborativo y de intercambio natural que surgió antes de dar inicio a la dinámica propiamente cuando P6 enseñó a todo el grupo cómo hacer su truco de magia.

Una vez iniciada la dinámica las y los infantes estaban participando activamente de la misma. Sin embargo, al estar presente el componente adivinatorio en esta dinámica, las y los participantes se aceleraron por dar opciones aleatoriamente con el fin de adivinar rápido sin darse el tiempo de observar y comprender la acción o movimiento que el participante con el objeto imaginado estaba realizando. Es así que la dinámica se vivenció más como una experiencia competitiva que colaborativa. Como caso aislado cabe mencionar la ayuda que P3 le brindó a P1 cuando le sugirió cómo podía jugar para que se le comprendiera. No obstante, en general, los demás participantes denotaron poca capacidad de atención y escucha activa. Por último, el momento de asamblea al finalizar el juego permitió un espacio de reflexión y de intercambio de comentarios entre todas y todos sobre lo recién acontecido. En cuanto a los indicadores de cooperación, solo algunos de ellos se manifestaron, como ya lo mencioné, en casos aislados.

4. *Estatuas/fotos colectivas (sesión 4 y 6)* (ver ANEXO 18. Estatuas/fotos colectivas)

Las estatuas o fotos colectivas son dinámicas donde un participante debe proponer, a través de su expresión corporal, una postura/imagen determinada para que luego, las y los demás participantes, después de observar la propuesta hecha, vayan completando la imagen con propuestas de posturas suyas que se suman a la inicial. Las propuestas van apareciendo según lo que se les va ocurriendo en el momento a las y los niños. Esta dinámica busca desarrollar en las y los participantes su capacidad de atención, escucha activa y acción para la consecución de un objetivo común, además de su capacidad de expresión y comunicación.

Algunas variaciones de la dinámica: mientras suene una música las y los participantes deben desplazarse por el espacio y cuando aquella se apague, las y los infantes deben detener su movimiento y quedar congelados en esa misma posición. Se intentará agrupar e interpretar en conjunto algunas fotos con las posiciones obtenidas por la detención.

Análisis y resultados

En el desarrollo de la cuarta sesión, la disposición espacial para esta dinámica también fue la ronda al centro del salón. Di las consignas de la dinámica y mostré un ejemplo de primera postura. Luego todas y todos se integraron, uno a uno, a lo que terminó siendo una foto colectiva. Después de las primeras dos propuestas, indiqué que se mantengan congelados en sus posiciones y que piensen quiénes serían ellas y ellos dentro de la historia de la foto creada. Las respuestas que brindaron las y los participantes se relacionaron a describir lo que cada quien estaba accionando en la foto colectiva. Esta respuesta fue más concreta que la pregunta que realicé, la que resultó muy amplia y confusa. Durante el desarrollo de la sesión P4 y P5 expresaron inquietud por dramatizar escenas románticas y fue en esta dinámica que construyeron una foto de petición de mano. Decidí recoger ese interés natural de las y los participantes para tratar de armar una escena grupal relacionada a ese tema. La incorporación de las y los demás a la escena romántica permitió el posterior desarrollo, a través del juego dramático improvisado, de la misma. Algunos de los y las participantes, por ejemplo, se convirtieron en motos-caballos que se encargaron de trasladar a los novios. Después de unos minutos, cuando se agotó el juego dramático relacionado a la historia romántica, se le puso fin a la dinámica y se pasó a la siguiente.

En la última sesión este juego se realizó como una variante del de la cuarta sesión. Ya no era un participante quien debía proponer una primera postura/imagen a la que las y los demás debían sumarse, sino que todas y todos debían desplazarse por el espacio mientras la música estuviera sonando y cuando esta se apagaba todas y todos debían detenerse en el lugar y en la posición en la que se encontraban hasta ese momento. Producto de la detención naturalmente se configuraron algunas fotos y estas se trataron de interpretar en grupo.

Un evento relacionado a esta dinámica que vale la pena mencionar fue que ante la recurrente dificultad de integración a las dinámicas grupales por parte de P8, le propuse a este que participe como crítico y compositor de las fotos colectivas y el nuevo rol asignado estimuló su integración a la dinámica grupal. En los momentos en que P8 tenía que modificar

las posiciones originales de sus compañeros para crear una nueva composición, entablaba una conexión más calmada y respetuosa con sus compañeros que de costumbre. Después de algunas composiciones se convocó a la ronda central para explicar la siguiente dinámica a realizar.

Considero que las dos versiones de esta dinámica cumplieron con los objetivos propuestos ya que posibilitaron la participación activa por parte de las y los infantes, quienes ponían en marcha su capacidad de atención y escucha activa. Asimismo, la capacidad de coordinación e integración se efectuaba mediante el accionar de las y los participantes a la hora de componer las imágenes. A pesar de que en general el nivel de dispersión del grupo siempre fue alto durante todo el taller, esta dinámica permitió la convocatoria de la mayoría de las y los participantes en una misma tarea. Además, una característica integradora muy importante que se logró con esta dinámica fue posibilitar la participación de P8 al juego. Este participante se mostraba muy reacio a integrarse a las dinámicas y cuando se le propuso el rol de director empezó a disfrutar del juego y entabló relaciones interpersonales más respetuosas con sus compañeros.

En cuanto a los indicadores de cooperación presentados resaltaría los de participación activa en la dinámica destinada a la consecución de un fin común, y los de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común, manifestándose concretamente la integración de diferentes ideas y/o acciones de manera colaborativa.

5. *Objetos y transformaciones (sesión 5)* (ver ANEXO 19. Objetos y transformaciones)

Para la dinámica de objetos primero se debe seleccionar un objeto sencillo que se convertirá en el material básico de juego. La dinámica consiste en que cada participante, uno por vez, tome dicho objeto y le pueda dar un uso determinado. A través de la manipulación que la o el participante haga del objeto quedará revelado en qué consiste el mismo. De esta manera el objeto sencillo será transformado ficcionalmente en uno nuevo por cada jugador. La dramatización del uso del objeto debe ser lo más clara posible para que las y los demás participantes puedan adivinar de qué objeto se trata. Esta dinámica busca desarrollar la capacidad expresiva y comunicativa de las y los participantes, así como su capacidad de atención y escucha activa.

Análisis y resultados

Para la realización de esta dinámica primero presenté un objeto (cono largo de cartón) en medio de la ronda. Mientras estaba explicando en qué consistía el juego, P8 cogió el cono y dijo algo a través de este. Aproveché la situación y tomé lo realizado por P8 como ejemplo de transformación del objeto y les pregunté a todos “¿Cómo qué cosa es que P8 ha usado el cono?”. Obtuve de respuesta: “Como un megáfono”.

La dinámica fue desarrollándose, las y los niños fueron saliendo uno a uno, pero fue difícil mantener la atención de todos. Se dramatizaron objetos y acciones como una espada, la acción de cavar, un celular, entre otros. Hubo poca tolerancia por parte de algunos cuando no se lograba adivinar rápidamente el objeto. Participé de la dinámica y cuando realicé la dramatización del objeto que propuse (una computadora) la atención de las y los niños fue atraída nuevamente. Sin embargo, cuando P6 volvió a salir a dramatizar todas y todos se dispersaron nuevamente. Dicha participante expresó su molestia ante la poca concentración de las y los demás. Intenté convocar a la ronda sin éxito, por lo que decidí variar un poco la dinámica. Propuse que en vez de ser uno solo el que transformara el objeto, todas y todos tenían que participar componiendo fotos grupales en relación al objeto transformado. El observar una imagen concreta y buscar maneras de formar parte de la misma, resultaba una actividad más clara para la mayoría de participantes y estos lograban integrarse al juego con mayor capacidad de escucha, además, proponían ideas y realizaban acciones con el fin de configurar una imagen grupal. El cambio de la dinámica resultó efectivo, pero solo por un momento ya que esta se vio interrumpida por P8 quien empezó a golpear la pared con el elemento de juego, el cono. Su actitud ya no solo era una cuestión de dispersión, sino que P8 había trasgredido los límites incumpliendo las reglas acordadas en el taller. Le pedí el cono a P8 y este expresó que ya no quería estar en el espacio. Le dije que podía irse si quería o que podía quedarse observando la sesión. Él optó por retirarse del salón. Ante la dificultad por el alto nivel de dispersión, decidí captar la atención del grupo realizando un ejemplo de dramatización con el objeto y pidiéndoles a los niños y niñas que completaran la imagen. De esta manera se pudo volver a conectar con la dinámica. P6, P3 y P5 realizaron nuevas propuestas para la creación de fotos. Sin embargo, nuevamente el desarrollo de la dinámica fue interrumpido por la intervención de P8, quien regresó al espacio llamando la atención y estimulando a las y los demás a la dispersión. El caso ameritaba ser atendido personalmente,

pero como era la única guía a cargo del taller no podía abandonar al resto del grupo. Por ese motivo decidí finalizar la dinámica del objeto con la foto y convoqué a la ronda para focalizar la atención de todas y todos. Además, propuse un juego que requería de silencio y escucha atenta: el *teléfono malogrado*. La dinámica surgió en el momento para tratar de contrarrestar la situación álgida de dispersión. Por la propia naturaleza del juego, que implica trasladar, secretamente y en cadena, un mensaje entre todos, se logró focalizar la atención de las y los participantes y equilibrar sus altas energías. No obstante, rápidamente algunos infantes empezaron a cambiar los mensajes trasladados por temas que deseaban comentar. Nuevamente se puso de manifiesto que los temas que inquietaban a varios de las y los infantes se relacionaban a cuestiones de índole amoroso y sexual. No quise censurar dicha inquietud ya que considero que mientras no se esté dañando a nadie es importante que las y los infantes tengan un espacio donde exterioricen y liberen sus preocupaciones e intereses. Estas inquietudes eran reales, concretas, y, además, recurrentes a lo largo de las sesiones del taller (múltiples factores pueden desencadenarlas, sin embargo, ahondar en ello no es materia que corresponda a la presente investigación), pero como no disponía de las herramientas necesarias para atender ese tipo de curiosidad, opté por tratar de canalizar la atención y energía de las y los participantes hacia otros temas. Para ello cambié de dinámica y les pedí a todas y todos que cerraran los ojos y se concentraran en escuchar la canción que iba a sonar. Esta dinámica consistió en un ejercicio de estimulación auditiva. Todos y todas debían estar echados y con los ojos cerrados para concentrarse en escuchar la canción seleccionada. Elegí un tema de corta duración que tenía la particularidad de repetir las mismas frases musicales variando ascendentemente su velocidad e incorporando más instrumentos en cada repetición. Esta estructura brindaba un encuadre rítmico con un inicio y fin claros. Mientras sonaba el tema brindé algunas indicaciones. Las y los participantes debían imaginar el personaje que quisieran y luego pensar en qué lugar estaba ese mismo personaje. Debido a la falta de concentración, la dinámica se repitió por segunda vez para dar oportunidad a que todas y todos se involucraran en la misma. P5 y P8 estuvieron muy dispersos. Con P3 ocurrió algo interesante. Él empezó a dramatizar corporalmente la canción e intercambiaba movimientos rápidos con detenciones al ritmo de los platillos. Finalizada la canción se armó un círculo para compartir en el grupo lo imaginado. La dinámica empezó a funcionar, pero luego P2 volvió a traer al grupo uno de los temas sexuales y esto generó desorden y desborde por parte

de la mayoría. Como las preocupaciones sexuales no habían sido bien atendidas, tanto el teléfono malogrado como esta última dinámica no pudieron desarrollarse adecuadamente, pues algunos participantes insistieron en recurrir a esa misma temática. Todas y todos se vieron contagiados por este descontrol, menos P6 quien me expresó su descontento por el clima del salón. Convoqué a una asamblea para dialogar y reflexionar sobre la situación y se recordaron nuevamente las reglas del taller. Sin embargo, el desorden y dispersión alcanzados fueron tan altos que consideré necesario dejar a un lado la asamblea y realizar un ejercicio de activación para canalizar así el desborde de energía grupal y poder retomar la sesión bajo un clima más adecuado.

Considero que el desarrollo de esta dinámica fue bastante accidentado y no cumplió con los objetivos propuestos. En un principio las y los infantes estaban atentos al juego, pero apenas se encontraron con que resultaba muy difícil adivinar uno de los objetos dramatizados por una de las participantes, se distrajeron de la dinámica y se dispersaron por el salón. P2, P3 y P6 mostraron mayor capacidad de atención y compromiso con el juego, a diferencia de P5 y P8 que, en cuanto podían, se ponían a jugar a las peleas entre ellos. Con esta dinámica, al igual que con las otras donde también el componente adivinatorio estaba en juego, las y los niños se apresuraban por adivinar el objeto que estaba siendo representado y en vez de tomarse el tiempo para observar y tratar de entender lo que estaba dramatizando el o la participante en acción, gritaban opciones por descarte. Las y los infantes tendían a tomar la dinámica como una competencia lo que los llevaba a estar atentos, pero apenas el juego perdía el ritmo acelerado que ellos le ponían, se aburrían y se desconectaban de la actividad grupal. En general faltaba escucha y tolerancia grupal, el juego estaba siendo vivenciado de manera muy individualista y fueron muy recurrentes las conductas poco colaborativas entre las y los participantes.

6. *Papelote (sesiones 5 y 6)* (ver ANEXO 20. Papelote)

El papelote es una dinámica de tipo dibujo libre. Los únicos materiales necesarios son papeles grandes y algunas crayolas y/o colores para que las y los participantes puedan dibujar y pintar lo que les provoque. Esta dinámica busca ampliar en las y los participantes su capacidad de expresión y comunicación a través de la expresión gráfica, así como su capacidad de coordinación cuando se les solicita que elaboren un dibujo colectivamente.

Análisis y resultados

La primera vez que se realizó la dinámica, todas y todos estuvieron sentados en el suelo alrededor del papelote menos P8 que demoró en integrarse. Ubiqué una pequeña caja que contenía varias crayolas de diferentes colores junto a los papelotes. Todos y todas comenzaron a autorregularse para realizar la tarea. Hicieron uso de las crayolas sin mayor conflicto. Por el contrario, cuando necesitaban un color se lo pasaban entre ellos mismos, es decir, naturalmente empezaron a entablar interrelaciones cooperativas mientras se concentraban en su tarea individual de dibujo. P6 y P2 compartieron un papelote entre las dos, de igual manera P3 y P5, y, por último, P8 dibujó solo en su propio papelote. Después de aproximadamente 15 minutos abocados al dibujo, avisé que debían cerrar con la tarea porque la sesión ya estaba llegando a su fin.

En la siguiente sesión en la que se realizó esta dinámica los papelotes ya habían sido previamente pegados en las paredes del salón. Indiqué que cada quien debía escoger un papelote y que ahí dibujasen el personaje que más le gustara, pudiendo ser el que ya habían dibujado en una sesión anterior o uno nuevo. En esta oportunidad, a diferencia de la sesión anterior, hubo menos colaboración a la hora de hacer uso del material disponible. Pero, también se pudieron entablar relaciones de intercambio y escucha mutua gracias al interés que despertaban en algunos los dibujos de sus compañeros y compañeras. Por ejemplo, P8 en un momento le preguntó a P6 por su dibujo y luego fueron intercambiando ideas sobre la película que inspiró el personaje dibujado por P6.

Después de transcurridos, aproximadamente unos 20 minutos, le pedí al grupo que cierren con el dibujo individual (en general, a las y los participantes les costó dejar de dibujar) para pasar a la creación de un dibujo colectivo. Cuando todas y todos se ubicaron alrededor del papelote designado para el dibujo grupal fui dando las primeras indicaciones que servirían solo como estímulo inicial para que luego las y los propios infantes se organizaran entre ellos para la creación conjunta de su personaje. Mientras las y los niños dibujaban, les fui preguntando por sus interpretaciones sobre el personaje que se iba armando. Una vez culminado el dibujo, este se colocó junto a los dibujos individuales para que todos los trabajos puedan ser observados por todas y todos. La idea era que a partir de los dibujos realizados se pueda construir una historia colectiva. Sin embargo, ya se estaba acercando la hora de cierre de la sesión y la dinámica no pudo ser llevada a cabo. Un dato importante de mencionar, es

que P8 en un momento en el que no estaba siendo observado fue a garabatear encima del dibujo colectivo. Nuevamente dicho participante manifestó su necesidad de ruptura o de marcar distancia con la integración a la experiencia grupal.

La primera vez que se desarrolló la dinámica las y los participantes solo realizaron dibujos individuales, sin embargo, el propio proceso permitió que entre ellos y ellas se fueran entablando relaciones cooperativas. El material disponible fue compartido entre todas y todos e incluso las y los infantes se brindaron ayuda entre sí cuando alguien, por ejemplo, buscaba un determinado color. Un caso a tomar en cuenta es el de P6, que en general demostraba comportamiento cooperativo. Al inicio de la dinámica me ofreció ayuda para ubicar los papelotes en el suelo y, además, llamó a P2 y le pidió que la ayudara, esta última accedió y empezó a colaborar con P6.

La segunda vez que se llevó a cabo la dinámica, la obtención del material sí generó discusión entre algunas y algunos de los participantes, quienes con mi ayuda fueron resolviendo el conflicto y prestándose los materiales. En esta segunda sesión sí se abordó el dibujo colectivo y fue una buena oportunidad para que las y los participantes coordinaran sus ideas y sus acciones. Durante algunos minutos el dibujo colectivo permitió que se manifiesten algunos indicadores cooperativos como la capacidad de proponer ideas propias, la de escuchar ideas diferentes a las propias y la de realizar acciones para un fin común. Sin embargo, por falta de tiempo, la construcción colectiva de la historia a partir de los dibujos realizados no pudo ser desarrollada.

En conclusión, las dinámicas realizadas en esta etapa del taller buscaban principalmente propiciar el juego cooperativo entre sus participantes, sin embargo, tanto la dinámica de la bolsa mágica como la de los objetos y transformaciones se vivenciaron más como experiencias de competencia que menguaban la posibilidad de entablar relaciones colaborativas entre las y los niños. En las otras cuatro dinámicas sí se manifestaron algunos indicadores de cooperación, siendo más resaltantes los de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común, manifestándose concretamente la integración de diferentes ideas y/o acciones de manera colaborativa; y los de proponer ideas propias, escuchar ideas diferentes y realizar acciones para la resolución de una tarea/problema.

CAPÍTULO 5. CREATIVIDAD DRAMÁTICA

Este eje temático hace referencia a la capacidad de autogestión de las y los participantes para la puesta en marcha de la creación dramática colaborativa, es decir, la acción y el proceso por el cual las niñas y niños exploran, construyen y expresan dramáticamente pequeños relatos de manera colectiva a partir de sus propios intereses e imaginarios. Las dinámicas de creatividad dramática son importantes ya que, como afirma Bullón:

La capacidad de representar es inherente al hombre, por ello los niños, a muy temprana edad, manifiestan el impulso de hacerlo. Juegan a la mamá y al papá, a la tía representando las acciones más familiares o aquello que más les ha llamado la atención. Expresan sus sentimientos a través de sus propias palabras y movimientos. Conforme van haciéndose mayores, crean situaciones cada vez más complejas. Si estimulamos este impulso de actuar, éste puede convertirse en forma de aprendizaje, en medio de expresión, en forma eventual, en arte creativo (Bullón, 1989, p. 70).

Fueron dos las dinámicas llevadas a cabo que responden a este eje temático. Una se realizó en la segunda sesión del taller y la otra se llevó a cabo en la cuarta sesión. Ambas dinámicas consisten en brindar y posibilitar un espacio de juego donde las y los participantes puedan expresarse libremente. Para ello se les facilita algunos objetos y materiales reciclados que les sirva a manera de desencadenantes de la acción y la expresión. Como indicación, a las y los participantes se les invita a explorar libremente dichos materiales para que puedan estimular su imaginación creadora y luego se les dice que con ayuda de los mimos o no, según lo que deseen, deben ir construyendo una pequeña historia que luego será presentada y compartida frente a sus compañeras y compañeros.

Recomiendo que para esta dinámica se tome en cuenta que mientras los participantes se encuentren en el proceso creativo, quien guie el taller deberá acercarse cada cierto tiempo a los grupos de trabajo para brindar algún tipo de apoyo a través de preguntas como las siguientes: ¿De qué trata la historia?, ¿Quién es ese personaje?, ¿En qué lugar se encuentran los personajes?, ¿Están buscando algo en particular?, ¿Qué tienen que hacer para lograrlo?, entre otras.

A la dinámica de la segunda sesión la llamaré *El castillo, Godzilla, y las fantasmas*; y nombraré a la dinámica de la cuarta sesión como *El matrimonio y las Marías contra la*

máscara; estos nombres derivan de las historias presentadas al finalizar las exploraciones y juegos dramáticos realizados por las y los propios infantes.

A continuación, describo el desarrollo de cada dinámica y luego las analizo bajo la luz de los indicadores de cooperación (revisar Tabla 2. Indicadores de Cooperación) ya establecidos previamente.

1. *El castillo, Godzilla y las fantasmas (sesión 2)* (ver ANEXO 21. El castillo, Godzilla y las fantasmas)

Esta dinámica inició con la indicación brindada por mi parte de ubicarse alrededor de la *caja creativa* formando un círculo para que todas y todos puedan participar de la observación y posterior exploración de los materiales que contenía dicha caja. La expectativa de las y los participantes fue alta y su emoción desbordó al punto de querer manipular todos los materiales por puro impulso. Si bien el proporcionar una indicación muy amplia hizo que el proceso exploratorio resultara algo caótico y se generara la pronta dispersión de las y los participantes, permitió a su vez, por un lado, un primer acercamiento al juego exploratorio de manera libre y, por otro, la agrupación natural entre las y los participantes según sus propios intereses y afinidad para empezar a construir pequeñas historias.

Como tendencia general en la mayoría de sesiones, los chicos se agrupaban entre ellos y las chicas hacían lo mismo. El juego de los chicos solía explorar expresiones de lucha y enfrentamiento utilizando los objetos simbólicamente como escudos, espadas, armas de ataque, etc. Además, la energía de los chicos por lo general resultaba más expansiva ya que corrían por todo el salón haciendo un uso indiscriminado del espacio. Las chicas, por su parte, se tomaron más tiempo en la exploración de los elementos que contenía la caja y empezaron a construir, a través de la plástica de los propios elementos, diferentes muñecos, títeres, personajes y escenarios.

Después de unos minutos se conformaron cuatro formas de trabajo. La primera estaba constituida por el grupo de P3, P5 y P8, quienes continuaron con las dramatizaciones de batallas y luchas definiendo a uno de los personajes como Godzilla y utilizando cartones y varas como indumentos y vestuario. Por otro lado, estaba la participante P7 quien realizó un trabajo más individual y se concentró en su propia exploración. Ella armó (con los conos de papel higiénico, retazos de telas y cartones disponibles) un castillo y una princesa, personaje que fue descubriendo mientras iba creando su castillo. La tercera forma de trabajo estaba

conformada por la dupla de las participantes P6 y P1. Ellas empezaron a colaborar entre sí para vestirse con los retazos de tela y, simultáneamente, compartían sus ideas para crear una historia a raíz de los personajes que iban descubriendo al emplear las telas como vestuario. Por último, estaba la pareja de las participantes P4 y P2. Ambas expresaron una energía más expansiva, al igual que el grupo de chicos, e hicieron uso de las telas para disfrazarse y crear personajes. P4 y P2 establecieron, finalmente, una historia de persecución entre una fantasma (elaborada con las telas más grandes de la *caja creativa*) y una niña asustada que corría de este ente fantasmal.

Análisis y resultados

En cuanto al grupo conformado por P3, P5 y P8 cabe precisar que todos participaron activamente en la elaboración y exploración de su historia, ya que mediante la puesta en marcha de su juego iban proponiendo y compartiendo las ideas que les iban surgiendo. Por momentos P8 era quien lideraba la realización del juego, sin embargo, los tres participantes mostraron alta motivación por la dramatización y mientras jugaban iban integrando sus ideas y se adaptaban a las situaciones que el juego provocaba. No obstante, cabe resaltar que este grupo no mostró preocupación por el bienestar común, puesto que sus integrantes no contemplaban que formaban parte de un espacio en el que había más compañeras realizando la misma tarea. La energía desplegada por este grupo invadió el espacio compartido reflejando así una falta de preocupación por compartir el espacio disponible de manera más equitativa entre los diferentes participantes.

En cuanto a las dos parejas de niñas estas también participaron activamente de sus respectivas historias, mostraron mucha escucha entre ellas, compartían e integraban sus ideas y se ofrecían ayuda constantemente. Sin embargo, resulta interesante precisar que en el momento de la presentación de las historias la pareja conformada por P1 y P6, a pesar de haberse desenvuelto activamente en su propio juego dramático, no lograron concretar una historia para mostrar y terminaron imitando la presentación que sus otras compañeras realizaron antes que ellas. Por último, la participante P7 desarrolló un trabajo bastante productivo, pero de corte individual. Es importante precisar que, aunque ella construyó sola su pequeña escenografía y personaje, esto no restó su capacidad de compartir el material disponible con el resto de las y los participantes.

Como resultado general puedo decir que durante el proceso de dramatizaciones desarrolladas en cada grupo sí se presentaron indicadores cooperativos. Pero, como contraparte, no se desarrolló una escucha global. En otras palabras, cada subgrupo estaba ensimismado en su propio juego y no se tomó mucha consciencia del espacio compartido.

2. *El matrimonio y las Marías contra la máscara (sesión 4)* (ver ANEXO 22. El matrimonio y las Marías contra la máscara)

Para dar inicio a la dinámica de creatividad dramática, en esta oportunidad, los materiales de la *caja creativa* fueron organizados y ocultados debajo de una mesa que se cubrió con papel para generar así un efecto de intriga que motivara el anhelo por descubrir por parte de las y los participantes. Sin embargo, esta situación, además de motivar el deseo por el descubrimiento, puso a las y los infantes frente a una problemática concreta ya que todos se abalanzaron sin mucho cuidado hacia los objetos. Se desató una dinámica muy similar a la que surge cuando una piñata es por fin reventada y todos corren a recoger la mayor cantidad de regalos y dulces que puedan. Quizá esta circunstancia pudo haber sido aprovechada para generar una asamblea y así dialogar entre todas y todos sobre el comportamiento recién expresado, sin embargo, opté por no interrumpir la dinámica en vista de que rápidamente la mayoría ya se había quedado con un determinado objeto y habían empezado a explorar. En el transcurso de la dinámica facilité más materiales para permitir que se siguieran gestando dramatizaciones.

En esta dinámica, al igual que en la anterior, se formaron de manera natural y espontánea los grupos de trabajo. El grupo *El matrimonio*, estaba conformado por los participantes P4, P3 y P5, quienes se unieron, sobre todo, por la convocatoria de P4. Las niñas y niños en todo el transcurso de las sesiones demostraron mucho interés y curiosidad por temas de amor y de relación de pareja. La niña P4 se relacionaba desde esa inquietud, sobre todo, con su compañero P5. P4 convocó a P5 y luego se unió P3, quien también estaba interesado en armar una historia relacionada a una temática amorosa. Cabe mencionar que P5, en un momento del taller, se acercó a mí a decirme en secreto que tenía ganas de armar una historia de amor. Este deseo expresado por P5 con cierta vergüenza fue validado y lo alenté a armar la historia de amor que deseara.

El segundo grupo de trabajo, *Las Marías contra la máscara*, estaba conformado por las participantes P1, P2, P7 y E1 (participante externa). Esta última, en una primera instancia,

participó de este grupo, pero luego fue transitando entre los dos grupos y terminó estando en el conformado por P4, P5 y P3. El mostraba mayor nivel de dispersión y era a quien le costaba más compartir el material disponible.

Este segundo grupo se reunió y dedicó mayor tiempo a la exploración del material que habían escogido. Armaron velas con los conos de papel higiénico y decoraron una caja que luego se convirtió en un elemento importante de la dramatización. Cada cierto tiempo me acercaba al grupo y les preguntaba a las niñas por lo que estaban construyendo, de esa manera iba tratando de encaminarlas a utilizar lo armado a favor de la creación y construcción de una historia.

Análisis y resultados

El grupo *El matrimonio* demostró mayor capacidad de autogestión en la creación de una historia y, además, en la posibilidad de ensayo. Si bien me acercaba cada cierto tiempo a tratar de ayudar y dar algunas pautas, el grupo defendían la auto creación de su historia. Asimismo, las y los participantes demostraron mucha escucha de ideas. Por momentos parecía que P4 era quien poseía mayor capacidad de integración de las diferentes ideas, pero, en realidad, se logró un proceso de coordinación entre los tres, puesto que a todos les motivaba el tema y se divertían mucho dramatizándolo.

Este grupo ensayó varias veces su historia. En un primer momento, quizá lo hacían motivados por el recordatorio que cada cierto tiempo les hacía a todos y todas de que iba a haber un momento para presentar sus historias; pero luego mostraron interés propio por repasar la historia que habían creado conjuntamente.

Por otro lado, en el grupo de *Las Marías contra la máscara* se veían los indicadores de cooperación en tanto las participantes coordinaban entre sí para crear sus vestuarios, y, además, se brindaban ayuda entre ellas para ponerse los mismos. Asimismo, cuando les hacía preguntas por lo que estaban creando, ellas buscaban soluciones o respuestas de manera conjunta e integraban las ideas diferentes que surgían. En un momento determinado este grupo decidió incluirme dentro de la dramatización. La participante P7 me puso una máscara y me integró a la historia convirtiéndome en el personaje opositor de los personajes corales de las Marías que ellas habían construido por iniciativa propia. Participé en dichas dramatizaciones y empecé a jugar con ellas preguntándoles qué es lo que se tenía que buscar o qué era lo que se quería hacer, de manera que podía tratar de guiar o darle un encuadre

dramático a la historia que las mismas chicas estaban creando. A este grupo le costó ensayar, entendiendo el ensayo como la repetición de lo explorado para fijarlo en una escena final. Sin embargo, estaban dispuestas a repetir el juego, es decir, ensayaban el juego de la persecución que fue el encuadre de esta escena. Las Marías corrían escapando de la máscara que las perseguía para robarles un cofre muy preciado.

Considero que, en esta dinámica, en general, las y los participantes mostraron una mayor apropiación de la capacidad de colaborar en busca de un fin común que en este caso consistía en la construcción de una historia a partir de sus propios intereses y juegos. En cuanto a la capacidad de permanecer en un rol determinado se percibió que a un grupo le costó más que a otro. Las y los participantes de la historia *El matrimonio* pudieron mantenerse en el rol que habían escogido y ensayaron esos mismos papeles manteniendo su personaje hasta la presentación final de su historia. A diferencia del grupo de *Las Marías contra la máscara* que, si bien sí se mantuvieron en la idea de personaje coral que participaba de una persecución por parte del personaje de la máscara, no mantuvieron la idea de los personajes de Marías que había sido, al menos estéticamente, delimitada en un principio.

Sobre el proceso de presentación de las historias cabe mencionar que cuando las niñas y niños pasan a ser espectadores del trabajo de sus compañeros y compañeras la capacidad de poder observar y atender el trabajo del otro cuesta un poco. En ese sentido se reduce la cooperación en tanto no se establece una relación de escucha para con el trabajo de las y los demás. Sin embargo, durante la presentación de la historia *El matrimonio* ocurrió un hecho colaborativo interesante. En esa historia participaban la novia y sus dos pretendientes, pero al final se agregó un personaje de oficiante que lo realizó la participante E1. Ella tenía cierta dificultad para pronunciar adecuadamente las palabras y no se le entendía muy bien al hablar. Si bien, en un primer momento, los integrantes de la historia quisieron cambiar a E1 por otra persona a la que sí se le entienda, debido a la sugerencia que brindé de que no era necesario que hablaran, sino que podían gesticular, se mantuvo a la participante en su rol y se generó una dinámica natural de ayuda entre los propios niños y niñas. Mientras la escena se desarrollaba E1 igual quiso verbalizar lo que habían coordinado que ella iba a decir. Nuevamente a E1 no se le entendió, pero P4 y P3 empezaron a ayudarla y le decían cómo debía pronunciar verbalizando ellos las palabras de manera más lenta para que E1 pueda imitarlo. De esta manera se configuró naturalmente una relación de cooperación y de ayuda

al otro. El, finalmente, fue incluida y se le ofreció ayuda para que permanezca en la presentación.

En cuanto a la presentación de *Las Marías contra la máscara* cabe mencionar también un hecho integrador interesante. La presentación de esta historia se sostenía en el juego dramático de persecución y debía finalizar cuando el personaje de la máscara obtenía el cofre. Una vez que esto ocurrió y que verbalicé que ya había acabado, las Marías me dieron nuevas indicaciones para que la dramatización continúe porque estaban vivenciando con disfrute el momento. Decidí improvisar la muerte de la máscara y este hecho llamó la atención de todos y todas e incluso algunos de los que en ese momento eran espectadores, como P3, se pararon a colaborar con la creación del funeral de la máscara. Recostada en el suelo, solicité algunas velas para la celebración de la ceremonia y los niños y niñas se dispusieron a atender dicho requerimiento.

En conclusión, considero que las dos experiencias de creatividad dramática con sus respectivas historias cumplieron en buena medida con los objetivos propuestos de desarrollar los indicadores de cooperación mediante la expresión dramática de pequeños relatos construidos colaborativamente a partir de los propios intereses e imaginarios de sus participantes. En general las niñas y niños participaron activamente de las dinámicas, propusieron ideas propias, escucharon ideas ajenas y realizaron acciones para crear y resolver sus historias. Además, coordinaron ideas, integrado las que podían ser diferentes de manera colaborativa. Sin embargo, en cuanto a los indicadores cooperativos relacionados a la preocupación por el bienestar común, estos se vieron limitados a cada subgrupo de trabajo donde dichos indicadores sí fueron presentados, pero lamentablemente aun faltó desarrollar una consciencia de grupo que considerara a todos los y las integrantes de la sesión. Cuando las historias eran presentadas frente a todos y todas, la atención y capacidad de escucha de quienes no se encontraba dramatizando en ese momento no era la más adecuada.

CONCLUSIONES

Para responder a la pregunta de investigación del presente estudio busqué identificar, adecuar y proponer dinámicas que se basasen principalmente en juegos de corte cooperativo y a estas, a su vez, las agrupé en tres etapas claves que se establecieron para el desarrollo de las sesiones con el fin de elaborar un modelo de práctica teatral para niñas y niños que permitiera potenciar sus habilidades interpersonales de cooperación. Las etapas fueron la de Acondicionamiento y estado de confianza, la de Estado de juego cooperativo, y, por último, la de Creatividad dramática. Durante el desarrollo del taller las dinámicas realizadas fueron rotando entre las diferentes etapas, así, a veces dinámicas pensadas para la primera etapa fueron realizadas hacia el final de la sesión. Como también sucedió con las dinámicas de construcción de historias, que, habiendo sido pensadas para el final de las sesiones, se terminaron llevando a cabo durante la segunda etapa de las mismas. Los ejes temáticos planteados para cada etapa, en realidad, se desarrollaron de manera interconectada y en constante simultaneidad. De manera que, si bien varias de las dinámicas realizadas permitieron el desarrollo de indicadores de cooperación en las y los participantes, el modelo de taller de teatro para niñas y niños, tal y como fue propuesto e ideado en un principio, no correspondió a lo experimentado en la práctica. Es así que aún dicho modelo queda sujeto a ser ajustado y revisado con el fin de contemplar la flexibilidad necesaria para su mejor funcionamiento.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación se puede concluir que para poder establecer las condiciones ideales para que las dinámicas del taller fomenten un lenguaje creativo y cooperativo entre sus participantes se deben manejar adecuadamente dos herramientas claves:

- 1) El placer y la seducción que mantengan al infante entretenido (tenido entre)

Las actividades lúdicas propician naturalmente en niñas y niños estados de placer y divertimento que disfrutan mucho. Este divertimento o entretención posibilita, de cierta manera, la contención de las y los infantes que se dejan “estar tenidos” o cobijados por el placer lúdico. Tomar en cuenta esto puede ser de gran utilidad como estrategia para captar la atención de las y los infantes sin gastar esfuerzos en forzar o imponer estados de atención deseados. Es decir, si se maneja una adecuada estrategia de seducción, entendida como la acción de atraer la atención, a través de experiencias lúdicas que despierten el natural interés

por parte de las y los niños, se puede conseguir un estado en el que ellas y ellos se sientan predispuestos a estar atentos al momento, pues pueden vivenciar este último de manera agradable. Sabido es que uno aprende mejor y más fácil si está jugando.

2) Los espacios de reflexión o asambleas

La necesidad de un espacio de crítica y reflexión debe, de igual modo, poder atraer la atención de las niñas y niños, de lo contrario el momento de la asamblea será vivenciado como una carga aburrida en vez de como una oportunidad para compartir e intercambiar opiniones, ideas, gustos y reflexiones sobre lo acontecido en la sesión. Es necesario que las y los niños se sientan cómodos con el ambiente, y el ambiente incluye tanto a sus compañeros y compañeras, como a la guía y a las demás personas que pueden estar presentes en la sesión, más allá de que estas participen activamente o no de la misma. Los momentos de asambleas también deben significar espacios de convivencia cómoda, lúdica y placentera. En ellos se estimula la conversación entre todas y todos los participantes para generar pensamiento crítico, reflexión, expresión del sentimiento que puede ser ahora comprendido con la ayuda de las intervenciones y opiniones de las y los demás.

Por otro lado, en cuanto a las dinámicas realizadas durante el taller y recogiendo los análisis desarrollados en los tres capítulos previos, se puede concluir que se lograron identificar algunas dinámicas que permitieron un mayor desarrollo de los indicadores de cooperación, entre las que destacan el círculo de saludo con el nombre y el movimiento personal, la construcción de la puerta, el títere Tuti y su solicitud de ayuda para la resolución de un problema, las estatuas/fotos colectivas y las dos dinámicas de construcción de historias entre los propios participantes.

Y, por último, en relación a la incidencia de las dinámicas aplicadas sobre la conducta interpersonal cooperativa de las y los participantes se concluye que, en mayor medida durante el desarrollo de las dinámicas recién mencionadas, destacaron los indicadores cooperativos de participación activa en la dinámica destinada a la resolución de una tarea/problema manifestándose en las y los participantes su capacidad para proponer ideas propias, escuchar ideas ajenas y realizar acciones para la consecución de un fin. Así como también destacó el indicador de coordinación de ideas y/o acciones propias y ajenas en busca del objetivo común manifestándose en niñas y niños su capacidad de integración y negociación tanto de ideas

como de acciones. Por otro lado, si bien también se presentaron indicadores relacionados a la preocupación por el bienestar común, estos no destacaron como los anteriores.



BIBLIOGRAFÍA

- Boal, A. (1998). *La estética del Oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Buenos Aires: interZona editora.
- Boal, A. (2001). *Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bullón, R. A. (1989). *Educación artística y didáctica de arte dramático*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cañas, T. J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática: Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Eines, J., & Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garibello, L., & Quiroga, P. (2015). *El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en los niños y niñas de la institución educativa Rufino José Cuervo Sur sede Madre Marcelina*. (Tesis de licenciatura, Universidad del Tolima, Facultad de Educación. Armenia-Quindío, Colombia).
- Leighton, C.J. (1992) *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo*. Barcelona: Gedisa.
- López, M.T. (2008). *La Pedagogía Teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* (Tesis de licenciatura, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Santiago, Chile).
- Luis María Pescetti. (29 de diciembre de 2011). *Tengo mal comportamiento*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NKIRq4h9k6E&t=2129s> [Consulta: 3 de junio de 2019].
- Luis María Pescetti. (26 de octubre de 2016). *Luis María Pescetti en el C3 (Charla completa)* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MiNXxbBEvq4&t=2034s> [Consulta: 12 de junio de 2019].

- Martelli, G. (1999). *Hacia el teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Motos, T. T. (2001). *Creatividad Dramática*. Santiago de Compostela: Meubook.
- Motos, T. T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Piaget, J. (1986). *Psicología y Pedagogía*. México, D. F.: Artemisa.
- Ráez, E. (1974). *Teatro para niños*. Lima: Retablo de Papel Ediciones.
- Riquero, A. (2017). “*Contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años de Educación Inicial*”. (Tesis de licenciatura, Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación. Lima, Perú).
- Sánchez Martínez, J. A. (2013). In-definiciones. El campo abierto de la investigación en Artes. *Artes, La Revista*, Nº 19, p. 36-51.
- Vigotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal editor.

ANEXOS

ANEXO 1. ESPACIO



Fotografías: Rosella Roggero

ANEXO 2. CAJA CREATIVA



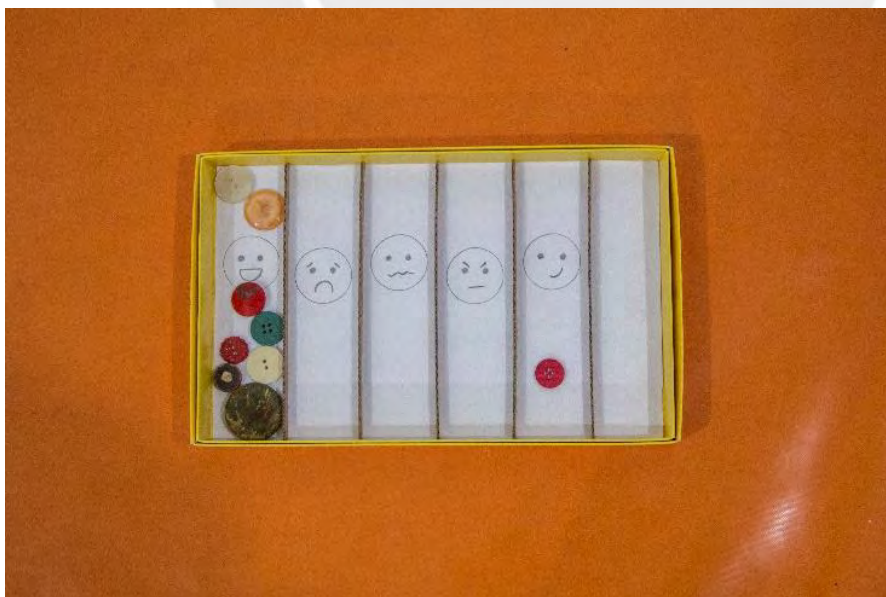
Fotografías: Alejandra Orosco. Sesión 4 y 2.

ANEXO 3. LISTA DE ASISTENCIA DE PARTICIPANTES

Participante	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6
P1	X	X	X	X	-	-
P2	-	X	-	X	X	-
P3	-	X	X	X	X	X
P4	X	X	X	X	-	X
P5	X	X	X	X	X	X
P6	X	X	X	-	X	X
P7	X	X	X	X	--	-
P8	X	X	X	-	X	X
E1	-	-	-	X	-	-
E2	X	-	-	-	-	-
E3	X	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia (2019).

ANEXO 4. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN LÚDICO



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 2.

ANEXO 5. REGISTRO DESCRIPTIVO DE MALU ECHEVARRIA

(*) Las letras utilizadas por Malu equivalen a las y los participantes del taller de la siguiente manera: MA=P3, MT=P8, A=P4, C=P5, T=P1, N=P7 y AB=P6.

DESCRIPCION FENOMENOLÓGICA TALLER DE TEATRO

COLEGIO: CRISTO REDENTOR

OBSERVADORA: MALU ECHEVARRIA E.

FECHAS: 18 DE JUNIO y 02 DE JULIO DEL 2019

TALLERISTA: ROSELLA ROGGERO

NIÑ@S:

MA

MT

A

C

T

N

AB

1 SESIÓN DE OBSERVACIÓN: 18 Junio 2019 (segunda sesión del taller)

Asistieron: MA, MT, A, C, T, N, Ab

Antes del inicio de la sesión, la tallerista le entrega el material para registro a la observadora: un cuaderno, lapicero, lápiz, sobre con viáticos y silla.

Hay dos personas más en la sala que apoyan a la tallerista, una está barriendo y viendo el tema de la música y la otra acomodando la cámara, también trayendo la silla para que la observadora se siente. Se observa una cooperación entre ellas para las tareas de preparación.

Se organiza el espacio: colchonetas en ángulo para que la cámara pueda captarlas, el material de trabajo, la luz prendida y el espacio limpio.

La tallerista indica que ya va a iniciar y sale a recoger a los niños.

Los niños entran corriendo con las niñas y se tiran a la colchoneta. Dos niñas juegan un juego de manos que se llama: **pedra, tijera, tomate y luego se unen más niños.**

MT entra con cartas de Pokémon y la tallerista le pide que traiga a César. Ya cuando están todos, MT tiene sus cartas y todos miran cuando las intenta guardar en el bolsillo, “son muchas, es por eso” dice. La tallerista le ofrece guardárselas “te las guardo?”, MT acepta. **Todos ríen.**

Comparten las colchonetas, dos niños en una, dos en otra y una en cada una de las sobran.

Juegan el juego del nombre con el movimiento **e incluyen a las asistentes y la observadora**. Quién quiere empezar?

A inicia y los niños se tiran juntos.

N lo va proponer (sapito), los demás copian.

Deciden jugar Fu man chu entre los niños para ver quién lo hace y al final juegan Yan Kem Po como forma de negociación, el que pierde, presenta.

A y MA lo hacen como una broma, C dice que no quiere hacerlo.

Los niños están muy movidos y la atención es dispersa.

La tallerista recuerda que no pueden hacerse daño ni golpear. Ella misma inicia con el movimiento y su nombre y **todos ríen. La risa integra, contagia y sintoniza.**

Luego R (la tallerista a quien llamaremos R) pregunta si se acuerdan lo que hicieron la sesión anterior. Levantan la mano. **“Para escucharnos tenemos que escucharnos todos, de acuerdo?”**.

Los niños responden que hicieron pequeñas historias, arroz con leche, la puerta como caos y terminar la historia de Godzilla.

R invita a que estén sentados en colchonetas como indios, atentos al centro porque va traer una dinámica nueva para jugar. Trae un coche de mercado al centro. Una niña pregunta hasta que hora se van a quedar y se le responde. Una niña quiere coger el coche de mercado y otra le dice que todavía.

El juego es un acto de magia, mueves con un dedo en la nariz y es magia, **todos repiten. Todos colaboran para aprender algo nuevo.** C y MT encuentran una bolsita de plástico dentro del coche que no debería estar ahí, se descarta la bolsita, no se usa. Luego C y MT juegan entre ellos dos.

Cuando los niños se dispersan, R los llama por su nombre, eso ayuda a convocarlos nuevamente.

R dice “a la cuenta de 3-2-1 todos sentados”, MT boicotea, hace otros movimientos. R le dice que puede participar u observar y luego pregunta **“quienes quieren participar?”**, levantan la mano. “Si quieres participar tienen que acatar las normas.

Empiezan a jugar, R dice que van a ir acercándose y ver si tiene algo adentro o no (del coche).

A dice que va primero, después va T, N, C que saca la base del coche, un cartón. R se lo quita y le dice que no hay nada, solo sucio. “Hay algo más?” pregunta R, **“vayan a investigar y cuéntanos”**.

MT dice que “aquí hay...Miss acá está...”(refiriéndose a C).

R indica que se paren en la colchoneta, MA entra al taller, R le pregunta si va poder estar, si está seguro, incluyen a MA. **A le hace recordar a R sobre la lista y R lo marca en la lista.**

Niños se ponen a jugar y hacen baile de Fornite (video juego), se tocan el trasero. R les recuerda que tienen que hacer que los demás entienden que es lo que sacan de manera invisible, por ejemplo: una pelota (R hace la mímica). R indica que van a hacer lo del dedo justiciero, cierra los ojos, estira el dedo mientras se mueve sin mirar y señala a MA. MA saca algo del coche a manera

de juego (con la imaginación) y los **demás van tratando de averiguar**: una pala. Luego va A y dice que es algo de comer, van adivinando: cereal. T, más tímida no se muestra mucho y R le pregunta si desea salir y sale, van adivinando y ella dice no, dice que es algo de comer, y R le pregunta que cara pone cuando lo come (es decir trata de ir a los gestos en vez de las palabras). Siguen adivinando detergente, limón. **R le dice que le diga que es para ayudarla un poco. Los demás se acercan a curiosear**, A jala a N porque quiere irse a la otra colchoneta. “Yo me rindo, yo también, yo no” van diciendo los niños...finalmente la niña dice “pan, ácido, malogrado”, R le dice que haga la mímica, que les de pistas. A dice “cambur”, un plátano que se come (palabra venezolana).

Siguen adivinando. MT al centro, saca un “objeto” y los demás adivinan: Godzilla, King Kong, es un dinosaurio que cuando nace, crece, crece y crece (**entre todos, van completando sus saberes previos sobre Godzilla**).

Luego sale C: está como escribiendo, dibujando, pizarra, plumón, empieza por ma. MT empuja, R le dice que no se empujen. C dice que quien se rinde, finalmente dice una maraca.

Le toca a N, se queja que la están molestando, “**no hay que molestartos**” dice R. Adivinan frutas, era una mandarina, C se queja porque ya había dicho esa fruta.

Los chicos empiezan a golpearse, “chicos sin golpearnos” dice R.

Van a la última adivinanza, lo saca R y es una computadora. Se sientan todos en la colchoneta.

R llama constantemente “chicos, chicos, chicos, es difícil hacer la dinámica si no están prestando atención”. Entonces decide combinar en las colchonetas niño y niña intercalado. MT por A, se hace **el cambio y las niñas coordinan entre ellas, A se va con T y N con AB**.

La tarea común que se observa en esta dinámica es que todos deben adivinar y las ideas que van surgiendo de uno, va dando ideas a los otros, por el mecanismo de asociación, uno dice: tela, y al otro se le ocurre lana o aguja.

Para la siguiente dinámica los participantes están dispersos y R pregunta si pueden hacer el ejercicio si sus compañeros no están, una niña dice que no, porque no prestan atención, falta mas gente, “**difícil si no colaboramos**” dice R. N dice que necesitan trabajo en equipo, **A dice que pongan atención porque sino se olvidan que era**. C dice que quiere ir al baño y dice que lo esperen. “**podemos jugar a las chapadas**” dice otro niño.

R dice que si no escuchan y no prestan atención...no se puede. “MT te pregunto en serio: quieres participar? **Vas jugar con las reglas que vamos a poner en equipo? Porque para que funcione tenemos que colaborar.**

“Vamos a jugar”, R les presenta la siguiente dinámica. Cuentan que en el salón de música les llamaron la atención porque trajo una flauta. Entra otro niño, Iker interrumpiendo la sesión, R le dice que regrese luego porque están en taller.

La puerta roja del salón solo dispone de una hoja y por lo tanto se mantiene abierta.

A y MA juegan como pelea y luego dicen “pause”.

Todos cargan las colchonetas y las acomodan en la esquina.

A pregunta a la observadora si también hará la dinámica, luego se distrae y no escucha la respuesta.

Van al centro del salón y como iniciativa de ellos, juegan a moverse y dicen “pause”. Luego caminan al ritmo de la clave, “**no se cojan, sueltos**” dice R.

A se golpea la rodilla, “estás bien” le preguntan.

Stop, donde están?, **incluyen a la observadora en el Stop (que yo no escriba). Juegan más rápido en el movimiento y en ese momento están más integrados, corren juntos en la misma dirección.**

Elefante / gusano.

C/u en su propio espacio, cierran los ojos. **R los va juntando en parejas** sentadas en el piso frente a frente tienen que decir: nombre, edad, deseo mágico.

R 30 años, cola de pez. MT 8 años, ser el conejo de Fornite. Se ponen de acuerdo quién inicia primero (siempre señalan al otro). Un grupo hace Yan Kem Po para llegar al acuerdo de quién empieza.

Una niña dice que quiere ser hada mágica, otro futbolista.

MA critica a C y éste se defiende, solo me falta 50% dice.

Ahora cada uno presenta al otro. Hacen un gesto de ser equipo, chocando los puños.

Algunos deseos: patinar, ser sirena, ser conejo de Fornite, ser futbolista, hada madrina, juego Mario Bros.

Hacen piedra papel o tijera para ver quién inicia. Cada uno presenta a su pareja.

Última dinámica:

R saca un muñeco de papel y dice que se va a presentar. Se llama Tuti (Tutilimundi). **Ab comenta lo que ella sabe para compartirlo.** Juegan con el muñeco: dame la mano, somos hermanos, dame la otra somos idiotas. Le pegan al muñeco.

Tuti les dice que quiere compartirles algo. Mientras R intenta eso aparece **una tarea común: todos coger el muñeco y molestarlo, se ríen juntos cuando Tuti tiene una tarea: sentarse en su silla favorita. Es difícil seguir con el ejercicio porque siguen molestando a Tuti, sabotando su objetivo de sentarse en su silla..**

R indica un número para cada uno: 1,2,1,2,1,2,1. Se arman dos grupos, uno para los 1 y otro para los 2. Grupo 1 debe lograr que Tuti se siente. **R da ideas, tratan de lograr el mayor deseo de Tuti, que se siente.** Solo A lo logra, N quita el asiento, AB acusa molesta. R le dice a AB que no se moleste. Lo logran.

Lllaman a C que se fue sin despedirse, **todos estuvieron atentos a la partida de C.** El otro niño Iker vuelve a entrar y llama a MT.

Salen MA y MT 5 minutos antes sin despedirse. R los llama para acabar y dice “Bueno, hemos perdido a uno” refiriéndose a MT. Van a despedirse y cantan arroz con leche. Todos cantan y hacen la mímica. N abraza a R.

“Les voy a pedir sus botones” dice R. Escogen uno y lo ponen en la caja indicando como se sintieron el día de hoy. Llama a MA y MT para sus botones.

Nos vemos, “cuando”, “a que hora?” “algo que les haya gustado el día de hoy?”

2 SESIÓN DE OBSERVACIÓN / ÚLTIMA DEL TALLER 02 DE JULIO 2019

Niños asistentes: MA, MT, A, C y AB.

La tallerista (R) va a buscar a los niños al comedor. Llega con tres niños y una niña. **Luego sale a buscar a más niños y los 3 niños la siguen,** sin embargo, la niña no por mirar los papelotes. La niña dice: **“me dejaron a mí”** y se para en la puerta esperando que vengan.

Se sientan en el piso y les pregunto cómo están.

A: “mal”

Uno de los niños no acepta esa respuesta y empiezan a golpearse en la cara con el otro niño.

MT entra con un chupete en la boca, R le dice que le puede hacer daño y no hace caso.

Hacen un juego de Ayepo y Tata (percusión corporal con voz). Primero R muestra y C muestra y acompaña y todos siguen de manera integrada. **Todos están involucrados en la tarea.** Va aumentando la velocidad, agregando los nombres, luego se hace en cámara lenta, todos lo hacen **menos A que no estuvo la semana anterior y no lo conoce, pero si observa atentamente de manera presente.**

Caminan al ritmo de la música, el volumen alto llena la sala. MT baila, todos se mueven. “Stop” y se saludan como el animal que prefieran. **Todos los niños corren donde A** y se pelean por ella, sin embargo, A va donde AB.

Stop. De a tres se saludan como animales, R pregunta que animales son: “soy un tigre”, “a ver donde está tu tigre?”, el niño muestra y R reacciona ante la representación de ese animal con el animal que ella ha encarnado (gallina).

Suena la música, **caminan todos, separados pero haciendo la misma acción.** “Vayan pensando otro animal” dice R. Stop, ahora se saludan, y solo lo hacen AB, A, MA, C. MT no lo hace porque no tiene idea.

Luego música de nuevo. Stop. Música. **Incorporan el juego de la pausa (un saber previo con el que llegan).**

R dice: “acá hay una foto, que está pasando?”

Un niño dice: “estoy defendiendo a A”. **R propone a los demás integrarse a esa primera foto para complementarla.** Entran todos menos MT. Suena la música. Stop. R le dice a MT que él debe elegir cuál foto es la mejor, hay una foto o cuatro?”. Con esa invitación, **R integra a MT en la dinámica.**

Música. Stop. Pause

MT elige la foto de A y AB y **R le pregunta cómo podría integrar a sus compañeros, proponiéndole que sea MT el que mueva e integre a sus compañeros. MT no lo logra. Quedan dos fotos de chicas y dos de chicos.**

C busca todo el tiempo a A, está pendiente de ella. Música. Stop. Pause.

MT se convierte en el director del juego y debe armar una sola historia/foto. **MT habla en secreto con C y MA, dejando fuera a las chicas. R le dice que no se olvide de las chicas, “Cómo tienen que estar?”.** La foto se vuelve película porque se mueven y no es estática. MT lo logra esta vez.

Nueva oportunidad de fotos. 2 chicos se quedan fuera de la foto. R los invita a que encuentren su lugar dentro de la foto. C lo logra, MA lo logra de lejos.

Se sientan en círculo y hacen una escena de karate kid. C y A salen del salón, luego regresan. MT se ve tentado a salir pero finalmente no lo hace ya que es llamado por R.

A coge lápiz para desamarrar la zapatilla. Se propone la idea de los puentes. **C pregunta que van a usar, con qué lo van a hacer?, estos son los materiales?, Cómo hacemos un puente?.**

Cada uno explora por su lado el material. A da ideas, C está en contra. “No es cada uno su puente, es un puente grupal” dicen.

AB tiene una idea y la expresa. **AB y A se ayudan. C ayuda a A. MT y C cargan juntos la colchoneta.**

R dice: “**escuchemos las ideas**”, AB dice sobre una cama y colocar uno encima del otro.

C y MA cargan y lo llevan. Ab si quieren yo lo hago. **Traen piezas de afuera.** “Acuérdate que hay que tener cuidado con las cosas” recuerda R.

Arman finalmente el puente entre todos y empiezan a pasar por él. Luego empiezan a desarmarlo y AB se molesta. MT provoca a AB desarmando más. “esperen, está destruido”. C pasa en cámara lenta. AB disfruta pasar, sonrío.

A, MT y MA salen del salón (MA le pegó a A).

Pasan como animales por el puente. R pregunta si ella puede pasar primero, propone el animal y muestra. MA deja de molestar a A. MA vuelve a salir del salón. C pasa como gatito y deben adivinar. MT pasa como tigre, AB como conejo, C como conejo, MT como dinosaurio. MA regresa

al salón y hace de espada. A pide permiso para tomar agua. C hace de culebra. R indica que sigan pasando por el puente. MT hace de King Kong. AB hace de conejo. A regresa, no quiere pasar, tiene un globo en la mano que la distrae, conversa con C y MT.

Suena ahora música para pasar por el puente. MT hace de Godzilla. La música llena el espacio. A se anima y sale como elefante. MA hace de Kingora (MT adivina). C hace de Dumbo. A hace de gato. AB hace de ratón (MT y A están comprometidos para adivinar).

R comunica que es la última vez que van a pasar, que hagan su cola. Hacen la cola. A pasa como hámster. MT de Kingora. AB se queja porque no pasó, todos la estaban empujando. R menciona que todos están acelerados. MA pasa como hacha. MT pasa de nuevo, no respeta que ya tuvo su última vez. AB pasa de gaviota. MA se va al baño, A sale y regresa.

Van a los papelógrafos pegados en la pared. Deben dibujar el personaje que más les gusta (no se entiende si es los que hicieron en el puente o de antes). Falta integración en esta actividad. Se les da crayolas. A y AB empiezan a dibujar. Regresa MA. A pregunta si puede dibujar lo que quiera, y se le dice que sí, y dibuja corazones. C dibuja en el papel de MT.

R indica que queda media hora y AB dice que no quiere irse.

Todos dibujan, van comentando. Los demás paran para mirar. Van dialogando como en una mesa mientras todos comen. Cada uno está en lo suyo pero con consciencia del otro al lado. C y MA están más calmados. Suena la música de fondo.

R se acerca y comenta con MT y A, que es?

Van acabando sus dibujos para compartirlo. Se calman al dibujar y pintar. A dice que hay que hacer una historia, se lo dice a R.

C y MA preguntan por colores que les falta y se prestan, colaboran entre ellos. Miran sus dibujos. Hablan del trabajo de MA, adivina una casa de castores.

R indica que van acabando.

En el espacio físico siguen las colchonetas tiradas de manera desordenada.

A recuerda que solo vinieron 5 niños, que faltaron algunos. MT dice que hay más y nos incluye en la cuenta a las dos asistentes de la tallerista y a la observadora.

AB dice que ha dibujado los espíritus de Coraline. Hablan de Coraline, cuatro de los cinco niños. A ayuda a MA a terminar su dibujo.

En un papelógrafo en el piso todos van dibujando una línea, es un dibujo en común. “Vamos a armar un personaje rapidito”. R hace los pies. Todos colaboran en el dibujo colectivo, van completando. Ojos en la panza, personaje extraño. Todos dialogando, negociando y llegando a acuerdos. Todos comprometidos con la actividad. “Agregamos esto que hemos hecho entre todos, aquí”. MT tacha todo el dibujo grupal. C garabatea el trabajo de AB, y AB se molesta.

R dice que la idea es armar una historia grupal pero no está funcionando.

Las crayolas están tiradas en el piso.

R dice que todos estos personajes están en una sola historia. AB cuenta la historia de Coraline. MA y A negocian algo en secreto (sacar el limpiatipo del papelote y dárselo a MA).

Se echan en la colchoneta.

A AB no le gusta como garabatearon al “bicho” grupal.

Se arman dos grupos para dos historias: los hombres y las mujeres.

Son 4:20pm y ya es tarde para iniciar una historia final. “Pequeño error de mi parte” dice R, que ya no hay tiempo para hacer la historia, pero los chicos y chicas siguen vistiéndose con las telas y accesorios que había llevado R. Las chicas dicen que entonces pueden terminar mañana, R les dice que no se puede porque es el último día. Las niñas ya están vestidas, R les pregunta: “se van a presentar?”

“Es el último día, que lástima” dice alguien.

MA se va

Luego preguntan: “por qué no podía ser muchísimos días? Y solo pocos días?”

“porque no se podía” dice R

R dice que ya hay que hacer los botones de evaluación como siempre. Uno dice que va poner el botón mal (se le nota molesto).

A dice que ya puso y que ya se va

AB se está yendo y le dice que no se vaya

Es la despedida pero no hay tiempo para eso. R valida la frustración de los niños al no poder terminar la historia y cerrar con tiempo. R dice que pueden llevarse sus dibujos. Una niña dice: “este es el peor día de todos mis días, no hicimos historia como tu dijiste.

AB dice a la Miss que nunca más la verá, “mi peor día”.

Todos se quejan, están unidos en la emoción de la molestia.

R sigue validando la emoción, ella misma expresa que también lo siente.

Se van.

Acaba.

ANEXO 6. CÍRCULO DE SALUDO



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 2.

ANEXO 7. ACUERDO DE REGLAS



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 2.

ANEXO 8. CHAPADAS GUSANITO



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 1,

ANEXO 9. CAMINATAS CON CLAVES



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 2.

ANEXO 10. IR A DORMIR



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 1,

ANEXO 11. ADIVINA QUIÉN MANDA



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 1,

ANEXO 12. GUÍA AL COMPAÑERO/A



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 1,

ANEXO 13. DESEO MÁGICO



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 3.

ANEXO 14. ARROZ CON LECHE



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 1.

ANEXO 15. TÍTERES YAJAIRA Y TUTI



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 1 y 3.

ANEXO 16. CONSTRUCCIÓN PUERTA Y PUENTE



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 2 y 6.

ANEXO 17. BOLSA MÁGICA



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 3.

ANEXO 18. ESTATUAS/FOTOS COLECTIVAS



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 6.

ANEXO 19. OBJETOS Y TRANSFORMACIONES



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 5.

ANEXO 20. PAPELOTE



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 6.

ANEXO 21. EL CASTILLO, GODZILLA Y LAS FANTASMAS



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 2.

ANEXO 22. EL MATRIMONIO Y LAS MARÍAS CONTRA LA MÁSCARA



Fotografía: Alejandra Orosco. Sesión 4.

ANEXO 23. REGISTRO DE VIDEO DE LAS SESIONES DEL TALLER (USB)