

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



La creación de experiencias lúdicas a partir del teatro para fortalecer la seguridad intrapersonal en la niñez: el juego dramático/teatral en niños y niñas de 8 a 10 años del colegio parroquial Niño Jesús de Praga, Chorrillos

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Teatro que presenta:

Maria Jesus Moreno Fernandez

Asesora:

Monica Lucia Risi Mugaburu

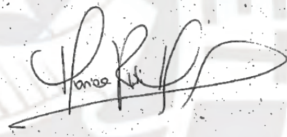
Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, *Monica Lucia Risi Mugaburu*, docente de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulada “*La creación de experiencias lúdicas a partir del teatro para fortalecer la seguridad intrapersonal en la niñez: el juego dramático/teatral en niños y niñas de 8 a 10 años del colegio parroquial Niño Jesús de Praga, Chorrillos*”, de la autora *Maria Jesus Moreno Fernandez* dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 5%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26-mar.-2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 25 de octubre de 2023

Nombres y apellidos de la asesora: <i>Monica Lucia Risi Mugaburu</i>	
DNI: 40827757	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4711-1990	

Resumen

La presente tesis investiga el aporte del juego dramático/teatral en el proceso de desarrollo de niños y niñas de 8 a 10 años, en el descubrimiento de habilidades creativas y sociales que propicien su confianza en sí mismos y el fortalecimiento de su autoestima. Este proyecto surge de un reconocimiento de lo importante que es ayudar al infante a ganar confianza propia durante esta etapa y de la posibilidad que el teatro tiene para acompañarle en este proceso. El infante comienza a reconocer que la vida es un desafío, más cuando se establece en su primer espacio público: el colegio. En ello, existen problemáticas usuales como actos de negligencia por parte de adultos desinformados, *bullying* y más que conducen incluso hacia un estado de aislamiento y bajo rendimiento académico, causándole inseguridad e inestabilidad emocional de sí mismo/a. Por ello, el objetivo principal es analizar la práctica del juego dramático/teatral y su posibilidad de predisponer diversas habilidades en niños y niñas como crear, imaginar, reflexionar; y los alcances que pueda tener en el ámbito social para estimular la validación y seguridad de sí mismo/a, a partir de su propio reconocimiento emocional y la aceptación de identidad. Para comprobar dicho estudio, se lleva a cabo el diseño y la ejecución del taller JUGARTE durante seis sesiones en el colegio Niño Jesús de Praga, donde participan trece alumnas y alumnos de 8 a 10 años, son guiados por mí para la creación individual y grupal a partir de las dinámicas teatrales/dramáticas escogidas de fuentes que incluyen autores teatrales referenciales y dinámicas creadas por mí, elegidas con el objetivo de reforzar en cada niña y niño su relación con la expresividad, la revalorización personal y la colaboración al proceso de los demás. En conclusión, las y los infantes logran descubrir nuevas formas de creación e imaginación a través de la lúdica teatral que fomenta el “abrazo” de su proceso emocional para desarrollar la autoconfianza.

Palabras claves: juego dramático, infancia, autoestima, creatividad, habilidades sociales, confianza, validación

Agradecimiento

Quiero comenzar por agradecer a Dios, ya que ha sido mi motivación y refuerzo durante todo este duro proceso. Sin Él no habría podido continuar con la investigación.

Asimismo, quiero darle gracias a mi familia hermosa compuesta por mi papá Miguel Moreno, mi mamá Rosa Fernández, mi hermana Astrid Moreno, y mis hermanos Miguel Moreno y Esteban Moreno ya que ellos siempre serán los primeros en confiar sobre mis capacidades y en apoyarme de manera incondicional. Me han acompañado durante todo este camino universitario hasta finalizar con esta investigación. Sin embargo, esto no queda aquí ya que ellos continuaran con creer en mí hasta lograr mis metas propuestas. De igual manera, agradezco a mi perrita Laika por acompañarme siempre entre mis pies cada vez que me sentaba a redactar la tesis.

Quiero agradecer a mi asesora Mónica Risi por apoyarme en cada momento durante el proceso de la investigación. Gracias por querer orientarme en cada bibliografía, referencia, juego, dinámica, etc. Gracias por haberme escuchado y empatizado conmigo en mis momentos de crisis existencial, sabía que ella me comprendería y entendía mi proceso. Gracias por haber confiado en mí a pesar de mis dudas por continuar la tesis. Me motivabas a seguir y eso te lo agradezco infinitamente. Para mí, la mejor asesora que he podido tener en mi vida.

Además, quiero darle gracias al colegio Niño Jesús de Praga, especialmente a la directora Giovanna Valdivia y la subdirectora Skarlen Tapia por aceptar mi propuesta del taller y brindar un espacio para realizarlo porque confiaron en mí a pesar de estar aprendiendo recién a enseñar. Agradecer a los padres de familia por permitir que sus menores hijos e hijas participen del taller y, en especial, darle gracias a las pequeñas y pequeños por su participación y desenvolvimiento lúdico. Agradecer a Josué Rosas, quien me apoyó con el registro de videos y fotos, por decir un “sí” para apoyarme en esto; sin ti no hubiera podido registrarlo yo sola.

También, agradezco a mi mejor amiga Silvana Ventura por darme la mano siempre cuando más la necesitaba. Ella me motivaba a continuar con el proceso ya que confiaba que lo podía lograr a pesar de lo duro que pudo ser. Gracias por apoyarme a pesar de que “la había abandonado” o no tuve el tiempo suficiente para salir en vacaciones con ella durante este camino, pero estuvo presente en cada paso que daba.

Y quiero terminar con agradecer a todos y todas por su apoyo incondicional. Ha sido un proceso muy difícil, pero se pudo lograr y volver a confiar en mi capacidad. Infinitas gracias de todo corazón.



Índice de contenido

Resumen	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenido	v
Índice de tablas	viii
Índice de anexos	ix
Introducción	1
Capítulo 1: Estado del arte y marco conceptual	7
1. Estado del arte	7
2. Marco conceptual	24
2.1. Juego dramático/teatral	24
2.2. La autoestima	31
2.3. Estado de confianza	37
Capítulo 2: Diseño metodológico	41
1. Consideraciones previas de la realización del taller	42
1.1. Disposición del espacio	42
1.2. Materiales y adopción del espacio	44
1.3. Participantes	45
1.3.1. Niños y niñas	45
1.3.2. Guía/Observadora del taller	47
1.3.3. Encargado del registro de fotos y videos	48
1.3.4. Acompañamiento Psicológico	49

1.4.	Duración del taller	50
2.	Herramienta para la recopilación de información	50
2.1.	Bitácora de cada sesión de la guía/observadora	50
2.2.	Registro de fotos y videos de cada sesión	50
3.	Ejes, juegos del taller de teatro y perfil grupal de las y los niños	51
3.1.	Definición de los juegos dramáticos/teatrales y sus objetivos	55
3.1.1.	La pelota preguntona	55
3.1.2.	Cuenta y acciona	56
3.1.3.	Ensalada de frutas locas o Ensalada loca	58
3.1.4.	Chapada de colores	59
3.1.5.	El hada	60
3.1.6.	Conóceme y te escucharé	61
3.1.7.	Caminatas	62
3.1.8.	1000 maneras de usarlo	63
3.1.9.	Arma un objeto en grupo	64
3.1.10.	Foto título en grupo	64
3.2.	Descripción sobre el perfil grupal de las y los alumnos del taller	65
Capítulo 3: Presentación y análisis de resultados		67
1.	Presentación de resultados	67
2.	Análisis de resultados	68

2.1.	Eje 1: Apertura a la autoexpresión e integración	68
2.1.1.	La pelota preguntona	68
2.1.2.	Cuenta y acciona	72
2.1.3.	Ensalada de frutas locas o Ensalada loca	77
2.1.4.	Chapada de colores	82
2.2.	Eje 2: Revalorización personal y aceptación del proceso emocional	87
2.2.1.	El hada	87
2.2.2.	Conóceme y te escucharé	94
2.2.3.	Caminatas	100
2.2.4.	1000 maneras de usarlo (parte 1)	104
2.3.	Eje 3: Cooperación al proceso emocional del otro	108
2.3.1.	Armar un objeto en grupo	108
2.3.2.	Foto título en grupo	113
2.3.3.	1000 maneras de usarlo (parte 2)	120
	Conclusiones	125
	Referencias bibliográficas	129
	Anexos	133

Índice de tablas

Tabla 1. Guía base de esquema general del taller	52
Tabla 2. Juegos/Dinámicas utilizadas y clasificados en sus ejes temáticos	53
Tabla 3. Matriz del análisis de los resultados	67



Índice de anexos

Anexo 1. Escenario del colegio	133
Anexo 2. Salón de clases	134
Anexo 3. Lista de las y los asistentes	135
Anexo 4. Formulario de inscripción	136
Anexo 5. Carta de compromiso	137
Anexo 6. Autorización para uso de su imagen y voz	138
Anexo 7. Afiche de convocatoria	139
Anexo 8. Bitácora	140
Anexo 9. La pelota preguntona	141
Anexo 10. Cuenta y acciona	142
Anexo 11. Ensalada loca	143
Anexo 12. Chapada de colores	144
Anexo 13. El hada	145
Anexo 14. Conóceme y te escucharé	147
Anexo 15. Caminatas	150
Anexo 16. 1000 maneras de usarlo	151
Anexo 17. Arma un objeto en grupo	155
Anexo 18. Foto título en grupo	157
Anexo 19. Descripción de AZUL en La pelota preguntona	159
Anexo 20. Autodescripción previa al taller	160
Anexo 21. Registro de video de Ensalada de frutas locas	161

Anexo 22. Registro de video de El hada	161
Anexo 23. Registro de video de Conóceme y te escucharé	161
Anexo 24. Registro de video de Armar un objeto en grupo	161
Anexo 25. Registro de video de Foto título en grupo	161
Anexo 26. Registro de video de 1000 maneras de usarlo	161



Introducción

El interés por analizar el juego dramático/teatral como estimulador de la confianza personal y la autoestima en las y los niños empezó por una experiencia propia, positiva y valiosa que tuve durante un taller de teatro en mi infancia. En el transcurso de la etapa escolar primaria del mismo colegio parroquial donde realizo esta investigación, el colegio Niño Jesús de Praga, pasé por un momento muy duro de rechazo, maltrato físico y psicológico, lo que me llevó a un estado de depresión y baja autoestima durante tres a cuatro años aproximadamente. A la edad de 12 años, durante las vacaciones de verano, opté por ir al taller de teatro con el actor Bruno Odar. Desde ese momento, me di cuenta de que podía liberarme de las ataduras que sometían a mi ser interior.

Recuerdo que, antes de comenzar a presentar las escenas que se dejaban como tarea, el taller empezaba con diversos juegos que ayudaban a explorar la imaginación y creatividad como, por ejemplo, hacer uso de mi imaginación para crear objetos que podían mutar de forma, crear personajes propios, volver a ser una niña otra vez, entre otros. Al sentir seguridad de mí misma dentro de dicho espacio escénico, escogí estudiar la carrera de Teatro. Durante estos años de estudio en formación profesional como actriz en la facultad, mis profesores y profesoras utilizaron ciertos juegos de infancia y teatro como chapadas, encantados, espejo, creación de una historia, zip zap boing, etc., para despertar la exploración y espontaneidad del cuerpo y la mente antes de entrar a escena. Además, he despertado ciertas capacidades que jamás creí tener, como, por ejemplo, la fluidez de la imaginación, dejar que los impulsos me lleven a la siguiente acción y conectar con mi compañero/a de escena.

Desde mi propia experiencia, puedo confirmar que el juego promueve el desarrollo de todos los sentidos sin establecer límites, ya que uno puede ser libre de ser lo que quiera ser, evocar sensaciones guardadas hasta ese entonces en el cuerpo y la mente, descu-

brir nuevas maneras de afrontar la realidad y generar un vínculo inequívoco con el otro. Además, esto mismo confirma mi motivación para trabajar con niños y niñas debido a que deseo contribuir en mostrar maneras de promoverles estabilidad emocional. En la infancia, muchas personas me prohibieron hacer, sentir y soñar lo que quería ser, cosa que me generó situaciones recurrentes de incertidumbre, duda y bloqueo. No sabía cómo, cuándo ni dónde desfogar lo que sentía verdaderamente por miedo a que me digan que era incorrecto hacerlo. Por ende, quisiera que a estas y estos niños no les pase lo mismo que a mí, al menos no sin una ayuda como la obtuve yo; desearía propiciar un espacio seguro en donde no tengan que reprimir sus aspiraciones y emociones, y si se sienten intimidados/as por el entorno de su cotidianeidad, “abrazar” su proceso a través del respeto, motivación y manifestación del dinamismo positivo.

La presente investigación encuentra entonces su relevancia en las necesidades de las y los niños durante el período de 8 a 10 años. Es una etapa crucial en la búsqueda de la identidad y la pertenencia a su entorno y su sociedad. En esta etapa de la niñez se empieza a tomar conciencia de la realidad y reflexionar sobre quién es y qué quiere ser cuando sea grande (Escuela de la Familia Moderna, 2010, p. 4). El o la infante se encuentra en un proceso de reconocimiento de su autonomía, debido a que se vuelve independiente, retador/a, define quiénes son sus verdaderos amigos/as, y se vuelve más cuidadoso/a con su imagen y alimentación. Dado esto, surge la necesidad de reconocer su yo interior para salir a enfrentar la vida que les espera: familiar, escolar, amistad.

Con respecto al ámbito escolar, la o el niño se inserta en un grupo social desconocido, donde sale de su núcleo familiar para entrar en uno nuevo y relacionarse con sus nuevos compañeros y compañeras. Sin embargo, ese grupo social desconocido, tiene la tendencia a no sólo fomentar su desarrollo de manera positiva, sino también, en algunos espacios, a adoptar posturas negativas como el *bullying* y el maltrato psicológico, actos de negligencia por parte

de adultos desinformados, la exposición a interacciones inapropiadas para su nivel de desarrollo (por medio de pantallas, pero también por medio de comportamientos poco aptos para su nivel de desarrollo), que no aportan a su crecimiento emocional y pueden conducir incluso a un estado de vulnerabilidad. La especialista de Convivencia Escolar del Minedu, Carmen Flores, comenta en los resultados de su investigación sobre la violencia entre las y los niños escolares a nivel nacional en el 2022 para el diario El Comercio realizado por la comunicadora Gladys Pereyra:

Durante los meses de marzo a mayo del presente año se han presentado una mayor cantidad de casos a la violencia física (58.6%), luego la violencia psicológica (27.8%) y finalmente la violencia sexual incrementado en un 10%, por ende, menciona que los casos irán aumentando debido a que esta problemática ha sido normalizada con el paso de los años y que los docentes no hacían nada para impedirlo (párr. 3).

Abordar esta problemática implica considerar el poder que tienen este tipo de acciones para dejar una “marca indeleble” durante toda la etapa de vida del infante. Las consecuencias que promueven, según Minedu, son el aislamiento, miedo por asistir al colegio, problemas en el rendimiento académico y, sobre todo, la pérdida de confianza en sí mismo/a y en las y los demás. Por lo tanto, las acciones sugeridas que fomenta el Minedu para la prevención del *acoso escolar* a nivel de educación primaria tienen que ver con facilitar los mecanismos de comunicación por parte del estudiante ante las situaciones de violencia o maltrato, dialogar con los padres de familia para que estén vigilantes ante ciertas conductas repentinas de sus menores hijos e hijas como, por ejemplo, no querer ir al colegio o poner excusas para ello, etc., y prestar atención a los juegos infantiles, puesto que las y los niños suelen aprender la práctica de roles, innovar situaciones sociales y descubrir formas de relacionarse.

Ahora bien, el agresor del *bullying* también requiere de una convivencia saludable. Según Deyssy Lozano, especialista nacional de educación de Save the Children, en un artículo del 10 de junio para el diario *El Comercio* (2022) menciona que los niños agresores, quienes agreden a niños víctimas de *acoso escolar*, también han sido o son víctimas de maltrato físico y/o psicológico (párr. 11). Esto quiere decir que, las y los agresores suelen recibir y reproducir las actitudes negativas producidas por los mayores en sus hogares y otros entornos sociales, lo cual trae consecuencias a nivel académico, según Minedu, tales como el bajo rendimiento escolar, el recurso de la violencia para resolver sus problemas, la falta de empatía con sus compañeros/as y la posibilidad de vulnerar la ley. Por ende, es relevante no dejar de lado la salud mental de la niña o niño agresor y para prevenir ante ello, se debe favorecer la reflexión de sus acciones para reconocer las consecuencias, desarrollar sus habilidades sociales ante una problemática sin llegar a la violencia y promover la reparación del daño causado hacia su víctima.

Frente a ello, el teatro se puede manifestar como canal de liberación de emociones y pensamientos personales para contribuir a una vida saludable a nivel psicológico, sobre todo cuando lo relacionamos con el juego. Por ende, para la elaboración del taller, se aplicará el juego dramático/teatral como proceso de aprendizaje para las y los niños, y las herramientas primordiales de su trabajo serán el cuerpo, la voz, el movimiento, los cuentos infantiles, los objetos y/o indumentos, entre otras. Dichas dinámicas no requieren de un director ni de un escenario o de un espacio específicamente diseñado para la creación teatral. Simplemente, se busca que el o la niña tenga la oportunidad de desarrollar su capacidad de expresión, ya sea corporal o vocal, de pensamientos y/o sensaciones de acuerdo con la manera que a él o ella le favorezca y con quien le favorezca. Por lo tanto, mi objetivo con la práctica del juego dramático/teatral es comprobar que el niño o la niña obtenga seguridad de sí mismo/a y experiencias que le devuelvan un sentimiento de agencia, puesto que podría lograr instaurar e integrar

sus habilidades cognitivas y confiar en sus aptitudes para conllevar una satisfactoria relación con su entorno social, sobre todo el escolar. De esta manera, se espera que el juego dramático y teatral aporte a la formación integral personal del infante.

Esta investigación espera profundizar en el conocimiento teatral que aporta al bienestar del ser humano, particularmente a la infancia, dado que una de las finalidades del teatro es ayudarnos a generar procesos que nos conduzcan a la reflexión, el reconocimiento de nuestra experiencia de vida, del impacto de nuestro cotidiano, y de las manifestaciones y acciones sociales que dan forma a nuestra experiencia. Por ende, se toma conocimiento de que el juego en el teatro permite que tengamos la libertad de producir, componer, crear y fortalecer nuestros pensamientos e ideas como actores y actrices, pero también como seres humanos, quienes están en la búsqueda de un cambio social en actitud y comportamiento positivo, comenzando desde la o el más pequeño. Además, es importante que el enfoque innovador de esta tesis sea la práctica del juego dramático/teatral en niños y niñas de la etapa intermedia, (entre 8 a 10 años) clave para el descubrimiento social y el proceso de definición de su yo interior. Asimismo, el aporte de esta investigación para las próximas investigaciones de las artes escénicas es visibilizar la práctica de ejercicios lúdicos teatrales/dramáticos desde una visión pedagógica apropiada para las y los infantes en esta etapa de desarrollo. En otras palabras, se busca que los juegos dramáticos/teatrales puedan ser un camino estratégico para que las y los pequeños, en este caso escolares, redescubran y reconstruyan los conocimientos de su persona: aceptar, revalorizar y asegurar quienes son para, luego, entrar en confianza consigo mismo/a.

La organización de la tesis está compuesta por tres capítulos. El primer capítulo aborda todo lo referente al estado del arte y el marco conceptual, en el cual recolecté textos y estudios que se acercan al juego teatral y su relación con la educación, infancia y psicología. El segundo capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación y que parte desde los

elementos previos a la realización del taller, luego, demuestra el diseño preliminar del taller JUGARTE y finaliza con la definición de los juegos propuestos. El tercer capítulo expone el análisis y la discusión de los resultados de la investigación vinculado a los ejes temáticos: apertura a la autoexpresión e integración, revalorización personal y aceptación del propio proceso emocional, y cooperación al proceso emocional del otro.



Capítulo 1: Estado del arte y marco conceptual

1. Estado del arte

A partir de la problemática a investigar, se emprendió la búsqueda de indagaciones académicas que se vienen realizando con la intención de analizar la incidencia del juego dramático/teatral en la autoconfianza entre las y los niños en centros educativos. Para comenzar, es relevante conocer a detalle el desarrollo de la etapa infantil que se introduce en el trabajo de investigación, de 8 a 10 años, con el fin de comprender las conductas y/o características realizadas en determinada edad. En ese sentido, me basaré en explicar los hitos de desarrollo durante esta etapa infantil. Se le llama “hito” porque es una acción primordial que ocurre en un momento establecido; en este caso, recurriré a precisar acciones o actitudes concurridas en la niñez intermedia. Los hitos de desarrollo se dividen en cuatro: motor y autonomía, pensamiento, lenguaje y socioemocional. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) menciona la siguiente cita sobre el primer hito:

En el área motora y autónoma, las y los niños tienen la habilidad de recrearse como jugar fútbol, vóley o bailar una danza, tienen el dominio de cumplir con sus responsabilidades de su apariencia como vestirse y asearse para ir a la escuela, alistar su uniforme y mochila, y manejar sus alimentos saludables y no saludables (2015, p. 12).

Si bien es cierto, en esta etapa toman el mando de realizar las obligaciones por su propio lado sin la necesidad de que papá o mamá les ayude. Tienen la idea de “querer hacerlo solo o sola”, ya que así se sienten con la soberanía de tomar decisiones sobre lo que quieren hacer o lo que necesitan cumplir.

Por otra parte, UNICEF refuta sobre el desarrollo del pensamiento y hace mención en lo siguiente:

Las y los niños aprenden conceptos más complejos en su educación como fechas, fracciones, datos, símbolos, mapas, etc.; sin embargo, están en una constante búsqueda de las explicaciones lógicas al entorno y a las enseñanzas, también, tiene la capacidad de pensar y entender qué le pasa a sí mismo o misma y los demás (2015, p. 15).

Comienzan a indagar las razones del porqué sucedió tal acontecimiento, por qué existe tal cosa, si es necesario creer en una sola religión o no, definir qué es lo bueno y qué es lo malo, entre otras cuestiones más. Las respuestas a las interrogantes complejas las encontrarán con el tiempo debido a la recolección de aprendizaje y descubrimiento que ellas y ellos mismos han pasado durante su vida. Al igual que tienen estos cuestionamientos, también tienen el valor de preguntar y razonar sobre lo que piensa y siente referente a su apariencia y sentimientos; adicionalmente, empiezan a detectar y tratar de adivinar lo que sienten sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, en el área de lenguaje, UNICEF menciona que las y los infantes en esta etapa pueden hablar sobre diversos temas específicos como animales, plantas, viajes, juegos, entre otras cosas; también entender instrucciones, y dar su opinión o expresar dudas acerca de un hecho problemático o asunto preciso a dialogar (2015, p. 18). Como las y los niños se encuentran constantemente formulándose preguntas, comienzan a investigar preguntando o estableciendo un tema de conversación con sus amigos/as y familiares como, por ejemplo, el porqué de los perritos y su vivencia en las calles o por qué las plantas son verdes, etc. Estos asuntos favorecen una conversación fluida, pero también una nueva exploración para que afloren sus reconocimientos del entorno en donde viven. De acuerdo con ello, les generan sospechas, cuestionamientos y, a la vez, tienen el poder de opinar y/o debatir si lo requieren.

Ahora bien, UNICEF refiere que, en el desarrollo socioemocional, las y los niños se preocupan por la opinión de los demás cuando se refieren a sí mismo o misma, identifica y

entiende los sentimientos de sus compañeros/as, y tiene un grupo reducido de amistades (2015, p. 21). En esta etapa, las y los infantes están al pendiente de lo que las y los demás compañeros piensen de ellos en base a su apariencia y comportamiento, lo cual les afecta de manera emocional y física; en consecuencia, puede haber cambios en ellas y ellos, pero el objetivo es que, en su mayoría, sean más positivos que negativos y que les ayude a crecer saludablemente. Asimismo, la preocupación que manifiesta hacia su compañero/a debido a su bienestar emocional y sentimental propicia un vínculo muy agradable que conlleva a una amistad fiel y cómoda, tanto así que sabrán escoger a sus verdaderos amigos/as ya que sentirán la aceptación de sí mismos y mismas.

Para enriquecer la sustentación sobre la importancia de este rango de edad, W. L. Brittain y Viktor Lowenfeld son autores que profundizan más esta etapa de la “edad pandilla”, denominada por ellos, del análisis de dibujos realizados por niños y niñas. A esta edad, ella o él es consciente que uno puede realizar más cosas si se encuentra en grupo ya que es más activo; también desarrollan su independencia con más frecuencia para promover un aprendizaje personal (1984, p. 35). La o el niño se da cuenta que pertenece a una sociedad, donde comienza a tomar en cuenta los pensamientos y las opiniones de los demás cuando se trata de un trabajo en colectivo. Asimismo, trata de independizarse, sobre todo desligarse de sus padres con la finalidad de que puede ejecutar sus propios quehaceres.

La independencia social es relevante en esta etapa debido a que empiezan a descubrirse por sí mismos/as con el propósito de obtener afecto, admiración y estimación hacia su ser interior. Brittain y Lowenfeld especifican que, durante la experiencia artística el o la niña tiene la oportunidad de expresar su avance consciente de su propio ser para que pueda satisfacerse de los nuevos conocimientos de su yo y su curiosidad ambiental (1984, p. 38). Es hermoso e importante que en las y los niños crezcan su disposición por las herramientas artísti-

cas, en este caso el dibujo, que aporten a su expresividad, que tengan la percepción de su reconocimiento y la conveniencia de definir su vínculo con su propio ambiente. Ahora bien, hay un tema que no debe pasar por alto, y son los sentimientos y emociones profundas y subconscientes de cada niño/a. Brittain y Lowenfeld precisan que, el o la niña puede expresar sentimientos de rechazo, injusticia, tristeza por medio de estos dibujos por más que se demuestre tranquilo/a: se esconde bajo la manga (1984, p. 38). Esto mismo significa que la o el niño no solamente expresa sus sentimientos positivos como alegría o placer, sino también manifiestan sus propias sensaciones más hondas, vacías e impulsos involuntarios. Lo ideal es que ella o él tenga la libertad de expresar sin la necesidad de que sea juzgado/a: liberar su ser de júbilos y ataduras.

Ahora que ya conocemos un poco más sobre la etapa de 8 a 10 años, pienso que es considerable relacionarlo con el arte, ya que es un lenguaje que tiene como finalidad el desarrollo y la autoexpresión de ideas y emociones desde una edad temprana. Por medio del arte, la o el niño tiene la posibilidad de encontrar un camino que equilibre su desarrollo emocional para que así pueda considerarse como un ser libre y auténtico/a, que sienta su participación en la sociedad mediante la empatía y el respeto. En “Revista Fundación Botín”, los investigadores Ana Albano y Graham Price mencionan “el tiempo que dedicamos a la expresión artística es un tiempo que dedicamos a observarnos, a enfrentarnos a nosotros mismos” (2014, p. 90). Mediante el arte se promueve la valoración propia. En otras palabras, el acto de crear es un estado de dedicación íntegra que extiende una conexión entre todos los aspectos de la persona, sobre todo del niño/a quien se encuentra en pleno crecimiento: vínculo entre sentimiento y pensamiento, emoción y razón o percepción e intuición.

Las dinámicas artísticas están llenas de procedimientos que nutren su alma. La o el niño que practica cualquier dinámica artística, su cerebro se fortalece y se incita con los mo-

vimientos, colores, sonidos, imágenes, formas o la combinación de estas. Al estar en constante práctica, le ayudaría a reconocer y trabajar ciertas características de su personalidad. Primero, ser consciente de sus expresiones corporales y vocales, ya que se manifiesta lo que verdaderamente se quiere demostrar como, por ejemplo, miedos, curiosidades, inseguridades, risas, entre otras. Esto lo conduzco y preciso en el primer eje temático para el desarrollo del taller JUGARTE, “apertura a la autoexpresión”, dado que es importante identificar el comportamiento del niño/a al momento de ejecutar los primeros juegos propuestos: observar su recepción corporal y gestual, conocer su manera de integrarse al nuevo grupo y cómo percibe el nuevo espacio. Segundo, necesita aprender a ser perseverante en su actividad personal para estimular la valoración de su proceso emocional. Si bien es cierto, la o el niño que practica constantemente en su propio trabajo, sentirá orgullo y satisfacción cuando se muestre el resultado, lo cual es totalmente válido. Sin embargo, es importante enseñarle que el proceso, también, es sumamente esencial: reconocer cómo se encuentra, por qué siente miedo o alegría al realizar tal juego, o aceptar sus errores para revertir y tratar de mejorar como persona. Todo esto lo preciso en el segundo eje temático “Revalorización y aceptación del proceso personal”. Tercer y último, aprenden a cooperar el proceso de recepción y aprendizaje de otras/os niños mediante el juego. Las dinámicas artísticas también promueven el trabajo en equipo y, dentro de ello, es necesario resaltar la atención y el cuidado del otro/a de manera tolerante y paciente para que el desarrollo del juego sea llevadero: empatizar, escuchar, validar y sobre todo confiar. Esto lo preciso en el tercer eje temático “Cooperación con el proceso emocional del otro”.

Ahora bien, abarcaré el concepto de teatro, otro fenómeno primordial de la investigación, con el propósito de entender el rol que puede ocupar el teatro en la infancia, sobre todo en la edad de 8 a 10 años. El teatro es un espacio alternativo a la realidad en donde se sitúan el

suspense, la tragedia, el drama, la comedia, el absurdo y otras situaciones más que representan a la cotidianidad misma. En la actualidad, el teatro se ha convertido en un espacio de interés para las y los niños ya que es una manera divertida de aprender acerca de los comportamientos humanos, las acciones y las decisiones que nos llevan a situaciones de drama, comedia o absurdo, por ejemplo. Por otra parte, el teatro en la infancia es una herramienta artística que promueve aspectos relevantes como la memoria, autoconfianza, creatividad y autonomía personal; así como también las habilidades comunicativas.

Dicho esto, la relación entre el teatro y la infancia, precisamente en una edad intermedia de 8 a 10 años, es importante, puesto que es una actividad didáctica y entera y, para ello, la autora Cristina Vacas, citada en la tesis de Sandoval y Solís, afirma que la importancia del teatro en una edad próxima a la adolescencia propicia a la expresión de sentimientos, y a la disposición de dialogar y accionar de manera autónoma entre las y los demás compañeros, sobre todo cuando se aplica en un salón de clases (2009, como se cita en Sandoval y Solís, 2017). Si bien es cierto, es muy común escuchar que el teatro tiene como finalidad la representación de un texto ante el público; para darle la contraria a esta definición, vamos a posicionarlo en un espacio más íntimo: el aula. Dentro de este ambiente, el teatro se centra en un contexto pedagógico donde lo primordial es la vivencia de cada participante más que una demostración pública. En otras palabras, su rol está sujeto a su habilidad para aportar a la formación de las y los niños de dicha etapa, de manera que una conciencia pedagógica de las necesidades de esa etapa desde el espacio teatral debe incluir la construcción de un espacio de constante descubrimiento del entorno social, ayudar a fortalecer y no competir con la motivación, estimular la capacidad de expresar sus emociones, tener comunicación con las y los otros, crear las condiciones para generar amistades y, en estos tiempos, ofrecer también la resiliencia de prepararse para la incertidumbre de un mundo cambiante.

Dado que estamos en la educación, es relevante abarcar el concepto de educación por el arte con la finalidad de entender y justificar el rol potencial que cumple el arte en la educación para los seres humanos, específicamente en niños y niñas. La educación por el arte tiene un estrecho vínculo con la vida del ser humano, debido a que se reproduce por medio de ella. Para especificar un poco más esta idea, el doctor Eric Jensen (2001), un neurocientífico, citado en el artículo “Educación por el Arte: expresión y autoidentificación”, explica que:

Las artes pueden destacar la conciencia del ser humano. La conciencia estética, la percepción y la expresión emocional son nociones que pueden jugar una función importante durante el proceso didáctico del aprendizaje. Cuando el artista se encuentra en su proceso creativo se puede deducir que es un proceso en gran medida mental que implica de manera expresiva la posible resolución de problemas, pensamiento crítico y, a la par, creativo (como se cita en Caldas, 2017, p. 65).

El arte es sinónimo de creación, pero también de revelación y manifestación del ser humano, estimulado por las diversas experiencias sociales e individuales dentro de un ambiente histórico. Es decir, la representación artística accede a que el ser interior o la psicología de la persona se exponga y se exhiba por medio de una obra de arte, de tal manera que el individuo descubra su propio objeto y transmita lo que siente y piense con libertad a través de diferentes tipos de lenguaje artístico como imágenes, sonidos, palabras, movimientos y más.

A partir de esta premisa, se puede explicar el enorme potencial del arte, especialmente del teatro, para el desarrollo integral de las y los estudiantes en su etapa de formación escolar. En el libro *Educación por el teatro* de Hilton de Araujo, se explica la importancia del teatro en relación con otras disciplinas educativas, sobre todo el significado de “la creatividad”. Crear denota “elaborar algo nuevo”. Los seres humanos tienen la capacidad de crear en cualquier aspecto a pesar de no ser llamados/as como artistas, ya que se encuentran en constante

descubrimiento, experiencia e innovación personal y social, y para manifestar esto, es necesario una actividad creadora humana para no censurarlos. Sin embargo, en el proceso educativo no se ha transmitido la importancia de la creatividad que se requiere en las y los niños, es decir, activar su capacidad creadora de manera segura, realizadora y renovadora (De Araujo, 1979, p. 10). Esto quiere decir que, se necesitaba, hasta el día de hoy, vencer el escrúpulo de que solamente las y los artistas pueden crear, al contrario, en todos los aspectos de funciones humanas se fomenta la creatividad, sobre todo en la educación. Respecto al área educativa, es responsabilidad del educador, es decir la o el profesor, que sus alumnos/as no se dediquen solamente a almacenar información y al final no aprendan absolutamente nada, sino él o ella debe aliarse con la o el alumnado para empatizar con su proceso de aprendizaje y, a la vez, su búsqueda para entenderse por sí mismo/a y su entorno. Por esta razón, en la educación, el teatro se trabaja desde lo más humano posible bajo las diversas experiencias, discusiones, evaluaciones y conclusiones. Es importante que la o el niño exteriorice sus pensamientos, emociones y sentimientos; que tenga la capacidad de determinarlas (no juzgarse o criticarse) y obtener sus resultados.

Dicho esto, el autor De Araujo usó dos tipos de juegos: preparatorios y dramáticos. La diferencia de estos juegos es que, los juegos preparatorios son dinámicas previas a la dramatización donde se ejerce la integración, imaginación, concentración y liberación de movimientos; objetivos claves para los juegos dramáticos donde les permite expresar sus emociones y sentimientos por medio de una acción sin ninguna dificultad. El primer objetivo es la integración. El teatro puede desarrollar la sociabilización entre las y los alumnos, en sí estimularlos a integrarse en conjunto (De Araujo, 1979, p. 17). El ser humano es particular, pero también social ya que pertenece a una sociedad. Por lo tanto, es considerable que se vincule con otras personas para que pueda conocer el entorno en donde se encuentra y también, cuando se trata de teatro, haya conexión y aprenda a trabajar en equipo.

El segundo objetivo es la imaginación. Les permite visibilizar las diversas y nuevas soluciones para los obstáculos que se cruzan en su vida diaria (De Araujo, 1979, p. 19). Las y los alumnos necesitan de la capacidad imaginativa, puesto que los resultados que se presenten durante el proceso promoverán una visión “abandonada” que no se había visto con claridad; es decir, descubrir imágenes que no se querían manifestar debido al efecto psicológico que les pueda causar, pero, por medio de la imaginación fueron liberadas para ser solucionadas.

El tercer objetivo es la concentración. El niño o la niña es capaz de escoger lo que más le agrada para captar toda su atención y energía mental en un solo interés; así les ayudará a que afronten momentos espontáneos de la vida con éxito (De Araujo, 1979, p. 23). En el teatro escolar, por ejemplo, si la o el niño se olvida del texto en un momento de la escena, recurrirá a la improvisación con facilidad ya que logrará soltarse de su entorno y solamente se concentrará en su participación. Lo mismo sucedería para su vida diaria, en otras palabras, a veces podrían pasar situaciones imprevistas que necesiten atenderlos para solventar de manera victoriosa.

El cuarto objetivo es la liberación de movimientos. Movimientos es sinónimo de descubrimiento de su cuerpo; muy aparte de la concentración de hechos o situaciones, es importancia prestar atención a los músculos del cuerpo para realizar las acciones con facilidad (De Araujo, 1979, p. 42). La o el profesor, en ocasiones, suelen restringir movimientos corporales a sus alumnos/as, puesto que mencionan frases como “no saltes que se va a romper”, “saca el codo de la mesa”, “no muevas las piernas”, “estate quieto”, entre otras. El hecho de que un alumno/a mueva un brazo o pierna de manera inconsciente, será porque necesita comunicación, solamente que no sabe cómo expresarlo de manera verbal y a esto se le llama autocensura. Pero, si la o el profesor refuta con comentarios despreciativos, la censura será mayor.

Por lo tanto, el juego les podría motivar a soltar el cuerpo y también a observar el funcionamiento de cada parte. Así, las y los niños podrían sentirse más liberados y suavizar la auto-censura.

Tomando en cuenta estos objetivos, la o el niño podría introducirse a los juegos dramáticos. Por medio de ello, las y los niños aprenden a exteriorizar lo que sienten acorde a su entorno social y ambiental; así podrían examinar su comportamiento y si requiere de un cambio tiene que tratar de mejorarlo en el proceso (De Araujo, 1979, p. 51). Los temas más frecuentes en las improvisaciones de los juegos dramáticos son miedo, injusticia, actitudes familiares, reivindicación, entre otras. A raíz de ello, es relevante que la o el alumno demuestre lo que verdaderamente siente y no puede sacarlo en su vida diaria por ser destructora. La o el profesor debe estar emocionalmente estable para que pueda aceptar y, a través de ello, producir una catarsis y tratar de solucionar el problema. Es importante comprender y abrazar el proceso del alumnado/a para entenderlo/a.

Un ejemplo referente a la experiencia del juego dramático/teatral fue el artículo de reflexión de los investigadores Gloria Soler, Leidy López y Jorge Duarte que evaluaron la expresión oral con la ejecución del juego dramático en alumnos y alumnas de primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San Rafael de Colombia. Al comparar los resultados de su investigación, pudieron observar y experimentar el progreso significativo de las y los niños. Ellas y ellos mejoraron la tonalidad de sus voces ante un público, también la transmisión de sus mensajes con la ayuda de sus movimientos corporales y gestuales: supieron dominar el espacio a su disposición para mantener al público atento (2018, p. 77). Para los investigadores ha sido un logro comprobar y evidenciar lo que el juego dramático generó en las y los estudiantes a pesar de las dificultades de expresión corporal y vocal; sin embargo, solamente ha sido un gran avance, ya que aún necesitan enriquecer sus habilidades como la dicción y también fortalecer las expresiones de cuerpo y gestos al momento de comunicarse con

el público. En conclusión, el juego dramático logra un progreso en la vida de las personas, sobre todo en las y los niños en pleno crecimiento, no obstante, el avance no se da de manera rápida, sino en constante práctica y perseverancia.

Ahora bien, ya que estamos investigando el impacto de un taller de teatro en el contexto escolar, me interesa introducir la aproximación socio constructivista de la educación que sugiere poner en práctica lo que sabemos sobre las y los niños a esta edad y centrar a los y las mismas como protagonistas del proceso de aprendizaje. El socio constructivismo es una teoría desarrollada en gran parte por Lev Vygotsky, un psicólogo ruso que aplica esta disciplina en la pedagogía educativa infantil. En su teoría propicia que la cultura cumple un rol considerable en la vida de la persona, debido a que estimula mecanismos como el lenguaje, la escritura, música y más para innovar su estructura mental. La autora Claudia González en su artículo “Aplicación del Constructivismo Social en el aula”, profundiza más la teoría de Vygotsky:

Vygotsky sustenta que las experiencias y habilidades que la o el niño desarrolla durante su crecimiento de aprendizaje, va a depender del estímulo cultural y social donde se encuentre posicionado debido a que están establecidos como marcas o rasgos que interceden en sus actos (2012, p. 13).

Básicamente, lo que Vygotsky menciona es que las interacciones sociales son claves para el aprendizaje, puesto que, a medida que la persona se comunica o se vincula con otra, incrementa su desarrollo mental, es decir, restaura sus conocimientos, aptitudes, destrezas, habilidades. Por ejemplo, una niña que tiene ganas de jugar y encuentra un mueble cómodo y lo usa como “saltarín” sin reconocerlo como “mueble”. En eso, la madre aparece y le menciona “ten cuidado con ese mueble sino te vas a caer”, en ese momento la niña se da cuenta que ese objeto tiene características distintas a las que ella le había imbuido, empieza a diferenciar un juguete o un juego de un mueble. A raíz de ello, la niña lleva esa construcción

mental del lenguaje y del objeto debido a la mediación de una persona mayor, su madre, que le enseña qué es el mueble y para qué existe. Mientras pasa el tiempo, la niña crece y descubre que el mueble también puede utilizarse para dormir, como objeto teatral y más; ahí es donde se modifica el concepto del mueble en su desarrollo mental, tomando en consideración lo aprendido en su cultura. Asimismo, el lenguaje del cuidado utilizado para enseñarle la diferencia entre el mueble y un juego o un saltarín, tendrá un impacto en cómo transfiere ella luego de las advertencias en otros espacios y cómo asocia el lenguaje del cuidado. En otras palabras, una niña que recibe explicaciones de manera calmada y en reconocimiento de su propia curiosidad, se expresará en un futuro de manera distinta a una niña que recibe explicaciones de manera agonizada o agotada por parte de las y los adultos de su entorno.

Además, para Vygotsky, la mediación es una de las nociones más importantes de su teoría, dado que es, como lo dice Vygotsky, el “puente” para que la otra persona pueda aprender la nueva construcción o habilidad. Es decir, en el caso de un profesor/a que enseña en un colegio, debe tomar en cuenta que la o el alumno necesita aprender con suma autosuficiencia y autonomía posible para que, a la larga, no le genere duda o falta de conocimiento. Ahora bien, el reto de la mediación, sobre todo en un profesor/a, es que aporte en la maduración del desarrollo cognitivo del niño o niña. En otras palabras, la o el niño tiene construcciones del conocimiento que han sido desarrollados por medio de su cultura, sin embargo, si a este niño o niña le genera otros cuestionamientos específicos en base a las construcciones aprendidas, la o el profesor deberá estar presente para resolver esas cuestiones con la finalidad de madurar el proceso de su aprendizaje.

Por otra parte, existe una aproximación pedagógica que aportó significativamente a mi taller de teatro: la pedagogía Montessori. En ella, se parte del interés por el estudio de la educación infantil adecuada a cada etapa del desarrollo del niño o la niña: se dan pautas para

reconocer patrones de conducta, psicología, etc. Tomé esta aproximación a la educación infantil como referencia y apliqué características del método Montessori en ciertos aspectos del diseño del taller. La pedagogía Montessori es diferente a la pedagogía tradicional de la educación, ya que pone a las y los niños como protagonistas de muchas de las decisiones que construyen la experiencia educativa. Esto permite que desarrollen una experiencia desde su propia imagen del mundo, de la sociedad, y de su entorno, partiendo al inicio de la imaginación y logrando con el proceso confrontar estas ideas de tal manera que construyan relaciones confiables consigo mismos, con sus pares, con su entorno y con la inclusión de su propia imaginación y sus propios impulsos y en consideración de sus destrezas. Esto genera, entonces, una relación positiva con la autoestima. Para profundizar aún más en esta aproximación a la educación, comparto que Montessori hizo una comparación de las características de su método con la pedagogía de una educación tradicional; cuatro de los puntos que ella distingue se toman en consideración para el diseño de mi taller.

La primera característica que distingue a la metodología Montessori es que la profesora deberá desempeñar un papel sin obstaculizar o competir con el proceso del alumnado y este mismo tendrá una participación activa durante su aprendizaje (Delgado, 2007, párr. 2). En ciertas ocasiones las y los profesores tienen un papel dominante y más activo que el participante, hasta, a veces, puede limitar sus acciones según la actividad propuesta, lo cual hace que se intimide y su participación sea menor. Por ejemplo, en una clase tradicional, el o la maestra se coloca frente a un grupo de niñas y niños sentados en escritorios. La relación de poder está, claramente, establecida cuando la maestra habla por periodos de tiempo que son más largos que los óptimos para la atención a esa edad, el contenido es elegido por completo por los adultos y las formas de dar retroalimentación o de mostrar lo aprendido también están determinadas por las y los maestros. En el taller JUGARTE preferí la aproximación que respeta la autoría de las y los niños y fomenté un espacio donde yo compartiera la experiencia

con las y los niños en lugar de controlarla. Esto se ve manifestado en mi rol a la hora del juego; como profesora y guía participaba para que ellas y ellos no se sientan intimidados y mostrarme accesible, de este modo también podría ser parte de la experiencia y entender de manera más inmediata e íntima las decisiones de las y los niños.

La segunda característica, la enseñanza individualizada y grupal se adecua al ritmo del aprendizaje de los niños o niñas y del grupo (Delgado, 2007, párr. 3). En la mayoría de los colegios, la exigencia para que el alumnado aprenda es uniforme y lamentablemente no se muestra el respeto por el proceso de cada alumno o alumna. Es decir, las percepciones de cada estudiante son diferentes, unos aprenden algunos elementos de manera más rápida que otros. Por esta razón, al momento de aplicar los juegos en el taller, tuve que estar al ritmo de cada uno y una sin exigir su rendimiento para fomentar la confianza en los procesos de ellas y ellos.

La tercera característica, la o el niño reconoce su propio ritmo para aprender (Delgado, 2007, párr. 9). Las y los profesores de las escuelas, a veces, no se muestran empáticos con el proceso de desarrollo de sus alumnos y alumnas debido a que el nivel de aprendizaje no es uniforme o congruente con las expectativas uniformizadas que tienen de todas y todos los estudiantes. Lo que requiere Montessori es que el infante vaya paso a paso en su aprendizaje sin necesidad de la presión por la autoridad. Por ende, si durante el taller realizado, un niño o niña reconoce su propia recepción del juego de manera diferente a la de sus compañeros y compañeras, y se siente avergonzado por ello, es mi rol como profesora propiciar la seguridad de su avance al juego.

La cuarta y última característica, la y el niño descubre sus errores por medio de la re-orientación de la actividad o material a realizar (Delgado, 2007, párr. 10). Por obvias razones, las correcciones de los exámenes o trabajos son dados por la o el profesor y es la per-

sona indicada para hacerlo en una institución educativa, pero, existen profesores/as que manifiestan sus críticas de manera poco constructiva y posicionan al menor de manera denigrante. Parten preguntas importantes de la metodología socio constructivista contemporánea: ¿cuál es nuestra imagen de la niña y el niño? ¿cuál es la imagen del grupo? Ellas y ellos pueden informar esa imagen más a medida que avanza el proceso. ¿Se puede reevaluar los procesos de enseñanza de acuerdo a esta mirada de ellas y ellos? En las metodologías que evolucionan a partir de la aproximación Montessori, es importante que la o el mismo alumnado reconozca sus equivocaciones en la actividad y si no reconocen el error, ayudarle a considerar de manera constructiva y segura la decisión que las y los condujo a un resultado no deseado. Para ello, en cada juego dejaré que ellas y ellos acuerden y perciban las reglas sin detener su proceso de aprendizaje y permitiré que se examinen o exploren si están equivocados o no.

Ahora bien, en cuanto a las oportunidades para integrar esta mirada a la educación en teatro, he encontrado dos estudios locales publicados desde las artes escénicas, escritas por estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que aportarán mucho para la presente tesis. Tenemos el estudio realizado en Lima, llamado *Creación dramática escénica colaborativa infantil* escrita por la licenciada Rosella Roggero en el año 2019, quien ahonda en la relación del juego dramático y el fortalecimiento de las habilidades interpersonales en los niños para fomentar la integración y cooperación, y el estudio también realizado en Lima, llamada *El uso de herramientas teatrales para trabajar el reconocimiento de las emociones propias a través de la liberación del mundo interior: Una experiencia de juego teatral con niños de 7 a 9 años* escrita por la licenciada Giuliana Munte en el año 2020, quien estimula a que las y los niños obtengan un reconocimiento, reflexión y liberación de sus sentimientos y emociones a través de relatos y personajes de ficción que se fueron creando en la práctica lúdica escénica.

El estudio de Rosella Roggero investiga el desarrollo de un taller dinámico de creación escénica donde se ponía en marcha el juego dramático, tomando como modelo el taller dramático de Tomás Motos, con la finalidad de fortalecer la conducta interpersonal de niños entre la edad de 6 a 8 años. El juego dramático consiste en un tipo de juego didáctico donde las niñas y los niños entran a un espacio en particular que les permite utilizar la creatividad, imaginación y espontaneidad. Dicho esto, al aplicarlo junto con las técnicas dramáticas de Motos, que consiste en transitar sus diversas capacidades cognitivas, afectivas, imaginativas y expresivas de manera física y psicológica a la creación de situaciones experienciales, hay que tomar en cuenta que el tema a interpretar sea de interés del participante para que las experiencias sean más orgánicas y factibles.

En esta investigación se realizó un taller de teatro para un grupo de ocho niños que cursaban el primer y segundo grado de primaria. Dicho taller se dividió en dos fases: fomentar el estado de confianza y predisponer la creatividad colaborativa, y luego, terminaron con un resultado final de creación dramática escénica. Por esta razón, se concluyó en que para que se establezca un taller que promueva la cooperación y lenguaje creativo entre los infantes se requiere dominar dos puntos importantes: mantener el entretenimiento placentero del infante y el espacio de reflexión (Roggero, 2019, pp. 68 – 69). Los dos asuntos que se mencionaron en esta cita son relevantes para mi tema de investigación, puesto que los incorporaría en mi taller de teatro, fomentando la diversión y la comodidad del menor escolar a través de los juegos que le permitan despertar su predisposición natural a interactuar de manera complaciente en el espacio y de darse la oportunidad de demostrar quiénes son, cuáles son sus ideas, opiniones, reflexiones y gustos en la sesión.

La investigación de Giuliana Munte se llevó a cabo por medio de la ejecución de un taller de teatro donde se aplicaron juegos y dinámicas diseñados y creados por la propia licenciada para la creación teatral, con el propósito de propiciar un espacio seguro e íntimo para

las y los niños de 7 a 9 años, que toque lo más profundo de su corazón lo que verdaderamente sienten. Lo que esperaba la investigadora de sus tesis es que la y el niño logre entregarse completamente en el espacio escénico y que disponga de toda su confianza en él, y que junto con los personajes propuestos por ellas y ellos mismos puedan exteriorizar, explorar y reflexionar su ser interior hasta lo más preocupante que puede padecer.

Para dicha investigación, Munte tuvo que realizar un taller de teatro para un grupo de seis niños que cursaban el segundo, tercero y cuarto de primaria. Este taller se dividió en tres partes: la recopilación de las dinámicas y juegos, el proceso creativo y como resultado final la recreación de los cuentos.

Tuvo como conclusión dos puntos relevantes para involucrar el mundo interior del infante a través las historias creativas y la empatía por ellas: fomentar la conexión profunda con su propia sensibilidad y devolverle la confianza acorde a su capacidad de expresar y ponerse en la posición del otro (2020, pp. 75 – 76).

Estos dos puntos los llevé a cabo en mi trabajo de investigación a través del juego llamado *Conóceme y te escucharé* en donde cada niño traería un objeto que tenga un gran significado para ellos y lo demuestre en frente de sus compañeros. Sé que esto no es una historia creativa, pero es similar ya que las y los niños tratarán de conectarse con ellas y ellos mismos, la esperanza es que sus demás compañeros y compañeras empaticen con su historia donde esto le brinde seguridad a la o el niño de revelarse en toda su intimidad. Si esto mismo se lleva a cabo, generaría un espacio de confianza y tranquilidad.

A pesar de que las edades de las y los infantes en estas investigaciones mencionadas se distinguen de la población a evaluar dentro de esta tesis, considero que estos estudios son relevantes para la problemática a indagar, tomándolos como referencia y ejemplo de la eficacia de los juegos propuestos para lograr los objetivos y guiar la elaboración del taller de la

presente tesis cuyo, propósito yace en entender la influencia del juego dramático en la niñez. Lo que se quiere lograr con este proyecto es fortalecer el vínculo de confianza en sí mismos y mismas a través de los juegos, es decir hacer que crezca su sentido de seguridad y/o vencer obstáculos que impidan a que hagan actividades innovadoras.

2. Marco conceptual

2.1. Juego dramático/teatral

Partiré de la definición de los conceptos del “juego dramático” y “juego teatral”, definidos desde las artes escénicas, específicamente, desde la pedagogía teatral. Para conocer sus características, necesitamos partir de la definición de “juego” que ofrece la teoría psicopedagógica y la pedagógica teatral, las cuales a su vez cambian con las etapas de desarrollo de la infancia. Es decir, a medida que el niño o la niña crece, las características del juego se modifican para cubrir las necesidades de cada etapa de su desarrollo.

Desde la psicopedagogía, el concepto de “juego” es entendido como un elemento primordial en la educación infantil ya que a través de él se fomenta el desarrollo de la creatividad, reconocer el ambiente que les rodea y donde se les permite desenvolverse, manifestar el panorama peculiar del mundo a través de la imaginación por medio del lenguaje corporal y vocal, y potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales que se realizan entre las amistades y familiares. Tiene como finalidad impulsar el entendimiento de su propio ser y las manifestaciones de la condición humana que se dan en su entorno. En la siguiente cita, el autor Huizinga (1976) en su libro *Homo Ludens* define el concepto de “juego” como un dinamismo voluntario realizado en un ambiente y período establecido con el apoyo de reglamentos sumamente libres, pero enfocados a un objetivo libre de tensiones y más de júbilo (como se cita en Morón, 2010, p. 1). En otras palabras, dicho concepto implica una labor dinámica y espontánea para que se fomente en un ambiente activo. Las funciones del juego están intervinculadas, dado que su propósito esencial es fomentar el desarrollo cognitivo saludable de la

persona. Por ello, sus funciones son la realización personal del infante ante las dificultades de la vida, la habilidad comunicativa entre sus demás compañeros, la capacidad de expresar sus emociones y el entretenimiento para calmar el estrés cognitivo.

Por otro lado, para Morón, la teoría de Vygotsky, psicólogo ruso que introduce su disciplina en la pedagogía educativa infantil, considera que “el juego es una actividad social, en la que, gracias a la cooperación con otros niños y niñas, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio” (como se cita en Morón, 2010, p. 6). La práctica de los juegos autoriza al infante a que pueda manifestar sus verdaderas sensaciones en base a la experiencia de vida, que no encuentra lugar para expresarse en la cotidianidad. La o el niño, mientras se encuentra en pleno crecimiento, pasa por una serie de situaciones y/o circunstancias negativas en su vida que conducen hacia la represión sentimental, generando así un almacenamiento de sensaciones restringidas. Por ello, el espacio del juego constituye un ambiente de libertad imprescindible para cualquier niño o niña y será de ayuda para la etapa de los 8 a 10 años, etapa en la que empieza la búsqueda y el deseo de conocerse y expresarse a partir de este conocimiento.

Desde la psicología, Sigmund Freud, el “padre” del psicoanálisis, relaciona el “juego” con el instinto del placer y fantasía, pero separándolo de la realidad. Según Freud, el niño puede distinguir el juego de la realidad a pesar de que, al momento de jugar, utilice objetos y situaciones reales que permiten crear su propio mundo irreal, puesto que suele repetir desde su voluntad y sus agradables experiencias (como se cita en Cañas, 2010, p. 44). Esto quiere decir que, el infante siente mucha satisfacción al jugar y al estar muy presente en el espacio que ha creado por medio de su imaginación, debido a que solamente él o ella conoce el significado de su juego, experimenta el contacto con sus propias emociones y expresa sus sentimientos. Además, promueve la oportunidad de asumir un rol que traslada a la realidad con el objeto usado, ya sea de doctor/a, policía, madre o padre, profesor/a, etc. Asimismo, Freud

menciona que, el niño o la niña, al entrar en este mundo propio, puede permitir no solamente repetir las experiencias confortables sino también, las desagradables. En otras palabras, podría revivir momentos traumáticos y angustiantes con las finalidades de reconstruir sus conflictos internos, detectar cuáles fueron sus errores, tratar de reconfortarlos y evaluar la acción para mejor.

Desde la pedagogía teatral, el concepto de “juego” se entiende como elemento extraordinario del aprendizaje para el ser humano. Para la autora Miriam Izurieta en su tesis *El juego recreativo tradicional infantil y su influencia en el proceso de socialización y recreación en estudiantes del subnivel elemental*, la noción de “juego” es una palabra espléndida de la vida:

El juego es una denominación bella, el ser humano aprende a jugar desde el momento que llega al mundo, juego para subsistir, en el juego se aprende para que el ser humano pueda aprender y dicho desarrollo se presenta tan mágico y auténtico; si no se da este procedimiento, el ser humano nunca aprenderá a comunicar (como se cita en Yuyachkani, 2000, p. 19).

Más allá de que el infante no sea consciente de las convenciones del juego, conoce el mundo a través de sus primeras experiencias como explorar los objetos y las personas que tienen alrededor, lo que conlleva a que entre, de manera lúdica y espontánea, en el conocimiento del ámbito social y/o espacial.

Por otra parte, Isabel Tejerina en *El juego dramático en la educación primaria* menciona que el concepto de “juego dramático” se acerca a la expresión dramática como improvisaciones, títeres, entre otras:

Su propósito es incentivar a los niños a que participen del espacio lúdico para fortalecer el rendimiento del crecimiento personal y grupal sin necesidad de proponerse el objetivo de subir a los escenarios para interpretar, sino más bien

de encontrar una experiencia de satisfacción plena (como se cita en Cañas, 2010).

No se refiere necesariamente a interpretar una situación definida, sino a descubrir un mundo de libertad para que el infante salga de su zona de confort y se centre en el reconocimiento de su yo interior desde lo más profundo por medio de los juegos propuestos para que, luego, sea visibilizado sin ningún prejuicio ocasionado por su entorno.

Si bien es cierto, el juego es una actividad que requiere de un espacio y tiempo adecuado en base a las exigencias y etapas del infante para que desarrolle, de manera agradable, su crecimiento personal. Ciertas características del juego, según Morón, que nos permiten diferenciar lo que es y no es el juego:

El juego no requiere de preparación ya que es sumamente natural; permite el desarrollo de las habilidades corporales y cognitivas; es peculiar y no competitivo; también no se requiere de un material o elemento preciso para el juego y es educacional ya que beneficia la práctica en sus diversas fases (2011b, p. 3).

Para Morón, las y los niños no están obligados a cumplir con un número de requisitos para poder jugar. Si fuera así, ellos y ellas tendrían la capacidad de no optar por el juego. Por ello, *Jugar* es considerado como una actividad de libre elección. A través de él, irán descubriendo sus propias aptitudes corporales o psicológicas y canalizando la angustia de las experiencias desfavorables; también, la finalidad del juego es peculiar, debido a que uno no se entrega con el propósito de crear un producto final sino de disfrutar y aprender del proceso. Es decir, el juego es desinteresado, “consume” totalmente al infante de manera corporal y no tiene un fin utilitario. Otra finalidad del juego es fomentar el aprendizaje en todo aspecto, ya sea emocional, social, cultural, de manera significativa e integral.

Ahora bien, si se requiere aplicar dichas características al espacio teatral diseñado para la niñez, es indispensable tomar en cuenta las etapas de desarrollo del juego de la autora

argentina Verónica García-Huidobro (1996) en su libro *Manual de Pedagogía Teatral*. Estas divisiones contribuyen a que nos podamos guiar en qué momento se encuentra el desarrollo físico, psicológico y emocional del niño o niña y saber qué tipo de juego teatral proyectar con ellos y ellas. Según la autora García, el juego dramático durante la segunda subetapa de 7 a 9 años se caracteriza por definir la praxis de manera colectiva e improvisada en función de un tema en específico como la vida, el amor, los padres, entre otras (1996, p. 22). Es decir, en esta etapa los infantes comprenden que juegan un rol en su comunidad, en su familia, en su colegio. Lo que hace el juego dramático es ayudar a que el o la menor trabaje sobre ese concepto para que pueda definir su autonomía emocional y corporal basado tanto en el juego como en la biografía del infante: implica jugar a ser otro, ya que el intérprete tiene la capacidad de hacer exploraciones a través del cuerpo, voz y emociones para descubrir a su personaje propuesto e imaginar el espacio y tiempo donde se encuentra.

Del mismo modo, según Rosario Navarro y Alfredo Mantovani en *El juego dramático de 5 a 9 años*, quienes también desarrollan estas etapas del juego en la infancia, profundizan que “esta es la etapa donde comienzan a jugar en grupo y donde persiste la intervención del adulto, quien dentro del propio juego les estimula, como un personaje más, y se retira cuando la acción avanza sin problemas” (como se cita en Zerda, 2017, p. 28). En esta cita, el autor precisa la necesidad del niño o la niña sobre el trabajo en equipo, ya que el conjunto de ideas u opiniones entre personas generan mayor eficiencia, peso e interés para abordar mejor las actividades a realizar. Acorde a esto, Lola Rovati menciona que el desarrollo emocional del niño entre la edad de 8 a 10 años es profundamente sensible desde lo más íntimo; por esta razón, es importante cuidar las palabras y acciones directas hacia él o ella para que no le afecte anímicamente, sobre todo cuando el adulto se presta para el juego. Es decir, como mencionan Navarro y Mantovani, si el infante te invita a su mundo, el adulto debe procurar entrar a su mundo como un sujeto más y salir de la misma manera. Así, la o el pequeño sentirá confianza

y orgullo de crear algo por sí mismo/a sin necesidad de juzgarse o ser juzgado/a. Además, tomemos en cuenta que esta fuente mencionada va de acuerdo con los principios ofrecidos desde la teoría socio constructivista y la filosofía Montessori.

Dicho esto, podemos definir que el juego dramático es un tipo de juego teatral. Para ello, vamos a definir el concepto de “juego teatral” desde la pedagogía educativa. Según Alfredo Mantovani plantea sobre cómo “jugar al teatro” en la infancia:

Para “jugar al teatro” los niños no necesitan desarrollar ningún tipo de habilidad previa, precisamente jugando al teatro practican la expresión corporal y el uso del lenguaje, utilizan los sentidos, se ejercitan en psicomotricidad, desarrollan su creatividad etc. Siempre se parte de lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo (la creación surge de la improvisación debiendo protegerse y potenciar las actuaciones espontáneas) (como se cita en Hernández, 2016, p. 31).

Esto quiere decir que consiste en una herramienta didáctica que puede facilitar las metas propuestas de la o el niño. En otras palabras, el juego teatral permite que el infante tenga la libertad de expresar de manera espontánea sus alegrías, tristezas, experiencias, miedos, sensaciones desde el cuerpo, voz y gestos dentro de un mundo construido desde su propia voluntad. Cabe resaltar que, la libertad de expresión garantiza al menor la seguridad necesaria para comunicar experiencias y reflexiones sensibles, ya sea de manera corporal o vocal, y lo pueda absolver de la cohibición que genera el recuerdo de espacios o momentos de su desconfianza. Acorde a la cita mencionada, el juego teatral durante toda la infancia (de dos a doce años) favorece el proceso de los estudiantes en la sesión más que por un producto final artístico. El juego teatral es espontáneo, no requiere de una técnica previa. El niño solo debe estar predispuesto a jugar al teatro, utilizando su cuerpo, voz y gestos: activar su sensorialidad, creatividad, psicomotricidad, entre otras.

La función del juego teatral durante el proceso de aprendizaje en la educación infantil, según Roberto Vega, es “beneficiar el proceso de pensar, sentir y hacer” (como se cita en Hernández, 2016, p. 32). Más allá de los resultados de los juegos, es importante precisar los resultados emitidos por los juegos. Es decir, el juego en las y los niños trae un significado vivencial, puesto que puede profundizar su propio conocimiento por sí mismo/a, y con las y los demás de manera espontánea sin ninguna formación técnica. A través del juego, el o la estudiante será sujeto y objeto (observado y observador), y puede examinar su proceso de descubrimiento personal; pero, lo más relevante es abrazar ese proceso. Esto quiere decir que, el juego teatral permite comprender mejor su aprendizaje de manera rápida o de a pocos y si siente que un conflicto invade su proceso, lo que hace el juego es aceptar el conflicto de forma diferente por medio de un mecanismo indirecto, ya sea un objeto o historia, para luego tratar de transformarlo y darle otro sentido para comenzar con la superación.

Ahora bien, la noción del “juego dramático” desde la educación es entendida como un método para el mejoramiento de las habilidades interactivas y elocuentes de las y los niños. La siguiente cita es de Jorge Eines y Alfredo Mantovani, quienes definen el “juego dramático” desde la educación:

La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiéndose por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto (1980, p. 39).

La o el educador, al provocar la soltura del mundo del infante para su creatividad en las actividades, empleará el juego como medio para que la o el niño desarrolle la elocuencia de manera completa y absoluta, y que se exprese con total libertad para facilitar la comunicación consigo mismo/a, y las y los otros. Asimismo, el juego dramático tiene un interés didáctico, puesto que permite ingresar a una atmósfera propicia para la creatividad, sensaciones e

imaginación del niño o niña (Morón, 2011a, p. 1). Es decir, al participar de la exploración del juego en el aula, el estudiante infantil demuestra sus alegrías y comodidades, pero también sus inquietudes y tensiones personales generadas en momentos previos que lo llevan a liberarlos y sentir alivio de su yo interior. Además, comienza a conocer el mundo donde vive para adquirir el lenguaje social y saber afrontar las situaciones en su vida diaria.

2.2. La autoestima

Partiré por definir el concepto de la “autoestima” desde la psicología y educación. Pero, antes de comenzar a definir, vino una pregunta a mi mente ¿cuántas veces nos hemos sentido a gusto con nosotros mismos? Pienso que quizás muchas veces el hecho de sentirse importante o especial para otra persona, que sientas orgullo de saber cómo hacer lo que debías hacer o sentir que tus objetivos se están logrando poco a poco, produce un conjunto de sentimientos que se relacionan con la “autoestima”. Dicho concepto, según los autores Harris Clemes y Reynold Bean en su libro *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*, es una sensación que se manifiesta a través de las acciones; la autoestima se puede presenciar más en un menor de edad por medio de lo que hace y por cómo lo hace (1993, p. 10). En ciertas ocasiones, el concepto de la “autoestima” se confunde con un “conocerse a sí mismo”, pero, no es así. El conocimiento de sí mismo tiene que ver con el descubrimiento de las capacidades, aspiraciones y habilidades como dibujar, leer, pintar, entre otras. A raíz de ello, es cuando se presencia el efecto por aprender un nuevo conocimiento a través de lo construido y cómo ha sido construido ese descubrimiento. Por ejemplo, un niño o niña que confía en que dibuja muy bien y es felicitado/a por sus compañeros y compañeras, sentirá alegría. O un infante que juega bien el fútbol, mete gol y hace ganar a su equipo que sus compañeros celebran con él, sentirá satisfacción.

Del mismo modo, la “autoestima” es la actitud hacia su persona. Con la noción de “actitud” me refiero a la manera usual de sentir, confiar, amar y pensar en sí mismo/a, ya que

cada día estamos en un constante enfrentamiento personal en base a nuestras experiencias de la vida. Por eso, Alcántara, autor del libro *Como educar la autoestima*, aborda la siguiente interrogante ¿es innata la autoestima? Menciona que no, dado que se adquiere con la historia de la persona misma: es el producto de un extenso conjunto de acciones que han transcurrido en el día a día desde su existencia (1990, p. 17). La autoestima es un sistema permanente, pero no estático. Es decir, puede ser difícil de cambiar o mover, sin embargo, su esencia no es inamovible, sino activa; por ello, puede aumentar, crecer, establecer y acomodarse con otras acciones como también puede desgastar, apagar, disminuir y debilitarse. Por ejemplo, si un niño o niña tiene la calificación de 16 en un examen, sentirá alegría, pero podría sentirse más alegre si tiene un 20 y, es ahí donde se motiva y cree ser capaz de obtener esa nota. Por lo tanto, se menciona que la autoestima se establece en lo más profundo de nuestras aptitudes, ya que surge de los hábitos obtenidos de las experiencias.

De igual manera, la “autoestima” es la valorización de uno mismo/a. Con el concepto de “valorización” se refiere a determinar el valor positivo o negativo que tiene una persona de sí misma, lo cual se refuerza cuando el juicio de valor viene de su entorno inmediato. En otras palabras, mientras tenga un vínculo muy fuerte con otra persona, más considerará su opinión y, por ende, influirá en la imagen que tiene de sí mismo/a. Para Nathaniel Branden en su libro *Los pilares de la autoestima*, la autoestima son dos conceptos: ser eficaz y valioso (1981, como se cita en Haeussler & Milicic, 1994). Cada individuo es competente, tiene la capacidad de creer en sus propias capacidades para poder realizar una tarea, lo cual refleja su habilidad para valorizarse y ser valorado/a por las y los demás. Es así que, si un maestro menciona que un estudiante es muy creativo en el dibujo, la opinión afecta al estudiante y se define como persona creativa. No obstante, supongamos que pasa lo contrario. Es decir, el dibujo creativo del estudiante resulte pésimo según la percepción del maestro y como conse-

cuencia el maestro lo descalifica; el estudiante se sentirá ofendido y dependiendo de las experiencias previas, podría juzgarse al punto de sentir autorechazo. Al permanecer en un entorno en donde se siente rechazado y fuera de control, podría ser capaz de cometer un daño hacia su persona y proclive a cometer actos autodestructivos que perjudicarían su desarrollo personal y su comportamiento con las y los demás.

Ahora bien, podemos afirmar que la autoestima es la base del concepto de sí mismo/a, por el hecho de que no es un concepto estable, sino se expone de manera cambiante acorde a las diversas situaciones y/o circunstancias que varían con el paso de la vida. Dicho esto, llegamos al punto donde se describirán las características de la autoestima con la finalidad de verificar las diferentes experiencias que tienen con distintas personas, en este caso un niño o niña. A continuación, con la cita de Clemen y Bean se demostrará las diferencias de una alta y baja autoestima:

Se define un niño o niña con alta autoestima cuando se siente orgulloso por el logro de sus metas, es independiente, asume sus responsabilidades, acepta sus molestias y sentirá su capacidad de afectar en los otros; en cambio, se define a un niño o niña con baja autoestima cuando evita los problemas por ansiedad, sienta la no valoración de los demás, eche la culpa a los demás de las acciones adquiridas y se deje influir por otros (1993, p. 11).

La autoestima tiene sus altos y bajos. En líneas generales, las y los niños muestran algunas de estas características mencionadas ante su entorno social. La alta autoestima se manifiesta por medio del optimismo, aceptación de las situaciones y de la personalidad de las y los otros, control de su molestia o enfado, está en la espera de que las cosas actúen sin presiones y no tiene la intención de manipular. Por otra parte, la baja autoestima se expresa a través del pesimismo, juzgar a las y los otros, no se deja ayudar por las y los demás, no determina sus tiempos, atrae la culpa sobre una situación y tiene el poder de manipular a las y los otros

como se le antoje. En conclusión, es correcto considerar estas características, pero, más que fijarse en ellas, es relevante estar atentos y atentas al comportamiento de las y los niños donde se desarrollan estas mismas.

Por otra parte, es importante precisar las necesidades de las y los niños y la autoestima. Las y los niños se asemejan a las plantas, debido a que, para comenzar, todas las semillas de una planta son diferentes y respetan su código hereditario; por lo tanto, una semilla girasol no dará como resultado una rosa. Ahora, la planta que crece con la recepción del agua, sol y nutrientes apropiados para su desarrollo, se puede deducir que será una planta sana, pero si se desarrolla de manera descuidada, sin tener agua ni luz suficiente, la planta se marchitará y se apagará poco a poco.

Esto, podemos relacionarlo con los niños, ya que ocurre lo mismo. Clemes y Bean profundizan esta idea por medio de la siguiente cita:

El desarrollo de un agradable temperamento, identidad saludable, relaciones sanas, metas definidas y aptitudes indispensables, se realizan cuando tienen lo que requieren; cada niño o niña es peculiar y viene al mundo con un equipaje de probabilidades que tendrán objetividad si se manifiestan las condiciones apropiadas a desarrollar desde la infancia: vinculación, singularidad, poder y pautas (Clemes & Bean, 1993, p. 22).

Respecto a las condiciones, es primordial precisar cada una de ellas. Primero, la vinculación es el resultado del placer que logra la o el niño al constituir relaciones que son favorables para sí mismo/a y con las y los demás como sentirse miembro de un grupo amical o familiar, se siente especial y seguro cuando percibe la preocupación de una persona hacia él o ella, se identifica con los demás grupos con etiquetarse como tal persona, y las y los otros demuestran el considerable aprecio que tiene ciertas cosas o individuos con sus demás relacio-

nes. Segundo, la singularidad es la consecuencia del respeto que la o el niño siente por ser especial y único; por ende, el o la niña necesita respetarse a sí mismo/a, tener la capacidad de expresarse a su manera, el trato de los y las demás lo consideraría de manera especial, usar su imaginación para una actividad y potenciar su creatividad. Tercero, el poder significa que la o el niño tiene la autoridad sobre lo que pasa con su vida. Es decir, debe aprender a tomar decisiones por sí mismo/a y recibir el impulso indispensable para reconocer sus responsabilidades, por ello, necesita confiar en lo que planifica, utilizar las capacidades aprendidas, saber cómo comportarse cuando se encuentra angustiado por una situación para no perder el control y saber cómo solucionar los problemas sin necesidad de huir. Cuarto y último, las pautas significan el establecimiento de un valor a la vida. En otras palabras, la o el niño necesita de modelos, en este caso, padres/madres y maestros/as, que sirvan de ejemplos para su comportamiento, distinción de lo bueno y lo malo, desarrollar su habilidad en las tareas para conseguir sus logros y ser lúcido en su significado, y tener un conocimiento del orden para una mejor organización.

Por otro lado, entraremos en la autoestima académica o la autoestima en el ámbito escolar que consiste en cómo percibirse del niño o niña en las circunstancias educacionales. Los autores María Jesús Cava y Gonzalo Musitu en su libro *La potenciación de la autoestima* afirman la siguiente idea:

Las experiencias del fracaso académico y la poca apreciación de sus habilidades en el colegio afectan de manera negativa la autoestima en la educación, causando así la desmotivación, poco esfuerzo y aspiración; aunque ciertos niños y niñas saben controlar sus emociones y evaden las malas influencias con la finalidad de no afectarles académicamente (2000, p. 20).

Algunos niños y niñas presentan un gran cumplimiento académico en el colegio, ya que, en líneas generales, no tienen problemas con su propia autoestima y sienten mucha satisfacción y orgullo hacia su persona, tanto como en otros ambientes. Sin embargo, las y los niños que no tienen un buen rendimiento escolar, se manifiestan con baja motivación a los cursos, faltan a clases, su esfuerzo es vago, sienten frustración por algo que le salió mal en la escuela e incumplen los retos estudiantiles. En su mayoría, las y los alumnos escolares presentan una baja autoestima por más que puedan tener éxito en algún proyecto, pero lo imputan a razones exteriores usando expresiones como “fue solo suerte o fácil” y a razones internas, “no pude lograrlo o ser capaz”. Esto mismo motivan el deterioro de la autoestima, lo cual requiere de atención por parte del colegio y familiares para evitar que se reproduzcan.

Dicho esto, es relevante que tanto los padres/madres como los profesores/as del colegio se responsabilicen de su rol en el progreso de la autoestima y tomando en cuenta las sensaciones que tiene la aceptación y censura. En el caso de los profesores/as, para los autores Haeussler & Milicic, su interacción con las y los niños va tomando sentido cuando ellas y ellos manifiestan su confianza en los mayores para determinar lo que hacen bien y mal, y a su vez calificar y descalificar al otro (1994, p. 21). En el colegio, la persona más cercana para tomar como ejemplo es el profesor o la profesora. La o el estudiante observa al maestro o maestra como persona cercana, agradable y generosa, lo cual puede generar seguridad y confianza para establecer una relación interpersonal. Ahora, respecto a la alta y baja autoestima, la percepción del profesor o profesora recorre de manera diferente. En el caso de la alta autoestima, la o el niño que se comporta de forma agradable, rendidor/a, cooperativo/a o cumplidor/a, la o el profesor deberá de reforzar y ofrecer una devolución positiva para que la o el pequeño pueda seguir mejorando, esforzándose en sus capacidades para hacerlo y en la certeza de sus logros. En el caso de la baja autoestima, si la o el menor se comporta de forma desafiante, poco cumplidor(a) o iracundo, la o el profesor tiene la tendencia de rechazarlos o

castigarlos, lo cual eso empeora la situación y se demuestran más agresivos y negativos. Por otra parte, la autoestima de las y los profesores influye en el crecimiento del alumno/a. Es decir, las y los maestros con autoestima alta promueven un ambiente más llevadero junto con sus alumnos/as durante las clases: les ayuda a motivar, reforzar y satisfacer sus actividades para guiarles a un buen rendimiento académico; no obstante, las y los profesores con baja autoestima, pierden autoridad y se encuentran más reprimido/as ante sus alumnos y alumnas, lo cual genera inseguridad, irritabilidad y menos creatividad al momento de realizar las actividades.

Ahora bien, se sabe que los padres son “modelos” para las y los menores hijos. Para Clemen y Bean, las y los niños repiten las actitudes y acciones de sus padres, además de plagiar su forma de comunicarse, comportamiento y quizás tics o manías (1993, p. 17). Por ejemplo, si el padre se molesta por una travesura de su menor, se encogerían de hombros, cruzaría los brazos y tensaría la cara; el menor inmediatamente percibe la desilusión de su padre a pesar de no emitir ninguna palabra. Estas actitudes corporales impactan en los menores percibiendo la baja autoestima en ellos.

2.3. Estado de confianza

Para definir el concepto de “confianza”, se tomará la propuesta desde la psicología social. Esto se debe a que, la noción parte del proceso cognitivo de la persona mientras se encuentra en pleno crecimiento de su vida. En su mayoría, las personas entran en un estado de vulnerabilidad debido a una situación dañina (maltrato físico y psicológico, *bullying* u otra) que hayan marcado su desarrollo y que le generan una serie de obstáculos que le impiden ser auténticos/as: inseguridad, falta de rigor, descuido personal, etc.

Desde la psicología, la “confianza” es entendida como el convencimiento de que un ser humano tiene la autoridad de actuar de manera apropiada y segura ante cualquier situa-

ción y/o circunstancia precisa: “el ser humano debería aprender la manera de buscar y estudiar ese rayo de luz que, partiendo de lo más profundo de su ser, atraviesa su espíritu” (Emerson, 2020, p. 10). En otras palabras, a veces, como seres humanos, no nos damos cuenta de nuestro potencial para pensar y afrontar los desafíos de la vida debido a la falta de creencia personal o la incomodidad de no saber quién eres. No obstante, hay que tomar conciencia de que tenemos derecho a triunfar a pesar de los obstáculos presentados en el camino y ser felices: comenzar a sentir respeto por sí mismo/a, sentirse digna/o de recibir el cuidado y el afecto que necesita y considerar el disfrute de nuestros esfuerzos al trabajar.

Por otro lado, durante la etapa de la niñez intermedia (8 a 10 años), el descubrimiento de la confianza se debe dar de manera equilibrada y sostenida con el aporte de las y los padres o apoderados/as y las personas de su alrededor, debido a que estos necesitan enseñarles el camino estratégico para mantener la confianza en uno mismo/a a pesar de las circunstancias y, según Camps, se construye de a pocos desde lo más íntimo:

La confianza del niño intermedio no debe ser defraudada, sino ser capaz de mantenerla por medio de sus expectativas creadas y hacerse cargo de ellas.

Esto es el requisito para que no se pierda la esperanza de confiar en sí mismo y en el otro (2011, como se cita en Quintero, 2017).

Esto quiere decir que, la confianza provoca sensaciones de autonomía, cariño, respeto e identificación de sí mismo, específicamente en el infante por el hecho de que, en pleno camino de la vida, se encuentra con objetos, olores y sabores que conllevan a que el niño reaccione y determine sus gustos, ideas, etc. Este proceso lo conduce personalmente, pero siempre y cuando vaya de la mano con sus autoridades (padres/madres) para que lo guíen de manera segura y con una autoestima esencial. Ahora bien, cuando la confianza del infante no se logra construir, el niño o la niña puede reaccionar de manera negativa porque no se siente

protegida/o ni tiene las herramientas para confrontar el desánimo, la ansiedad, la incertidumbre y que esto puede despertar incluso la agresión hacia sí mismo/a o las y los demás. Por lo tanto, hay que tomar en cuenta que la confianza del niño y la niña intermedia es delicada a tratar.

Por otra parte, la confianza no solamente se enfoca en lo personal, sino también en el otro, puesto que se considera como una conducta que compromete una apertura al tercero. Por lo tanto, “la confianza es dinámica y no estática, lo que significa que puede ser variable” (Vives & Osorio, 2015, p. 3), esto quiere decir que, a pesar de la confianza que puedas brindarle a otra persona, también dejas de confiar con tan solo un mal acto o comportamiento desorientado, o en oposición, cuando desconfiaste de una persona que terminó siendo de tu confianza por cierto acto coherente.

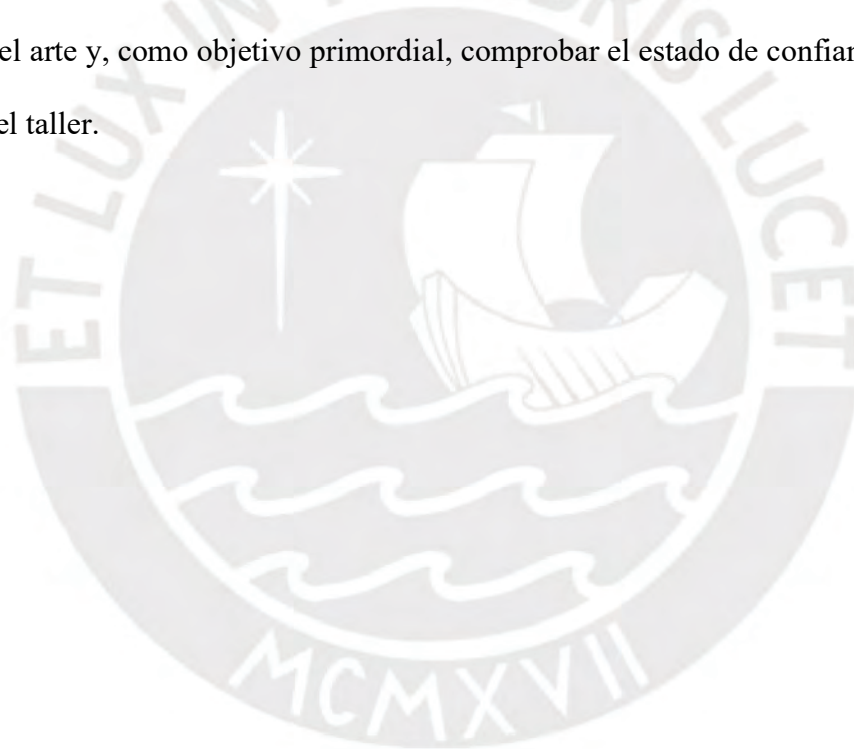
Por otro lado, las y los niños de 8 a 10 años comienzan a relacionarse más con su entorno social, específicamente en el colegio, lugar donde se encuentran con desconocidos para, luego, entrar en el proceso de coger confianza. Dicho concepto empieza con la inconsciencia total hacia el tercero, después, se introduce una cadena de interacciones cuya actitud concede a que el vínculo crezca paulatinamente hasta que se constituya una amistad: vínculo con suma confianza. Frente a ello,

Las y los niños de 8 a 10 años se relacionan con los demás de manera gradual, debido a que sus expectativas hacia el otro son bajas y prefiere conocerlo poco a poco; cuando tengan más aspectos de cierta persona, establecerá confianza y si aumenta el vínculo, pues mejora la calidad hasta que lleguen a ser amigos (Quintero, 2017, p. 177)

Los y las infantiles, al tener cierta confianza en el compañero/a, configura tres actitudes importantes para la valoración de esta amistad: contar sus secretos, el tercero debe guardarlos y, luego, satisfacer su cumplimiento. Ahora bien, si la o el otro rompe la promesa, la relación

se quiebra y la confianza no será la misma. En este rango de edad, las y los niños suelen reportar como “tachado” a las personas que fallan como “verdaderos amigos/as”. En otras palabras, ellas y ellos toman la decisión de probar al otro/a y evaluar si sabe guardar secretos, puesto que prefieren contar con rigor para conocer a la persona con quien, verdaderamente, contaría una amistad y confiaría con total libertad.

Entonces, para la investigación, se considerará el concepto de “confianza” de manera personal y grupal como objetivo primordial de comprobación eficiente al momento de aplicar los juegos dramáticos y teatrales en los niños de 8 a 10 años. Este será utilizado, principalmente, teniendo como referencia a Quintero, quien estudia la confianza en la infancia a través del arte y, como objetivo primordial, comprobar el estado de confianza durante la realización del taller.



Capítulo 2: Diseño metodológico

La presente investigación se enfoca desde las artes escénicas. En otras palabras, el presente estudio se aborda desde la práctica como investigación. Sin duda, la práctica es esencial en la investigación de las artes, debido a que se valora tanto el proceso creativo que conduce al producto o fenómeno estudiado como el producto final. La autora María José Contreras reafirma esta condición:

La importancia de la práctica como investigación es el proceso de ella: abrazar lo que se ha encontrado, más no la creación artística. No se busca crear una obra para concretar con un producto final artístico. La finalidad de la práctica como investigación es llegar a la autorreflexión y propiciar el conocimiento, no (necesariamente) crear un valor comercial (aunque algunas veces si se llegue a dar) (2013, p. 80).

Al igual que con otros paradigmas de la investigación, la investigación desde la práctica observa variables que acotan las posibilidades que trae cada proceso tales como el espacio, tiempo y población a trabajar, e incluye variables que se observan de manera menos directa como en este caso lo serían la evaluación de los estados de confianza y el sentido de seguridad en sí mismos/as que sienten las y los participantes a través de las dinámicas y dramatizaciones lúdicas propuestas y que serán evaluados o puestos en evidencia a través de métodos propios de la investigación en acción como la bitácora o los videos de las dinámicas realizadas. El objetivo del estudio no tiene como finalidad un producto artístico definido, sino más bien, estudia el proceso de exploración personal del infante escolar, es decir, el descubrimiento de sus propias habilidades, capacidades y conocimientos para generar certidumbre y seguridad propia y de su entorno apoyado por el juego teatral y dramático. Asimismo, pasa por mi como investigadora y artista un proceso de cuestionamiento personal, en donde yo

también debo de reconocer el estado de confianza y de seguridad en mí misma al largo de las sesiones y con el grupo.

Para esta investigación fue fundamental tener primero algunos principios claros que rigieran la curaduría del contenido de las sesiones del laboratorio y que informaran la aproximación pedagógica apropiada para lograr los objetivos propuestos. Se partió entonces de un planteamiento que condujera a la ejecución de un taller lúdico teatral denominado JUGARTE, diseñado principalmente para el trabajo con niños y niñas de 8 a 10 años del colegio parroquial Niño Jesús de Praga del distrito de Chorrillos, que se encaminó a partir del uso de herramientas lúdicas teatrales y dramáticas elegidas para trabajar sobre tres ejes en particular: la expresividad, la revalorización personal y la colaboración al proceso de las y los demás. Mi participación en la investigación fue de manera práctica, analítica y descriptiva, debido a que tuve la responsabilidad de diseñar, guiar y reflexionar sobre el taller. Este diseño tuvo una etapa con un planteamiento preliminar, pero buscó ser suficientemente flexible como para ser sensible a las necesidades propias de las y los niños del grupo, con lo cual el diseño se fue reevaluando y acomodando según a las necesidades de desarrollo de cada niño y niña del grupo. Dichas necesidades fueron observadas, registradas y analizadas para cada alumna y alumno. Para ello, se diseñó una herramienta de observación semanal, en otras palabras, la bitácora, que fue planteada desde la teoría socio constructivista y el material de consulta sobre la formación artística en niñas y niños de 8 a 10 años mencionado en el estado del arte.

A continuación, presento toda la información a detalle del taller de teatro para niños y niñas de 8 a 10 años que se llevó a cabo en la institución educativa parroquial Niño Jesús de Praga del distrito de Chorrillos; y, más adelante, describo las herramientas lúdicas utilizadas y pasos que mantuve durante el proyecto de investigación.

1. Consideraciones previas de la realización del taller

1.1. Disposición del espacio

El taller se realizó en el Colegio Parroquial Niño Jesús de Praga de Chorrillos. Yo soy exalumna de ese colegio, por lo tanto, tenía el contacto (teléfono fijo) para poder comunicarme, pero no dio resultado ya que nadie contestaba. Entonces, tuve que ir personalmente para que al menos me dieran una respuesta. Fui al colegio y conversé con la subdirectora Skarlen Tapia sobre la realización del taller de teatro para niños y niñas, precisamente a los grados de tercer, cuarto y quinto de primaria. En esta institución se realizan ciertos talleres extracurriculares para el alumnado de primaria, luego de que acaben todas sus clases escolares, como talleres de vóley, matemáticas, entre otras. No obstante, el taller de teatro no se abrió para este año 2022 debido a los cambios que dejó la pandemia; por lo tanto, la aceptación a la propuesta del taller de teatro para niños y niñas como parte de un proyecto de investigación realizada por una universitaria para que pueda obtener el grado de licenciada en las artes escénicas fue bien acogida por la directora Giovanna Valdivia y la subdirectora del colegio. Ese mismo día de la conversación, por falta de tiempo, no se pudo coordinar el día, horario, espacio, disponibilidad de sonido, entre otras., para ello, la subdirectora pidió que le envié toda la información por medio de correo electrónico. Además, aproveché el momento para preguntar por el espacio y mencionó que, solamente tenía el escenario del colegio habilitado para la primera sesión (ver anexo 1). Dicho espacio era al aire libre con techado, columnas en las esquinas y contaba con amplificador para emitir sonido con un micrófono. Al ver que no estaba tan de acuerdo ni cómoda con el espacio, debido a las probables distracciones que generarían las actividades realizadas a la par en el colegio, le pedí a la directora que me preste un espacio cerrado para que la concentración de niños y niñas enfocados en los juegos sea más confortable. Logramos un espacio con ese requerimiento para la secuencia de sesiones desde la segunda hasta la sexta sesión: el aula multiusos para primaria y secundaria que contaba con bancas largas y ventilador (ver anexo 2). Era un espacio más manejable que el escenario, ya que era grande y libre de cualquier mobiliario. Esto permitió que las y los niños

puedan expresarse en movimiento y trasladarse de un lugar a otro con total comodidad, lo cual sería beneficioso para el flujo de sus acciones y la expresión segura y libre de sus emociones. Se puede concluir que el colegio mostró interés en acomodarse a los requerimientos del taller en términos de espacio.

1.2. Materiales y adaptación del espacio

Los espacios, es decir, el escenario y el aula del colegio, siempre han estado libres, pero no ordenados; así que se requería de limpieza y orden antes de cada sesión. Para este taller no se requería de material físico, puesto que, en su mayoría, solamente se solicitaban de que el cuerpo, la voz y la mente de las y los participantes estuvieran presentes para la realización de los juegos. Dicho esto, cuando se les pedía que lleven algún material en específico, ya sea un objeto o indumento, se le informaba con una semana de anticipación.

En las dos primeras sesiones, a las y los niños no se les solicitó que llevaran ningún material, por el hecho de que quería observar y analizar primero su instrumento de trabajo (cuerpo y voz). Sin embargo, en la primera sesión había utilizado una pelota de goma para una dinámica de apertura llamada *La pelota preguntona* con la finalidad de conocerse y que el grupo se conozca entre sí. Desde la tercera hasta la sexta sesión pedía materiales para trabajar a las y los alumnos como, por ejemplo, un objeto especial y significativo de ellas y ellos para el juego llamado *Conóceme y te escucharé*; esta dinámica fue creada por mí, la investigadora, para que tengan un espacio de compartir en donde tuvieran la oportunidad de ofrecer algo al grupo que fuera propio y ser escuchados/as. Asimismo, trajeron eventualmente prendas de vestir como bufandas, telas, vinchas, gorras, entre otras para la dinámica *1000 maneras de usarlo* y *Foto título*.

Como mencioné en un principio, la mayoría de juegos y dinámicas solicitaban la utilización de su propio cuerpo, voz y mente, y estos se denominaban *Cuenta y acciona*, *Ensalada de frutas locas*, *Chapada de colores*, *El hada*, *Arma un objeto en grupo* y *Caminatas*. Si

bien es cierto, no contaban con un material en específico, pero lograban adaptar el espacio de una manera diferente al aula, es decir, esta aula de clases dejaba de ser lo que era y se convertía en un ambiente lúdico donde sus cuerpos y voces se prestaban para la creatividad e imaginación que le permitía los juegos. Fue positivo contar con un espacio limpio, en donde se sintieran seguros/as de explorar, además de un espacio sin distracciones y, sobre todo, un mismo espacio para la mayor parte de las sesiones. Nuevamente, la comunicación con el colegio permitió generar un espacio de cuidado que a su vez promueve el autocuidado en las y los niños del taller.

1.3. Participantes

Las y los participantes del taller de teatro JUGARTE fueron un grupo de trece participantes que cursan el tercer, cuarto y quinto grado de primaria del colegio parroquial Niño Jesús de Praga de Chorrillos, yo como guía/observadora del mismo y el encargado de registrar videos y fotos de las sesiones.

1.3.1. Niños y niñas (ver anexo 3). Como se puede ver en la lista, nuestro grupo estuvo conformado por nueve niñas y cuatro niños con un rango de edades de entre 8 y 10 años. Este proyecto de investigación resguardará la identidad de las y los pequeños, por lo tanto, se denominarán por sus colores favoritos como ROJO, NEGRO, ROSADO, entre otras. Cabe resaltar que, antes de la primera sesión solamente contaba con un grupo de ocho alumnos y alumnas (FUCSIA, TURQUESA, NARANJA, VERDE OSCURO, ROJO, MORADO, AMARILLO y AZUL), según el formulario de inscripción realizado (ver anexo 4). Sin embargo, al finalizar la primera sesión y tomando en cuenta la pasada de lista para fijar las asistencias, aparecieron tres niñas y dos niños adicionales (NEGRO, BLANCO, MARRÓN, ROSADO y VERDE CLARO) muy animados en participar de las sesiones. Luego de esto, mi lista de par-

ticipantes cerró definitivamente debido a que, como investigadora y a la vez tallerista principiante, supuse que iba a tener una gran responsabilidad si aumentaba la cantidad de las y los pequeños, y, además, la capacidad de análisis del proceso de cada niño y niña para la investigación sería menor; por ello, preferí mantener un pequeño grupo.

Ahora bien, la selección de las y los pequeños para la participación en el taller de teatro fue bajo mi criterio precisamente. Primero, entre conversaciones y coordinaciones con la subdirectora le pedí que solamente participen las y los niños que deseen formar parte del taller por voluntad propia y que era muy importante que no les obliguen a participar para no causar incomodidades en la dinámica de todo el grupo. Asimismo, se requirió contar con niños y niñas que tengan la posibilidad y disponibilidad de quedarse horas extras en el colegio. Para ello, solicité que los padres de familia de las y los menores estudiantes firmen una carta de compromiso y ofrecía a cambio compartir mis hallazgos sobre el nivel de autoestima de su menor hijo/a de manera detallada y precisa, manifestado por medio de los juegos y dinámicas que se realizaron durante el taller y las observaciones manifestadas para la continuación de su crecimiento personal (ver anexo 5). Adicionalmente, se solicitó que firmen una autorización de uso de su imagen y voz para el anexo a la presente investigación y para las redes sociales oficiales de la institución (ver anexo 6). Y, por último, diseñé un afiche de convocatoria, en donde se solicitaba trabajar con niños y niñas de tercer, cuarto y quinto de primaria (ver anexo 7). Esta opción argumenta mi afecto por trabajar con niños y niñas de estos grados y edades entre 8 a 10 años, ya que en esta etapa de la infancia suelen desarrollar su autonomía con las intenciones de realizar y cumplir sus propias responsabilidades, ya sea en el hogar y estudios,

tener sensibilidad de su intimidad y eligen a sus amistades por comodidad. Se explicó que el juego dentro de estas intenciones podría permitir que tengan el poder de elegir lo que quisiera ser, conocer y confiar en sus capacidades, y, sobre todo, abrazar su proceso de descubrimiento en sí mismos o en compañía y con el refuerzo de sus pares. Expresé que el propósito de la investigación era diseñar un taller que se manifieste como un espacio donde los infantes puedan fomentar la seguridad y confianza propia de manera lúdica a través de los juegos teatrales y dramáticos.

1.3.2. Guía/Observadora del taller. Soy alumna de décimo ciclo de la especialidad de teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recientemente, cuento con experiencia como docente de teatro para niños y niñas. He sido profesora del taller de teatro para niños y adolescentes entre nueve a once años para el programa “I Festival Folklorizando” de San Juan de Miraflores, proyecto seleccionado del “VII Concurso Anual de Proyectos de Arte y Comunidad” organizado por la Municipalidad de Lima. Asimismo, dicté clases de teatro a niños y niñas abandonadas de la casa hogar “Corazón de Jesús” de Villa el Salvador como parte de un proyecto voluntariado “Nuevos Talentos”. Dichos talleres se realizaron a la par, es decir, entre los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2022. Respecto a la experiencia, pude aprender a ofrecer un espacio lúdico para las y los niños debido a que, necesitaban un par de horas de distracción, disfrute y entretenimiento fuera de las clases escolares y, sobre todo, desarrollar su creatividad e imaginación en las habilidades lúdicas propuestas con la finalidad de que ellas y ellos tengan la autonomía de decidir y confiar lo que proponían durante el juego y dramatización. Por ejemplo, en uno de los talleres teníamos que presentar un producto final y tomé la decisión de representar una pequeña escena ya que éramos pocos alumnos.

Yo, como profesora, manifestaba la seguridad y aporte a sus ideas para la escena durante los ensayos dado que, tomo en consideración, el potencial creativo e inspirador que poseen y si la “cortaba”, hubiera sentido que estaba “matando” esa motivación. Por esta razón, les hacía ver sus capacidades de creación e imaginación para llegar a que ellos y ellas sientan satisfacción por sus logros. Por otra parte, pude aprender a organizarme mejor para las sesiones de este otro taller, puesto que, en algunas sesiones, llegaba sin haber planificado qué juegos iba a ejecutar y, además, faltaba el tiempo debido para concluir con la clase por lo que me quedaba sin ideas y tenía que improvisar o inventar un juego. Por ejemplo, para la primera sesión del taller en la casa hogar, no había llevado nada y durante el camino al lugar, tuve que buscar juegos por internet o recordar lo que había aprendido en clase y aplicarlo en las y los pequeños. Ese día solo pude aplicar cuatro juegos (*el espejo, charadas, foto título*), los cuales salieron bien, pero mi disponibilidad a las y los niños y mi capacidad de conducción se vieron afectadas por los nervios con los que llegué al taller. El cuarto juego fue inventado (hacer una creación de escenas con sus personajes) y salió mejor de lo que creí y, eso mismo, lo apliqué en esta tesis. En conclusión, siempre hay que organizar las sesiones a tiempo y con la visión de las y los pequeños para que puedan aprender y disfrutar del taller.

1.3.3. Encargado del registro de fotos y videos. Como investigadora, sabía que necesitaba ayuda técnica en base al registro visual del taller (toma de videos y fotos de todas las sesiones). Al principio, como primera opción, le pedí a mi hermano que me ayudara ya que él, muy aparte de ser estudiante de 9vo ciclo de la carrera de ciencias de la comunicación, contaba con una cámara semi profesional, pero lamentablemente no pudo por temas laborales. Por ende, me recomendó a un amigo en común que también estudia el 4to ciclo de la carrera de comunicación audiovisual en la

ISIL: Josué Rosas Horna. A pesar de sus primeros años de la carrera, cuenta con experiencia del dominio de una cámara semi profesional, dado que ha realizado grabaciones de cortometrajes universitarios y ediciones. Por esta razón, lo llamé para el apoyo de este proyecto. Dos semanas antes de comenzar, le expliqué mediante WhatsApp mi trabajo de investigación y cómo se llevaría a cabo el proceso del taller, precisamente el día, la hora y explicación sobre lo que se debía grabar y qué planos. Él mencionó que tenía disponibilidad y que no se hacía problema con su cooperación en este proceso sin necesidad de pagarle o compensarle. Llegó el día de la primera sesión. Respecto al espacio, mi ayudante técnico tuvo conocimiento sobre ello puesto que él, al igual que yo como investigadora de este proyecto, estudiamos en el colegio donde se realizó el taller y conocíamos los espacios completamente por las clases y los talleres extracurriculares, por ende, no había necesidad de ir días antes. Lamentablemente no se pudo hacer muchas tomas de las y los pequeños en la primera clase, debido a que la directora pidió que la imagen de estos quede reservada hasta que tenga la autorización de los padres, por ello en su mayoría se tomaron fotos a la guía. Para la segunda hasta la última sesión sí se realizaron todas las tomas visuales correspondientes.

1.3.4. Acompañamiento Psicológico. Para este proyecto de investigación me acompañó la psicóloga Rocío Malca, quien realiza acompañamiento psicológico de manera institucional. Aborda desde terapia del juego, apoyo conductual y emocional, también, en el aprendizaje y lenguaje. Realiza el acompañamiento emocional en adultos, asimismo, proyectos de vida y objetivos, y orientación vocacional. En esta ocasión, brindó su apoyo para el análisis de los resultados, ya que, durante el proceso del taller, se ha demostrado comportamientos y actitudes por parte de las y los participantes que propicien autoestima alta o baja y desarrollen la confianza de uno mismo y

con el otro. Por lo tanto, su aporte resulta relevante para profundizar en los aspectos psicológicos.

1.4. Duración del taller

El taller se desarrolló en seis sesiones que se llevaron a cabo los martes del 18 de octubre al 29 de noviembre, a excepción del martes 1 de noviembre por ser feriado. La duración de la sesión fue de una hora y quince minutos, es decir, de 2:45pm a 4:00pm. Las seis semanas del taller se dividieron en tres ejes con sus respectivos objetivos y ejemplos de juegos dramáticos y teatrales como se muestra en la tabla 1.

2. Herramientas para la recopilación de información

2.1. Bitácora de cada sesión de la guía/observadora

En lo personal, quise forrar la bitácora de manera colorida y ponerle de nombre *Experiencia de una profesora principiante* (ver anexo 8). Le coloqué ese nombre porque quise registrar de manera descriptiva sensaciones y sentimientos de mi primera docencia con niños y niñas. Además, anotar el proceso de cada sesión como los juegos propuestos y el porqué de estos, las modificaciones en ciertas ocasiones del taller debido al aporte de cada niño y niña, el proceso de la realización de los juegos propuestos, momentos importantes y observaciones que se tomaron en cuenta de cada sesión.

2.2. Registro de fotos y videos de cada sesión

Muy aparte del registro en la bitácora, ha sido relevante tener un registro audiovisual, específicamente el uso de la cámara semiprofesional, un trípode y cámara del celular, puesto que registró todos los detalles que no se han podido anotar en mi bitácora. Precisamente, en la cámara del celular se hizo registro de todas las sesiones a excepción de la primera ya que aún no tenía firmada la autorización del uso de su imagen y voz por medio de los padres de familia; y en la cámara semiprofesional se registraron tanto fotografías de las sesiones como

videos ya que la cámara no tenía una memoria más expandible y la batería se acababa de manera rápida, por ende solamente se tomaron y grabaron momentos específicos de las sesiones como el proceso de la realización de los juegos, conversaciones con los niños y niñas durante la sesión, reacciones de las y los pequeños ante los juegos propuestos y mi proceso como docente primeriza. Semanas antes de comenzar, le expliqué a mi ayudante técnico los materiales audiovisuales que se iban utilizar y su función. Le indiqué que, precisamente con la cámara semi profesional, haga tomas generales del espacio con las y los participantes más la guía del taller, tomas personales cuando ejecutaban las dinámicas y pequeñas tomas de video sobre cada juego desarrollado, ya sea de manera individual y grupal, durante el taller. Con la cámara de celular más el trípode que era su apoyo, le señalé que solamente grabara toda la sesión en un plano general para observar con detenimiento el proceso.

3. Ejes, juegos del taller de teatro y perfil grupal de las y los niños

Sobre la distribución de los ejes mencionados, me guí de la tesis de Rosella Roggero, dado que me pareció una mejor propuesta de organización para observar con detenimiento el proceso del taller. Es decir, quería comenzar por conocer a cada niño y niña, y que también me conozcan como guía con el objetivo de establecer confianza entre sí; luego, identificar en cuanto a su nivel y manera de expresividad, qué les produce pertenecer a nuevo grupo y cómo se relacionan entre sí; después, quería evaluar el proceso de cada uno/a en el sentido de “abrazar” y aprender de sus acciones, pensamientos, dudas, emociones, sensaciones ante un situación y, finalmente, observar cómo es que el proceso personal de las y los integrantes se lleva a cabo ante un trabajo grupal, cuál es la recepción de las y los demás integrantes ante ello. Además, gracias a la teoría revisada en base a los principales conceptos psicológicos de la investigación (autoestima y confianza) en los estudios de Roggero, Munte, García y Montessori, pude guiarme para buscar material lúdico y apropiado a cada objetivo. Comencé a recordar mis propias experiencias lúdicas recolectadas en el taller de teatro con Bruno Odar

como *el objeto transformado* o *zip, zap, boing*, entre otras para ver cuál de ellas se aplicaría, además, recibí un archivo con varios juegos teatrales *On Stage: Theater Games and Activities for Kids*, escrita por la autora Lisa Bany-Winters, por parte de mi asesora de la presente investigación para verificar qué juegos serían útiles y descubrí los diversos juegos propuestos de improvisación teatral por la actriz, improvisadora y comediante argentina Paula Farías a través de su canal de YouTube *Pau Farías, improvisación teatral y creatividad*. En la tabla 2, se muestra la lista oficial de los juegos utilizados durante todas las sesiones del taller con sus respectivos ejes.

Asimismo, el taller se dividió de la siguiente manera: el eje 1 tiene que ver con la apertura a la autoexpresión e integración y se aplicó en la primera y segunda sesión, en el eje 2 se desarrolló la revalorización personal y aceptación emocional y se aplicó en la tercera y quinta sesión, y el eje 3 tiene que ver con la cooperación al proceso emocional del otro donde se aplicó en la cuarta y sexta sesión. En estos dos últimos ejes se acomodó de manera intercalada durante el proceso del taller, ya que las y los niños comenzaban a interactuar un poco más y quería empezar con acercarlos al trabajo en equipo.

Tabla 1
Guía base de esquema general del taller

Ejes	Eje 1: Apertura a la autoexpresión e integración	Eje 2: Revalorización personal y aceptación del propio proceso emocional	Eje 3: Cooperación al proceso emocional del otro
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la expresividad de manera física y verbal - Descubrir las curiosidades e inseguridades a través de la expresividad desarrollada en el juego - Generar la integración entre las y los niños del taller - Generar confianza en la tallerista 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el proceso personal durante la actividad lúdica - Reconocer y aceptar los errores/equivocaciones como parte del crecimiento emocional - Sentir orgullo de sus capacidades/habilidades por medio de la actividad lúdica 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el proceso de trabajo en equipo durante la dinámica - Empatizar y colaborar con el proceso de comprensión del compañero (a) sobre la dinámica - Colaborar con la recepción del compañero(a) durante el juego

Ejemplos de juegos	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de apertura - Juegos de autoexpresión y vocalización - Juegos de integración 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de conocimiento y escucha a sí mismo - Juegos de improvisación teatral - Exploración y uso de objetos para estimular la imaginación y creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de improvisación teatral en grupo - Exploración y uso de objetos para estimular la imaginación y creatividad en dúo o tríos - Momentos de reflexión grupal.
---------------------------	--	--	--

Fuente: Roggero (2019)

Tabla 2

Juegos/Dinámicas utilizadas y clasificados en sus ejes temáticos

Eje 1: Apertura a la autoexpresión e integración	Eje 2: Revalorización personal y aceptación del propio proceso emocional	Eje 3: Cooperación al proceso emocional del otro
Juegos/Dinámicas		
<ul style="list-style-type: none"> - La pelota preguntona - Cuenta y acciona - Ensalada de frutas locas - Chapada de colores 	<ul style="list-style-type: none"> - El hada - Conóceme y te escucharé - Caminatas - 1000 maneras de usarlo 	<ul style="list-style-type: none"> - Armar un objeto en grupo - Foto título en grupo - 1000 maneras de usarlo

Fuente: Roggero (2019)

Ahora bien, por medio de los juegos dinámicos mencionados en la tabla 2, se aplicaron los tres ejes temáticos: apertura a la autoexpresión e integración, revalorización personal y aceptación del proceso emocional, y cooperación al proceso emocional del otro; estos ejes sirven como medios para evaluar la relación de las y los participantes consigo mismos, con su ser interior, con sus emociones y con su necesidad de expresión, así como el estado de autoestima a la hora del taller.

Denominé al primer eje temático como “apertura a la autoexpresión e integración” ya que hace referencia al inicio de la activación y coordinación de sus cuerpos y voces a través de dinámicas/juegos con la finalidad de estimular la expresividad de manera física y verbal, descubrir las curiosidades e inseguridades a través de la expresividad desarrollada en el juego

y generar la integración para provocar el aporte y la confianza en el trabajo grupal. Desde mi perspectiva, es importante conocer el cuerpo y la voz de las y los infantes para tomar en cuenta cómo reciben el juego propuesto a través de su expresividad, evaluar si sienten temor o se arriesgan a realizar dicha actividad lúdica; además, es relevante establecer un espacio seguro entre todas y todos para que se sientan cómodos y libres de expresar sus sentimientos/emociones a través de su propio proceso.

“Revalorización personal y aceptación del proceso emocional” es el segundo eje temático que hace referencia a la valoración de uno mismo ya sea de manera física y psicológica a través de dinámicas/juegos con el propósito de valorar y apreciar su propio proceso emocional. Desde mi punto de vista, es relevante que la o el participante reconozca y respete el proceso de su ser interior; en otras palabras, examinar cómo se encuentra, por qué está triste o feliz, porqué siente temor por cierta situación, qué es lo que le genera estar en ese estado o resguardarse en esa emoción, qué puede lograr para que alimente o disminuya esa emoción y desarrollar su confianza en uno mismo. Estas cuestiones propician que el niño o la niña interna empiece a sanar, y reconozca, aprenda y acepte sus errores durante el juego o su vida. Cuando se da este comienzo, el proceso interno podría generar más esfuerzo, atención y sobre todo valor. Por esta razón, se reconsidera la búsqueda de nuevas habilidades y sueños que quieran alcanzar, siempre y cuando se le otorgue un significado dentro de su propia vida.

El tercer eje temático del proyecto de investigación, “cooperación al proceso emocional del otro”, hace referencia a la colaboración y ayuda en el procedimiento sensitivo de la otra persona desde una mirada física y psicológica a través de juegos/dinámicas con la intención de valorar, empatizar y colaborar con la recepción y el proceso de comprensión del compañero(a) durante el desarrollo del juego en el trabajo grupal. Desde mi opinión, es importante que la o el participante pueda enfocar su visión de cuidar siempre al otro por medio de ciertas acciones, palabras, gesto como, por ejemplo, saber cómo se encuentra hoy, escuchar al otro sobre lo que

dirá porque será algo valioso para él o ella, y demostrar interés por la idea que aportó para el grupo. Esto mismo predispone a que el trabajo en equipo conlleve a tener una mejor preparación para cuando tengan la capacidad de afrontar una situación compleja por medio de procesos constituidos por parte de las y los participantes; y recordar que hay tres palabras claves para que el trabajo grupal salga de manera satisfactoria y tolerable: comunicación, conexión y confianza.

3.1. Definición de los juegos dramáticos/teatrales y sus objetivos

A continuación, presentaré los 10 diversos juegos teatrales/dinámicos que fueron escogidos para la ejecución del taller JUGARTE con el objetivo de despertar y descubrir sus propias habilidades para la generación de la confianza y de la autoestima en niños y niñas de 8 a 10 años.

3.1.1. La pelota preguntona (ver anexo 9). *La pelota preguntona* fue la primera dinámica a realizar. Es una dinámica clásica que se aplica en actividades recreativas como paseos, excursiones, campamentos o talleres extracurriculares artísticas. En lo personal, conocí el juego en el taller de teatro en verano “Diez Talentos” con Bruno Odar, actor egresado del TUC, ya que quiso identificar a las y los participantes, y descubrir sus aficiones. Dicho juego consiste en que todas y todos los participantes formaran un círculo en el medio del espacio, en este caso fue en el escenario del colegio. La formación de un círculo ayuda a que todas y todos tengan a cada persona del grupo en la mira, y a que los cuerpos de cada niña o niño del grupo se presenten entre ellos. Esto tiene como consecuencia que podamos enfocarnos entre nosotros, dirigir nuestra atención al otro y la energía se activa más. En la ronda, la guía, en este caso fui yo, tenía una pelota de goma; esta pelota pasaba por cada integrante del juego y a la vez podría sonar una canción o cantar una canción para que cuando se mencione la palabra “STOP”, la pasada de la pelota pare y la persona que se haya quedado con

la pelota sepa que es su turno dar un paso adelante, mencionar su nombre y compartir una cosa que le guste hacer. Si en la pasada de la pelota se repetía la persona, una/o de los integrantes podría hacerle una pregunta cualquiera.

Este juego busca la escucha, conexión y atención entre los participantes para fomentar la integración y, sobre todo, la expresividad. También, es una dinámica que inaugura el espacio para conocer al otro, saber un poco más de nuestros compañeros/as.

Por otro lado, he tenido que variar en algunas partes del juego: en esta ocasión no utilicé canciones, ya que no tenía un dispositivo para hacerlos sonar y no me sentí yo misma con la confianza aún de tararear una canción del momento con el nuevo grupo, por ello, solamente las y los niños se pasaban la pelota de mano en mano de manera rápida o lenta para que sea algo más entretenido y al que le tocaba tenía que pasar al frente, mencionar su nombre, algo que le guste hacer o comer y hacer un pequeño gesto de bienvenida, pero todas y todos tenían que decir “hola mi nombre es *nombre de la o el participante* y copiar su gesto. Esto mismo lo puedo demostrar en el anexo 9 por medio de un video referencial para que se comprenda mejor la dinámica.

3.1.2. Cuenta y acciona (ver anexo 10). Este juego ha sido creado por mí. Consiste en que, para comenzar, la guía debe mencionar de cuatro a cinco palabras y cada una de ellas debe tener una acción. A continuación, voy a mostrar la pequeña lista de las palabras con sus acciones a realizar.

PALABRAS:

- **PAPA:** Caminar con los brazos como si tuviéramos la forma de una papa
- **ABUELO(A):** Me agacho y hago el corazón coreano
- **ARRANCAR:** Abro mis brazos y saco mi lengua de manera loca
- **TIRAR:** Jalando una cuerda

- **LUGAR:** Buscando algo importante en todo el espacio

Ahora bien, estas palabras se encuentran en un cuento que la guía debe leer y cada vez que se escuche una de las palabras de la lista, deben hacer la acción que se le ha indicado. A continuación, pasaré a mostrar el cuento que se contó durante la sesión que se titula *Historia de una papa*.

HISTORIA DE UNA PAPA

Había una vez un **abuelo** que plantó una **papa** chiquita y le dijo: “Crece, crece papita, crece, fuerte y gordita” y la **papa** muy obediente creció fuerte y grande... ¡Grandísima! Un día el **abuelo** fue a **arrancar** la **papa**, comenzó a **tirar** y **tirar**, pero no pudo, su esposa que pasaba por el **lugar** se acercó a ayudarlo y formaron una fila: el **abuelo** en el primer **lugar** y la **abuela** en el segundo **lugar**. Comenzaron a **tirar** y **tirar** una y otra vez, pero no pudieron **arrancar** la **papa**. Entonces la **abuela** llamó a la nieta que se puso en el tercer **lugar** y nuevamente tuvieron que **tirar** y **tirar** una y otra vez, pero no pudieron **arrancar** la **papa**.

El perro negro que miraba la escena dijo: “Seré el cuarto en ayudar”. Se tomó de la cintura de la nena y nuevamente tuvieron que **tirar** y **tirar** una y otra vez, pero no pudieron **arrancar** la **papa**. Llamaron entonces al gato blanco que se formó en el quinto **lugar** y nuevamente tuvieron que **tirar** y **tirar** una y otra vez, pero no pudieron **arrancar** la **papa**. Finalmente, el gato blanco llamó al ratoncito que quedó sexto y luego otro ratón que quedó séptimo y otro que ocupó el octavo **lugar** y otro el noveno y el último ocupando el décimo **lugar**.

Todos juntos nuevamente comenzaron a **tirar** y **tirar** con todas sus fuerzas hasta que por fin pudieron ¡**ARRANCAR LA PAPA!** Disfrutaron mucho trabajar juntos y descubrieron que “con el esfuerzo de todos, las dificultades son más fáciles de superar”.

Este juego busca poner a prueba su memoria y concentración; además, la capacidad de perder la vergüenza al momento de realizar las acciones por más absurdas que sean. Por otra parte, he tenido que variar el cuento original que apliqué en el

juego, es decir los verbos conjugados que se encontraban en el texto como “arrancar” o “tiró” tuvieron que ser cambiados por el verbo original, “arrancar” y “tirar” para que las y los niños entiendan mejor la palabra al momento de hacer la acción.

3.1.3. Ensalada de frutas locas o Ensalada loca (ver anexo 11). El juego lo conseguí gracias a Jorge Rubio, profesor de la PUCP con experiencia en dictar teatro para niños y niñas en colegios en Lima y Nueva York. Esta es una adaptación basada en un ejercicio en inglés llamado “Peal Banana” que está orientada a concentrarse en completar acciones con un plátano y que en esta adaptación nos ofrece una ensalada de frutas con algunos ingredientes sorpresa. Por ello, se lo denominó “Ensalada loca”. Este juego comienza con todo el grupo organizado en una ronda, entonces la tallerista/facilitadora menciona una serie de frutas una por una, a cada fruta se le asigna un gesto que las y los invita a calentar el cuerpo a medida que cantan una melodía al unísono. Cada frase se canta cuatro veces, primero lo hace la tallerista y luego lo hacen las y los niños. Cada frase se acompaña del gesto respectivo. Es un ejercicio de llamado y respuesta. A continuación, pasaré a mostrar la lista de las frutas con y los movimientos a realizar.

LISTAS DE FRUTAS (en el Anexo 11 se encontrará un link de acceso para visualizar la explicación del ejercicio):

- **Pela el plátano:** se empieza con los brazos hacia arriba y las manos mirándose como bailarinas de ballet o listas para tirar una pelota de básquet y luego se abren los brazos a los lados a medida que se da un salto a la derecha y luego se vuelven a juntar los brazos con otro salto a la izquierda, esto se repite con la melodía por lo menos 4 veces.
- **Rebana el mango:** brazos y piernas juntas para luego abrirse en direcciones opuestas haciendo un zigzag.
- **Corta la piña:** cortada de kung fu, imaginamos que somos samuráis con una gran espada para cortar una gran piña y usamos voces de samuráis mientras cortamos la piña
- **Pica la cebolla:** el cuerpo se posiciona como si estuviera encima de una tabla de picar, empezamos a picar como un chef profesional, nuestras manos son cuchillos, cortamos rápido y fuerte la cebolla en pedacitos muy chiquitos y lloramos porque la cebolla nos hace llorar.
- **Exprime la naranja:** se exprime una naranja gigante con todos los brazos, el torso, la cara y las piernas desde el centro y hacia afuera, y luego se encoge todo nuevamente hacia el centro. En cada estiramiento hay una explosión y un salto.
- **Escoge las uvas:** Caminando y saltando de un lado al otro como niñas y niños delicados y suavechitos.
- **Y para terminar... ¡Ensalada loca!**: todos corren por el espacio en direcciones arbitrarias, sin chocarse.

Ahora bien, cuando la guía menciona la última frase, “Ensalada loca”, las y los participantes corren por el espacio con los brazos arriba y, a la vez, se cambian de sitio para nuevamente formar una ronda y comenzar con la primera fruta loca, sin embargo, esta vez una o uno de los participantes saldrá al medio y propondrá una nueva fruta. A esto último le hice una pequeña variación, es decir que la o el pequeño que salga adelante tendrá que guiar el juego con las frutas ya mencionadas y añadirle su propuesta de fruta loca.

El juego busca activar su capacidad expresiva de manera corporal, vocal y gestual, puesto que es una actividad que demanda bastante el uso de su propio instrumento en el espacio. Además, permite que las y los niños escuchen las palabras al compás del ritmo propuesto para que, luego, lo repitan al ritmo en grupo.

3.1.4. Chapada de colores (ver anexo 12). *Chapada de colores* es un juego difícil de entender en una descripción narrada oral o por escrito, pero muy fácil de comprender jugando, porque es además un juego que divierte a todas y todos por igual. El juego consiste en que cada uno se identifique con un color distinto, ya sea rojo, amarillo, verde, etc. Ahora bien, la guía mencionará uno de los colores que han escogido como “la lleva a BLANCO” y ese color comienza a corretear a todos y todas con el objetivo de “chapar” a uno/a. Si ese mismo color está a punto de chapar a otro color, ya sea ROJO, él o la que será chapada, tendrá que mencionar un color diferente al de la persona que ha estado chapando para librarse de ser chapada. Es decir, si ROJO dice “AZUL” antes de que BLANCO la chape, AZUL la empezará a llevar automáticamente y BLANCO ya no podrá completar la acción de chapar a ROJO.

Con este juego se busca generar la capacidad de integración entre los y las participantes del taller. Si bien es cierto, las chapadas es un juego muy común en los

juegos infantiles; cada juego tiene sus propias reglas y, al mismo tiempo, sus variaciones. Este juego es una variación que ayuda a las y los niños a concentrarse, a mostrar sus ganas de ganar y sus capacidades para lograr ese objetivo. Por esta razón, es recomendable tomar en cuenta la claridad de las reglas de este juego, puesto que esta actividad es compleja de entender y es importante tomarse el tiempo necesario para que se sientan capaces y puedan disfrutar de él. De hecho, aprenderlo en grupo es divertido y cada uno/a va desarrollando estrategias que se hacen claras con el pasar del tiempo. Es importante precisar que este juego no es difícil de jugar, no hace falta ser rápido/a físicamente para ganar.

3.1.5. El hada (ver anexo 13). *El hada* es un juego que despierta el esqueleto y voces de las y los infantes debido a que se utilizará la música en esta ocasión. Este juego lo conseguí gracias a un artículo de trabajo por alumnas de la Escuela Profesional de Educación Inicial, en donde aplicaron dicha dinámica con la finalidad de desarrollar la expresión corporal en la educación inicial. El entretenido juego consiste en que las y los pequeños bailaran libremente por el espacio al compás de música. La facilitadora será un hada mágica o un mago con mucho poder y convertirá a un niño o niña en algo diferente, es decir, en un sapo, príncipe, maestro, perrito, entre otras. Esta pasará por los sitios de cada participante y le dirá en el oído “Te convierto en un anciano” u otro rol que sea. El o la participante seguirá bailando, pero en este caso, según el rol asignado que el hada le indicó. Ahora bien, pasaré a mencionar la lista de los roles que cada niño y niña interpretará al bailar.

LISTA DE ROLES:

- Princesa o príncipe
- Dinosaurio
- Palomita
- Gato o felino
- Policía
- Dj
- Chilindrina
- Cantante favorito(a)

- Monjita o sacerdote
- Piedra

El juego busca ahondar en la pérdida de la vergüenza y el sentimiento de la despreocupación por ser juzgado o criticado al desarrollar una o varias habilidades, en este caso, el baile. En otras palabras, profundizar en que la o el participante manifieste sus movimientos generados por la canción a través de un rol asignado sin la necesidad de que la o el otro le censure. La razón por el cual preciso bailar como el personaje dado se debe a que, en general, muchos de las y los niños a este rango de edad les avergüenza bailar como ellas y ellos mismos; por ello, si lo intentan por medio de un personaje, podría abandonar la timidez de hacerlo y sentirá más orgullo de poder expresarlo.

Por otra parte, a este juego le hice una pequeña variación: sería mejor que todos y todas escuchen el rol asignado por la tallerista en vez de que cada una y uno tenga un rol en particular, ya que cada infante receptiona y propone el personaje a su manera o criterio.

3.1.6. Conóceme y te escucharé (ver anexo 14). La dinámica siguiente ha sido creada por mí. Se basa en que cada participante deberá traer a clase un objeto o cosa significativa, es decir, un recuerdo o algo que precise la razón de su cuidado. A partir de ello, la tallerista se convertirá en la presentadora de “objetos valiosos y famosos” para un museo y la o el niño deberá mostrar en el espacio su objeto como si fuera oro. Al salir al frente, la o el participante tendrá que mencionar ¿Quién es?, ¿Dónde vive?, ¿Cuántos años tiene? y ¿Por qué trajo el objeto? Todos sus demás compañeras y compañeros deberán prestar atención para que el participante se sienta escuchado.

Esta dinámica busca estimular la aceptación de uno mismo. Es decir, tomarse el tiempo para escucharse, conectarse, observarse y entenderse. Tomando en cuenta

estas palabras podría llevarlos a la valorización de su ser interior y el hecho de compartir su momento más íntimo con las y los demás niños, al reconocimiento de sí mismo o misma.

3.1.7. Caminatas (ver anexo 15). Es un juego dinámico y aplicado por Paula Farías, actriz, improvisadora y comedianta argentina; lo puedo demostrar en un link de acceso ubicado en el anexo 15. Este juego no fue adaptado por la tallerista, sino fue utilizado de modo original. Caminatas, consta, valga la redundancia, en caminar por el espacio y la facilitadora tendrá que indicar estímulos que permitan al participante caminar de una manera distinta que lo normal. Por ejemplo, si el piso es de lava, las y los participantes deberán reaccionar con su cuerpo/voz y caminar como si el piso estuviera realmente de lava. Ahora bien, mostraré la lista de caminatas que se adaptó en el juego.

LISTA DE CAMINATAS:

- Lava
- Huecos
- Hielo
- Nubes
- Quema
- Pinches
- Terremoto
- Barro
- Arena
- Piscina
- Pegajoso
- Arena movediza
- Llevamos un perro grande o chiquito
- Llevamos un globo o varios

Este juego busca profundizar la pérdida del miedo ante el temor de hacer el ridículo en un contexto de grupo. Es importante tomar en cuenta que el juego requiere de mucha imaginación y creatividad para que, al momento de recibir las caminatas propuestas, pierdan el miedo de moverse de manera absurda y lleguen al punto de sentirse genuinamente curiosos/as por sus propios movimientos. Por otro parte, es recomendable guiar este juego de manera paciente porque a veces es difícil que las y los

participantes comprendan, sin embargo, la comprensión que cada uno pueda tener del juego no los hace menos inteligentes. Aquí es relevante reconocer a cada niña y niño en sus propuestas, celebrar su deseo por correr riesgos y probar cosas nuevas, dar el ejemplo y estimular un espacio en donde la retroalimentación se mantenga positiva.

3.1.8. 1000 maneras de usarlo (ver anexo 16). Un juego super dinámico y adaptado por mí en base al juego de improvisación teatral propuesto por la misma Paula Farías; lo puedo demostrar en un link de acceso ubicado en el anexo 16. Dicho juego original consiste en que dos participantes deben tener un objeto en mano e improvisan una historia utilizando el objeto para varias ocasiones y por ello, se denominó “1000 usos”. Para esta investigación, adapté el juego de la siguiente manera. Las y los infantes tendrán un objeto en mano, ya sea una bufanda, una regla, una gorra, entre otros. Caminarán por todo el espacio y deberán probar diversas maneras de considerar el objeto como, por ejemplo, el participante tiene una bufanda, puede que ese objeto sea una capucha, un cinturón, un chal de vestido y otras cosas más. Acorde a ello, la facilitadora agrupará en dúos o tríos y montarán una pequeña escena que tenga un inicio, nudo y desenlace, y sobre todo tomen en consideración el objeto a trabajar. Dicho objeto por utilizar lo complementen con un personaje que deseen hacer o crear como, por ejemplo, si la bufanda es una capucha, que sea de una bruja o si es un cinturón, que sea de Shakira o una bailarina árabe y así sucesivamente.

Este juego busca valorar la paciencia del proceso emocional consigo mismo y con el resto de sus compañeros y compañeras por medio del trabajo en equipo, y el sentimiento de apreciar sus nuevas habilidades propias durante la actividad, puesto que es considerable respetar el proceso de soltura y desenvolvimiento del participante desde la práctica en el juego y, en base a ello, descubrir qué aptitudes puede desarrollar o descubrir a profundidad para obtener conocimiento y orgullo de sí mismo o misma.

3.1.9. Arma un objeto en grupo (ver anexo 17). Un juego de improvisación teatral propuesto por la misma Paula Farías; lo puedo demostrar en un link de acceso ubicado en el anexo 17. Este juego se utilizó en modo original y consiste en que la guía deberá formar dos grupos para responder a la actividad dinámica. Se mencionará un objeto como, por ejemplo, “quiero que armen una bicicleta”, todas y todos los estudiantes tendrán que armar el objeto, pero con sus cuerpos en conjunto. La guía dará un tiempo determinado, es decir 10 segundos, para dar un sentido de urgencia y competencia, lo cual hace que el juego sea más emocionante y arriesgado. A continuación, mostraré la lista de objetos que se llevarán a cabo para el juego.

LISTA DE OBJETOS:

- Carro
- Bicicleta
- Lápiz
- Audífonos
- Montaña
- Tetera
- Licuadora
- Computadora
- Sol
- Zapato
- Árbol de navidad

Este juego busca el desarrollo de la capacidad integral entre las y los participantes por medio de la escucha y atención. En otras palabras, estar en constante comunicación sobre las ideas/propuestas que tiene cada integrante para un intercambio, posibilitando así la incorporación del equipo a trabajar.

3.1.10. Foto título en grupo (ver anexo 18). Al igual que el juego anterior, es un juego de improvisación teatral y lo conseguí gracias a Johan Robles, actor egresado de escuela de actuación y teatro “La Histriónica”, y dueño de la productora independiente “La Escena Producciones”, quien me enseñó y lo aplicaba cuando me encontraba trabajando para obras teatrales como actriz y asistente de dirección. Este juego se aplicó de modo original y consiste en la formación de dos grupos a competencia. En el medio del espacio se pondrá un objeto, ya sea una botella o algo que sea estático.

Cada grupo deberá decidir por un participante para que pueda obtener el objeto del medio a tiempo. Es decir, la tallerista mencionará un lugar como, por ejemplo, “un día en el colegio”, la o el participante elegido de cada equipo sale a coger el objeto y el primero que lo obtenga tendrá que armar la situación del lugar en conjunto. Solamente tendrán 7 segundos para armarlo.

En esta ocasión hice dos variaciones: el objeto del medio no estará y se utilizarán como complemento los objetos que cada niño y niña había llevado para el juego *1000 maneras de usarlo*. En otras palabras, el objeto del medio no es necesario, ya que los dos grupos pueden armar la situación de acuerdo con el criterio y recepción del grupo. Por otro lado, la manera en que se aplicarán sus objetos durante el juego será utilizarlo de diversas maneras cuando se mencione el lugar a contextualizar. A continuación, les presentaré la lista con algunos de los lugares propuestos.

UN DÍA EN...:

- El colegio
- El parque de las leyendas
- La fiesta
- El parque de diversiones
- Un restaurante
- El cine
- Un gimnasio
- El cementerio
- El centro comercial

Este juego busca colaborar con la recepción del compañero o compañera mediante el juego. En otras palabras, existirá un liderazgo como todo grupo y deberá estimular la escucha grupal y, además, si algunos de las y los integrantes no entendió la dinámica, tendrá que aportar en su comprensión y entender su proceso de recepción. A pesar de ello, todas y todos forman un mismo equipo y lo poco que puedan aportar a la dinámica, ayudará a que cooperen de manera válida.

3.2. Descripción sobre el perfil grupal de las y los alumnos del taller

Antes de dar inicio al proceso del taller, como profesora y con la ayuda de la psicóloga Roció, el grupo se presentó de la siguiente manera. Los siete colores, AZUL, AMARILLO, VERDE CLARO, MARRÓN, BLANCO, NARANJA, NEGRO, tuvieron estas características: titubeos, les cuesta participar, timidez o introversión, pendientes de lo que puedan decir sus compañeros/as y poca confianza a sí mismos/as por temor a que las y los demás se rían. El resto, TURQUESA, ROJO, MORADO, ROSADO, FUCSIA, tuvieron características diferentes: dinamismo, extrovertidos, les cuesta seguir indicaciones, se distraen con facilidad, ya sea por ruidos externos o conversación entre compañeros/as y confianza en sí mismos/as y no tienen vergüenza.



Capítulo 3: Presentación y análisis de resultados

En este capítulo compartiré el proceso de las sesiones del taller JUGARTE, para lo cual fui ajustando su diseño a lo largo del proceso y, a la par, verificando si las herramientas lúdicas que diseñé para evaluar el proceso de las y los niños me ayudaron a encontrar algo acerca de su confianza en sí mismos/as y su autoestima.

Las observaciones que demostraré en esta sección se basaron tanto de las grabaciones e imágenes como de la bitácora, ya que a medida que iba observando los registros audiovisuales y descriptivos de cada sesión, me generaban recuerdos y preguntas en relación con el proyecto de investigación.

A continuación, presentaré los resultados de los juegos por ejes temáticos para mantener el orden de lo sucedido durante el taller. Primero, por medio de una matriz con la finalidad de presentar a modo de resumen y, luego, se presentará el análisis completo.

1. Presentación de resultados

Tabla 3

Matriz de la presentación de los resultados

Juegos	Ejes temáticos trabajados	Resultados encontrados
La pelota preguntona	Apertura a la autoexpresión e integración	<ul style="list-style-type: none">• Firmes y prestos a la dinámica.• Gestos que indicaban su atención al espacio.• Cohibición debido a la presión de miradas.
Cuenta y acciona	Apertura a la autoexpresión e integración	<ul style="list-style-type: none">• Recordatorio de las cinco palabras repetitivas dentro del cuento.• Atentos/as y comprometidos/as.• Un pequeño grupo se limitaba a realizar su acción por temor a la equivocación.
Ensalada de frutas locas	Apertura a la autoexpresión e integración	<ul style="list-style-type: none">• Activaron la capacidad expresiva.• Aplicaron las palabras de manera rítmica al trabajo.• Falta de desenvolvimiento corporal y vocal debido al miedo, no recordar las frutas o las acciones y realizaban comentarios como “qué difícil”.
Chapada de colores	Apertura a la autoexpresión e integración	<ul style="list-style-type: none">• Activación de manera conjunta y disfrutando entre sí.

		<ul style="list-style-type: none"> • ¡Estamos empezando a ver la creación de un ensamble!
El hada	Revalorización personal y aceptación del proceso emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Cada integrante desarrolló, a su manera y ritmo, las ideas que provenían de su imaginación para indagar en las posibilidades de creación y expresión: el caso de la alumna MORADO, descubrió una nueva habilidad.
Conóceme y te escucharé	Revalorización personal y aceptación del proceso emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración y aceptación personal: gustos, disgustos, hobbies, habilidades, capacidades: el caso de NEGRO, sentía que su objeto era simple y común.
Caminatas	Revalorización personal y aceptación del proceso emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Fluidez • Cero cohibiciones, full expresión corporal. • Despreocupación por la ridiculez o ser absurdo/a. • Escapar de las circunstancias desagradables.
1000 maneras de usarlo (parte 1)	Revalorización personal y aceptación del proceso emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Paciencia durante el proceso de la construcción de sus personajes con la ayuda del objeto escogido. • Flexibilidad y disposición en darle valor a su imaginación.
Armar un objeto en grupo	Cooperación al proceso emocional del otro	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación de los equipos era diferente: mejor era la organización del grupo 2 que del grupo 1.
Foto título en grupo	Cooperación al proceso emocional del otro	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia de la frustración • Grupo 1: tuvo cuidado y aceptación del otro para desarrollar la escucha y empatía grupal. • Grupo 2: se notó la individualidad.
1000 maneras de usarlo (parte 2)	Cooperación al proceso emocional del otro	<ul style="list-style-type: none"> • No sintieron desesperación de que la o el compañero aprenda rápido para realizar la escena a la perfección: el caso de TURQUESA y ROSADO, una ayudaba a la otra para manejar la escena con tranquilidad.

Fuente: Realizado por la presente tesista (2023)

2. Análisis de resultados

2.1. Eje 1: Apertura a la autoexpresión e integración

2.1.1. La pelota preguntona

Con este juego comenzó la primera sesión. Fue adecuado, ya que las indicaciones eran sencillas y fomentaba la presentación de cada niña/o para que el resto

del grupo supiera quién era. Esta dinámica se realizó en un escenario al aire libre, un espacio amplio y con buena iluminación. Sin embargo, se presentaron ciertos distractores como el sonido del timbre a la salida de secundaria que coincidía justamente con la hora de inicio del taller, aunque se logró manejar 10 minutos después cuando el colegio regresó a la normalidad. Para poder iniciar con el primer juego de esta sesión, se tuvo que introducir una dinámica para romper el hielo: palmadas. Consistía en mencionar las palabras “una palmada”, automáticamente, tenían que responder con un aplauso, no pasaban a la siguiente que era “dos palmadas” si no estaban atentos/as, y así sucesivamente. Al término de esto, pregunté cómo se sentían o cómo se encontraban, a lo que ninguno respondió a excepción de ROJO que dijo “estoy aburrido de hacer tareas porque mi profesora es aburrida”. Posterior a ello, empecé a explicar las reglas del juego; al inicio demostraron con su silencio cierta dificultad, temor o vergüenza, debido a que recién se estaban integrando a mi persona o quizás no me entendían a la perfección. Pero, luego, realizaron la actividad con normalidad. Este juego tuvo aceptación de las y los integrantes, ya que la mayoría se conocían, tenían una previa integración por medio del grado o sección; por lo tanto, la dinámica fue más fácil realizarla.

Al principio, el grupo se mostró desorganizado y no prestaban atención a mi persona, debido a los distractores ajenos a la sesión como el sonido del timbre y ruidos de las y los alumnos de secundaria. Posterior a ello, durante el desarrollo de la dinámica, sobre todo al momento de pasar la pelota se pudo observar que sus reacciones eran de “terror” o susto ante la posibilidad de comunicarse frente al resto, pero entendieron que, al fin y al cabo, les iba a tocar como, por ejemplo, la niña FUCSIA se mostró muy tímida ante sus compañeros, lo cual comenzó a tartamudear

un poco y presentarse en voz baja. Asimismo, se observó que cada vez que demostraban su gesto de bienvenida, algunos/as no sabían qué hacer y dudaban de su capacidad de propuesta como en el caso del niño AZUL. Él se había presentado de manera valiente y seguro de sí mismo; sentía orgullo de contarnos acerca de las cosas que le gustaba como jugar fútbol y comer chocolate. Sin embargo, al llegar el momento de realizar su gesto, dijo “miss, no sé qué hacer...no sé si lo que tengo en mente estaría bien”, puesto que como profesora accedí a mencionarle “lo que se te ocurra ahorita, está muy bien porque es lo que te nace y lo que quieres expresar”, y con ello procedió a mostrar su gesto entre risas (ver anexo 19). A partir de esta interacción, me surgieron las siguientes preguntas, ¿tendrán miedo de mencionar lo que dicen o sienten por temor a no ser aceptados? ¿quizás estaban igual de preocupados/as que yo en ser entretenidos/as?

Respecto a los objetivos del primer eje, desde la observación, se apreció que se logró una cohesión en las y los alumnos que tenían una relación previa a la sesión (TURQUESA y MORADO; AZUL y BLANCO; NEGRO y ROSADO; NARANJA y AMARILLO) y se le dificultó al resto con una personalidad introvertida (ROJO, MARRÓN, FUCSIA). Por otro lado, algunos y algunas demostraron seguridad a través de sus movimientos y gestos como, por ejemplo, en el caso de AZUL y ROSADO. Sus posturas eran firmes y prestos para la dinámica, sus gestos se mostraban con la intención de atender lo que estaba pasando en el espacio, existía entonces la posibilidad de mostrarse con mucha confianza. Sin embargo, al momento que les tocaba hablar, se mostraban cohibidos debido a la presión de las miradas enfocadas hacia su persona. Sus cuerpos comenzaban a “bailar” de un lado para el otro, sus manos se entrelazaban o jugaban entre sí y empezaban a tartamudear un poco. Con

esto último se dedujo junto con la psicóloga Rocío que, existía algún grado de inseguridad, quizás miedo a equivocarse o manifestarse de manera vulnerable y vergonzosa como dejar que se escape el tartamudeo, sudor, entre otros.

En relación al impacto sobre mí misma, al inicio de la sesión no tenía una idea clara de cómo empezar o qué mencionar (ver anexo 20), ya que solamente me enfocaba en el primer juego a realizar: *La pelota preguntona*. Iniciada la sesión, tuve que darme una pausa para romper el hielo junto con una dinámica previa para poder reconocerles, y también ellas y ellos a mí como la figura de la persona que va realizar el taller. Por momentos, temía que me consideren como una profesora “dura” o “recta”, pero luego comprendí que el hecho de que hiciera o dijera algo en específico no definiría quién podía ser para ellos y ellas. Este taller fue mi primera experiencia como profesora, lo cual tuve que guiarme de ciertas dinámicas que había realizado anteriormente en talleres y clases en la universidad. Conocí *La pelota preguntona* por el taller de teatro de Bruno Odar en Diez Talentos, puesto que me pareció interesante como juego de apertura a cualquier espacio escénico, por lo tanto, lo apliqué en este proyecto.

Las reflexiones generales sobre la experiencia en este juego en relación al primer eje temático fueron que, se comprobó el fortalecimiento tanto de la autoexpresión de manera física como respecto a la integración. En cuanto a la expresión física, las y los participantes demostraban cómo se sentían dentro del juego y el grupo verdaderamente. Es decir, manifestaban lo que deseaban transmitir a través de la corporalidad antes que la necesidad de mencionarlo. Por ejemplo, durante el juego, específicamente, cada vez que llegaba el momento de realizar el gesto de bienvenida, la mayoría (AZUL, FUCSIA, AMARILLO, MARRÓN, NARANJA, NEGRO, ROSADO, VERDE CLARO) expresaba sus cuerpos rígidos, miradas hacia abajo y

manos entrelazadas en movimiento. Quizás manifestaban su ansiedad por salir al medio y hablar delante de tantas miradas fijas hacia su persona, miedo a equivocarse en el orden de las palabras o mencionar algo de lo que se puedan burlar, o inquietud por terminar rápido con la dinámica para no ser visto más por el resto. En conclusión, el cuerpo habla por sí solo, pero surge la pregunta ¿qué tanto dependemos de las reacciones de las y los demás en cuanto a nuestras acciones?

Respecto a la integración, al menos en este juego no se ha visto la cohesión total de las y los participantes, ya que la mayoría no se conocía, solamente entre pares. Por lo tanto, aún hay cierta desconfianza entre el grupo, pero, con este juego, se consiguió un gran paso para que sepan quiénes son, qué les gusta comer/hacer y que no. Por ejemplo, MARRÓN tuvo interés por lo que mencionó AZUL respecto a sus gustos, sobre todo su cariño por el fútbol; MARRÓN reaccionó con un gesto alegre y respondiendo con un “a mí también”. Esto significó que, los gustos puedan coincidir con el de otros/as y soler compartir con satisfacción, donde poco a poco podría establecerse una amistad.

Por otro lado, desde mi punto de vista, el juego pudo ser mejor, debido a que, por instantes, algunos niños y niñas se distraían con su compañero/a de al lado. Es decir, les mencionaba lo que iban a decir cuando les tocara presentarse; dicha acción generaba un ambiente con menos escucha y atención a la persona que estaba hablando. Así que, para una próxima, podría aplicar el término “cambios de sitios” a manera de juego y también para que sea más interactivo.

2.1.2. Cuenta y acciona

En la primera sesión, este juego fue el segundo a realizar. Fue apropiado para el grupo, ya que, al igual que el primer juego, las indicaciones eran fáciles y permitía

manifestar la expresividad corporal de cada participante para soltar un poco en el espacio. Dicha dinámica, también, se realizó en el escenario. Antes de iniciar el juego, pude notar que, en ese instante, no se presentaron tantos distractores externos a la sesión como en el primer juego, por ende, las y los integrantes se concentraban más. Sin embargo, todavía se mantenía las distracciones entre sí, por lo que tuve que aplicar el “cambio de sitios” y el último en colocarse en su lugar, salía a bailar en el medio. En esta ocasión, no sucedió debido a que reaccionaron de inmediato y también faltaba poco para terminar la sesión. Posterior a ello, comencé a explicar las indicaciones del juego; todavía continuaban con las expresiones de temor o vergüenza por la falta de confianza a mí misma. Se entendía totalmente a modo de primera impresión: cuando conoces a una persona. Pero, luego, realizaron la actividad con normalidad. Dicho esto, el juego tuvo cierta aprobación de las y los participantes, puesto que demostraban su atención total hacia mí al momento de mencionar las palabras indicadas en el cuento para hacer memoria junto con las acciones dadas.

Al inicio, el grupo tenía distracciones internas entre compañeros y compañeras y no prestaban atención a mi persona, lo cual apliqué los cambios de sitios para ordenarlos y puedan escuchar el siguiente que se aproximaba. Posterior a ello, durante el desarrollo de la dinámica, mientras mencionaba las palabras con sus acciones, repetían lo que yo hacía en el momento. Sin embargo, algunos y algunas querían proponer una acción diferente como en el caso de ROJO. Cuando mencioné la palabra “papa”, él no se guio de la acción dada, sino propuso su propia imagen de “papa”; preguntó si estaba bien su idea y accedí a ello, puesto que, en ese instante, el propósito como profesora era estimular su capacidad creativa para ayudarles a conectar con la seguridad de sí mismos/as. Ahora bien, para comprobar dicho estímulo, pregunté qué acción deseaban proponer con la palabra “tirar”, cada quien lanzó sus

imágenes muy explícitas y diversas, y comenzaron a consultarme si estaba bien o mal como, por ejemplo, ROSADO. Ella comenzó a hacer la acción de tirar una piedra y preguntó “miss, estoy tirando una piedra en el lago... ¿está bien o hago otra cosa? Porque lo puedo cambiar”; yo accedí a responderle “genial pequeña, ahora tira con más fuerza...que la piedra llegué más lejos”. Se emocionó tanto que lo hacía con muchas ganas; algunas y algunos de sus compañeros, al verla, la siguieron.

Respecto a los objetivos del primer eje, este juego logró estimular, darle acceso a su imaginación y desarrollar su memoria a corto plazo. Dicho esto, pudieron recordar las cinco palabras repetitivas dentro del cuento establecido, lo cual deduje que se mostraban atentos/as y comprometidos/as con la dinámica. No obstante, el objetivo sobre la pérdida de la vergüenza ante los y las demás no se llegó a concretar del todo, puesto que un pequeño grupo se limitaba a realizar su acción; como maestra les brindaba frases como “tú puedes”, “vamos...inténtalo” o “lo estás haciendo genial”, a lo que les generaba motivación para poder lograr lo que querían hacer. Por ejemplo, MARRÓN quiso tirar de una sogá como atrapando a un caballo; MORADO tuvo la imagen de tirar una mochila o cuaderno. Esto mismo demostró que la mayoría de las y los niños tienen ideas peculiares, un pensamiento que ofrece oportunidades únicas, una propuesta particular. Al confiar en esa particularidad, pierden vergüenza de actuar frente a las y los demás; sin embargo, otros tenían miedo de proponer debido al temor de equivocarse como en el caso de VERDE CLARO, su acción “tirar” era, vale la redundancia, tirar de una cuerda, pero lo hacía limitadamente, al igual que NARANJA, FUCSIA y TURQUESA ya que, observaba que les costaba proponer su propia acción. ¿estarían quizás preocupados/as porque todavía no cumplían con las expectativas que las y los demás demostraron? Y, sin embargo, con la aportación de la teoría Montessori, observé lo importante que era, para estas

niñas y niños, la demostración de sus acciones a su tiempo y momento, por el cual, surgió mencionarles “muy bien, lo están haciendo genial...por más sencilla que sea la acción debe ser precisa”. Con esto último se percibió que hubo más seguridad al hacerlo; la acción era sencilla, pero lograron ejecutarla adecuadamente al ritmo de cada una/o a pesar de que todavía se limitaban. A raíz de ello, pude descubrir dos hallazgos: la primera, es importante que ellas y ellos sientan que el espacio donde se realiza el taller sea seguro para que les permitan escucharse a sí mismos y mismas, y la segunda, es relevante valorar lo que ellas y ellos traen como vivencia e invitarlos/as a profundizar y puedan proponer sus ideas por medio de sus experiencias.

En relación sobre el impacto del proceso como profesional, tuve dos momentos cruciales donde pude reflexionar acerca de la dinámica. Primero, la reacción de ROJO al momento de proponer su acción. Esto mismo conllevó a que, según la psicóloga Rocío, durante este rango de edad, 8 a 10 años, muchas veces necesitan sentirse reafirmados/as por sus profesores/as o una figura de autoridad, ya que manifiestan incertidumbre ante la posibilidad de que sus propuestas estén “bien o mal” y, por esta razón, acuden en este caso a su maestra, es decir hacia mí, para que les ayude a sentirse seguros/as de compartir o ejecutar su propuesta. Por lo cual se deduce que, al ser una figura de autoridad, podría manifestar mis respuestas de manera constructiva, es decir que les motive a que puedan confiar y aprender sus capacidades, al momento de que la o el niño pregunte si sus ideas son buenas o malas. Esto mismo podría conllevar a que, si sus ideas son buenas, la o el niño sentiría seguridad de sí mismo/a para desarrollarlos a profundidad y, si son erróneas, pues sería necesario que le corrija de manera que se sienta seguro/a, que no haya ninguna posibilidad de una agresión, por eso lo llamo una manera “pacífica” donde no haya voz alguna que juzgue su error. De esta manera, el niño y la niña necesita tomar en cuenta que se

puede aprender del error y volver a intentarlo sin ninguna dificultad añadida. Y segundo, la reacción de ROSADO cuando le brindaba motivación al realizar su acción propuesta. La reflexión que tengo sobre ese momento fue que la motivación de confiar no solamente se da por medio de una/o mismo, sino también a través de las y los demás. En otras palabras, si observo que mi compañera/o pudo lograr la realización de un ejercicio, la pregunta sería para sí mismo/a ¿y yo por qué no hago lo mismo o por qué no intentar algo diferente? Pienso que el hecho de observar a otra persona que logra sus metas u objetivos es la fuente de inspiración para que uno/a misma tenga el valor de intentar lo que desea lograr y sea única.

Las reflexiones generales sobre la experiencia en este juego fueron que, respecto al primer objetivo temático, se comprobó el descubrimiento de sus curiosidades e inseguridades por medio de sus acciones. En cuanto a las curiosidades, existió la propuesta de ROJO, MARRÓN, MORADO y ROSADO quienes tuvieron la iniciativa de realizar su acción a partir de su creatividad e imaginación de manera espontánea. Este grupo expresaba la acción por medio de movimientos rectos, ondeantes, lineales, rígidos con total facilidad, a su ritmo y sin vergüenza. Es decir, demostraban que no tenían timidez y se notaba el espionaje que cada uno/a concientizaba con su corporalidad, lo cual les generaba alegría por descubrir esta habilidad para continuar trabajándolo.

En cuanto a las inseguridades, sobre todo de las y los participantes VERDE CLARO, FUCSIA, NARANJA y TURQUESA, no les nacía proponer una acción, quizás por temor a que la acción no sea la correcta o que las y los demás se burlen o juzguen. Si bien es cierto, las inseguridades no se eliminan o curan de un momento a otro, sin embargo, en este juego, se ha dado un gran paso para superarlas. Yo, quien guio la dinámica, tuve la necesidad de orientar y realizar las acciones junto con cada

participante que tenía inseguridad y, sobre todo, respetando su tiempo debido para que dicha habilidad vaya creciendo de a pocos. Al dar este paso de la mano de las y los participantes, tuvieron la intención de continuar practicando las acciones por sí mismos/as; por ejemplo, VERDE CLARO que estuvo tímido al comienzo, poco a poco fue soltando mientras lo hacía junto con él. Dicho esto, le generaría mayor seguridad a su proceso personal: confianza de que él o ella también puede imaginar y crear, siempre y cuando tome conciencia de su ritmo de aprendizaje y soltura.

Por otro parte, desde mi opinión, para mejorar el juego se debió conseguir un texto más corto. En un principio, les parecía gracioso las repeticiones de las acciones, no obstante las y los niños mostraban cansancio cuando era muy continuo. Por ello, se toma la decisión de concluir con la dinámica.

2.1.3. Ensalada de frutas locas

Este juego se realizó en la primera y segunda sesión. Fue adecuado para las y los participantes, debido a que las indicaciones eran sencillas y les proporcionaba mayor expresividad corporal y vocal en el espacio en comparación con el segundo juego. Esta dinámica, también, se realizó en el escenario solamente en la primera sesión, ya que, para la segunda sesión, nos brindaron un salón del 4to piso, espacio cerrado, amplio y con buena iluminación. Este último ambiente se aplicó para las sesiones restantes con la finalidad de que las y los participantes se concentren más en los juegos que las distracciones externas a ello y, también, para que puedan desplazarse mejor. Durante la primera sesión, esta vez estuvieron atentos y atentas a la siguiente dinámica, por lo tanto, indiqué las reglas del juego. Las y los niños comenzaban a soltar el temor o la vergüenza hacia mí, ya que poco a poco entraban en confianza por medio de preguntas como “no quiero que termine la clase” o “ohh, se pasó rápido el tiempo”. Efectivamente, el tiempo de la sesión estaba acabando. Para

la segunda sesión, ingresaron al salón con ánimos elevados y con muchas ganas de jugar. Dicho esto, la dinámica fue aceptada, debido a que la mayoría demostraba su entrega a las acciones y voces exageradas de las frutas. No obstante, el grupo restante les costaba un poco entrar en el código grotesco.

Para la primera sesión se realizó las tres primeras frutas “plátano, mango y piña” por falta de tiempo. Mientras les explicaba el movimiento y el ritmo de pelar el plátano, ROJO mencionó estas palabras “miss, pero qué difícil es” y yo accedí a contestarle “claro que no lo es si te lo propones”. A pesar de ello, ROJO intentó hacer los movimientos, al igual que los demás. Las reacciones al juego eran diferentes, ya que, en el caso de AZUL, BLANCO, FUCSIA y AMARILLO estaban atentos a los movimientos que indicaba y se concentraban en practicarlos y, a la vez, se limitaban un poco en hacerlo, NARANJA reaccionó con una sonrisa o se miraban y reían entre sí como en el caso de MORADO y TURQUESA (ver anexo 21). Dicho esto, pude observar que demostraron la capacidad de hacer los movimientos propuestos a pesar de que unos lo hacían más seguros que otros, pero aun así lo intentaban, se esforzaban y lo disfrutaban por más que fuera “difícil”. Luego, se culminó la clase con la siguiente pregunta “¿quieren repetir el juego?” y contestaron de forma afirmativa. Por lo tanto, se realizó la segunda parte de la dinámica en la siguiente sesión.

Aquí se pudo concretar el juego. Repasé las tres primeras frutas ya mencionadas junto con ellas y ellos, pero, en este caso pedí ayuda a AZUL y AMARILLO, puesto que, por lo observado en la primera sesión, estos dos colores eran los que se limitaban a hacer los movimientos. Por ende, opté por guiarlos de tal forma que no se sientan intimidados e ir a su ritmo hasta que puedan obtener más seguridad en los movimientos. Precisamente, a AMARILLO le costaba mucho hacer la voz de “corta

la piña”, debido que les había propuesto imitar una voz potente y desde el diafragma; por otro lado, a AMARILLO le daba vergüenza de demostrar cómo hacía la voz, entonces le indiqué “saca tu voz como si fueras una cantante de ópera”. Mencioné este ejemplo, ya que AMARILLO había mencionado que su hobby favorito era cantar. Tomé la información que AMARRILLO nos había querido ofrecer en otro momento y la usé como referencia para ayudarla a vincularse con lo que estábamos haciendo. Luego, al mencionar todas las frutas locas en la lista y sus movimientos, tuvieron que cambiar de sitio y realicé la siguiente pregunta “¿quién quiere pasar al medio para guiar?” Nadie del grupo quiso ser voluntario, sin embargo, la única persona que se ofreció fue FUCSIA como líder del grupo, ya que fue la primera en tomar la acción. La alumna, muy segura de sí, toma la posta para liderar, sin embargo, después de sentir la presión de sus compañeros/as, se equivocó en un movimiento: “pica la cebolla”. Se observó que ella frenó ante la continuación de la dinámica, ya que sintió vergüenza o miedo. Yo me acerqué y le dije que sus compañeras, compañeros y yo la podemos ayudar, todos y todas dijeron que sí y juntos hicimos el movimiento.

Respecto al primer eje temático, según mis observaciones, se logra descubrir las curiosidades e inseguridades que surgieron en este juego. En otras palabras, los movimientos, gestos y el uso de la voz que ofrece este ejercicio de movimientos exagerados, lograron activar la capacidad expresiva y aplicar las palabras de manera rítmica al trabajo. La mitad del grupo pudo desarrollar la dinámica con facilidad, sin embargo, un pequeño grupo de las y los niños no se sientan cómodos consigo mismos o con la acción que deberían hacer en grupo. Les costaba desenvolverse por el mismo miedo a equivocarse, al no acordarse de la siguiente fruta o la acción, realizando comentarios que le parecía “difícil”. Salvo que, a unos tenían que motivarlos

con alguna actividad similar a la acción para que no les sea arduo. Por ejemplo, a AMARILLO le costaba expresar las acciones más la voz, pero la estrategia para AMARILLO fue efectiva, porque el hecho de relacionar la acción que se requería en la dinámica con un hobby o gusto preferido hizo que el trabajo no sea tan “complicado” o “difícil” de realizar ya que es algo similar o parecido a la actividad en la que tiene talento y le encanta desarrollarla. Y a otros, tenían que acompañarlos a realizar la acción como en el caso de FUCSIA. El hecho de que todo el grupo, incluyendo, les acompañara a explorar los movimientos, la motivó a que hiciera la acción y, gracias a ello, contribuyeron a construir la seguridad de que sería bien recibida en el espacio y sentir la aceptación de su persona.

Desde el impacto a mi proceso personal, pude observar que es grato animar a que la otra persona se arriesgue y vencer el temor al fracaso. AMARILLO y otros más tuvieron temor al fracaso, ya que mostraban dudas de sus habilidades en la que se desenvuelven mejor y que lo desarrollan constantemente. Quizás tengan miedo a equivocarse y pasen vergüenza o simplemente por creer que no son tan talentosos/as. Sin embargo, siempre es bueno “darles ese pequeño empujón” y animarlos para que no se juzguen y desconfíen de sus capacidades. Lo mismo con FUCSIA; a ella y los demás les motivé con el siguiente comentario desde el lado profesional como artista escénica “si nos equivocamos, no debemos sentir vergüenza por hacerlo, en el teatro todos somos unos sin vergüenzas...porque en esta vida y en este espacio de teatro lúdico estamos para aprender de cada uno y una, y buscar superarnos para el beneficio de nosotras y nosotros mismos, no para los demás”. Con estas palabras, culminé el juego.

Las reflexiones generales sobre la experiencia en este juego en relación con el primer objetivo temático fueron que, se comprobó la estimulación de la autoexpresión de manera corporal, vocal y gestual, logrando manifestar dos puntos importantes: manifestaban su verdadero sentir ante la recepción del juego y promovía la capacidad de intentar desenvolverse a su propio ritmo a pesar de la dificultad y exageración de la dinámica. En cuanto al primer punto, algunas/os (por ejemplo, AZUL, ROJO, MARRÓN y AMARILLO) demostraban timidez desde su corporalidad cada vez que les tocaba colocarse al medio para dirigir la siguiente ronda. En esta ocasión, pienso que el efecto de la cohibición corporal y gestual ha sido provocado por los movimientos y voces exageradas de cada fruta loca, ya que eran conscientes de que era extra cotidiano y que el desenvolvimiento era enorme que en los juegos anteriores. Los movimientos de las frutas locas eran grandes, pero faltaba exagerarlas más (cuestión de soltura), en las voces disminuían el volumen y faltaba más proyección; sin embargo, se entiende que el proceso se debe admirar para que paso a paso crezcan en sus habilidades. A pesar de ello, se expresó ese verdadero sentimiento, miedo o temor, ante la dinámica, lo cual ha sido un punto importante para conocer más a las y los participantes, identificar en qué juegos podría reforzar más sus capacidades y ánimos, y así, poder motivarles a que son capaces de todo.

Dicho esto, en cuanto al segundo punto, algunos/as hacían los movimientos, voces y gestos más seguros/as que el resto. Las y los más seguros eran BLANCO, MORADO, TURQUESA y NARANJA quienes no tenían ningún inconveniente con el juego, ya que lo disfrutaban al máximo. El resto, AZUL, ROJO, AMARILLO, MARRÓN y NEGRO, hacían los movimientos de manera limitada, pero lo intentaban. Esto último se valora mucho, ya que, desde mi punto de vista, poco a poco co-

menzaban a creer en su capacidad. Es decir, tenían la iniciativa de explorar los movimientos rectos, ondeantes, lineales; voces agudas y graves, y gestos o muecas, y ser conscientes de cada paso que daban y a su debido momento. Por instantes, se cohibían y, como guía, tenía que motivarles, realizando el ejercicio junto con ellas/os y, luego, dejando que lo hagan por su cuenta para que, desde mi perspectiva, tomen conciencia de que tienen la autoridad y confianza de ejecutarlo a su cadencia.

Por otro lado, se requería de mejor organización. Es decir, si el juego no iba a alcanzar para la primera sesión, inmediatamente, lo hubiera aplicado para la siguiente sesión de manera completa, ya que es capaz de cortar el proceso de las y los alumnos y la energía no sea la misma para la continuación. Por otra parte, el escenario era más pequeño que el salón. Se hizo una buena elección de cambio, ya que las y los niños pudieron agrandar el círculo, disfrutar y movilizar más las acciones dentro del espacio.

2.1.4. Chapada de colores

Este juego fue el segundo y último de la segunda sesión. Las reglas resultaron un poco confusas, ya que el juego tradicional de “las chapadas” consiste en que la persona quien es atrapada pasa a ser quien lleva la posta. En cuanto a esta dinámica, *Chapada de colores*, cada participante tenía un color asignado; la ventaja de los colores es que, si uno de los integrantes será atrapado/a, tendrá la opción de mencionar otro color asignado para que la lleve. Antes de indicar las reglas del juego cada uno y una tenía que decidir por un color que más le gustaba o les llamaba la atención. Las y los niños no lograron entender al instante. En cuanto al espacio, observé que era amplio para este tipo de dinámicas que requieren de mucho traslado, sin embargo, en el lugar se encontraban bancas y mesas al lado de las paredes del sa-

lón. A penas mencioné el nombre del juego, reaccionaron de manera activa y espontánea que empezaron a comunicarme sus colores. Se alborotaban tanto de la emoción que manifesté el orden en el salón para que podamos escuchar el color del resto y no se repita; así empezaron a memorizar el color de cada integrante. Debido a la reacción de este juego, se deduce que ha sido aceptable, ya que incrementan sus fuerzas y energías al tope máximo.

Al principio, el grupo estaba descontrolado por la asignación de los colores, pero se pudo controlar. Posterior a ello, ejemplifiqué el juego con NARANJA, quien era la persona que chapaba, más FUCSIA, quien era la persona que supuestamente iba a ser chapada, y mi persona era el color X, quien era mencionada por FUCSIA para convertirme en la persona quien iba chapar a los demás y así NARANJA dejaría de “llevarla”. A pesar de la ejemplificación, tuvieron que aplicarlo para entenderlo mejor. Este juego fue el primero en detenerse más de una vez debido a dos razones primordiales: primero, olvidaban una regla muy importante que era “mencionar otro color que no sea el color de quien la chapaba” y lo que hacían era solamente gritar “Ayyy”. Segundo, divisaban estrategias graciosas como esconderse en un lugar que no se les podía ver. Ya habiendo reconocido lo que este juego produce en cada persona, me ofrecí a explicar la razón de gritar “Ay” durante el juego; por ejemplo, en algún momento MORADO había chapado a TURQUESA a pesar de que TURQUESA había mencionado al color BLANCO antes de ser chapada, pero BLANCO explicó que no había oído la mención de su color por el gran grito que pegó TURQUESA. Entonces, se identificó que deberían proyectar más la voz cuando alguien mencione un color en específico que necesite chapar. A pesar de la orientación, continuaban gritando. Algunas y algunos sí lograron escuchar su color, lo cual se mostraron más atentos y atentas.

Dado que aún observaba los resguardos debajo de la mesa, detrás de la silla y de las cortinas, se les brindó una regla más: “el que se escondía detrás de estos objetos espaciales, será eliminado del juego automáticamente”. Esto último les hizo reaccionar y estar más alerta a la situación, lo cual a su vez denotaba su compromiso con seguir queriendo asumir el reto de este juego. Sin embargo, una de mis alumnas, NEGRO, seguía escondiéndose debajo de la mesa por más que intentaba formar parte del juego. Como guía, me acerqué a ella y le pregunté el porqué de su escondate, NEGRO solo accedió a contestar que no le gustaba mucho gritar o escuchar los gritos de sus compañeros y compañeras. Solamente, opté por abrazarla y animarla a que continúe intentando integrarse al grupo. En general, las y los participantes seguían dispersos hasta que le puse fin al juego. A partir de ello, me surgió la siguiente pregunta: ¿todas y todos entienden que tal niño o niña tiene menos tolerancia al ruido, al movimiento o al caos?

Respecto al primer eje, el juego generó la integración en el salón, debido que demostraron su activación de manera conjunta y disfrutaron entre sí. Sin embargo, hubo un momento en que se confundieron con una regla del juego, por lo que ofrecí nuevamente explicarles a manera de ejemplo con la ayuda de algunas y algunos niños de la sesión. Al ejemplificar, les surgieron preguntas como ¿qué pasaría si no se escucha el llamado de otro color? O si la persona atrapada no dice ningún color, ¿será eliminada del juego? Preguntas muy buenas que muestran lo que necesitan para poder sentirse confiados/as y autónomos/as en el juego. Por otro lado, necesitan indicaciones claras y concretas. Según la psicóloga Rocío, las personas no tenemos la capacidad de almacenar toda la información visualizada o escuchada, solamente pueden entender momentos precisos. Lo mismo pasa con los niños. En este punto se debe tener cuidado, ya que, si la información que se le brinda es ambigua o confusa,

puede interpretarlo diferente. Además, la voluntad por participar se manifiesta en su curiosidad por entender cómo hacer que el juego sea divertido para todos y todas en diferentes circunstancias. ¡Estamos empezando a ver la creación de un ensamble! Como pueden observar, apliqué principios de la filosofía socio constructivista en este juego, debido a que no continué con la dinámica sabiendo que las y los niños tenían ciertas confusiones, sino les abrí el espacio para compartir sus dudas y para que participaran sus propios compañeros y compañeras en ejemplificar algunas de las respuestas a esas dudas.

En cuanto al impacto del proceso sobre mí misma, tuve la sensación de que puedan accidentarse dentro del espacio debido a la rapidez y velocidad con que las y los niños corrían; por ello, tuve que citar frases como “tengan cuidado al correr”, “despacio, no vayan de prisa” o “controlen su velocidad” con la finalidad de que se cuiden y limiten. Por otro lado, cuando las y los niños reconocieron el grito en vez de mencionar el color que la podría atrapar, la reacción a este hecho fue una risa entretenida sin la necesidad de conllevarlo a una burla. Es decir, fueron unas cuantas carcajadas naturales, ya que, se toma en cuenta que el grito es muy común por el juego tradicional y cada uno/a se identificaba. Los nervios o la confusión de las reglas los llevaron a cometer ese error, sin embargo, a las y los integrantes y a mí nos dio una oportunidad para reírnos juntos/as de los gritos de miedo.

Por otra parte, de acuerdo a la reacción de NEGRO sobre los gritos, pensé en que algunos niños o niñas tienen procesos sensoriales distintos y merecen un entorno que reconozca eso. Acá estamos entrando al campo de la neurodiversidad que se refiere a los diversos funcionamientos del cerebro de una persona, es decir, existe una variedad de formas en que los individuos internalizan y replican al mundo. No reco-

nocer a un niño o una niña potencialmente neuro diverso es someterlo/la a un entorno que es, de hecho, un lugar poco seguro. Por ejemplo, podríamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cómo te sentirías tú si se subiera el volumen del televisor al máximo durante todo el día y nadie te hiciera caso? Esa es la experiencia de algunas y algunos niños. Está en nosotros/as como parte de su comunidad comprenderles y aprovechar la invitación a hacer las cosas de manera más calmada cuando él o ella está. Este es otro hallazgo. No todo es igual de divertido para todo el mundo. Por lo tanto, ¿cómo jugamos juntos/as? Desde la visión profesional artística, observé que esas ganas y energías que predisponen en el espacio durante el juego, se requiere al momento de representar un papel en una obra: que tenga un gran inicio y cierre. Lo que se salió de control fue el desborde de emociones y la falta de escucha activa; como artistas, debemos saber manejarlas adecuadamente para que la energía frene y no descoloque al espectador mientras se cuenta la historia.

Reflexiones generales sobre la experiencia en este juego fueron que, en cuanto al primer eje temático, se comprobó la capacidad de integración entre las y los niños. Esto se evidenció en las reacciones corporales y gestuales que se demostraban entre sí. Es decir, entre dúos o cuartetos se acompañaban para correr juntos y no ser chapados; planificaban de manera espontánea ciertas estrategias como cruce de corridas, se mantenían quietos para la o lo chapen y luego corrían, y en ciertas ocasiones, mencionaban el color rápidamente para que otra persona empiece a chapar: la idea era para que puedan despistar a la persona quien chapaba; y expresaban gestos de risas, sorprendidas, miradas de complicidad para que se entiendan entre sí. Estas evidencias se reflejaron en MORADO, TURQUESA, ROSADO y AMARILLO, que se ayudaban entre ellas para no ser chapadas tanto así que comenzaban a aplicar esto hacia las y los demás, y reforzar el trabajo grupal. Aquí se demostró el

potencial que tienen como equipo, ya que se reflejó la conexión y escucha tanto de manera física como verbal; sin embargo, esto mismo no se reveló en una de las participantes: NEGRO. Si bien es cierto, el disgusto de la niña eran los gritos, pero sus compañeros/as no tomaron la iniciativa de acercarse a ella y preguntarle si es que todo estaba bien. No hubo empatía o preocupación por medio de este suceso; por lo tanto, como reflexión surge una pregunta más ¿cómo empatizar con una persona que reacciona de manera diferente que el resto durante una actividad?

En cuanto al espacio, limitaba un poco el desplazamiento de las y los participantes, puesto que había objetos como bancas o mesas que podían provocar un posible accidente. La recomendación sería que, para la próxima se quite dichos objetos del espacio o trasladarse a otro salón totalmente vacío como, por ejemplo, el patio del colegio hubiera una mejor opción ya que había la ventaja de correr más y no tenían ningún impedimento accidental.

Por otra parte, la desorganización de los colores. Se recomienda al guía o profesor/a que asigne un color a elección para cada uno/a o por sorteo en caso de un posible desorden.

2.2. Eje 2: Revalorización personal y aceptación del proceso emocional

2.2.1. El hada

Este juego se realizó en la tercera sesión. Fue adecuado para las y los niños, ya que las reglas eran simples y requerían de movimiento corporal al compás de la música. En cuanto al espacio, no hubo ninguna incomodidad, puesto que el desplazamiento de las y los participantes era mínima, es decir, escogían o se ubicaban en un pequeño espacio del salón, y realizaban el ejercicio con tranquilidad y concentración. Esta dinámica tuvo mayor aceptación, debido a que les llamó la atención cuando mencioné que iba a insertar música. En su mayoría, escuchan música de Bad

Bunny, La Rosalía, Lasso, entre otras. Estas canciones fueron escogidas solamente por tener mucha sintonía con la actualidad, escuchan música como reggaetón y pop latino urbano, debido al ritmo bailable.

Momento previo al juego, indiqué que la dinámica iba a tener música y, automáticamente, ROSADO, MORADO y MARRÓN se acercaron a mí para proponer canciones a pesar de que tenía una *playlist* definida. Para no evitar sus propuestas de música, quedamos en un acuerdo: primero sonaba mi *playlist* y, luego, sonaban sus canciones propuestas. Se tomó esa decisión. A pesar de la coordinación, identifiqué que las canciones propuestas por mí y la de los niños eran las mismas, en otras palabras, coincidimos. Eran las canciones del momento de las y los artistas como Bad Bunny, Rauw Alejandro, Mike Bahía y más. Estaban tan animados por las canciones que, previo al juego, inserté en mi *playlist* para que la escuchen y disfruten un poco a excepción de uno, MARRÓN, que había propuesto otro género: metal o rock. En ese instante, apareció MORADO, quien escuchó lo que había mencionado MARRÓN y lo contradijo. Es decir, ella había dicho que sea cualquier música (variada), pero sin la música metal ya que no era de su agrado. A pesar de la reacción, solamente sonaron tres canciones que fueron sugeridas por tres niños debido a la falta de tiempo y también para darle la oportunidad de que planteen sin temor sus ideas. Comenzó a sonar la primera, “Tití me preguntó” de Bad Bunny y propuesto por ROSADO. La canción estaba de moda en su momento, así que comenzaron a cantarla y bailarla, evocando en el espacio un ambiente de fiesta. El ambiente era muy dinámico, aunque a NEGRO, NARANJA y MARRÓN hicieron visible su desacuerdo. Me acerqué a preguntarles qué había pasado y los tres coincidieron en que no les gustaba la música porque no era su género preferido, ni siquiera cuando estaban en

una fiesta. Pese a que a MARRÓN no le gustaba, hizo el intento de bailar la música y luego se detuvo e hizo un gesto de disgusto.

Luego, opté por escoger el primer rol: ser princesas o príncipes. Cada quien asume un rol propuesto de manera particular, ya que sugirieron diferentes princesas y príncipes como, por ejemplo, ROSADO propuso una princesa delicada, BLANCO, una princesa reservada, MARRÓN, un príncipe aburrido y AZUL, un príncipe loco. Al participante que más le costó entrar en el juego fue a NEGRO, debido a que, personalmente, dijo “yo no bailo, no me nace hacerlo” y le dije “será porque ahora eres tú, pero qué pasaría si agarramos algo de ti y lo convertimos en una princesa” y NEGRO se quedó pensando, pero no llegó a intentarlo. Pasé a otro rol que no había considerado en la lista de roles originales porque me surgió en el momento junto con un cambio de canción propuesto por NEGRO: ser jugadores de vóley o de fútbol que bailan “Despechá” de La Rosalía. ROJO había propuesto un jugador de fútbol chévere, AMARILLO, una jugadora de vóley que no sabía bailar, TURQUESA, una jugadora de vóley extrovertida y NEGRO, en esta oportunidad quiso entrar al juego, fue una jugadora de vóley tímida (ver anexo 22). Luego, cambié a dos roles más que tampoco se encontraban en la lista original, pero parecían apropiados para este grupo. Continuando con la canción anterior les indiqué que se convirtieran en cantantes de rock a pesar de que la canción era un género diferente: bachata. ROSADO, TURQUESA, MORADO, ROJO y BLANCO eran rockeros locos, y NEGRO, MARRÓN, FUCSIA, AMARILLO y NARANJA eran rockeras confundidas y cohibidas. Con esto último me pregunté ¿será que todavía sentirán vergüenza al hacer la acción o solamente estaban dejando ser a sus personajes? ¿acaso hay alguna diferencia? Por otra parte, FUCSIA lo hizo con tanta seguridad que movió como “loca” su cabeza y, a la vez, “tocaba” la guitarra. Pasamos al último rol y canción: ser padres y

madres de familia bailando “Ojos marrones” de Lasso. Inmediatamente MARRÓN hizo un gesto indicando que no sabía cómo bailaban sus padres y, su hermana BLANCO hizo el gesto de que lo “cacheteaba” y le dijo que sus padres si lo hacían; entonces comenzaron a bailar: ella como su madre de manera pasiva y él como su padre agitando sus brazos y piernas de arriba para abajo. MORADO, TURQUESA y ROJO comenzaron a bailar como sus madres de manera tranquila y pasiva. En cambio, FUCSIA mencionó “la mía no baila” y le dije “Entonces, no lo hagas”. Con esto último se pudo observar que, las y los niños tienen una gran creatividad e imaginación, sobre todo, de manera particular y única, y pude precisar que tienen como ejemplo a sus padres y madres, debido a que se guían de lo que hacen o dicen. A raíz de ello, me surgieron nuevas preguntas como ¿qué me está expresando la niña o el niño que muestra cómo su papá o mamá da o recibe una cachetada? ¿por qué traen esto al espacio? ¿qué hacen con esa imagen si no la traen al espacio? Es importante detenernos ante estas cuestiones para reflexionar sobre las experiencias que traen. Y así, concluí con el juego entretenido.

En cuanto a los objetivos del segundo eje, observé que cada integrante desarrollaba, a su manera y ritmo, ideas que quizás venían de su propia imaginación para poder indagar en las posibilidades de creación y expresión que el ejercicio ofrecía. Así se concreta que, lograron los siguientes objetivos: valorizar sus ideales por medio de la imaginación y creatividad y despreocuparse de la crítica ante una habilidad desarrollada, en este caso, el baile. Por ejemplo, cuando me acerqué a MORADO para preguntarle quién era, me comentó que era una princesa coqueta que se encontraba en una fiesta para atraer a varios chicos y, por suerte, convenció a uno de los chicos (parte de su imaginación) para poder bailar. Analizando este caso y con la ayuda de la psicóloga Rocío, pudimos deducir que MORADO había descubierto una

nueva habilidad: el poder de convencer o animar a los demás a través de un conjunto de estrategias. O como en el caso de ROJO, quien se convirtió en un futbolista “chévere” que sabía jugar super bien y que había anotado muchos goles por haber practicado mucho. Esto último apunta a que ROJO descubrió la habilidad de perseverar hasta obtener lo que quiere. Por otra parte, como otro objetivo de este eje era valorar el proceso personal de cada integrante durante la actividad lúdica y esto se pudo observar en el caso de NEGRO precisamente. Es decir, sus compañeros, compañeras y yo no la presionábamos para que baile como todas y todos lo hacían. ROSADO se acercó a su compañera NEGRO con la intención de invitarla a que se reintegre al grupo, sin embargo, NEGRO no quiso; a pesar de esta situación, ROSADO no insistió dado que respetó su decisión y dejó que se tome el tiempo debido para que se acerque al grupo.

En cuanto al impacto del proceso sobre mí, cuando MORADO y MARRÓN tuvieron un desacuerdo en las canciones, pude darme cuenta de la diferencia de ideas con este rango de edad, lo cual comienzan a entrar en conflicto. Así que, pensé en qué momento podría encontrar una oportunidad para enseñarles el valor que tiene escuchar ideas que son distintas a las suyas. Dicho esto, llegó esa oportunidad para modelar, una mejor manera de reaccionar frente a una opinión divergente, una oportunidad para que aprendiéramos como grupo a respetar las ideas dadas de nuestro compañero o compañera. Lo que propuse fue que cada uno/a tuviera la oportunidad de elegir una canción de su elección. Y si una o uno de ellos repetía, tenía que respetar el orden como en el caso de ROSADO que quería proponer varias, pero le mencioné “hay que dar oportunidad a los demás por si desean proponer nuevamente, ¿ya?” y ella accedió. Dicho esto, me pareció importante que cada uno y una se sintiera escuchado/a y pudiera intervenir en el espacio con sus preferencias para así

construir un sentido de pertenencia en el espacio y de libertad de expresión. Por otro lado, cuando MARRÓN intentó bailar música que no era de su agrado, pero no pudo continuar con ello, en ese instante sentí él había sido “obligado” por mí; sin embargo, no tuve la intención de presionarle, así que respeté y cuidé su decisión ya que todas y todos tenían derecho a manifestar sus gustos. Por último, cuando habían propuesto a sus cantantes de rock, en ese instante, FUCSIA se acercó hacia mí y me preguntó “miss, sigo sin entender... ¿cómo un rockero puede bailar una bachata?” y le contesté “Lo que a ti se te ocurra... si es una rockera loca por la bachata, rockera que oculta su amor por la bachata o rockera que tiene un amor y odio por la bachata... lo que sea” e intentó probar la primera idea que le mencioné. En ese momento me surgió otra pregunta ¿será que me había pedido un ajuste a la indicación? Pues sabía que, hasta esta sesión, las y los chicos comenzaban a confiar en mí, también, ellas y ellos suelen confiar en las y los adultos por naturaleza, tengan la iniciativa de acercarse y pidieran alguna claridad; por ello, quizás confiaban en que podía modificar un poco el juego para que sea más accesible.

En cuanto al impacto del proceso como profesional artística, quedé sorprendida con la imaginación y creatividad de cada personaje, puesto que cada uno/a tenía una particularidad que le distinguía de las y los demás, ya sea rebelde, tímida, soñadora, coqueto, entre otras. A esto mismo se le llama construcción del personaje, debido a que encarnaban a sus personajes de a pocos, es decir, pasaba por cada parte de su cuerpo (cómo estaban sus manos, cabeza, piernas, postura, etc.) y, al final, incluían voz (jugaban entre voces graves y agudas).

Reflexiones generales fueron que, en relación con el segundo objetivo temático, se comprobó tanto la revalorización de sus capacidades durante la dinámica que

el proceso personal. La mayoría de las y los participantes, MORADO, ROJO, ROSADO, FUCSIA, BLANCO, TURQUESA, AMARILLO y AZUL, fueron capaces de imaginar y crear de manera instantánea el personaje propuesto: exploraban cada movimiento desde la cabeza hasta los pies, diferenciaban los personajes por medio de miradas, comportamientos y gestos, se posicionaban en diversas circunstancias dadas que les generaba ciertas acciones y reacciones, etc. Esto les ayudaba a definir que su trabajo propio era valorizado, ya que permitían que la imaginación fluya por sí sola y se dejaban llevar por sus impulsos de creación, lo cual sacaban propuestas interesantes y se sorprendían con cada paso. En cuanto al proceso personal, sobre todo de MARRÓN y NEGRO, comenzaron a valorar el tiempo necesario para poder integrarse a la dinámica de a pocos. En otras palabras, se tomaba en cuenta que, para estos participantes no era tan sencillo desenvolverse debido a que tenían pensamientos pesimistas como “no puedo hacerlo”, “es difícil a mi edad”, “no creo que me salga”. Por lo tanto, como guía, comencé a bailar de manera ridícula y exagerada (solamente me dediqué a hacer) para que les anime a que puedan perder el miedo o la vergüenza al igual que yo. A raíz de ello, tomaron la decisión de comenzar por sí solos, pero se limitaban por momentos. Es un gran avance para que empiecen a valorar su propio proceso con paciencia y buen humor.

Por otro lado, el tipo de música a escoger para el proyecto. Ha sido una buena idea haber seleccionado música actual o del momento, sin embargo, pienso que debió relacionarse más con el proyecto de investigación como, por ejemplo, sonatas ambientales, sonidos que despierten los sentidos o música que vaya acorde a la profesión o estímulo, entre otras. Por otra parte, la música debió proyectarse en un parlante más pequeño, debido a que llamaba la atención de las y los niños, por ejemplo, sobre de ROSADO que deseaba tener el parlante para manejarlo. Por lo tanto,

recomendable solamente desde celular con alto volumen o un mini parlante que tenga un audio potente. Por último, siendo la guía de esta dinámica llamada *El hada*, hubiera sido conveniente aplicar una varita colorida de hada para “convertirlos” en los personajes indicados y para que sea más entretenido el juego.

2.2.2. Conóceme y te escucharé

Este juego se realizó en la tercera sesión. Fue acorde para las y los participantes, ya que las indicaciones fueron netamente sencillas de comprender y manifestaba un espacio donde la o el participante se tome el tiempo de escuchar, reconocer y aceptar el significado del objeto llevado a clase como parte de su vida. Respecto al espacio, fue lo más apropiado posible debido a que, la dinámica no requería de tanto desplazamiento, cada uno y una pasaba al frente para presentar su objeto valioso mientras que el resto escuchaba la explicación de dicho objeto sentados en el piso y de manera agrupada. En cuanto a la aceptación del juego, se confirmó la grata recepción, puesto que mostraban respeto y admiración cada vez que uno de sus compañeros y compañeras se colocaban al frente para manifestar su objeto. Algunos/as reaccionaban a modo de coincidencia de las historias u otros/as empatizaban con un gesto o un abrazo.

Al inicio, pregunté para confirmar si habían llevado sus objetos. Fue una respuesta afirmativa en su totalidad. Desde entonces, les indiqué que lo traigan al espacio. En lo personal, me dejaron sorprendida, debido a que algunas y algunos llevaron un objeto sencillo, pero no básico para sí mismos; y otros, todo lo contrario, llevaron un recuerdo llamativo que a la vista se podría apreciar. Posteriormente, presentaré una lista de los objetos con el color que sería el dueño o la dueña de ello para que se tome en consideración.

OBJETOS QUE LAS Y LOS ESTUDIANTES LLEVARON EN LA SESIÓN 3:

- AZUL: una flauta

- AMARILLO: una pelota de yaces
- TURQUESA: un peluche de gato blanco
- ROJO: un tajador
- MARRÓN: un mini carro azul de acero
- BLANCO: un peluche Pusheen
- NARANJA: un tubo amarillo
- NEGRO: un borrador en forma de gatito rosado
- MORADO: un peluche de osito colorido
- ROSADO: una tarjeta rosada con un rosario dorado
- FUCSIA: un peluche de tortuga rosada y una muñeca bebé

Estos objetos tienen una gran historia detrás de cada niño y niña que remite a que sea muy significativo e importante como en el caso de ROJO que había llevado un tajador. Él mencionó que ese objeto le había regalado su abuelo para su primer día de clases y lo guarda como un tesoro. O como en el caso de NEGRO que trajo un borrador en forma de gato; le hace recordar a su gatito Mimi porque lo extraña cada vez que se va al colegio. En general, observé que, desde el exterior, para nosotros/as no significa nada, pero para ellas y ellos significa bastante. Luego, pasé de ser la guía a la anfitriona para la ocasión. Sin planificarlo e improvisado, comencé a animar a todos y todas con la finalidad de que se sintieran destacados/as y emocionados/as. Además, era necesario que, durante la presentación, requieran de mi ayuda con la finalidad de crear las condiciones para expresar la mejor versión de sí misma/o, puedan sentirse importantes y queridos/as; así sabrá que es relevante lo que mencionará ante las y los demás.

Los más seguros y confiados en poder presentarse fueron ROSADO, MARRÓN y BLANCO, puesto que tenían la facilidad de hablar ante un público, compartir lo que piensan/sienten sin vergüenza o una hiper conciencia de las y los demás, aunque, al notar que las y los demás les prestaban atención, pudieron soltarse más. Es decir, el ambiente se sentía seguro y fuera de burlas para que la o el niño quien pase al frente pueda manifestar su objeto significativo con tranquilidad. En el caso de ROSADO tenía dos cosas por presentar: la tarjeta rosada con un rosario y

una canción. La primera significaba mucho para ella debido a que era un recuerdo de la primera comunión de su amiga querida, pero mencionó que más le llamó el rosario ya que le recordaba a Dios Todopoderoso y la segunda cosa importante era una canción llamada “Ojos Marrones” del cantante Lasso, puesto que le encantaba el ritmo y, también, le gusta mucho cantar. Por ello, me pidió que sonara la canción de fondo para que la ayude a cantar, y las y los demás inmediatamente la acompañaron con el canto y las palmas. Esto generó un espacio aún más seguro para el grupo. En el caso de MARRÓN había llevado un mini carro de juguete y de acero, ya que, desde muy pequeño le fascinaban los carros y cuando sea grande, nos comentó que quería manejar uno por sí solo y AZUL reaccionó a ello diciendo “yo también quiero aprender a manejar”, MARRÓN se sintió reconocido en ese intercambio, lo cual se hizo evidente gracias a la sonrisa en su rostro. En el caso de BLANCO, había llevado un peluche Pusheen con su pizza, el personaje es un gato de caricatura y gordito al que le gusta comer y cocinar, entre otras cosas. Es muy significativo para ella, por el hecho de que, requería de su compañía en todo momento, ya sea haciendo sus tareas, durmiendo, jugando, bañando, pero lo más valioso que pudo referir es que, con ese objeto, no se siente sola. MORADO y FUCSIA se sintieron identificadas, puesto que, también, habían llevado sus peluches por esa misma razón.

Los más tímidos para esta dinámica fueron AZUL, FUCSIA y NARANJA, lo cual se vio reflejado en el volumen de sus voces, que se mantuvieron bajo, y la dificultad que mostraban a veces para decir o expresar lo que sentían acerca del objeto, su cuerpo se cohibía de tal manera que se alejaba de los demás y tuve que acercarme a ellas y él para que sientan seguridad y animarlos a que lo podían lograr. En el caso de AZUL había traído una flauta. Apenas salió al frente, se quedó callado, me miró

y le dije “Vamos”. De todos modos, me seguía mirando y se reía debido a los nervios, así que me acerqué a él, le hice una señal de “Sí puedes, eres fuerte”, y accedió a presentarse y mostrar lo que tenía. Mencionó que le gustaba mucho la flauta y jugar con sus amigos. La razón por la cual le gustaba tocar su instrumento era porque le encantaba llevar clases de música en el colegio, sabía tocar algunas notas musicales; esta habilidad lo hacía sentir orgulloso de sí mismo, porque sabía que era una tarea simple de lograr. Todo esto, lo comentó de manera personal, pero no pudo mencionarlo en clase. Lo que hice fue motivar a que tocara una canción para demostrar mi interés por su habilidad, por ello tocó una pequeña estrofa de la canción “Mi burrito sabanero” y la reacción de los demás compañeros y compañeras fue acompañarlo con la letra (ver anexo 23). En el caso de FUCSIA, llevó dos objetos: un peluche de tortuga y una muñeca bebé. Al haberse colocado al frente, se puso nerviosa y se quedó callada por un buen rato por más que le daba señas de ánimo. Por esta razón, opté por acercarme y preguntarle a sus compañeros y compañeras si querían escucharla, respondieron con un gran “SÍ”. Como guía, reformulé las preguntas, pregunté por qué trajo sus peluches y ella mencionó que le gustaba mucho estar con los dos, porque se sentía acompañada cada vez que se encontraba triste; esos objetos solían transmitirle paz. Y en el caso de NARANJA había llevado un tubo. Al igual que FUCSIA, se sintió tímida al estar en frente, pero poco a poco fue soltando cuando sentía seguridad al ver que las y los demás prestaban atención en el momento en que mencionó que le gustaba mucho ese objeto, ya que la ayuda a desestresarse de los problemas en casa y de las tareas escolares que necesita cumplir. Las y los demás reaccionaron con frases como “Yo también estoy estresada...necesito eso” o “Cuando termine le preguntaré donde consiguió eso...quiero”.

Considero que esta dinámica, permitió alcanzar el objetivo del segundo eje sobre ayudar a esta edad a valorarse y aceptarse uno/a mismo/a por lo que es, lo que le gusta y no le gusta hacer o tener, apreciar cada una de las habilidades o capacidades que revela gracias a la presentación. Sin embargo, es importante resaltar que una de las y los integrantes del taller no salió al frente, es decir, NEGRO, porque sentía que el objeto no era lo que quería mostrar ya que lo veía muy simple y común. Para ello, accedí a mencionarle que, si ese objeto traído era valioso para ella, por más pequeño que sea, lo apreciaría y querría tanto; así nomás, no se consiguen o se valoran. No accedió a contestar. Si bien es cierto, en el diseño del espacio no hubo la flexibilidad para que me ocupara de NEGRO de modo más cercano, no pude tener ni una conexión a través del colegio o de sus padres que me ayudaran a preguntar acerca de cómo se sintió NEGRO cuando regresó a casa luego de esta dinámica. Hubiera querido llegar más a fondo de lo que NEGRO estaba sintiendo, pero no pude lograrlo y debo reconocer ese vacío. Pienso que es importante reconocer esto, ya que uno/a como ser humano siente la necesidad de ayudar en el problema que padece una persona, sobre todo en un niño o niña que se encuentra en pleno crecimiento.

Respecto al impacto del proceso sobre mí misma, tomé en cuenta que las y los niños, al momento de salir al frente para la presentación, no se iban a ofrecer como voluntarios o voluntarias, quizás al tener vergüenza o temor de exponer su objeto. Por lo tanto, opté por contar del 1 al 20 para que sea justo y no demorara la dinámica. Mientras pasaba cada uno y una al frente, pude distinguir quiénes se encontraban más seguros al hablar y ser escuchados (ROSADO, MARRÓN y BLANCO) por más que estaba con ansias de salir, y quiénes sentían miedo al hablar sobre ellos y ellas mismas (AZUL, FUCSIA y NARANJA). Por otra parte, me agradó mucho que no solamente las y los niños manifestaban lo que les encantaba hacer, sino lo

que sueñan con ser o tener como el carro de MARRÓN y la canción de ROSADO. Además, estos objetos serían su refugio, puesto que sentían paz y tranquilidad al momento de sentir soledad o tristeza como los peluches de FUCSIA y BLANCO, cuya sola presencia manifestaba sosiego. Por ende, es importante la valoración del proceso de las emociones/sentimientos de una persona hacia otra para generar un entorno y relaciones de confianza. Ahora bien, sobre el impacto del proceso como profesional, es importante tomar en cuenta la valorización del proceso de un artista antes de presentar su producto final. Si bien es cierto, la mayoría de las y los artistas estamos tan pendientes de la parte final de una bonita obra de arte, que nos olvidamos de lo que nos hace posible esto: el proceso. Esto último, en lo personal, me ayuda a abrazar tanto los aprendizajes malos como los buenos, ya que sin ellos no continuaría caminando paso a paso para poder lograr un hermoso producto final.

Reflexiones generales fueron que, en cuanto al segundo objetivo temático, se comprobó que las y los participantes pudieron revalorizar de manera personal sus habilidades y coincidencias. En otras palabras, algunas/os niños tienen habilidades sumamente interesantes que quisieron demostrar delante del resto por más pequeñas que sean. AZUL le encantaba tocar la flauta y dio a mostrarlo con una canción hermosa, lo cual sus compañeros tararearon y él se alegró con ello; ROSADO le encantaba cantar y el resto la acompañó con el tarareo del coro de la canción, por lo que ella quedó orgullosa de ello; y MARRÓN tuvo un carro de juguete para compartir que deseaba manejar y siente que es capaz de hacerlo. Si bien es cierto, cada niño/a tiene sueños y actividades por cumplir o que se están cumpliendo, lo cual es importante apoyarles para que crezcan y se desarrollen más; así llegaran a valorar lo que tienen por demostrar. Del mismo modo, algunas/os niños también coinciden con sus gustos con la finalidad de sentirse aceptados y puedan compartirlo con el resto para,

quizás, establecer una relación de confianza como, por ejemplo, BLANCO con su peluche, donde MORADO y FUCSIA se identificaron y vincularon con la razón significativa de su objeto. Al finalizar la dinámica, BLANCO y FUCSIA se juntaron para conversar, por lo que se fueron juntas en la salida; con esto quedaría demostrado que se logró el objetivo establecido.

Otras observaciones que se han podido dar: vestuario de la anfitriona y reestructuración de la presentación de los objetos. Para comenzar, la anfitriona no tenía un vestuario en específico, solamente presentó a las y los alumnos de manera alegre y entretenida como animadora de show infantil. Por ende, la recomendación sería que, para un próximo encuentro, se coloque quizás una gorra colorida grande y una capa de colores claros. Teniendo estos indumentos sencillos, llamaría la atención de las y los integrantes de presentación en presentación y quizás apoye a la anfitriona para la construcción de un personaje en particular (rebelde, de barrio, dulce y más). Para terminar, la presentación de los objetos pudo ser mejor. Otra idea que surge es presentar las cosas a modo de museo y que el grupo vaya pasando por cada objeto para observarlo y apreciarlo mientras que su representante explica la importancia de ello.

2.2.3. Caminatas

Este juego se realizó en la quinta sesión. Fue una dinámica apropiada, debido a que fomentaba la expresividad corporal de manera grupal, la pérdida de la ridiculidad y el respeto por las propuestas de cada compañero/a. En cuanto al espacio, el juego requería de movilización del cuerpo, correspondía a las y los participantes reaccionar ante los estímulos presentados como lava, lodo, pegajoso y más, ya sea en el piso, pared, puerta, bancas, etc. Sin embargo, se subían a las ventanas, cosa que

resultaba peligrosa puesto que pudo ocasionar un accidente, por ello, procuraba advertirles que no suban nuevamente. En cuanto a la aceptación del juego por parte de las y los integrantes, se confirmó una buena recepción, ya que mostraban toda sus energías y fuerzas al máximo sin tener vergüenza de reaccionar al estímulo. Es decir, si tenían que gritar, lo hacían o si tenían que temblar el cuerpo como electrocutándose, se manifestaba y así sucesivamente.

Comencé el juego e indiqué un estímulo: “el piso quema”. Empezaron a gritar y se colocaron encima de las bancas. Observé que, la recepción del juego en este grupo era diferente a la que pensaba, ya que, inmediatamente su reacción fue treparse a las bancas. El sentido del juego era reaccionar al estímulo propuesto e imaginar como si estuviera en todo el espacio. A pesar de ello, continúe con el juego. Luego mencioné que el piso era de lava, pero volvieron a hacer lo mismo, hasta llegar al punto de que ROSADO, AZUL, ROJO y VERDE OSCURO se treparan de la ventana. A continuación, indiqué que el piso era nube; hubo un cambio, ya que las mismas personas de la ventana bajaron de las bancas y caminaron de manera más pacífica, tranquila y suave. Después, el piso era arena movediza que, inmediatamente, reaccionaron al no movimiento, debido a que se encontraban “atrapados”. Ahora, el piso era hielo y tuvieron la sensación de resbalar por todo el espacio. Al momento de mencionar que el piso tenía chinches, nuevamente, se subieron a la banca. ROSADO reaccionó de manera sorprendente, dado que salió del salón por la ventana y le pregunté el porqué de su salida, a lo que contestó “se me hizo más fácil escapar del salón para no sentir los chinches”. Luego de indicarles que, se imaginen paseando a un perro grande o chico; en este caso, NEGRO mencionó que no podía llevar al perro grande por la fuerza que tenía, así que lo soltó.

Desde el impacto del proceso personal, pude observar lo siguiente: de acuerdo a las reacciones de las alumnas ROSADO y NEGRO a los estímulos, debo resaltar que necesitan aprender a lidiar con los problemas. Esto mismo me hizo pensar y, a la par, enseñarles a las y los niños que cuando enfrentamos los problemas, abrimos la oportunidad que nos da el uso de nuestra imaginación y descubrimos de lo que realmente somos capaces. Es decir, siempre debemos afrontarlos de una u otra manera y cuando lo hacemos, encontramos que, en la acción de resolverlos, se revelan aspectos de nosotros mismos/as que son importantes reconocer. Por ejemplo, si dejo que mi perro se vaya, la solución viable no es asumir que el problema acabó solamente porque el animal no está y no hay nada que hacer; al contrario, es un proceso para “atenderlo” y “curarlo”. Algunas y algunos se sentían decaídos por la equivocación cometida, sin embargo, accedí a comentarles que los errores los comete cualquiera y que podemos aprender de ello. Por ende, se continuó el juego, tomando en cuenta la confrontación con la caminata a realizar. Esta vez no se escondieron y reaccionaron con el cuerpo y la voz como, por ejemplo, mencioné terremoto, ROSADO, NEGRO, AZUL y VERDE OSCURO, precisamente estos integrantes que se escapaban de la situación empezaron a temblar y a descontrolarse. Observando la mejora, pude concluir con el juego.

Respecto al objetivo del juego, la recepción de las *Caminatas* por parte de las y los participantes se manifestó de manera física y vocal, fue fluida, compartieron en lugar de cohibir su deseo de expresión, dejaron algunos/as de preocuparse por verse absurdos o ridículos. Esto mismo fue un gran avance para perder la vergüenza ante los demás. Este juego también hizo tomar conciencia sobre el incumplimiento a una de las reglas, es decir, escaparse de las circunstancias desagradables. Aunque, luego

de aclarar y explicarles que el escape de los problemas no es el fin de una situación, comenzaron a buscar estrategias y darle sentido al título del juego.

Las reflexiones generales sobre la experiencia fueron que, en cuanto al segundo objetivo temático, se comprobó que las y los niños comenzaron a aceptar su proceso personal por medio de una equivocación a una regla incumplida del juego. Si bien es cierto, la dinámica promueve al participante a que pueda sentir el estímulo propuesto, pero no escapar de ello ya que no permitirá que el cuerpo fluya y reaccione por sí solo. Al inicio del juego, todas y todos optaron por escapar del estímulo, precisamente de “lava, quema y chinches”, a través de bancas y ventanas. Reaccionaron de esta manera debido a que, humanamente, cuando observamos que hay algo que nos pueda herir de manera material, escapamos de la situación; justamente, las sensaciones de dichos estímulos mencionados eran artilosa y dañina. En esta ocasión es diferente, dado que el cuerpo debía ser consciente a que todo el espacio se encontraba por tal estímulo, más no necesariamente se debía huir de ello. Esto les había explicado a las y los niños, sobre todo a ROSADO, NEGRO, AZUL, VERDE OSCURO Y ROJO, quienes continuaban trepándose o salían del salón por miedo a que el estímulo les “lastime”. Luego de ello, hubo un cambio. Volví a mencionar los estímulos anteriores y empezaron a sentir como sus cuerpos se movían de un lado para el otro, tomando consciencia del espacio y de la fluidez. Algunos/as dudaban porque no sabían si era lo correcto y volvían a hacerlo, les mencionaba que tengan paciencia, cierren los ojos y que se dejen llevar por su cuerpo de a pocos. Pudieron mejorar la cadencia de la corporalidad: movimientos pequeños, pero consistentes. En consecuencia, reconocieron que se equivocaron en la comprensión de la regla, lo identifiqué por medio de reacciones como “Ahhh” o movían la cabeza dando un “Si entiendo”, lo cual es válido para que puedan analizar en qué se equivocaron, cómo

lo pueden solucionar, lo intenten nuevamente y no se rindan hasta dar lo mejor de sí mismos/as. Es necesario “caerse” para que uno mismo se levante con más fuerza y se convierta en el o la mejor cada día.

Por otra parte, la medida del espacio. En un principio tuve la idea de que las y los niños reaccionarían a los estímulos quedándose en el piso, jamás pasó por mi mente que iban a subirse en las bancas o las ventanas. Por esta razón, la recomendación, para una próxima sesión, sería realizar la actividad en un espacio más amplio sin restricciones de objetos alrededor para que puedan desplazarse mejor.

2.2.4. 1000 maneras de usarlo (parte 1)

Este juego se dividió en dos partes que cada una corresponde a un eje temático: primera parte (segundo eje) y segunda parte (tercer eje). Se dividió de esta manera, debido a que, primero, se trabaja a modo personal y, segundo, a modo grupal.

En este eje se explicará solamente la primera parte que, netamente, se realizó en la cuarta sesión. El juego fue adecuado, ya que se manifestaba la exploración del objeto por parte de las y los participantes para utilizarlo de diferentes formas a pesar de que, al principio, se les complicaba. En cuanto al espacio, fue útil debido a que supieron colocarse en un pequeño lugar del salón para poder indagar con paciencia y tranquilidad el objeto traído en clase. En cuanto a la aceptación de este juego, al inicio no comprendían qué debían hacer con el objeto, es decir, no sabían por dónde comenzar, ya que era la primera vez que iban a explorar de manera corporal y vocal, sobre todo incluyendo un indumento. Posterior a ello, procedí a explicarle el ejercicio con una bufanda, tomándolo como si fuera mi objeto a trabajar. Demostré, ejemplifiqué y adopté todas las pruebas posibles de que con un objeto se puede construir un personaje. Luego de ello, pudieron manejar mejor su exploración.

A raíz de ello, empezó el juego. Primero, caminaron por el espacio para que puedan respirar, relajar y concentrar sus sentidos en el ejercicio. Apenas mencioné “Personaje 1” empezaron a interpretar el personaje con el objeto escogido. Algunas y algunos tenían sus personajes claros como en el caso de ROSADO, era una vendedora de pop corn con su canasta (un recipiente para poner pan), MORADO, era una señora con una joya super cara (una vincha de Minnie) y NEGRO, era una gimnasta que saltaba la cuerda (una bufanda). Sin embargo, otras y otros no sabían qué interpretar, aunque jugaban con el objeto para poder descubrir qué hacer con él, como en el caso de TURQUESA. Ella tenía una chalina de color verde agua y comenzaba a probar diversas maneras de utilizarla como, por ejemplo, un velo para entrar al templo o también estaba probando ser una señora de alta clase. FUCSIA, también, estaba en ese proceso, tenía una pashmina floreada que la utilizaba como cuerda para atrapar caballos, exploraba ser una vaquera o una persona enferma con papel higiénico en mano; lo mismo con ROJO, era una persona dormilona y utilizaba su botella como almohada o era un cantante cuya botella la utilizaba como micrófono. Al observar que, sus descubrimientos con el objeto crecían para el primer personaje, opté por continuar con la construcción del “Personaje 2”. Las y los niños que mostraban mayor seguridad al momento de la exploración, desarrollan a profundidad la imaginación, composición y creatividad de sus personajes, es decir, indagaban acerca de su nombre, edad, dónde vivían, qué le gustaba y qué no le gustaba, entre otras. Mientras que el resto de niños y niñas que no tomaban decisiones de manera segura y estaban un poco bloqueados con su proceso, pero lo intentaban, se tomaban el tiempo con detenimiento y precisión para descubrir y construir el personaje que les nacía con la ayuda del objeto. Al haber construido sus dos personajes con los objetos

a utilizar, les pedí que escogieran el personaje que más les gustó, ya que, para la siguiente sesión, es decir la quinta, se formarían dúos o tríos para armar una escena.

Respecto al objetivo de este eje, observé que demostraban paciencia durante el proceso de la construcción de sus personajes con la ayuda del objeto escogido. Es decir, ellas y ellos colocaban su objeto en frente suyo y comenzaban a observarlo hasta que les nacía colocarlo en sus cuerpos o transformarlo en “otro” objeto con sus propias manos. Cada vez que investigaban con el objeto, proponían la utilización de este entre circunstancias dadas y personajes que iban surgiendo en el momento. Se mostraron flexibles y dispuestos a darle valor a su desarrollo y propia imaginación, como en el caso de TURQUESA, a pesar que no estaba segura sobre lo que quería, poco a poco descubría qué cosas se podría hacer con su objeto y cuando encontró algo que le satisfizo, no dudó en desarrollar el personaje a partir de esas imágenes y acciones.

En cuanto al impacto del proceso personal, por un lado, se encuentra el tema de la escucha. Antes de realizar el ejercicio, la primera vez que expliqué las indicaciones del juego, entendí por qué las y los no comprendían. Era por su distracción entre sí y tuve que llamarles la atención de manera pacífica, haciéndoles la pregunta “¿les gusta que las y los demás los escuchen?” y contestaron de manera afirmativa, les respondí del mismo modo, pero les expliqué que no escuchaban, sobre todo a mí misma. Quedaron pensativos y pensativas. Pese a la lección, tomaron en cuenta las indicaciones del juego con la condición de que no iba a ser repetido por mí, sino por una del grupo. En esta ocasión, le tocó a MORADO mencionarlas a modo de voluntaria. Y luego, ejemplifiqué el juego con la bufanda. Me sorprendió la paciencia que tuvieron en plena exploración y construcción de personaje, sobre todo de las y los niños que no tenían en cuenta qué hacer con el objeto en el momento. Por instantes,

jugaban con sus objetos, luego lo dejaban para observarlo y nuevamente jugaban. Esto mismo lo noté de ROJO, ya que se tomaba el tiempo para descubrir poco a poco las diversas formas de utilizarla y, lo mejor de todo, es que no tenía fastidio o queja de su proceso. En lo personal y, a la vez, fue consejo de la psicóloga Rocío, considero que debo trabajar en mi paciencia para el proceso de construcción de un personaje que pueda aplicar al momento de trabajar en una obra teatral como profesional. En otras palabras, para las y los artistas, la construcción de un personaje es un proceso arduo, ya que pueden que nos toque un personaje complejo. Hasta llegamos al punto de la frustración y desesperación por no entender qué quiere el personaje en la obra. Por lo tanto, pienso que es importante este juego aplicarlo a nuestro trabajo para que nos “facilite” el proceso y tomarlo con calma.

Las reflexiones generales sobre la experiencia en este juego fueron que, en relación con el segundo objetivo temático, se comprobó la aceptación del proceso personal por medio de la serenidad y perseverancia al momento de la exploración con sus objetos. Esto se evidenció en dos puntos: claridad de los personajes propuestos e indagación con el objeto. Respecto al primero, al comienzo del juego, la mayoría de las y los integrantes como ROSADO, MORADO, NEGRO, BLANCO, AZUL y MARRÓN tuvieron la facilidad de descubrir sus personajes al instante. Por ende, empezaron a construirlo. Junto al objeto de estudio propuesto, examinaban la postura, caminada, voz, movimientos firmes, rígidos, delicados, sueltos, comenzaban a posicionarlo en una situación incómoda o alegre de manera espontánea, etc. Y respecto al segundo, las y los participantes como NARANJA, ROJO, TURQUESA y FUCSIA exploraban el objeto, pero no tenían el personaje claro. Esto se debió a que no sabían por dónde comenzar, así que solamente jugaban: el elemento lo lanzaban, pateaban, lo colocaban su cuerpo, giraban, etc. A raíz de ello, se quedaron con una

actividad y poco a poco salía el personaje. En esta ocasión, hubo más proceso que el grupo anterior, ya que empezaban recién a descubrir esta nueva habilidad que es la creatividad mediante movimientos, niveles altos, medios y bajos, diversas sensaciones fuertes y suaves: admiraban lo que iban encontrando en el camino.

En base a estas observaciones, analicé que, ellas y ellos son capaces de crear diversas circunstancias debido a las experiencias que cada quien padeció o experimentó, lo cual es útil para introducirse en el mundo que está inventando por medio de la imaginación. Además, noté que eran pacientes, tranquilos/as, respetaban el ritmo que podían manejar y no tenían presión de nadie: supieron controlar su propio proceso. Como guía, les orientaba a que puedan profundizar más, ya que, a veces se quedaban en un solo movimiento, lo cual era válido, pero la idea era no quedarse estancados/as, sino continuar para descubrir mejores desplazamientos o estilos. No hay que ser conformistas, sino inconformistas.

Por otro lado, como profesora tuve que posicionarlos en el medio del salón y sentarlos para que puedan escucharme con atención las reglas del siguiente juego, luego, ejemplificar el ejercicio para que comprendan mejor y así lo apliquen. Así, hubiera omitido la falta de escucha y la repetición de la explicación del juego. Por otra parte, hubiera sido mejor introducir música o melodía de exploración como aporte al descubrimiento de acciones con el objeto y pueda “facilitar” la construcción de su personaje. Además, como profesora, para una próxima, sería mejor pasar por cada uno de ellas y ellos para que pueda observar su avance y ayudarles en su exploración.

2.3. Eje 3: Cooperación al proceso emocional del otro

2.3.1. Armar un objeto en grupo

Este juego se realizó en la cuarta sesión. Fue acorde, debido a que desarrolla la escucha, atención y cohesión de las y los integrantes en el trabajo en equipo. De acuerdo al espacio, fue un ambiente cómodo y amplio para el ejercicio, ya que los grupos se ubicaron en un pequeño lugar del salón y pudieron realizar con facilidad los movimientos e imágenes que indicaba yo misma. En cuanto a la aceptación del juego, las y los niños se divertieron mucho, puesto que, entre gritos y risas, trataban de organizarse y “sacar” adelante a su equipo para presentar la “mejor” imagen de objeto.

Antes de iniciar el juego, las y los convoqué para una ronda y explicarles las reglas del juego, luego, procedí al conteo del uno al once (justamente, en esta sesión habían faltado 2 estudiantes) para agruparlos de la siguiente manera: números pares e impares. Los dúos o grupos más frecuentados como TURQUESA y MORADO o BLANCO, AZUL y MARRÓN separaron, ya que, al enumerarlos, no coincidían con el mismo número par o impar. En ese instante, observé la incomodidad de la mayoría, puesto que les causaba extrañeza o incluso algo de temor por trabajar con alguien con quien no era tan cercano. Se mostraban callados y decaídos. Aun así, se continuaba con el juego. Los grupos se conformaron de la siguiente manera:

- GRUPO 1: Azul, Verde oscuro, Rosado, Marrón, Morado y Amarillo
- GRUPO 2: Blanco, Turquesa, Negro, Fucsia y Verde claro

Indiqué el primer objeto a realizar: un zapato. El grupo 1 solamente había colocado una zapatilla en medio de todo el equipo, al igual que el otro grupo. Con estas acciones comprendí que no habían entendido con claridad las indicaciones de la dinámica. Por esta razón, les hice entender que la idea no era mostrar el objeto, sino ser el objeto y les ofrecí un ejemplo para que no hubiera más dudas. Antes de continuar con los objetos y, también, para comprobar que hayan entendido el juego, continué por mencionar algo diferente, una letra: la X. Además, apliqué las letras para

comenzar, ya que quería que se acomodan al juego de manera fácil y cuando lograsen el ritmo, continuarían con armar los objetos.

Durante la dinámica, observé que, cada grupo empezaba a revelar quiénes ejercían de manera más rápida su liderazgo: MORADO y FUCSIA eran las líderes de sus grupos sin que lo noten. Además, pude identificar que las líderes tenían un rasgo en particular, es decir, MORADO se desesperaba cuando daba órdenes (según la psicóloga Rocío, es una desorganización de ideas). Ella no tomaba decisiones sobre quién podría ser cada parte de la letra para conformar la letra y, también, no preguntaba si alguien se ofrecía como voluntario/a para escoger ser una de las partes de la letra asignada. Por ello, demoraban en armarlo; hasta que solamente dos participantes del grupo formaron la letra cuando debería ser todo el equipo. Mientras FUCSIA dirigía a su grupo de manera más pacífica, puesto que había más orden al momento de armar la letra o el objeto, tomaba en cuenta que todo su grupo debería participar, por esta razón, convocó a cada uno a ser una parte de la letra (ver anexo 24). Cuando mencioné que deberían armar una licuadora, inmediatamente el grupo 2 lo realizó, debido a que practicaban muy bien la escucha y había mucha conexión entre sí. Tomaban la iniciativa de ser una parte del objeto y, rápidamente, se acoplaban para formar la imagen de manera organizada, tomando decisiones, guardando respeto hacia el otro y apoyando a que el otro se pueda integrar. Por ejemplo, VERDE CLARO no sabía qué hacer porque no tenía idea en dónde posicionarse y TURQUESA, simplemente, le indicó que forme parte de la jarra de la licuadora, VERDE CLARO accedió a ello y le agradeció. En cambio, en el caso del grupo 1 fue un desorden, puesto que, a pesar de que MORADO tomaba el mando, MARRÓN y ROSADO se metían en las decisiones que se tomaban y perdían tiempo en decidir quién sería cada parte hasta que llegaban al punto de discutir. MARRÓN se comportaba de

una manera solitaria y quería tomar sus propias decisiones sin involucrar a las y los demás, y a MORADO le molestaba eso. Finalmente, concretaron en armar la licuadora. Como profesora pasaba por cada grupo para verificar las imágenes y, justamente en la imagen de la licuadora, MARRÓN explicó quién era cada parte, pero cuando había dicho que él mismo era la base de la licuadora, MORADO lanzó un comentario diciendo “tú siempre quieres hacer lo que te da la gana...no escuchas”. Con dicho comentario identifiqué que no había comunicación en el grupo, ni mucho menos conexión. Además, las y los demás integrantes como AMARILLO, AZUL Y VERDE OSCURO se intimidaban al escucharlos discutir sin mencionar ninguna opinión o idea por el temor a que le digan que estaba mal. Por ende, al notar dichas diferencias de cada grupo, opté por terminar el juego.

En cuanto al impacto del proceso personal y a nivel profesional artística, me preocupaba la situación de MORADO y MARRÓN, ya que, por un momento, pensé que iban dejar su grupo solamente por no querer trabajar con alguien que no era de su agrado. Es decir, mientras que explicaba por segunda vez la dinámica, MORADO comenzaba a quejarse de MARRÓN debido a que él no escuchaba al equipo y solamente quería que su idea se respete. Pienso que, quizás el reto era muy grande para, además, pedirles que se escuchen y trabajen juntos, incluso su complejidad como ejercicio nuevo les estaría poniendo tensos y esa tensión podría estar haciendo que antagonicen en lugar de cooperar. A pesar de la preocupación que tenía, dejé que continuara para observar hasta qué punto llegaban. A raíz de ello, opino que es importante la conexión y escucha en un trabajo en equipo, sobre todo cuando se trata de un elenco de teatro. En otras palabras, desde mi punto de vista como actriz, sería incomodo trabajar con una persona que no me agrada o que haya concluido una relación, ya sea amorosa o amistosa, en malos términos. Esto se debe a que, quizás

pueda provocarse tensión dentro del elenco y el proceso sea aburrido o fastidioso para el resto. Por lo tanto, para evitar estos momentos incómodos, por el bien del grupo, aclarar los malentendidos para que haya una mejor continuidad con el desarrollo de la obra.

Las reflexiones generales sobre la experiencia en este juego fueron que, en cuanto al tercer objetivo temático, se comprobó la empatía y colaboración con el proceso de comprensión del compañero/a tanto del grupo 2 como del grupo 1. Es decir, el segundo grupo fue un claro ejemplo de cooperación, ya que denotaba la atención a las indicaciones y el vínculo con el otro, tomando en consideración el valor y la perseverancia de respetar los procesos personales de cada integrante. Por ejemplo, TURQUESA cuidó y respetó de VERDE CLARO debido a que él no sabía que posición tomar para formar parte del objeto, no entendía muy bien el juego. Ella lo ayudó a que se posicionara sin ninguna presión o desesperación por hacerlo mejor que el resto, simplemente entendió que su compañero le faltaba comprender mejor la dinámica por lo que fue paciente y tolerante al momento de explicarle y jugar junto con él. Esto no se observó con el grupo 1 que no llegó a cumplir con el objetivo temático, dado que demostró todo lo contrario: mala organización, falta de comunicación y comprensión por el otro al momento de mencionar una idea e incomodar a los demás sin propiciar la seguridad en el equipo. Por ejemplo, MORADO y MARRÓN discutían ya que no se ponían de acuerdo sobre quien sería cada parte del objeto propuesto entre gritos y desesperación. Él quería hacer lo que deseaba como “cabeza de grupo”, pero ella no lo permitía porque, según ella, era un desorden. Lo interesante en este grupo fue que no eran tan conscientes del desconcierto que ellos mismos provocaban y, a la vez, intimidaban al resto. Por lo tanto, no se concretaba la imagen del objeto. Pude notar que no consideraban la escucha, conexión y comunicación

como partes esenciales para cualquier trabajo en equipo, ya que hubiera fortalecido la cohesión, aprendido a apreciar y reconocer las ideas del otro, promovido la confianza y concientizado el sentimiento de pertenencia. Esto mismo se vio en el grupo 2, sin embargo, en el grupo 1 no.

Por otro lado, era necesario aplicar un momento de prueba para que las y los participantes puedan acomodarse al juego. Si bien es cierto, la prueba se adaptó luego de la segunda vez que se indicaban las reglas del juego, pero si hubiera sido al primer momento, es decir, antes de comenzar el juego, no se repetía por segunda vez. Además, siendo consciente desde el punto de vista del niño/a, el juego era algo complejo, ya que no comprendían la importancia de cada integrante tenía que ser parte del objeto, no traer el objeto literalmente. Por ende, se debe aclarar las indicaciones del juego con ejemplos incluidos.

2.3.2. Foto título en grupo

Este juego se realizó en la sexta y última sesión. Fue adecuado para las y los participantes, ya que las indicaciones fueron sencillas y manifestaba la escucha y cohesión en equipo, pero, sobre todo la colaboración en la recepción del integrante durante el juego aplicado. En cuanto al espacio, fue apropiado debido a la distribución de los grupos en el salón al igual que en el anterior juego y no hubo distracciones externas que puedan interrumpir la dinámica. En cuanto a la aceptación del juego, las y los niños se divirtieron mucho, entre gritos y risas, trataban de organizarse y “sacar” adelante a su equipo para presentar la “mejor” imagen de las diversas situaciones dadas por mí.

Antes de iniciar el juego, les indiqué que nuevamente íbamos a jugar en grupos y comencé, en ese instante, a enumerarlos del 1 al 12 (el alumno VERDE

CLARO faltó a clases) para agruparlos en grupos pares e impares. A esta observación, según la psicóloga Rocío, le pareció indispensable, ya que dejó las indicaciones de manera clara y concisa para las y los niños puedan entender. En esta ocasión, observé que la incomodidad dentro de cada grupo era menor en comparación con el juego anterior, debido a que, llegando a esta etapa del taller, pude identificar que la confianza entre ellas y ellos era mayor, dado que la comunicación entre sí era frecuente, se valoraba el compartir, el jugueteo, las risas y tenían un vínculo de amistad más tolerable, por ejemplo, en el caso de MARRÓN y MORADO. Al principio, las ideas de cada uno chocaban entre sí, por lo cual no se lograba concluir con un acuerdo, sin embargo, en esta última sesión y antes de que comience el juego observé que MARRÓN y MORADO estaban conversando y riéndose de lo que compartían o MARRÓN “molestaba” a MORADO con alguna broma sana que no fomentaba una discusión o fastidio para ambos. Dicho esto, observé que hubo validación en la aceptación del otro a pesar de sus diferencias: MORADO y MARRÓN se aceptaron entre sí, ya que MORADO es más tranquila y severa, pero MARRÓN es gracioso y juguetón. Ahora bien, continuando con el juego, presentaré la lista de los grupos de la siguiente manera:

- GRUPO 1: Azul, Fucsia, Naranja, Marrón, Morado y Turquesa.
- GRUPO 2: Blanco, Rojo, Amarillo, Verde oscuro, Negro y Rosado.

Como pueden observar en la relación de grupos, algunas y algunos coincidieron como en el juego anterior, por ejemplo, MARRÓN, MORADO y AZUL o NEGRO y BLANCO. Ahora bien, necesitaba que cada una y uno lleve al espacio el objeto o prenda de vestir escogido. Habían llevado un indumento diferente o el mismo de la clase pasada. A continuación, presentaré la lista con los indumentos a utilizar:

LISTA DE INDUMENTOS:

- Azul: una gorra azul
- Fucsia: una pashmina floreada y una casaca blanca
- Naranja: una gorra azul y un tubo verde

- Marrón: casaca de colegio
- Morado: vincha de Minnie
- Turquesa: un peluchito de corazón
- Blanco: una mascarilla
- Rojo: una gorra roja
- Amarillo: una bufanda gris y una gorra de conejo
- Verde oscuro: vincha azul verdoso con orejitas de gata
- Negro: una cuerda negra de saltar
- Rosado: un tubo rosado

Por lo mencionado anteriormente, comenzó el juego. El primer ambiente del juego que les indiqué fue “una fiesta”. Comencé el conteo de 10 segundos para que los dos grupos puedan demostrar con rapidez la “foto” y el ambiente de una fiesta. En esta primera parte, observé que cada uno y una se colocó en el espacio sin comunicarse con el otro. Eso mismo me causó extrañeza y me surgió la pregunta ¿por qué no hablaron entre sí para definir sus funciones? Cuando dije “STOP”, todas y todos se quedaron quietos, en ese momento les mencioné que no valía repetir la acción de su compañero o compañera del grupo, por lo que algunas y algunos hicieron contacto visual con sus demás compañeros/as ya que se habían juntado de a dos y coordinaron la misma acción. En ese momento, se dieron cuenta de la falta a dicha regla. Por ejemplo, mientras que hacía el conteo, en el grupo 1, MORADO jalaba a TURQUESA para que bailen juntas y AZUL se acopló a ellas; en el grupo 2, BLANCO comenzó a bailar sola, pero AMARILLO y ROJO la vieron e hicieron lo mismo. Se toma en consideración que las y los niños que repitieron la acción, no tenían muy clara la idea del juego, por ello, tuvieron que replicar al compañero. Esto va en contra del desarrollo de su propia creatividad e imaginación, y también, no aportaba la presión del conteo regresivo (a esto, la psicóloga Rocío lo denomina “tolerancia de la frustración”). Es decir, en el caso del grupo 1, AZUL se encontraba “perdido” en el espacio, su cuerpo no se movía, pero, inmediatamente, cuando miró a MORADO

y TURQUESA que estaban bailando, comenzó a bailar también ya que no le quedaba de otra. Lo mismo pasó con el otro grupo. En consecuencia, esta primera parte del juego fue un precalentamiento para que capten el ritmo de la dinámica.

El segundo ambiente del juego fue en el “parque de diversiones”. En ese instante, pude identificar las dos líderes de cada grupo de manera espontánea, ya que, apenas realicé las indicaciones, juntaron a su equipo para realizar la imagen: MORADO era líder del grupo 1 y ROSADO era líder del grupo 2. Existe diferencia entre las líderes. En otras palabras, en el caso de MORADO tiene como compañera a TURQUESA y las dos se apoyaban para organizar al grupo y definir las funciones a cumplir y FUCSIA, NARANJA y AZUL se sumaban y aportaban en las ideas, salvo que MARRÓN se puso a un costado y no hizo nada. MORADO lo vio e hizo un gesto de no entender y verbalizó “¿qué fue?”, pero no quiso presionarlo con que se una al juego. Por otro lado, en el caso de ROSADO no tenía idea de cómo dirigir, pero lo intentaba con la ayuda de NEGRO y AMARILLO. Se notaba que ellas eran quienes activaban para que las y los demás de su equipo aplicaran lo que les indicaba, a excepción de ROJO quien no escuchaba e ideaba su propia acción con solamente ver lo que hacían; es decir, sumaba su acción a pesar de que no se comunicaba con sus compañeras. En lo que coincidían las líderes era en el cuidado de sus demás compañeros y compañeras, ya que no les exigía que hagan lo que ellas proponían; al contrario, complementaban sus ideas con las demás. A partir de las acciones en los grupos, me pregunté ¿a MARRÓN y ROJO les aburrirá el juego o soy yo, su aburrimiento? ¿qué pasaría si MORADO y ROSADO dejan de dirigir; continuaría la organización y el orden grupal?

Ahora bien, el tercer ambiente del juego fue en “un salón de clases”. Nuevamente hice el conteo e inmediatamente noté un cambio en esta parte. Se identificó la

desesperación de las encargadas del grupo y sus compañeros de una manera divertida y graciosa. En el caso del grupo 1, MORADO junto a TURQUESA respetó los roles que cada una y uno tomaron como, por ejemplo, FUCSIA mencionó “quiero ser la profesora auxiliar” y MORADO la llevó a su posición para que sea el papel; lo mismo pasó con MARRÓN, en esta ocasión se unió al juego, “seré el profesor, ¿ya?” y MORADO no dudó en empujarlo a su posición. A pesar de los empujones y la rapidez en el equipo, demostraron el disfrute de cada integrante por medio de sonrisas y carcajadas. En el caso del grupo 2, ROSADO y NEGRO decidieron los roles de cada una y uno, pero, pese a ello, las y los demás participantes no se oponían a la decisión; más bien apoyaban de manera pacífica y tranquila. ROJO, quien se mantenía al margen del grupo, estaba ahí presente, pero a la vez no, porque no se acercaba a aportar ni sus compañeras hacia él (ver anexo 25). A partir de ello surgió esta pregunta ¿por qué las pequeñas del grupo 2 no invitaron a ROJO que se una al grupo? ¿será que tendrán un conflicto con él o simplemente él se aleja por un problema interno?

El cuarto ambiente de la dinámica fue un día en “el gimnasio”. En esta parte del juego identifiqué una gran diferencia, ya que en el grupo 1 pude observar la organización y la comunicación; en cambio, en el grupo 2, la individualidad. En otras palabras, en ese instante, el grupo 1 formó un círculo y, de manera rápida, comenzaron a coordinar quienes cumplirían cada rol; el grupo 2, solamente ROSADO, BLANCO y NEGRO se comunicaron para ver qué rol cumplirían, pero los demás integrantes propusieron su rol. Esto último es indispensable, porque manifiesta su propuesta, sin embargo, no se compartió con el resto, por ello, la comunicación no fue relevante para el grupo. En esta ocasión, pude observar que utilizaron sus objetos propuestos como, por ejemplo, FUCSIA utilizó su casaca como una manta para no

lastimarse cuando hacía abdominales, TURQUESA y NARANJA utilizaron sus objetos, peluche y tubo, como una pesa chica y grande, y AMARILLO utilizó su bufanda como una soga para saltar.

El quinto ambiente de la dinámica fue un día en “el cementerio”. Por ser la última, se observó la mejor organización y utilización del objeto en los grupos: tanto del grupo 2 como del grupo 1. Cada grupo tuvo una situación diferente en el lugar; el grupo 1 conformaron una imagen donde estaban velando el cuerpo momentos antes de la sepultura y el grupo 2 estaban enterrando el cuerpo. En cuanto a la organización, el grupo 1 decidió qué roles cumplirían y se compartió las ideas como, por ejemplo, FUCSIA era la madre; TURQUESA, la tía; NARANJA, la hermana; AZUL, el padre difunto; MARRÓN, el sacerdote y MORADO, una estatua del cementerio. El grupo 2 tuvo una mejoría en cuanto a la comunicación, ya que se juntaron para definir los roles como NEGRO, quien era la madre que llora; BLANCO, la amiga; VERDE OSCURO, la hermana; AMARILLO, la hija difunta y ROSADO, la señora que recién llegaba al entierro. ROJO se unió al grupo y dijo “yo soy la persona que tiene la pala con la tierra” y ROSADO accedió a su idea, aportando con su objeto: el tubo rosado como la pala. Aparte del objeto mencionado, las y los demás también utilizaron sus objetos como FUCSIA utilizó su casaca como una manta, TURQUESA utilizó su peluche como una flor y BLANCO utilizó su mascarilla como lentes de sol.

Con respecto al objetivo de este eje, hubo diferencias tanto del grupo 1 como del grupo 2. En otras palabras, en el grupo 1 se pudo observar el cuidado y la aceptación del otro para desarrollar de manera satisfactoria la escucha y empatía en el trabajo grupal. Por ejemplo, MORADO entendió cuando MARRÓN no quiso jugar en la primera ronda del juego, no quiso insistir en su decisión, luego de observar cómo

era la dinámica, él se acopló al grupo para apoyar a su equipo por decisión propia. Por otra parte, en el grupo 2 se notó tanto la individualidad que la cooperación, ya que a ROJO no lo incluían ni él tomó la iniciativa para ayudarles en la realización de las imágenes; por ello, ROJO priorizaba sus ideas. Además, ROSADO, como líder del grupo, no se preocupaba por las ideas que fomentaba ROJO en un principio. A raíz de ello, se pudo deducir que no había comunicación por parte de ambos, por lo tanto, el grupo perdía la atención de todas y todos, ya que la importancia de ROSADO hacia las y los demás era mínima, sobre todo de ROJO. Luego, se notó un cambio en la última “foto”, debido a que ROJO tomó la iniciativa de acercarse y proponer su idea, ROSADO aceptó sin duda; las demás se juntaron y propusieron sus roles, por la cual los manifestaron con orgullo y coordinaron las posiciones de cada rol. Esto detonó un cambio: la escucha hacia el otro y su cooperación prevaleció en la última colaboración grupal.

En cuanto al impacto del proceso personal, este juego cerraba el taller. Confieso que me sentía muy apenada porque quería dictar más sesiones, pero se acercaba sus exámenes finales del 4to bimestre y solamente eran tomadas en la mañana, luego se retiraban del colegio. Así que, tuve que cumplir con las normas del colegio y hacer un bonito cierre del taller. Por otra parte, algunas y algunos coincidieron en mismos grupos que el juego anterior, lo cual, en lo personal, pensé que, la vida se encargó de darles otra oportunidad para que puedan reforzar o desarrollar ese vínculo de amistad entre ellas y ellos sin presiones, y, además, trabajar la comunicación y coordinación de ideas durante el ejercicio. En cuanto al impacto del proceso como profesional artística, como mencioné en la dinámica anterior, no es agradable trabajar con una persona que te resulte incómoda. Sin embargo, en este juego ha sido la excepción, ya que tuvo mejor coordinación y escucha durante el proceso como,

por ejemplo, MARRÓN y MORADO, se toleraban mejor y no discutían mientras realizaban la dinámica de las imágenes.

Las reflexiones generales sobre la experiencia fueron que, en cuanto al tercer objetivo temático, se comprobó la colaboración con la recepción del compañero/a y la valoración del proceso en el trabajo grupal tanto del grupo 1 como del grupo 2. En el caso del primer equipo, se observó que MORADO comprendió el proceso de MARRÓN ya que no se integraba al equipo. Ella se preocupaba por él debido a que lo veía aislado, lo llamó para que se juntara con el resto, sin embargo, él no quiso. No le insistió porque iba a terminar en una discusión y eso no era saludable para el equipo. Más adelante, MARRÓN tomó en consideración el aporte que debía darle al grupo, dado que observó que necesitaban apoyo de alguien más para completar con el trabajo de las imágenes: veía la dificultad de su equipo por lo que decidió integrarse. Y en el caso del grupo 2, no se observó el apoyo de la “líder” ROSADO en cuanto a la valorización de cada integrante del equipo, sobre todo del participante ROJO debido a que omitía las ideas u opiniones que él proponía por lo que lo excluía del equipo y trabajaba solo. Por lo tanto, ROSADO no consideraba el trabajo grupal de manera conectiva o comunicativa donde todo el equipo sume a la actividad.

Por otra parte, faltó mencionar una indicación primordial: la acción de cada uno/a no tenía que repetirse. Debo tomar en cuenta ser clara en una indicación en las reglas del juego, en la que se indicó utilizar el objeto. En esta ocasión, no se utilizaba tanto, salvo en el último lugar de la dinámica. Por ende, como profesora y siendo consciente de las reglas del juego, se requiere estar pendiente de la utilización de los objetos por parte de las y los participantes para una próxima sesión.

2.3.3. 1000 maneras de usarlo (parte 2)

En este eje se explicará la segunda parte de este juego que se realizó en la quinta sesión. Fue adecuado, ya que fomentaba la construcción de escenas a modo de improvisación, incluyendo a sus personajes escogidos de la primera parte del juego junto con el objeto explorado. En cuanto al espacio, fue apropiado debido a que cada dúo o trío se colocó en un pequeño lugar del salón para que comiencen a plantear el contexto y la situación donde se encuentran posicionado sus personajes. En cuanto a la aceptación de este juego, se acomodaron a esta segunda parte, ya que, como en la primera parte del juego se construyó el personaje junto al objeto, solamente se dedicaron a estructurar la escena por medio de ideas que cada integrante proponía en su grupo; ideas como el lugar, estación, si era de día o de noche, acciones de sus personajes, entre otras.

Antes de comenzar con la segunda parte del juego, permití que recuerden los personajes propuestos en la cuarta sesión. Es decir, les indiqué que, nuevamente, jueguen y descubran un poco más del personaje escogido. Al terminar, comencé esta segunda parte, así que procedí a formar los grupos: 3 dúos y 1 trío. Esos grupos estaban conformados de la siguiente manera:

DÚOS Y TRÍOS:

- Rojo y Morado
- Rosado y Turquesa
- Negro y Fucsia
- Azul, Verde oscuro y Naranja

Les propuse un tiempo de diez minutos para que puedan construir una escena con sus personajes. Por falta de tiempo, solamente pudieron presentar tres grupos de los cuatro. Empecé por el primer dúo, ROJO y MORADO, quienes habían escenificado un robo; es decir, MORADO era una señora que caminaba por la calle con su joya muy cara (su vincha de Minnie), en el preciso momento venía ROJO, quien era un ladrón que tenía una pistola (su botella) y le roba la joya, dejándola inconsciente y habiéndole robado lo máspreciado. Algo así parecido fue en el trío, AZUL,

VERDE OSCURO y NARANJA, quienes escenificaron un secuestro de animales. En otras palabras, VERDE OSCURO era una ladrona que utilizaba una capucha (una chalina) e iba caminando por la calle y de repente, se encontró con un perrito y un elefante. El perrito fue interpretado por AZUL que utilizaba una gorrita con orejitas y el elefante, interpretado por NARANJA que utilizaba su tubo para que sea la trompa del elefante. Los personajes estaban en pleno forcejeo: la ladrona queriendo llevarlos y los animales tratando de escapar. Al final, la ladrona terminó raptándolos. Por otra parte, en el caso de ROSADO y TURQUESA fue una escena distinta, ya que ROSADO interpretó a una vendedora de cancha, teniendo un recipiente de pan como canasta para la canchita; ella vendía por las calles y, de repente, vio a una señora glamurosa pasar por ahí (utilizaba su chalina verde agua) quien era TURQUESA, le preguntó a la señora si podía colaborar con su venta y ella accedió a comprarle debido a que le gustaba ayudar a los más necesitados. Con estas tres hermosas presentaciones pude concretar el juego.

Con estas tres presentaciones pude observar que, mientras hacían las escenas, se identificaba la conexión y coordinación entre los grupos, puesto que empatizaban con cada integrante para cuidarlo/a de manera física como en el caso de los robos. Es decir, en la escena de ROJO y MORADO, el ladrón, al botarla a la señora de la joya para dejarla inconsciente, el empuje no ha sido brusco, ya que ROJO fue consciente en no dañar a su compañera. Por otra parte, observé que el esfuerzo del desenvolvimiento escénico de cada uno y una era increíble. Esto no se trataba de una competencia sobre quién lo hacía mejor que la o el otro, al contrario, a algunas y algunos les costaba soltar más y, para ello, pongo de ejemplo a la última pareja mencionada. ROSADO tenía clarísimo su personaje como vendedora, hasta ofrecía a sus demás compañeras y compañeros del salón para que le compren. Se observó que su cuerpo

y voz transmitía seguridad en escena, sin embargo, TURQUESA era todo lo contrario. Es decir, su voz tenía bajo volumen, su cuerpo no se movía tanto y no tenía idea de lo que decía, hasta que ROSADO la ayudó de manera improvisada mencionar textos que aporten a su desenvolvimiento en la escena como “¿Qué desea señora?” o “¿Le encantaría llevar esta cancha?”, entre otras. Esto mismo conllevó a que TURQUESA respondiera y se encontrara algo cómoda en escena (ver anexo 26). Dicho esto, pude observar un ejemplo de empatía con la o el otro y valorar el proceso de una y uno mismo.

Respecto al impacto del proceso en mí misma y como profesional, quedé sorprendida con los temas tratados de las escenas: robo, secuestro y pobreza. En mi memoria se encontraba otro tipo de ideas infantiles que podían tratar como escenas de dibujos infantiles o de superhéroes como “Los Backyardigans”, “Angelina Ballerina”, “Advengers”, entre otras. Sin embargo, no fue así, ya que trataron temas fuertes de la realidad que necesitan ser visibles ante la sociedad. Además, según la psicóloga Rocío, las y los niños a este rango de edad perciben las situaciones reales del mundo: comienzan a discernir lo bueno de lo malo. Por esta razón, es que salen estas anécdotas de situaciones delicadas, ya que quizás lo han vivenciado o presenciado en algún momento de su vida, lo cual quisieran compartir por medio de la escena. Lo mismo sucede con las y los artistas escénicas. Hay temas de la realidad que no son visibles y tratados como, por ejemplo, la violencia de género, homofobia, maltrato animal y más que requieren ser escuchados, por lo tanto, de manera independiente se buscan espacios para poder manifestarlos por medio de las artes, ya sea en una composición musical, performance, obra teatral, entre otras.

Las reflexiones generales sobre esta segunda parte del juego fueron que, en cuanto al tercer objetivo temático, se comprobó la aceptación y paciencia del compañero/a durante la dinámica. Cada dúo o trío cuidó y respetó el proceso en el que padecía su compañero/a y, a la vez, no sentir la desesperación de que él o ella aprenda rápido para realizar la escena a la perfección como en el caso de TURQUESA y ROSADO, un claro ejemplo. Se demostró el cuidado y trabajo en equipo como en el caso de ROJO y MORADO, durante el proceso de la escena observé que dialogaban y ensayaban la caída de manera paciente para que no hubiera ningún inconveniente. Además, el desarrollo a profundidad de los personajes junto con el objeto como la capacidad de vender, de cuidar un objeto preciado, de hacer el sonido de un animal, entre otras, fue producto de su paciencia en el proceso de la construcción, lo cual compruebo su capacidad para imaginar y creatividad.

Por otro lado, como profesora, para una experiencia, sería mejor pasar por cada uno de ellas y ellos para que pueda observar su avance y ayudarles en sus escenas. Asimismo, les hubiera propuesto la opción de incluir música o algún otro elemento escenográfico como mesa o sillas para que puedan reforzar las escenas. Sería a modo de elección.

Conclusiones

En relación a los juegos empleados en este proyecto considero que, fueron apropiados, ya que resultaban sencillos de realizar, no requerían de tanto material físico, solamente necesitaban de la corporalidad, voz y gestualidad del integrante, y lograban identificar la mayoría de los objetivos correspondientes de cada eje temático. Ahora bien, los tres juegos que tuvieron mayor alcance o aceptación: *Chapada de colores*, *Armar un objeto en grupo* y *Foto título en grupo*. Esto se debe a que, se divertían de manera sana cuando se trataba de trabajar con la o el compañero y había confianza de por medio; lo cual demostraban respeto y cuidado. El juego que tuvo menor alcance: *Cuenta y acciona*. Se debió a que las acciones de las niñas y los niños eran repetitivas, lo cual cada quien se esforzaba al realizarlas; sin embargo, al ser repetidas en varias ocasiones, ellas y ellos comenzaban a cansarse y aburrirse por lo que tuve que resumir el texto para que termine inmediatamente. Para una próxima tomar en cuenta la reducción del texto para que la o el participante no se agobie y pueda disfrutar mejor.

En relación al espacio, no fue una buena opción elegir el escenario del colegio debido a las distracciones ajenas (ruidos de la secundaria, sonido del timbre), lo cual perturbaban con facilidad al integrante; por lo tanto, y gracias a la comprensión de las autoridades de la institución, se dio un cambio de espacio: el salón de clases, un lugar cerrado y libre de distracciones externas. Por otro lado, ciertos juegos se adecuaban al espacio perfectamente como *Ensalada de frutas locas*, *El hada* o *Conóceme y te escucharé*, mientras que otros no como *Chapada de colores* o *Caminatas*, ya que requerían de un lugar más amplio y sin restricciones de

objetos que puedan ocasionar accidentes; por ende, y para un próximo taller, debe tomarse en cuenta qué juegos implican mayor o menor espacio.

En relación a los participantes y sus objetivos en los ejes temáticos, se concluye que, las dinámicas favorecieron la autoexpresividad, creatividad y confianza. Sobre la expresión, cada participante demostraba sus sentimientos y sensaciones tanto corporal como vocal en relación a que sienten verdaderamente dentro del espacio y grupo, ya que no sabían cómo expresarlos desde las palabras. Esto se evidenciaba más en los juegos *La pelota preguntona*, donde se expresaba el temor de FUCSIA por salir al frente y el nerviosismo de AZUL por hacer el gesto y *Cuenta y acciona*, se manifestó la iniciativa de ROJO por medio de su propuesta. El cuerpo habla por sí solo.

Sobre la creatividad, en este proyecto se consideraba como una habilidad primordial la revalorización personal, debido a que, como guía, fortalecía este concepto en las y los niños para que sientan la seguridad de que son capaces de imaginar, fluir y tomar la iniciativa a la creación. Cada integrante iba descubriendo, reconociendo y experimentando su proceso por medio de la ficción lúdica. Esto se dio más en los juegos *El hada*, MORADO, ROJO, ROSADO, FUCSIA, BLANCO, TURQUESA, AMARILLO y AZUL, fueron capaces de imaginar y crear de manera instantánea el personaje propuesto y *Conóceme y te escucharé*, AZUL y ROSADO demostraron sus habilidades desarrolladas para que el resto les observe, conozca y acepte su capacidad.

Sobre la confianza, se demostró el sentimiento de orgullo por el desarrollo de nuevas habilidades desde el trabajo individual y grupal. En el caso de lo individual, valoraban su proceso en relación a la paciencia y tranquilidad para ir descubriendo qué más tiene para dar uno mismo/a; en el caso de lo grupal, nació la colaboración y comprensión del otro por medio del cuidado, respeto y serenidad frente al proceso que se requiere para que el trabajo en equipo se mantenga en constante organización, comunicación y conexión. Esto se observó más en los

juegos *Foto título en grupo*, MORADO entendió a MARRÓN su proceso para integrarse al grupo y *1000 maneras de usarlo (parte 1)*, exploración con el objeto para la construcción y creación de personaje: claridad y juego.

En relación al impacto del proceso a mí misma, las y los niños me demostraron que cada sacrificio, esfuerzo e intento para lograr sus objetivos, vale realmente la pena. En lo personal, sentían que los juegos propuestos no iban a surgir, sin embargo, pudieron introducirse, divertirse y “abrazar” el proceso sin tener ni una queja o deseos de cambiar la dinámica. Al observar esto mismo, me animaban a continuar con el proyecto. Poco a poco, mi niña interior se curaba, ya que estos niños y niñas eran mi camino de luz. En cuanto a lo profesional en las artes escénicas, pude concluir que, el juego es exploración, creatividad e imaginación. Estas tres nociones son fundamentales para el teatro, ya que aportan mucho al descubrimiento y redescubrimiento de las capacidades para la construcción de un personaje. Además, el juego te ayuda a reflexionar sobre la importancia de la conexión y cohesión en equipo para que el “barco no se hunda” y no llevar esa mala experiencia a otros lugares escénicos: que sirva de aprendizaje y hallazgo.

En relación a las reflexiones finales sobre la experiencia en general, las indicaciones del juego deben ser claras y concretas. Es decir, esclarecer las dudas de las y los participantes para que puedan comprender la dinámica y procurar que no se me olvide ninguna regla antes de iniciar. Asimismo, proponer una dinámica previa antes de comenzar con los juegos propuestos. Para un próximo taller, servirá de ayuda que el o la participante requiera de un calentamiento previo para que el cuerpo suelte y relaje, y también para romper el hielo. Además, mejorar la planificación de las sesiones para que los juegos procuren calzar en el tiempo e incluir música ambiental para que el o la participante se sienta familiarizado/a con el espacio. Y para concluir, la formación en artes escénicas no es suficiente para trabajar en cualquier campo sin el apoyo de un especialista, ya que el profesional en este campo, debe tener base

para fomentar y enseñar la importancia de las artes en nuestras vidas, especialmente del teatro que es el reflejo vivo de la sociedad donde estamos para aprender día tras día. Por ende, culmino con una frase de Arthur Miller: “El teatro no puede desaparecer porque es el único arte donde la humanidad se enfrenta a sí misma”.



Referencias bibliográficas

- Albano, A. & Price, G. (2014). Artes plásticas. *Revista Fundación Botín*, 88-105.
https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/Cap.%20AAPP-%20A%20Albano-G.%20Price.%202014%20Informe%20Creatividad%20ES-6.pdf
- Alcántara, J. (1990). *Como educar la autoestima*. Ediciones CEAC.
- Briso, E. (2021). La etapa escolar en los niños. *Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria*. <https://sepeap.org/la-estapa-escolar-en-los-ninos/>
- Brittain, W. L., Lowenfeld, V. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Cañas, J. (2010). *Y entonces, se abrió el telón*. Mágina.
- Cava, M. & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Caldas, M. (2017). Educación por el Arte: expresión y auto identificación. *Revista de la Universidad Ricardo Palma*, (17), 63-68. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Tradiccion/article/view/1368/1251>
- Clemes, H. & Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Editorial Debate.
- Contreras, M. (2013). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiésis*, (21-22), 71-86. <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis21-22/dossie2-02-contreras.pdf>
- Delgado, E. (2007). Comparaciones entre el método Montessori y el método tradicional. *Slideshare*. https://es.slideshare.net/Eva_del/comparacion-del-metodo-montessori-con-el-metodo-tradicional
- De Araujo, C. (1979). *Educación por el Teatro*. Centro de Estudios Brasileños.

Eines, J. & Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Emerson, R. (2020). Confianza en uno mismo. *Editorial Taller del éxito*.

<https://editorialtallerdelexito.com/wp-content/uploads/2020/01/Adelanto-Confianza-en-uno-mismo.pdf>

Escuela de la Familia Moderna. (2010, marzo). Bloque II: Etapas del desarrollo evolutivo en

Etapas 7 a 10 años. *Modelo de desarrollo moderado económico de Navarra*, (4), 1-11.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/BLOQUE+II+ETAPAS+DESARROLLO+EVOLUTIVO+%287-10+A%C3%91OS%29.pdf/6ac881ef-2dfd-4faa-bfa1-4bacc1816d23>

García, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Editorial Los Andes.

González, C. (2012). Aplicación del Constructivismo Social en el Aula. *Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural*, (1), 13 – 16.

<https://core.ac.uk/download/pdf/143614963.pdf>

Haeussler, I. & Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Dolmen ediciones.

Hernández, J. (2016). *Juego teatral: Un aporte al desarrollo cognitivo del niño en la segunda infancia* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Pedagógico.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9352/TE-20026.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

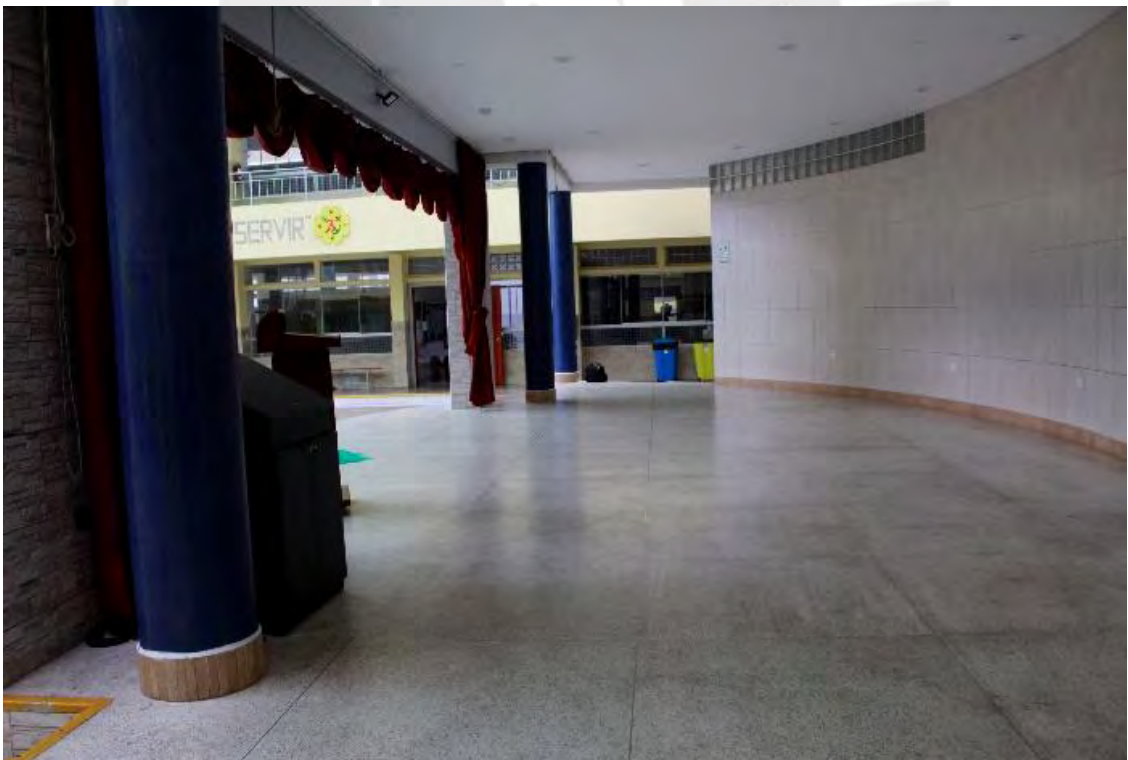
Montessori Village. (2020). Los cuatro principios básicos del método Montessori. *Montessori Village*. <https://www.montessorivillage.es/principios-basicos-metodo-montessori/>

- Morón, C. (2010, marzo). ¿Qué es el juego? *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(7), 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf>
- Morón, C. (2011a, enero). El juego dramático en Educación Infantil. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(12), 1-6.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>
- Morón, C. (2011b, noviembre). El juego en la etapa infantil. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(17), 1-11.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8764.pdf>
- Muente, G. (2020). *El uso de herramientas teatrales para trabajar el reconocimiento de emociones propias a través de la liberación del mundo interior: Una experiencia de juego teatral con niños de 7 a 9 años* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17443/MUENTE_BAYONA_GIULIANA_PATRICIA.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Pereyra, G. (2022, 10 de junio). Cada día se reportan en el Perú 12 casos de violencia entre escolares [Sección Sucesos]. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/cada-dia-se-reportan-en-el-peru-12-casos-de-violencia-entre-escolares-minedu-colegios-noticia/>
- Quintero, J. (2017, octubre). La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación de cuidado. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10 (2), 165-183.

- Roggero, R. (2019). *Creación dramática escénica colaborativa infantil* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15834/ROGGERO_RODRICH_ROSELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandoval, K. & Solís, Y. (2017). *Teatro infantil como recurso pedagógico para potencia la autoestima en niños y niñas de tercer nivel de preescolar María Auxiliadora padre Fabretto, de la ciudad de Estelí, durante el segundo semestre del año 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio UNAN. <https://repositorio.unan.edu.ni/7495/1/18083.pdf>
- Soler, G., Lopez, L. & Duarte, J. (2018). El juego dramático, una estrategia para mejorar la expresión oral. *Educación y Ciencia*, (21), 61 – 79.
- UNICEF. (2015). Tiempo de crecer. *Guía para la familia*, (1), 6 – 23. https://www.unicef.org/chile/media/1926/file/tiempo_de_crecer.pdf
- Vives, M. & Osorio, A. (2015). Aproximaciones a la conceptualización de la confianza y sus aportes a la educación. *3era Jornadas en Educación*, (9), 1-16.
- Yuyachkani. (2000). *Seminario juego, teatro y educación*. El grupo.
- Zerda, M. (2017). *Los juegos dramáticos permiten desarrollar mi creatividad y mi expresión*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPNBLIB. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7743/TE-21132.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1. Escenario del colegio



Fotografías: Josué Rosas.

Anexo 2. Salón de clases



Fotografías: Josué Rosas.

Anexo 3. Lista de las y los asistentes

Participante	Edad	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
AZUL	9	A	A	A	A	A	A
AMARILLO	9	A	A	A	A	F	A
VERDE CLARO	9	A	F	F	A	F	F
TURQUESA	10	A	A	A	A	A	A
ROJO	8	A	A	A	F	A	A
MARRÓN	10	A	A	A	A	F	A
BLANCO	9	A	A	A	A	F	A
NARANJA	8	A	A	A	F	A	A
NEGRO	9	A	A	A	A	A	A
MORADO	10	A	A	A	A	A	A
ROSADO	9	A	F	A	A	A	A
VERDE OSCURO	9	F	A	F	A	A	A
FUCSIA	9	A	A	A	A	A	A

Fuente: Elaboración propia (2023)

Anexo 4. Formulario de inscripción



FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN PARA TALLER "JUGARTE"

¡Hola querido alumnil!

Te saluda María Jesús Moreno, actriz y facilitadora del taller de teatro. Te invito a que seas parte de nuestro taller "JUGARTE", un espacio para niños y niñas de 8 a 10 años en donde podrás descubrir, aprender y divertirte en el maravilloso mundo del teatro lúdico y dramático.

Inicio y Fin del taller: Martes 18 de octubre al martes 29 de noviembre

Horario: 2:45pm - 4pm

Lugar: Colegio Niño Jesús de Praga, Chorrillos

Taller gratuito

Cualquier duda o consulta, no duden en escribirme al número de WhatsApp: 949582999 o al correo: morenofernandezmaria29@gmail.com

¡No dejes pasar esta oportunidad! ¡Te esperamos para que podamos disfrutar juntos!

Nombre completo del alumno(a) *

Tu respuesta

Edad *

- 8 años
 9 años
 10 años

¿En qué grado escolar se encuentra? *

- 3er grado de primaria
 4to grado de primaria
 5to grado de primaria
 Otro: _____

¿Qué te motivó a inscribirte en el taller? *

Tu respuesta

Nombre del padre o madre de familia *

Tu respuesta

Número de contacto para mayor atención *

Tu respuesta

Las sesiones serán de 2:45pm a 4pm, ¿Ud. compromete a su niño o niña a que participe de todas las sesiones? *

- Claro que sí
 No creo

Enviar

Borrar formulario

Fotografías: María Jesús Moreno.

Anexo 5. Carta de compromiso



CARTA DE COMPROMISO

Por medio de la presente carta de compromiso, yo _____ con DNI _____ me comprometo a que mi menor hijo(a) _____ asista a las **6 (seis) sesiones del taller de teatro JUGARTE los martes 18 y 25 de octubre, 8, 15, 22 y 29 de noviembre de 2:45pm a 4pm**. En caso de que falte, solamente se aceptarán **2 (dos) faltas JUSTIFICADAS** durante todo el taller y se considerarán casos de manera urgente (enfermedad, caso familiar fuerte, etc.)

Me comprometo a que mi menor hijo(a) sea evaluado(a) de manera detallada y precisa para poder definir el **nivel de autoestima** en el que se encuentra a través de los juegos y dinámicas teatrales y/o dramáticas que se realizarán durante el taller. Dicho esto, la autoestima consistirá en **4 indicadores** fundamentales de la autoestima: **la expresividad, revalorización personal, relación con los demás y relación con el entorno**. Cada una de ellas aportarán a que el niño o niña pueda perder el miedo y la inseguridad, temor a que lo critiquen, miedo a que la o lo desvaloricen, piensen que no pueden, etc. Por ende, el objetivo principal del taller es que **fortalezcan el desarrollo de la confianza propia** (aceptarse, quererse, valorarse y, sobre todo, respetar su proceso)

Por otra parte, al finalizar el taller de teatro JUGARTE, recibiré un **pequeño informe de resultados de la evaluación** de mi niño o niña para que pueda conocer sus propios aspectos y sentidos de sí mismo(a) durante su crecimiento personal. Este informe lo recibiré de manera individual y vía correo electrónico.

Sin nada más que agregar, agradezco su atención a la presente solicitud.
Atentamente,

Nombre del PP.FF.:

DNI:

Fotografía: María Jesús Moreno.

Anexo 6. Autorización para uso de su imagen y voz



AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN Y VOZ

Yo, _____, con DNI N° _____, autorizo, por tiempo indefinido, al Colegio Niño Jesús de Praga (sito en Av. Alejandro Iglesias 451, Chorrillos, Lima, Perú) para que realicen **la captación de imágenes y/o videos** de mi menor hijo(a) _____, durante el **desarrollo del taller de teatro JUGARTE**.

Declaro conocer que los datos personales antes señalados serán almacenados en una base de datos bajo mi titularidad, que no serán transferidos a terceros y que sobre éstos recae un deber de confidencialidad y reserva.

Declaro, además, que tengo conocimiento de que las imágenes y/o videos puede editarse, copiarse, exhibirse, publicarse o distribuirse por medio de la página oficial de Facebook de la institución educativa parroquial Niño Jesús de Praga, por tiempo indefinido para fines institucionales sin que tenga deber ni derecho a examinar o autorizar la reproducción de cada producto final en el que aparezca.

La presente autorización no se restringe a límite geográfico alguno en cuanto a la distribución y/o reproducción de las imágenes y/o videos.

Reconozco también que esta autorización no supone pago ni retribución, incluyendo regalías u otra compensación que podría resultar del uso de las imágenes, audios y/o videos, o relacionados con ellos.

Firmo esta autorización en señal de conformidad con su contenido.

Lima, ____ de octubre del 2022

Nombre del PP.FF.:

DNI:

Fotografía: María Jesús Moreno.

Anexo 7. Afiche de convocatoria

CONVOCATORIA
JUGARTE

Taller de teatro para niños de 8 a 10 años
Facilitadora: María Jesús Moreno
Descubre, aprende y diviértete en el maravilloso mundo del teatro lúdico y dramático

Inicio: Martes 18 de octubre al martes 29 de noviembre
Hora: 2:45pm - 4pm
Lugar: Colegio Niño Jesús de Praga, Chorrillos
Taller gratuito
Capacidad limitada

Informes:
Telf.: 949582999
Correo: morenofernandezmaria29@gmail.com

¡ESTA ES TU OPORTUNIDAD!

Fotografía: María Jesús Moreno.

Anexo 8. Bitácora



Fotografía: María Jesús Moreno (2023)

Anexo 9. La pelota preguntona



Fotografías: Josué Rosas. Sesión 1.

Video referencial de La pelota preguntona:

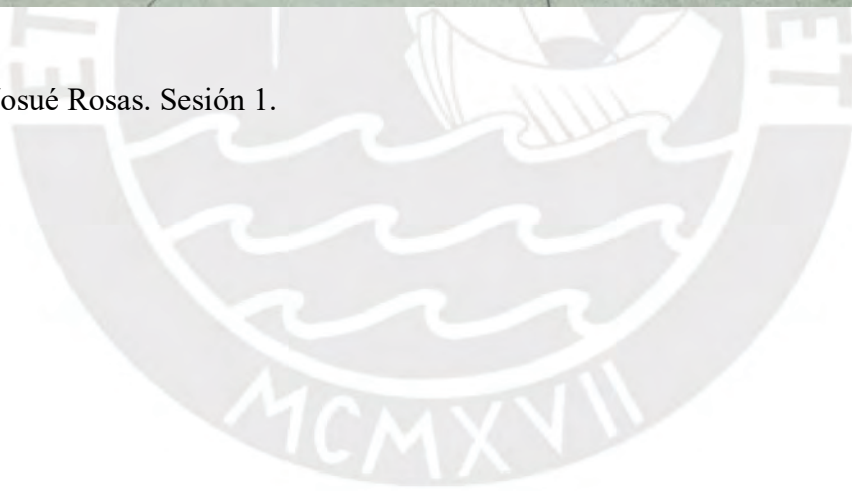
<https://drive.google.com/file/d/1kW15T26pmeT-MFfW3sa6H53J0ZmQ26B5E/view?usp=sharing>

Video: María Jesús Moreno.

Anexo 10. Cuenta y acciona



Fotografía: Josué Rosas. Sesión 1.



Anexo 11. Ensalada loca



Fotografía: Josué Rosas. Sesión 1.

Visualización de movimientos del juego Ensalada loca:

[https://drive.google.com/file/d/1OXuOnGedbJBuumZ-](https://drive.google.com/file/d/1OXuOnGedbJBuumZ-HusnJTc51VGR2Muk/view?usp=sharing)

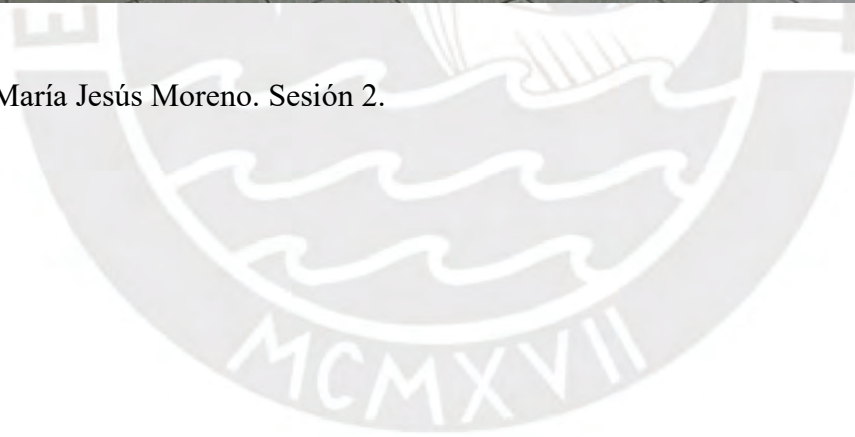
[HusnJTc51VGR2Muk/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1OXuOnGedbJBuumZ-HusnJTc51VGR2Muk/view?usp=sharing)

Video: María Jesús Moreno.

Anexo 12. Chapada de colores



Fotografía: María Jesús Moreno. Sesión 2.

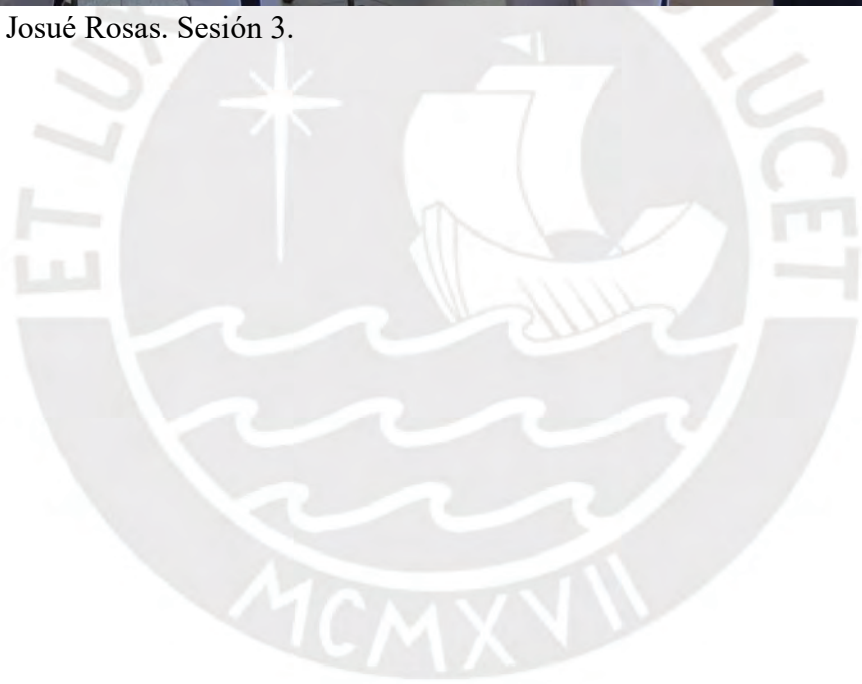


Anexo 13. El hada





Fotografías: Josué Rosas. Sesión 3.

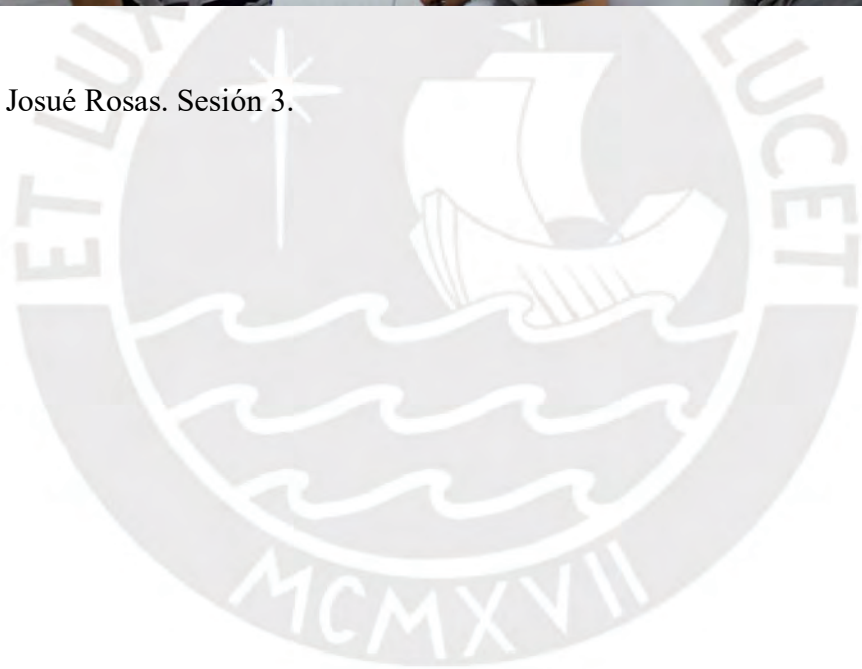


Anexo 14. Conócame y te escucharé





Fotografías: Josué Rosas. Sesión 3.



Anexo 15. Caminatas





Fotografías: Josué Rosas. Sesión 5.

Video de explicación sobre el juego:

<https://www.youtube.com/watch?v=tgtfNap3MeE&t=2s>

Video: Paula Farías.

Anexo 16. 1000 maneras de usarlo









Fotografías: Josué Rosas. Sesión 4 y 5.

Video de explicación sobre el juego (1:27 – 2:10):

<https://www.youtube.com/watch?v=4UTzDatH3ow&t=4s>

Video: Paula Farías.

Anexo 17. Arma un objeto en grupo





Fotografías: Josué Rosas. Sesión 4.

Video de explicación sobre el juego (0:11 – 0:45):

<https://www.youtube.com/watch?v=4UTzDatH3ow&t=4s>

Video: Paula Farías.



Anexo 18. Foto título en grupo





Fotografías: Josué Rosas. Sesión 6.

Anexo 19. Descripción de AZUL en La pelota preguntona

Recuerdo que **AZUL**, el más pequeño aparte de **Verde claro**, se presentó, dijo su nombre, lo que le gusta hacer (jugar fútbol y comer chocolates) y el gesto, no sabía que hacer o no tenía en mente cual lo único que se le ocurrió luego fue saltar... Yo no le dije que no porque admiraba lo pequeño que demostraba... Otras

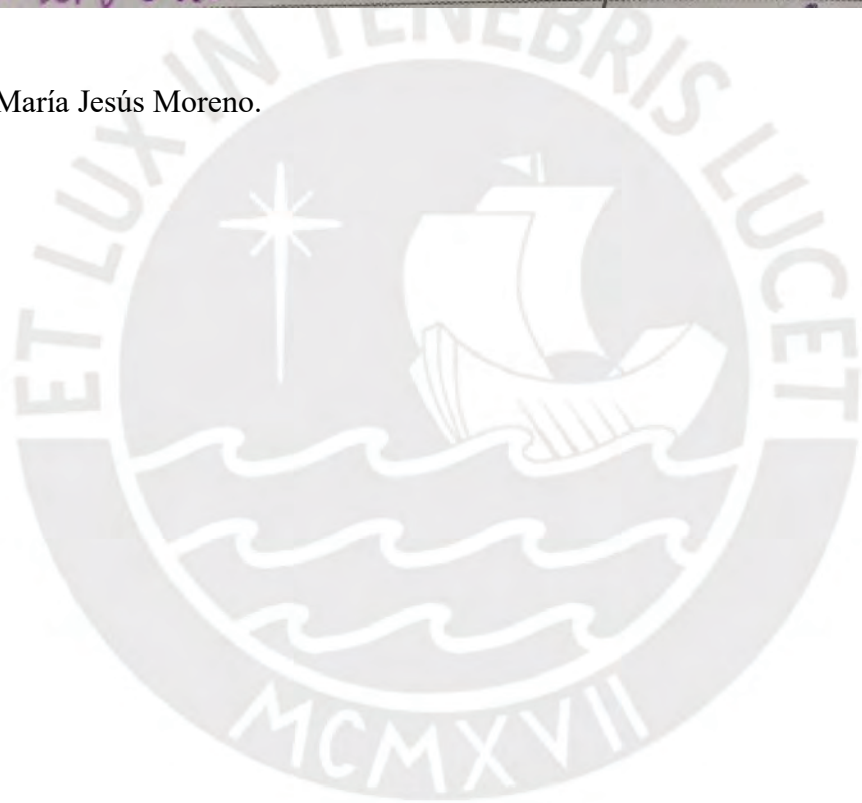
Fotografía: María Jesús Moreno.



Anexo 20. Autodescripción previa al taller

Me pude nerviosa, como siempre... Tenía muchas dudas de mí misma, dudas de que si ellos me aceptarían como su profesora dho. Dudas de si caerían bien dho, si se simpatizaría q ellos, si me comprenderían... y llegó el momento...

Fotografía: María Jesús Moreno.



Anexo 21. Registro de video de Ensalada de frutas locas

<https://drive.google.com/file/d/14nP2e1Y4gPWhnRHnTs4pJWmLiACzYQr/view?usp=sharing>

Video: Josué Rosas. Sesión 1.

Anexo 22. Registro de video de El hada

<https://drive.google.com/file/d/10nUwKOVf5M7HP52SFLJ6RZk1Iv6l0fCO/view?usp=sharing>

Video: Josué Rosas. Sesión 3.

Anexo 23. Registro de video de Conóceme y te escucharé

<https://drive.google.com/file/d/1LhwzVCwDOcODZZxDRuKem5RVILxwv1fg/view?usp=sharing>

Video: Josué Rosas. Sesión 3.

Anexo 24. Registro de video de Armar un objeto en grupo

https://drive.google.com/file/d/1Py-mIm-PaoipkVPch0cR_nlWPpqtKcL_/view?usp=sharing

Video: Josué Rosas. Sesión 4.

Anexo 25. Registro de video de Foto título en grupo

<https://drive.google.com/file/d/12VqNkcQ6cWMxt-d6hOuRclpb8ImaYnqd/view?usp=sharing>

Video: Josué Rosas. Sesión 6.

Anexo 26. Registro de video de 1000 maneras de usarlo

https://drive.google.com/file/d/1pIK4apRh_lIDwJiO96MPusCpB0Gens3R/view?usp=sharing

Video: Josué Rosas. Sesión 5.