



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

¡ARRIBA EL TELÓN!

LA OBRA DEL TEATRO: UN ESCENARIO VIVO PARA LAS INFANCIAS AUTÓNOMAS

Ligia Aurora Bedoya Jiménez

Universidad de Antioquia

Facultad de Arte, Departamento de Artes Escénicas

Medellín, Colombia

2024



¡Arriba el Telón!

La Obra del Teatro: Un Escenario Vivo Para Las Infancias Autónomas

Ligia Aurora Bedoya Jiménez

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciada en Teatro

Asesores (a):

Diego Ignacio Casas Jaramillo

Magíster en Artes y Licenciado en Teatro

Universidad de Antioquia

Facultad de Arte, Departamento Artes Escénicas.

Medellín, Colombia

2024.

Cita

(Bedoya Jiménez, 2024)

Referencia

Bedoya Jiménez L.A. (2024). ¡arriba el telón!

Estilo APA 7 (2020)

La obra del teatro: un escenario vivo para las infancias autónomas [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Artes

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios, principio y fin de todas las cosas, a quien agradezco por el camino que me ha permitido recorrer hasta este momento, por las oportunidades que ha puesto en mi sendero y por las personas maravillosas que ha colocado en mi vida. A la Universidad de Antioquia, hogar de conocimientos y experiencias, donde hallé maestros que iluminaron mi camino como Berta Nelly Arboleda Ruiz y Diego Ignacio Casas, así como compañeros entrañables como Ana María Álvarez Pulgarín, cuya luz sigue guiando mi andar desde otro plano.

En la Universidad de Antioquia, encontré la fortaleza para redescubrirme y afirmar mi potencial como maestra, reconociendo la sensibilidad del teatro y las infinitas posibilidades que ofrece. Te agradezco Alma Mater por acogerme y por brindarme apoyo y herramientas que me permitieron perseverar en mi camino. Gracias al MUUA y a Juan Manuel Perdomo por permitirme dar vida a maravillosos títeres. Hoy, me alegra decir que estoy lista para emprender un nuevo camino, llevando en alto el orgullo de ser parte de esta institución que ha sido mi segunda casa durante tantos años.

A Sandra Camacho, directora de escena en el semestre de proyección con la obra "UBÚ REY" (2017), y a mis compañeros de escena, quienes me acompañaron en un viaje de descubrimiento y crecimiento en el arte teatral.

A mi familia, mi soporte inquebrantable, a quienes dedico este logro. A mi padre Eleazar de Jesús Bedoya, mi madre Rosalba Jiménez, mis hermanos Clemente, Diana María y Mónica Lorena, mi esposo Daniel Montoya Ríos y mi amiga Yeri Caterine Gutiérrez Cuartas, quienes siempre me brindaron su apoyo incondicional y confiaron en mi

fortaleza. Gracias por ser mi faro en los momentos difíciles y por celebrar conmigo cada victoria.

Agradezco a Dios por el colegio Cosmo Schools, donde realicé mis prácticas y conocí a personas maravillosas que fortalecieron mi vocación como maestra. Reconozco la importancia de la enseñanza en las futuras generaciones y valoro el legado de mis maestros del colegio.

Desde que conocí el teatro en mi querido colegio, guiada por la inspiradora Luz Estella Muñoz Jaramillo, supe que mi camino estaba trazado en las artes escénicas. Agradezco al teatro por las experiencias vividas, por los personajes interpretados, por el maquillaje, la escenografía, las luces y por el público que siempre me acompañó. Y, sobre todo, agradezco a mi cuerpo, fiel compañero de esta travesía, por sostenerme, por enseñarme, por transformarse y por permitirme expresarme a través de él.

Tabla de contenido

Acto I “Tras Bambalinas: Tejido de Sentipensares”	7
Escena 1. Contextualización: Acercamiento a Un Mundo De Pensamientos.....	8
Personajes.....	10
Escena 2. ¿Qué sentires se Movilizaron?.....	11
Primer cuadro: lectura global	14
Segundo cuadro: entorno familiar	15
Tercer cuadro: estrategias camino a la autonomía	16
Escena 3. El arte de la propuesta que se da	19
Escena 4. Didaskalia: Marco de Caminos Recorridos	22
Pedagogía Teatral: Elementos y Aportes en el Ámbito Educativo	22
Autonomía ¿cómo es abordada en el campo educativo?.....	27
La autonomía y sobreprotección en la crianza: límites y disciplina	31
Acto II. Como Telón de Fondo.....	35
Escena 5. La Ruta Metodológica	35
Primer Cuadro: Elección del enfoque y paradigma de investigación	36
Segundo Cuadro: Técnicas de Recolección de Información y Análisis.....	40
Acto III: ¡Arriba el Telón!	43
La Obra del Teatro: Un Escenario Vivo Para Las Infancias Autónomas	43
Escena 6. Explorando la Libertad Escénica.....	45
Primer cuadro: Generalidades	45
Etapa de preparación	47
Etapa de desarrollo	53
Segundo Cuadro: Análisis reflexivo	65
Escena 7. Un Viaje Hacia la Autonomía en el Campo Educativo	74
Primer Cuadro: Descubrimientos en Escena.....	75
Segundo Cuadro: Empoderamiento a Través del Arte.....	78
Tercer Cuadro: Reflexiones desde la Práctica Pedagógica	79
Cuarto Cuadro: Futuras Implicaciones Educativas	80
Conclusión: Cierre del Telón.....	81
Referencias	86
Anexos	91
Anexo 1. Formato Diario de Campo.....	91
Anexo 2. Planeaciones.....	91

Anexo 3. Registro fotográfico	92
-------------------------------------	----

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. <i>Técnicas de Recolección de Información y Análisis</i>	41
Tabla 2. <i>Sesión 1. Dinámica de Presentación y Exploración Corporal</i>	47
Tabla 3. <i>Sesión 2. Respiración, Relajación y Voz</i>	48
Tabla 4. <i>Sesión 3. Percepción y Creatividad</i>	50
Tabla 5. <i>Sesión 4. Expresión Emocional y Creación de Personajes</i>	52
Tabla 6. <i>Sesión 1. Búsqueda y Análisis de Textos</i>	53
Tabla 7. <i>Sesión 2. Trabajo de Mesa: Lectura y Comprensión</i>	55
Tabla 8. <i>Sesión 3. Preparación y Puesta en Escena</i>	57
Tabla 9. <i>Sesión 4. Presentación a los Padres, Madres o Cuidadores</i>	59
Tabla 10. <i>El Viaje de S,5 años</i>	61
Tabla 11. <i>El Viaje de M,6 años</i>	64
Tabla 12. <i>Matriz de Triangulación de Resultados</i>	67
Tabla 13. <i>Fase y Momentos del Taller</i>	70
Tabla 14. <i>Matriz del ABP y sus Elementos</i>	75
Figura 1. Principios del ABP.....	77
Figura 2. Taller de Expresión Teatral.....	92
Figura 3. Cuerpo y Movimiento	93
Figura 4. Producto Final: Máscaras.....	93
Figura 5. Tejiendo Vínculos	94

Resumen

Esta monografía investiga la integración de la pedagogía teatral como herramienta para fortalecer el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de 5 y 6 años en el colegio Cosmo Schools. A través de una propuesta didáctica con actividades lúdicas, expresión corporal, improvisación y creación colectiva, se busca comprender cómo estas experiencias promueven el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes.

En el primer apartado, se contextualiza la práctica pedagógica, se plantean las motivaciones e inquietudes iniciales sobre el fortalecimiento de la autonomía desde la primera infancia y los desafíos observados en el grado transición.

El marco teórico aborda conceptos clave como pedagogía teatral, autonomía, pautas y prácticas de crianza. Se resalta el papel del arte y el teatro en el desarrollo integral, los fundamentos de la autonomía moral e intelectual, y las implicaciones de los estilos parentales en su construcción.

La ruta metodológica se basa en el paradigma cualitativo y la investigación-acción, utilizando técnicas como observación participante, registros documentales, diarios pedagógicos, registros audiovisuales y talleres. El análisis de datos sigue la metodología de Sampieri y colaboradores.

Finalmente, se presentan los hallazgos y conclusiones, destacando el impacto positivo de la pedagogía teatral en el fortalecimiento de la autonomía, comunicación, confianza, habilidades sociales y emocionales de los niños participantes.

Palabras clave:

Autonomía, experiencias, pedagogía teatral, improvisación.

Abstract

This monograph investigates the integration of theatrical pedagogy as a tool to strengthen the development of autonomy in 5 and 6 year old boys and girls at Cosmo Schools. Through a didactic proposal with playful activities, body expression, improvisation and collective creation, we seek to understand how these experiences promote the personal, social and emotional development of students.

In the first section, the pedagogical practice is contextualized, the initial motivations and concerns about strengthening autonomy from early childhood and the challenges observed in the transition grade are raised.

The theoretical framework addresses key concepts such as theatrical pedagogy, autonomy, parenting guidelines and practices. The role of art and theater in comprehensive development, the foundations of moral and intellectual autonomy, and the implications of parenting styles in its construction are highlighted.

The methodological route is based on the qualitative paradigm and action research, using techniques such as participant observation, documentary records, pedagogical diaries, audiovisual records and workshops. Data analysis follows the methodology of Sampieri et al.

Finally, findings and conclusions are presented, highlighting the positive impact of theatre pedagogy in strengthening the autonomy, communication, confidence, social and emotional skills of the participating children.

Keywords:

Autonomy, experiences, theatre pedagogy, improvisation.

Acto I “Tras Bambalinas: Tejido de Sentipensares”

Argumento de la “obra”

Reconocer un escenario es habitar cada experiencia desde la sensibilidad del Ser, aquella, ajena y distante al resultado imperante de la mirada egocéntrica y proyectiva del Yo. Recorrer el espacio desde la presencia de un cuerpo despierto, implica la conexión íntima con lo vivo y no vivo, lo dinámico y cambiante, la quietud y el silencio. Es sumergirse en el flujo de la vida, abrazar la incertidumbre con la capacidad de asombro y la apertura a nuevas posibilidades.

En este contexto, la escucha creativa y la palabra dulce adquieren un papel fundamental, permitiendo compartir genuinamente con el otro y lo otro, es decir, redescubrirse desde la autenticidad y plenitud con las historias, memorias y voces de quienes participan, y reconocer la riqueza y la diversidad de cada experiencia.

Desde esta mirada y bajo la comprensión de las dinámicas propias del quehacer pedagógico, se desarrolla la presente monografía, con la intención de poner en escena lo vivenciado en la práctica pedagógica a la luz de los saberes y experiencias formativas dentro de la licenciatura en teatro. En sincronidad con lo anterior, esta iniciativa es moldeada con un engranaje analógico de una obra teatral, apelando a una narrativa, que pretende ilustrar a través de la palabra escrita los procesos que condujeron a la creación de esta propuesta, con el fin de evocar y acercar al lector a la esencia de la misma.

En este sentido, se plantean como punto de partida las motivaciones e intereses que subyacen en la lectura inicial del contexto educativo, los retos y desafíos que configuran el planteamiento del problema y la propuesta metodológica construida a partir de las experiencias que cohabitan el sentir docente dentro de espacios abanderados por modelos educativos vanguardistas.

Posteriormente, se exploran los fundamentos teóricos necesarios para la comprensión de los conceptos bases en la propuesta formativa y para el análisis de las experiencias compartidas. De igual manera, se despliegan los resultados obtenidos, fruto del diálogo entre la teoría y la práctica pedagógica; ofreciendo una mirada profunda y matizada sobre el impacto de la pedagogía teatral en el desarrollo integral de los niños y niñas del grado transición, así como en el fortalecimiento de su autonomía y habilidades personales, sociales y emocionales.

A partir de estos hallazgos emergen conclusiones significativas que subrayan la importancia de integrar la pedagogía teatral en el entorno educativo. Retomando la pertinencia de esta en el enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y vislumbrando aportes que nutren el desarrollo personal y social de los niños y niñas, desde la autonomía, la creatividad, el juego, la lúdica, la expresión emocional y la confianza en sí mismos.

Escena 1. Contextualización: Acercamiento a Un Mundo De Pensamientos

La puesta en marcha de la práctica pedagógica, tuvo como escenario protagónico el Centro de Experiencias Cosmo Schools, un establecimiento educativo privado que destaca por su compromiso con la estimulación e inspiración de la comunidad educativa. Se define como "un centro abierto a la conversación y al aprendizaje en torno a la nueva educación"

(Cosmo Schools, s.f), entendiendo esta como un proceso que busca despertar el propósito y el potencial de los individuos, así como formar personas conscientes y con mirada al mundo. En este contexto, el acto educativo coloca la confianza en el centro de su filosofía, fomentando el aprendizaje activo y experiencial, y promoviendo el bienestar y la sostenibilidad.

La propuesta educativa se fundamenta en un enfoque integral que busca acompañar a los niños, niñas y jóvenes en la búsqueda de su propósito y potencial. Para ello, se gestan experiencias de aprendizaje inspiradoras que promueven una mentalidad proactiva y futurista. La creatividad es un elemento fundamental del modelo pedagógico, por lo que se desarrolla a través de expresiones corporales y artísticas. Asimismo, la propuesta se cimienta en los últimos avances de la neuroeducación y es en este sentido que toma como pilares el neurodesarrollo infantil, la alimentación consciente, la actividad física y hábitos de sueño saludable para propiciar más y mejores aprendizajes.

El aprendizaje mediante proyectos es la metodología principal para construir diversas experiencias que buscan cultivar la curiosidad intelectual y el gusto por el conocimiento desde temprana edad. Del mismo modo, la enseñanza del inglés y el pensamiento computacional como prioritarias para formar individuos conectados globalmente.

El colegio se conceptualiza como un ecosistema integrado a la ciudad, sus dinámicas, personas y lugares. También se generan interconexiones con instituciones de educación superior, centros culturales, entidades productivas y labores para enriquecer la formación. La comunidad educativa se concibe de forma amplia e inclusiva, integrando a estudiantes, familias, mentores, líderes de experiencias formativas y vecinos de la institución.

La institución estructura sus grados regulares en cuatro escuelas, y es a partir de esta división que se definen los aprendizajes, desafíos y metas a alcanzar para cada año lectivo. En este sentido, la escuela "Explora" abarca los grados de transición, primero y segundo; la escuela "Crea", tercero, cuarto y quinto; "Construye", sexto, séptimo y octavo; y finalmente, la escuela "Inspira" comprende décimo y onceavo.

Personajes

Los actores protagónicos de esta obra de teatro son 22 niños y niñas de transición del ciclo Explora, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años. Retomando lo planteado en la Ruta para la Inspiración (Proyecto Educativo Institucional), las experiencias tejidas en este ciclo, tienen lugar en una etapa vital de exploración y descubrimiento, donde la interacción sensorial y el movimiento físico son esenciales para su aprendizaje.

En términos cognitivos, los niños y niñas, en las edades comprendidas, están fortaleciendo activamente sus habilidades de representación simbólica. Lo que subraya la relevancia de construir entornos estimulantes que propicien la participación activa, la libre expresión, la curiosidad y la imaginación, elementos esenciales en el cultivo permanente de los aprendizajes.

Es de señalar que los participantes están inmersos en un proceso integral de crecimiento físico, cognitivo, emocional y social, donde las relaciones afectivas y sociales desempeñan un papel central en el desarrollo de la identidad y la autonomía. Concerniente al estímulo estético y el fomento de habilidades prácticas como la producción y transformación, Cosmo Schools amplía la mirada y en el entendimiento de ambas categorías como necesarias en las infancias para fortalecer el aprecio por la vida y su motivación para aprender.

Escena 2. ¿Qué sentires se Movilizaron?

Aquello que inspira y moviliza esta propuesta, fluctuó inicialmente en diversas posibilidades que brotaron con el desarrollo de preguntas críticas y reflexivas de una mente inquieta, con la observación curiosa ante el desenvolvimiento orgánico de los niños y niñas, en relación con sus entornos, sus pares, los docentes y adultos que los acompañan; en ese otro escenario, que se autorreconoce disruptivo frente al desarrollo de propuestas educativas innovadoras que distan de la tradicional forma de concebir el acto de enseñar y aprender.

Justo en este punto, se evoca el anhelo por explorar en profundidad esa fase inicial por la que todos transitamos, la primera infancia; misma que amerita la comprensión sensible y consciente del desarrollo infantil, que más allá de ser lineal, guarda consigo los trazos que moldean de manera libre y particular su propia cartografía. Ilustrado de otra manera, el MEN (2009) plantea:

Tres aspectos caracterizan la concepción de desarrollo. En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. Y, en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar (p. 18).

En esa particularidad, la configuración de lo singular suscita la cuestión de concebir las infancias como sujetos de derecho, superando la mirada sesgada de educar al niño y la niña solamente en función del ciudadano del futuro. Las infancias habitan el aquí y el ahora, y en ese sentido participan en la construcción de su propio devenir y en las transformaciones de los contextos en los cuales incursionan. Este corolario posibilita entender que la relación

con el entorno no es en una sola vía. Más allá de recibir pasivamente la influencia del contexto, los niños y niñas también tienen un impacto directo en su entorno, lo que a su vez moldea su experiencia y crecimiento personal. Esta interacción dinámica entre la individualidad de cada niño y su entorno demuestra la importancia de considerarlos como agentes activos y no meros receptores.

Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, los niños y las niñas participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros (CIPI, 2013, citado en MEN, 2017, p. 25).

Este escenario diverso y colorido refleja una consciencia que valida a los niños y niñas como individuos únicos, con ritmos de aprendizaje diferenciados, partícipes, autónomos y seguros de sí mismos; sujetos cuyos sentipensares son valorados y tenidos en cuenta, que, en entornos enriquecidos y congruentes con su nivel de desarrollo, les permite asumir responsabilidad en la toma de decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad.

Lo anterior devela la necesidad de cuestionar y, posiblemente, redefinir el rol que juegan los adultos significativos que acompañan los procesos de conquistas en cada etapa del viaje de los niños y niñas. Apelando al ensamblaje dinámico entre los procesos biológicos y el reconocimiento detrás del valor impreso en la intencionalidad educativa, de acompañar en su natural y necesaria danza hacia la autonomía, emergen las preguntas ¿Cuál es la concepción que tejen los adultos, alrededor del niño y la niña? y en torno a esa significación,

¿cómo su accionar potencializa, o no, el desarrollo de mayores niveles de autonomía? y, particularmente, ¿cómo se comprende dentro del escenario de esta práctica la autonomía?

Sin embargo, dentro de todo lo que puede resultar particularmente inquietante, merece mención especial, como foco para la proyección del presente trabajo, la importancia del fomento de la autonomía en las infancias desde una perspectiva pedagógica, que, hilada a esos visos artísticos propios del teatro, posibilitan el acto escénico de la misma como piedra angular para el crecimiento integral de los niños y niñas en ese campo educativo transicional.

Ahora bien, es de reconocer que, en medio de todas las discusiones que pueden surgir, parece ser un tema ampliamente conocido que, en ocasiones, se aborda de manera arriesgada mediante la aplicación de un término sobrevalorado. Es importante considerar como clave la redefinición de este concepto, volviendo a su esencia fundamental, a todo aquello a lo que realmente apunta: las múltiples posibilidades para el desarrollo infantil, como lo es, la adquisición de habilidades para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la capacidad de desenvolverse de manera independiente en diversos contextos.

La autonomía (...) aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado; (...) la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás” (Piaget, como se citó en Constance Kamii, s.f, p. 2).

En este telar de la trama, se encuentra el ámbito educativo (aquellos corresponsables del proceso educativo de los niños y niñas: escuela, familia y comunidad), donde es

recurrente descubrir casos que evidencian las deficiencias o la carencia de enfoques pedagógicos efectivos para la implementación exitosa de estrategias que promuevan este aspecto fundamental del desarrollo de los niños y niñas.

Por ello, seguida y puntualmente, se esbozan aquellas reflexiones que emergen durante la práctica sostenida en el entorno de Cosmo Schools, apelando a la descentralización del concepto y desdibujando en cada punto lo percibido en torno al fomento y desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de transición.

Primer cuadro: lectura global

En su concepción de redefinir la educación y con ello, repensar la escuela como un escenario donde sea posible la formación de ciudadanías conscientes a partir del fomento de la libertad, la confianza y el bienestar. Cosmo Schools apuesta por brindar ambientes de aprendizaje que den cabida a procesos de autoconocimiento, lo que despliega una apertura a comprender algunos elementos importantes en pro del desarrollo de la autonomía.

En contraste, resulta paradójico constatar que, a pesar de que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) postula el aprendizaje como un proceso que se nutre de elementos esenciales para promover la autonomía, como el estímulo al autodescubrimiento y la gestión emocional, en la práctica escolar se evidencia un desajuste entre la teoría y la implementación.

Esta disparidad se atribuye, en parte, a la condición de entidad privada de la institución, donde la libertad de acción se ve condicionada por las expectativas de quienes deben ser complacidos. Consonante con ello, surgen interrogantes que plantean (aunque no sea el tema central del escrito) el debate imperante sobre el quehacer y deber ser de la

educación como derecho y servicio público, frente al deseo inherente de las escuelas privadas por articularse a procesos formativos. Así pues, y sin desconocer los esfuerzos de actores envueltos con la edificación de lo público, ¿qué se pone en juego si se piensa la escuela como una empresa? ¿Es entonces un servicio público o simplemente un nicho de mercado?

Segundo cuadro: entorno familiar

Por consiguiente, se muestra pertinente destacar que uno de los aspectos que contribuye a la obstaculización de los procesos de construcción de autonomía, en este escenario, está intrínsecamente vinculado al entorno familiar y las pautas de crianza que se consideran favorables para el desarrollo integral del estudiante. Es común observar familias que, en su afán de sobreproteger a sus hijos, deslegitiman el saber pedagógico y exigen a aquellos quienes acompañan los procesos de enseñanza en el aula, a cumplir con sus peticiones.

Lo anterior vislumbra dos diálogos importantes:

El primero se corresponde al importante papel del entorno familiar, en el reconocimiento de las necesidades individuales de los niños y las niñas, para proporcionarles el apoyo adecuado en el fortalecimiento de las competencias propias del desarrollo de la primera infancia. Por el contrario, se observan grietas en la armonía de los ritmos naturales de la infancia al enfrentarse a las actividades cotidianas, como el control de esfínteres, prácticas de higiene o participar en actividades dentro del aula. Asimismo, se refleja la baja tolerancia a la frustración, el desconcierto ante la aparición de los límites y las normas, el esfuerzo costoso ante la exploración y gestión de las emociones, participar en la toma de decisiones, fomentando así su capacidad para resolver problemas y trabajar de manera cooperativa.

Lo que da pie a sostener el segundo matiz: el rol del docente como mediador. Mismo que se ve reducido a tareas meramente asistenciales e incluso limitadas a acciones propias del maternaje y paternaje, enajenando al docente del saber disciplinar y de su propio actuar en los espacios formativos. Es recurrente encontrarse frente a posturas que limitan el acompañamiento, a una mera supresión del conocimiento pedagógico del niño y a la exclusión de otros actores involucrados en el proceso educativo. En el guion de la realidad, si se aborda desde posturas humanizadas, el acompañamiento sería una invitación a ese encuentro desde el equilibrio que permita la participación activa de todos los implicados, celebrando las diversas formas de sabiduría y vivencias presentes en el escenario educativo.

Tercer cuadro: estrategias camino a la autonomía

Una de las virtudes del modelo pedagógico, que puede incursionar en el fomento de la autonomía, se encuentra en la resignificación de la rutina como aspecto fundamental en la consolidación de hábitos. La institución propende por potencializar momentos de aprendizajes que permitan al niño y la niña ser conscientes del cuidado de sí a partir del reconocimiento de sus estados emocionales, así como de aquellas situaciones, acciones o pensamientos que acompañan su cotidianidad y juegan un papel trascendental en la configuración de vínculos saludables.

Ahora bien, esta aproximación pone en escena la necesidad de pensar cómo se fortalece la rutina en ambientes que demandan, en nombre de la creatividad y la innovación, que los y las mentoras (docentes) constantemente construyan experiencias nuevas y rimbombantes de aprendizaje, que terminan por obstaculizar el acompañamiento en la evolución de seres conscientes de sus emociones, pensamientos y acciones en su día a día. ¿Cómo establecer rutinas desde la violencia del discurso que minimiza la profundidad e

instaura el circo de lo demostrativo? Bajo esta mirada, se encuentra que, frente a la edificación de rutinas, los niños y las niñas terminan por experimentar una perspectiva difusa ante el establecimiento de hábitos coherentes y significativos, que terminan por cumplir acciones sobre estimulantes que no contribuyen al desarrollo integral de los niños.

Avanzando en el cuestionamiento, las estrategias de mediación del conflicto, como la realización de asambleas, la búsqueda de acuerdos y la implementación de acciones reparadoras, son fundamentales para promover un ambiente de convivencia pacífica en el entorno preescolar y para fomentar la toma de decisiones y la conciencia reflexiva y crítica sobre el propio accionar.

Sin embargo, al ser este un mecanismo que agota la conversación y carece de acciones concretas frente a situaciones de mayor gravedad, como las agresiones a compañeros o docentes, el niño y la niña pueden interiorizar que con pedir perdón y llevar a cabo una acción reparadora, como otorgar un premio, es suficiente para subsanar la afectación a la integridad del otro. Esto podría atentar contra el reconocimiento del otro, ya que podría generar la idea de que con pedir disculpas se resuelve cualquier situación problemática, sin tomar verdadera responsabilidad por sus acciones.

Es importante evitar caer en la generalización y reconocer que cada situación de conflicto requiere un enfoque individualizado y adaptado a las necesidades y características de los niños y niñas involucrados. En el contexto de una institución educativa, ya sea privada o pública, es imperante mantener un equilibrio entre las relaciones de poder y el respeto por el saber pedagógico.

(En este momento florece la pedagogía del teatro como posible herramienta ante la anterior postura reflexiva).

En este sentido, el teatro ha surgido como una herramienta potencialmente poderosa para cultivar la autonomía en los niños y niñas en edad preescolar. A través de la participación en actividades teatrales, los niños tienen la oportunidad de explorar su creatividad, expresar sus emociones y desarrollar habilidades sociales clave, como la empatía y la colaboración.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de estos beneficios, aún existen preguntas y desafíos que requieren una investigación más profunda. Por ejemplo, ¿cómo pueden diseñarse experiencias teatrales específicas que sean adecuadas para niños y niñas en edad preescolar? ¿Qué elementos de la pedagogía teatral pueden utilizarse para diseñar experiencias teatrales adecuadas que estimulen prácticas y actitudes para fortalecer la autonomía en niños y niñas en edad preescolar? ¿Cuál es el impacto real del teatro en el desarrollo de la autonomía en esta etapa temprana? ¿Cuáles son las mejores prácticas pedagógicas para integrar el teatro de manera efectiva en el currículo preescolar?

Ahora bien, lo anterior ilustra la importancia de aquellos interrogantes que terminan por dar entrada a la pregunta central y orientadora de la exploración del teatro como una herramienta pedagógica para cultivar la autonomía en los niños y niñas en etapa preescolar. Justo en este escenario reflexivo, es preciso sumergirse en la comprensión de ¿cómo tejer experiencias que, en sintonía con los elementos de la pedagogía teatral, cultiven la autonomía y fortalezcan el desarrollo personal, social y emocional de los niños y niñas en su etapa preescolar?

Escena 3. El arte de la propuesta que se da

La autonomía es un aspecto fundamental en el desarrollo integral de las infancias en la etapa preescolar. Durante este periodo, los niños y niñas se encuentran en una fase crítica de formación de su identidad, autoconfianza y habilidades para tomar decisiones, resolver problemas y desenvolverse de manera independiente en diversos contextos. Según Posada (s.f) en estas edades los niños y niñas experimentan una crisis psicosocial relacionada con “la dependencia o control externo y la autonomía o autocontrol, para lo cual debe aprender lo que puede hacer y lo que no puede hacer, así como lo que es seguro y lo que es peligroso” (p.13).

Bajo esta perspectiva, promover la autonomía desde temprana edad abre un abanico de posibilidades para sentar las bases del desarrollo de habilidades psicosociales fundamentales a lo largo de su crecimiento personal. Aquí, el rol de los adultos que acompañan este proceso adquiere una relevancia crucial, pues en su calidad de socializadores primarios y secundarios, son responsables de generar los entornos propicios para facilitar la transición gradual de la heteronomía (ser gobernado por otros) hacia la autonomía (autogobierno). Como señala Posada (s.f), es necesario brindar "oportunidades para el paso progresivo de la heteronomía a la autonomía" (p.13).

A pesar de la importancia de cultivar la autonomía desde la primera infancia, existen desafíos significativos en su implementación efectiva en los entornos educativos. Factores como las pautas y prácticas de crianza familiares, las limitaciones en las estrategias pedagógicas y la falta de enfoques innovadores pueden obstaculizar el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas.

En este contexto, la pedagogía teatral emerge como una herramienta expansiva que posibilita la diversificación de las experiencias educativas alrededor de los intereses y necesidades de los educandos, en el contexto antes mencionado. El teatro, con su capacidad para estimular la creatividad, la expresión emocional y las habilidades sociales, puede brindar un enfoque lúdico y enriquecedor para cultivar, de manera holística, la autonomía.

Las diversas discusiones alrededor de la educación artística han demostrado que la finalidad de la pedagogía y el arte es la de propiciar la capacidad creativa a partir del desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y autónomo del sujeto. Las múltiples formas de conocer, de percibir y apropiarse el mundo, de resignificar y transformar realidades son propósitos que se construyen en la relación Arte y Educación. El arte puede establecer uno de los equilibrios más contundentes respecto a la persona en proceso de formación. Puede convertirse en un modo de ser, en un paradigma vital, que amplíe las experiencias, la expresividad, la creatividad o la actitud crítica (Jiménez López et al., como se citó en Forero, 2018, p.21).

El juego dramático, la improvisación, el trabajo corporal y vocal, la imaginación, la interacción grupal, entre otros, permiten nutrir la expresividad, autoconfianza y habilidades sociales de los y las estudiantes. No obstante, se requiere una mayor sistematización de cómo aplicar estas dinámicas teatrales en el contexto preescolar con fines pedagógicos.

A través de experiencias teatrales diseñadas específicamente para la etapa preescolar (transición), las infancias pueden explorar su capacidad de tomar decisiones, resolver conflictos y desarrollar habilidades de colaboración y empatía. Además, el teatro fomenta la confianza en sí mismos, la autoexpresión y la capacidad de asumir roles y perspectivas diferentes, lo cual contribuye al fortalecimiento de su autonomía.

Sin embargo, a pesar de los beneficios potenciales del teatro en el desarrollo de la autonomía, existen vacíos en la investigación y la práctica pedagógica en torno a su implementación efectiva en el contexto de la educación preescolar. Es necesario explorar y comprender cómo diseñar e integrar experiencias teatrales específicas que respondan a las necesidades y características particulares de los niños y niñas en esta etapa del desarrollo.

Por lo tanto, la presente propuesta se proyectó bajo el objetivo general de comprender cómo la integración de la pedagogía teatral contribuye al fortalecimiento de la autonomía de los niños y niñas en edades de 5 y 6 años, mediante la puesta en escena de una propuesta didáctica que, en su aplicación e incidencia en el contexto educativo de Cosmo Schools, fomenta su desarrollo personal, social y emocional.

Para ello se tejieron cuatro objetivos específicos que trazaron el horizonte de comprensión de las experiencias construidas en el escenario de práctica. En este sentido, el primer momento correspondió al análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía teatral y su importancia en el desarrollo de la autonomía en niños de 5 y 6 años.

Lo que dio lugar al diseño de una propuesta didáctica basada en el teatro que incluía actividades lúdicas, de expresión corporal, improvisación y creación colectiva, adaptadas al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Lo anterior posibilitó poner en marcha el deseo genuino de facilitar procesos de aprendizajes por medio de la implementación de la propuesta didáctica en el contexto educativo de Cosmo Schools, fomentando un ambiente de confianza, respeto y participación activa de los niños.

Por último, es importante resaltar que antes y durante la puesta en escena, se hizo necesario evaluar el impacto de la propuesta didáctica en término del fortalecimiento de la autonomía, la comunicación, la confianza en sí mismos y las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas participantes.

Escena 4. Didaskalia:¹ Marco de Caminos Recorridos

La comprensión profunda de la experiencia humana y su desarrollo integral se fundamenta en la exploración interdisciplinaria de conceptos clave que influyen en este proceso. En este contexto, las categorías de análisis que estructuran este estudio se entrelazan en torno a tres pilares fundamentales: la autonomía, las pautas y prácticas de crianza, y la pedagogía teatral. Estos elementos no solo constituyen áreas de estudio en sí mismos, sino que también interactúan de manera intrincada para moldear la formación de la identidad, las habilidades sociales y emocionales, así como el desenvolvimiento personal de los individuos desde una edad temprana.

En este marco teórico, exploraremos cómo estas categorías se entrelazan y se influyen mutuamente, contribuyendo así a una comprensión más profunda de los procesos de desarrollo infantil y las estrategias pedagógicas que pueden potenciarlos.

Pedagogía Teatral: Elementos y Aportes en el Ámbito Educativo

“El arte en la primera infancia se convierte en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral” (MEN, 2014)

¹ “Utilizada en el teatro griego para designar el montaje escénico (...) Didaskalia significa enseñar la obra al coro encargado de ejecutarla” (García, s.f, p.17).

Tras desplegar su manto metamórfico sobre el campo educativo, e hilado a zanjadas discusiones sobre su articulación, el arte, vislumbra el éxodo de lo tradicional hacia movimientos transformadores de espacios donde la diversidad hace aflorar conciencias que, desde lo estético, amplían los horizontes de comprensión frente a la experiencia humana. “La estética se relaciona con las diferentes maneras en las que se percibe, se organizan los ambientes y espacios y se determina la propia sensibilidad” (MEN, 2014, p.15).

El arte ha llevado a la esfera pública lo íntimo de la constitución humana, permitiendo, en el acervo de lo colectivo y lo cultural, entender aquello que en algún momento histórico fue opacado por la primacía del intelecto sobre lo afectivo. A través de sus formas, colores y melodías, el arte nos conecta con la historia, las emociones más profundas y los más elevados ideales. Esta conexión enriquece la percepción del mundo y permite comprender de manera integral las complejidades que conforman la existencia.

En este sentido, se convierte en el vehículo que guía a explorar los recónditos senderos de la imaginación, dotando a cada individuo de las herramientas necesarias para orientar el viaje del autodescubrimiento. El arte enseña a apreciar la belleza en todas sus manifestaciones, a encontrar armonía en medio del caos y a descubrir la magia que reside en cada acto creativo. Por ende, al articularlo en el tejido mismo de la educación, se siembran las semillas del crecimiento integral, nutriendo no solo la mente, sino también el espíritu, y preparando a las generaciones futuras para abrazar con valentía los desafíos que les depara el mundo.

En el contexto educativo, Maya afirma que el arte, “con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá

de la información” (citada por Zambrano, Sornoza & Anchundia, 2019, p. 118). Por consiguiente, “contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético (MEN, 2014, p.13).

En línea con lo anterior, el MEN propone en sus lineamientos curriculares:

Fortalecer las vivencias en la escuela, darle sentido a lo artístico mediante una pedagogía que promueva la realización de los talentos, haciendo posible expresar en el lenguaje de lo estético aquello que va mucho más allá de la razón; aquello que nos sobrepasa y que estando en nuestro pensamiento camina por los espacios de la imaginación buscando un estilo significativo de expresarse en forma singular y universal a la vez (MEN, 1997).

Esta perspectiva se aterriza, en el reconocimiento de una serie de orientaciones pedagógicas que contemplan la integralidad de los lenguajes artísticos en las experiencias formativas de la primera infancia. En esta medida, plantea una educación inicial que trascienda el enfoque de enseñanza disciplinar, para facilitar ambientes de aprendizajes que potencialicen la exploración y expresión de las infancias a través de los diferentes lenguajes. Lo que convierte el aula en una “oportunidad para descubrir que a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes se va representando la vida” (MEN, 2014, p.14).

Sin desconocer la amplia gama de recursos y herramientas pedagógicas que se despliegan alrededor de las expresiones artísticas, y apelando a la naturaleza de esta propuesta, es menester puntualizar sobre las posibilidades del teatro como plano transversal del desarrollo integral del diseño de la misma.

En el marco de lo anterior, la emergencia de la pedagogía teatral ha traído consigo el abordaje del teatro como un nuevo recurso de aprendizaje que, en su recorrido durante los últimos cincuenta años, se ha caracterizado por ser:

Un motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa. El teatro se estructura como el soporte que permite enseñar el territorio de los afectos, volcando su aporte artístico en el campo educacional, para lograr, en conjunto, el objetivo de volver más creativo el proceso de aprendizaje y el universo estudiantil (García, s.f, p.15).

El MEN, por su parte, señala la importancia de repensar el teatro como una herramienta pedagógica que, al extrapolar el espacio físico del aula, al concebirse bajo el “servicio del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y de la propia comunidad, en la medida en que el imaginario colectivo, es también su materia prima” (1997).

Autores como Pérez Porto y Merino (2014) presentan aportes que permiten diferenciar o constituir la categoría de teatro infantil para hacer referencia a las obras que llevan como destinatarios a las infancias y, de manera más reflexiva, Calderón (2015) amplía la mirada al contemplar el mismo como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo íntegro y social de los niños y niñas. Enfatiza en que habrá un mejor desempeño del mismo si se cuenta con la participación de docentes que estén calificados para construir escenarios que potencialicen la apropiación de conocimientos artísticos a través de la exploración de las habilidades de los educandos y la conciencia de sus debilidades como oportunidades a trabajar en miras al perfeccionamiento de la práctica (como se citó en Zambrano, Sornoza & Anchundia, 2019, p. 120).

Retomando los planteamientos de García (s.f)², la pedagogía teatral se basa en pilares fundamentales que guían el proceso educativo. Grosso modo, se exponen a continuación los principios por ella planteados.

- Es una metodología activa que trabaja con el mundo afectivo de las personas.
- Prioriza el desarrollo humano de los individuos por sobre su vocación artística, siendo una disciplina para todos, no solo para futuros actores.
- Considera la capacidad de juego dramático del ser humano como el recurso educativo fundamental y punto de partida.
- Respeto la naturaleza y posibilidades de los alumnos según su etapa de desarrollo, estimulando sus intereses y capacidades en un clima de libre expresión.
- Entenderla como una actitud educativa más que una técnica pedagógica, vivenciando la educación artística como un estado del espíritu.
- Privilegia el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico-teatral.

En esencia, estos principios conciben la pedagogía teatral como una metodología centrada en el desarrollo integral del sujeto, utilizando el juego dramático y la expresión creativa como medios para estimular las capacidades individuales y colectivas en un ambiente de libertad y respeto por las etapas de desarrollo.

Actuar tiene el mismo significado que jugar. El teatro es el espacio privilegiado del juego, allí donde el individuo realiza la experiencia de sí mismo y la experiencia del

² Manual de pedagogía teatral, p.18

otro, experiencia real y simbólica, que le permite empezar a elaborar una identidad y a imaginar un posible devenir dentro del respeto y la tolerancia (MEN, 1997).

Ahora bien, parafraseando a García (s, f), es de suma importancia recalcar dentro de las etapas de desarrollo del juego la primera etapa de cero a cinco años, concretamente la subetapa de tres a cinco, la cual significa el juego proyectivo como el espacio de reconocimiento donde el niño explora la necesidad emocional de compartir y comunicarse con sus pares para jugar. En este ejercicio se potencia la conciencia social y se desarrolla la distinción entre el ritmo y el compás (p.21). Por su parte, Cañas (2009) afirma que:

El juego infantil favorece la expresión o, incluso, puede estar dentro de ella, que es ésta también, y por tanto, una forma sutil y elemental de expresión, cerrada y sin espectadores, entendiéndose por «expresión» toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos) se convierta no sólo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal. (p.13).

Autonomía ¿cómo es abordada en el campo educativo?

El niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto (Gardner, 2005, 177).

En el marco del curso de este proyecto, se destaca de manera relevante la exploración del concepto de autonomía y su desarrollo escénico a lo largo del mismo. Enfoque que

implica el desarrollo de habilidades propias de los distintos ciclos evolutivos de los niños y niñas, como la capacidad de regular su propio comportamiento y de participar de manera autónoma en entornos colectivos. Estas vivencias de independencia plantean a los estudiantes la necesidad de adoptar una postura cada vez más crítica y reflexiva sobre su actuación en relación consigo mismos, con los demás y con su entorno.

Tal vez la conquista más importante de los niños al final del primer año y buena parte del segundo es la autonomía. Es la transformación de bebé a niño. Cuando deja de ser un ser absolutamente dependiente, para convertirse en un sujeto ejecutor. Ese es el camino al que lo llevan los primeros pasos, las posibilidades que le brindan la coordinación de manos expertas, la capacidad de solucionar problemas, así como la de comunicación y los inicios del lenguaje (MEN. 2009, p. 43).

La aprehensión del lenguaje hablado potencia los procesos de autonomía, en tanto posibilita al niño o la niña adentrarse en el mundo de las palabras y los significados, convirtiéndose en productores activos del lenguaje. La palabra inaugura nuevas conversaciones y, con ello, múltiples formas de expresar lo que habita en su propia representación del mundo. “La creación de instrumentos para modificar las situaciones de acuerdo con sus necesidades, caminar fácilmente e incluso correr, la posibilidad de comunicarse y las primeras palabras permiten a los niños empezar a saborear las delicias de la autonomía” (MEN, 2009, p. 47).

Alineado con los hitos mencionados previamente, el análisis de Kohlberg (1981) sobre el desarrollo de la conciencia moral establece diversos estadios que comprenden el recorrido desde la infancia hasta la juventud y la adultez. Estos se organizan en tres niveles:

preconvencional, convencional y postconvencional, cada uno compuesto por dos etapas. Teniendo en cuenta la población participante en este estudio, se procederá a describir, de manera general, las etapas correspondientes a dicho período etario.

En el Nivel A, denominado preconvencional, se encuentran dos etapas distintas:

Etapa 1, del castigo y la obediencia: en esta fase, se considera que lo justo es obedecer ciegamente las normas y la autoridad para evitar el castigo y no causar daño material. En consecuencia, las razones para actuar correctamente están supeditadas en evitar el castigo y en el poder superior de quien representa una autoridad para el niño o la niña.

Etapa 2, del propósito y el intercambio instrumentales individuales: aquí, lo correcto se define en función de atender las necesidades propias o de otros, así como en hacer intercambios imparciales en términos de beneficio mutuo. Las razones para actuar correctamente se centran en satisfacer las propias necesidades e intereses, reconociendo que los demás también tienen sus propios intereses.

Piaget (1981) destaca que: “La autonomía en el aprendizaje es aquella facultad que le permita al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta y un contexto o condiciones específicas de aprendizaje” (p. 39).

Ahora bien, frente a la pregunta por el aporte pedagógico en el desarrollo de la autonomía, Constance Kamii, citando a Piaget, acota una distinción importante para su definición: retoma como categorías diferenciadoras lo moral y lo intelectual. A partir de allí, se teje una aproximación a la moralidad autónoma como la capacidad que tiene el individuo de determinar lo bueno y lo malo a partir de la reciprocidad y coordinación de puntos de vista

diferentes. "La moral autónoma es la Regla Dorada de tratar a los demás como queremos ser tratados" (Kamii, s.f., p. 8).

Con relación a la autonomía intelectual, esta también es definida como el gobierno de sí mismo y la capacidad del sujeto para tomar sus propias decisiones. Sin embargo, "mientras que la autonomía moral trata sobre lo 'bueno' o lo 'malo', lo intelectual trata con lo 'falso' o lo 'verdadero'" (Kamii, s.f., p. 8). Desde esta perspectiva, el rol del maestro en la potencialización de la autonomía requiere asumir acciones que, más allá del castigo o la premiación, permitan experiencias de negociación y concertación, así como de investigación y análisis.

El conocimiento experimenta un constante ciclo de expansión y redefinición, impulsado por la consciencia de lo que se sabe y la posibilidad de aprender aún más. Es precisamente en este proceso evolutivo donde se hace crucial el acompañamiento adecuado, que permita aflorar el pensamiento crítico en los niños y niñas, acompañándolos para conquistar nuevos horizontes del conocimiento. Bajo este panorama, emerge una competencia vital que desempeña un papel reflexivo fundamental; esta impulsa a los individuos a transitar su rol de "espectadores dependientes" para adoptar un enfoque reflexivo, caracterizado por la indagación activa y la autonomía intelectual. "Son niños capaces de relacionar la información que reciben, realizan balances, establecen comparaciones y extraen las consecuencias" (MEN, 2014, p. 82).

En este sentido, el Ministerio de Educación enfatiza la relevancia del acompañamiento en el fortalecimiento de la autonomía durante el desarrollo de los niños y niñas. Si bien es claro que este fortalecimiento debe reflejarse en todas las dimensiones del

ser, en este caso se destacarán tres dimensiones específicas, las cuales, mediante el enfoque de la pedagogía teatral, enriquecen la propuesta que se presenta aquí.

En primer lugar, se destaca la importancia de la dimensión socioafectiva, la cual influye en la formación de la personalidad, la autoimagen, la autonomía y las relaciones interpersonales de los niños y las niñas. A través de esta dimensión, construyen su manera de experimentar y expresar emociones, juzgar acciones propias y ajenas, y tomar decisiones.

En segundo lugar, la dimensión corporal o psicomotriz va más allá de ver el movimiento solo desde un punto de vista mecánico. En contraste, concibe al cuerpo como una vía para que el niño y la niña progresen hacia un estado de apertura y autonomía. La expresión a través del movimiento es un reflejo holístico de cómo las infancias se expresan ante el mundo que lo rodea, integrando sus emociones, anhelos, concepciones, habilidades comunicativas y cognitivas.

Finalmente, se aborda la dimensión ética, cuya meta principal es fomentar el desarrollo de la autonomía moral en los niños y niñas. Esto implica que puedan actuar guiados por sus propios principios y criterios, en lugar de imponer valores de manera forzada. Piaget sugiere que, mediante la interacción social y el establecimiento de relaciones cooperativas y recíprocas entre el niño o niña y los adultos, se construirán paulatinamente los criterios morales que les permitirán discernir lo correcto de lo incorrecto. De este modo, se promueve una moralidad autónoma en vez de heterónoma.

La autonomía y sobreprotección en la crianza: límites y disciplina

Sostiene Posada, “el ejercicio de la crianza, que es la acción y efecto de criar” (s.f, p. 5). Retomando esta idea, es preciso acotar que criar implica no solo cuidar físicamente, sino

también enseñar, educar y guiar. Proceso que conlleva la germinación de vínculos emocionales significativos y que, durante el camino hacia la comprensión de las formas de crianza que se desenvuelve en medio de una diversidad de posibilidades, es común que se recurra a lo familiar, a lo previamente recorrido, especialmente, cuando se enfrenta dificultades para reconocer situaciones propias de la crianza.

Las pautas y prácticas de crianza, en conjunto con las representaciones y significaciones que sobre las infancias se tienen en el espacio vital de la familia, juegan un papel fundamental en la construcción del sujeto. La familia resulta determinante en la interiorización de significados que realizan los niños y las niñas en el proceso de socialización, en el cual aprehenden paulatinamente el mundo al tiempo que incursionan en él. La familia “es la primera institución donde el niño adquiere conocimientos, normas y responsabilidades con su entorno y consigo mismo, de igual forma es el espacio donde se adquieren y fomentan aprendizajes significativos para la construcción de su ser como sujeto íntegro” (Moncada, Londoño, Gómez y Pérez, 2018, p.12).

En este sentido, las experiencias tempranas en el núcleo familiar sientan las bases para el desarrollo integral del individuo, moldeando su personalidad, valores, habilidades sociales y cognitivas. Ahora bien, dentro de las pautas y prácticas que acompañan los procesos de crianza, se abordarán aquellas que guardan mayor relevancia con la construcción de los procesos de autonomía y que ponen en el centro la interiorización del límite en el niño como un acto de amor, confianza y protección que potencializa su desarrollo, en contraste con la coacción de su accionar como sujeto autónomo con capacidad de agenciamiento.

En consonancia, el ejercicio de la autoridad, las formas de vinculación y las acciones que acompañan los procesos reflexivos sobre el propio accionar, direccionan de manera

significativa las formas en las que el niño y la niña construye herramientas para solventar las necesidades de su entorno y hacerles frente a situaciones de conflicto. Al respecto, Calamba y Solarte, parafraseando Savater, menciona que:

La autoridad que los padres ejercen sobre sus hijos debe ser firme y afectiva para que genere espacios de confianza y de autonomía; estos dos elementos son los ejes que contribuyen al desarrollo de una personalidad sana, lo que, a su vez, facilita el desarrollo de seres humanos autónomos e independientes (2021, p.26).

En este sentido, el establecimiento de límites y normas debe ser acogido como un aspecto fundamental que beneficia directamente el desarrollo saludable de los niños y las niñas, como es señalado por Posada:

Debe haber siempre un referente normativo como elemento imprescindible para la construcción y reconstrucción de la autoestima, la autonomía, la autocrítica y el autocuidado. La finalidad de la norma es que esta se incorpore en el modo de ser de cada niño y adolescente. (s.f, p.9)

Por tanto, es crucial cocrear entornos que fomenten la exploración del enigma del sí y del no, convirtiéndolos en espacios propicios para el desarrollo gradual de la comprensión en los niños y las niñas. En este sentido, cuando los límites se establecen con una combinación de conciencia, firmeza y afecto, el niño y la niña aprenden a sintonizar con el ritmo de su propia autorregulación, a honrar el respeto hacia los demás y a adaptarse al compás de las interacciones sociales.

Sin embargo, los enfoques extremos en el ejercicio de la autoridad parental, ya sea el autoritarismo o la permisividad excesiva, derivan en individuos con una capacidad de

autocontrol muy limitada sobre sus propios impulsos. Estos estilos parentales colocan a los niños en una situación de vulnerabilidad, donde su vida puede terminar siendo gobernada por sus emociones momentáneas o por las circunstancias cambiantes, en lugar de guiarse por principios sólidos. Esto representa un riesgo significativo de una inadecuada integración a la sociedad en el futuro, dado que no se han proporcionado las herramientas necesarias para la autorregulación y la toma de decisiones responsables.

Los niños a los que se les permite hacer lo que quieran están tan privados de las oportunidades de desarrollar autonomía como aquellos que son educados por padres autoritarios que nunca les permiten decidir nada por sí mismos. Un niño que puede hacer todo lo que desee sin considerar el punto de vista de los demás, permanece atrapado dentro de su egocentricidad. Un niño no puede descentrarse lo suficiente como para desarrollar autonomía, si nunca tiene que considerar los sentimientos de las otras personas. Si todos los demás se pueden doblegar a sus caprichos, el niño nunca tendrá que negociar soluciones justas (Kamii, s.f, p. 7).

Por otra parte, un segundo escenario nocivo en las pautas de crianza, que pone especial énfasis en las formas de vinculación de los padres, madres o cuidadores con el niño o la niña, es la sobreprotección. Esta actitud no solo obstaculiza el desarrollo y fortalecimiento adecuado de la autonomía, sino que también afecta negativamente su autoestima y creatividad. Cuando los padres o cuidadores son sobreprotectores, están transmitiendo implícitamente el mensaje de que sus hijos no son capaces de valerse por sí mismos, fomentando así una actitud de minusvaloración personal. Esta falta de confianza en las capacidades de los niños y niñas les priva de oportunidades para explorar, experimentar

y aprender de manera independiente, limitando su crecimiento integral como individuos autónomos y seguros de sí mismos.

Finalmente, el fortalecimiento de la autonomía se entrelaza de manera íntima con la formación de conceptos fundamentales como la autoridad, la normatividad, la disciplina y la responsabilidad. Teniendo como proyector general el desarrollo humano integral y diverso. Este proceso busca movilizar niños y niñas con sentires y pensares, que los impulsen a la toma de decisiones y su actuar, en entornos de democracia ciudadana, cultivando la resiliencia y dotándolos de las habilidades necesarias para navegar con éxito a lo largo de su trayectoria vital, a pesar de los desafíos inherentes a dicha travesía. En última instancia, se trata de empoderar a las nuevas generaciones para que sean agentes activos y constructivos en la sociedad.

Acto II. Como Telón de Fondo...

Escena 5. La Ruta Metodológica

En la creación de la “obra”, las elecciones metodológicas se convirtieron en las brújulas que guiaron el rumbo de la exploración, la puesta en marcha y los resultados de la presente propuesta, por lo que resulta crucial detallar las bases que sostuvieron las decisiones de todo el proceso creativo. En este segundo acto, se abordarán los criterios establecidos para la elección de los referentes bibliográficos, el paradigma, enfoque y método de investigación, las estrategias empleadas para la recolección y el análisis de datos, así como las técnicas abordadas para asegurar la rigurosidad de los hallazgos obtenidos.

Primer Cuadro: Elección del enfoque y paradigma de investigación

La mirada genuina de la propuesta se inscribe en el paradigma cualitativo, en tanto este propende por la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, tomando como fuente de conocimiento las perspectivas de los actores involucrados en su contexto natural. Para la investigación cualitativa, el problema “gira en torno a lo que sienten, piensan y hacen en la vida diaria y cómo lo interpretan los actores locales. Su objeto de estudio es el sujeto, la persona, con sus representaciones, imaginarios, creencias, costumbres, experiencias, expectativas y motivaciones” (Rodríguez y Pérez, 2022, p. 120).

En este sentido, el investigador, más allá de medir, reconoce y aprecia el valor de las personas, objetos o acciones enmarcadas en un contexto determinado. Al respecto, Herrera (2017) plantea que “la lógica cualitativa involucra una mayor preocupación en el relato de eventos de manera sistemática sobre la realidad. En este tipo de trabajos se prioriza la información contextual para dar respuesta a la pregunta de investigación” (p.36).

Avanzando en el cuestionamiento, la propuesta se fundamenta en la perspectiva crítica social, la cual es intrínsecamente autorreflexiva. Esta sostiene, “que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (Alvarado y García, 2008, p. 190).

En el marco de lo dicho, el hilo argumental de esta propuesta tomó curso en comprender cómo la integración de la pedagogía teatral impactó el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas, lo que implicó una construcción activa de conocimiento por parte de los participantes. Por ello, las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los niños y las niñas en relación con la integración de la pedagogía teatral tuvieron un lugar

protagónico dentro del escenario de práctica, así como la exploración creativa y el análisis crítico de los procesos y dinámicas sociales dentro del contexto educativo.

Para Habermas (1986), el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales. (Como se citó en Alvarado y García, 2008, p.191).

La experiencia narrada adquiere coherencia al situarse dentro del cuadro de la Investigación-Acción, la cual se caracteriza por abordar una “realidad social o educativa con el objetivo de transformarla en beneficio de la comunidad” (Botero, 2018, p.36). Es crucial destacar que esta transformación surge desde dentro de la comunidad misma, sin depender de la intervención de un agente externo; en este contexto, el investigador actúa como un mediador en la búsqueda de soluciones a la problemática identificada. Este enfoque proporciona una base fundamental para la presente propuesta, puesto que reconoce que la autonomía no puede ser simplemente transmitida como una lección, sino que radica en la capacidad individual de cada persona para desarrollarla internamente. La propuesta dirige sus focos a fortalecer habilidades, acciones y comportamientos autónomos, propiciando a los participantes escenarios para sumergirse como protagonistas de su propio crecimiento, reconociéndose como sujetos de derecho dentro de la toma de sus propias decisiones.

Al abordar la investigación-acción desde un enfoque pedagógico, Restrepo (2009) hace especial hincapié en que esto implica la reflexión crítica del docente sobre las acciones que constituyen su práctica, con el objetivo de desvelar en ella su estructura y fundamento, analizarla y, basándose en lo encontrado, transformar positivamente el devenir de su praxis

en beneficio de sus destinatarios, fortaleciendo así sus aprendizajes. Modo grosso, se relacionan las fases que comprenden dicha metodología y su relación con los momentos y experiencias tejidas alrededor de la obra:

La primera fase, planteada por Restrepo (2009), tiene como punto de partida la “reflexión profunda sobre el objeto escogido y recolección de información, incluyendo registros o diario de campo, que críticamente analizada por categorías, patrones o estructuras recurrentes, permita señalar fortalezas y debilidades” (p.106). Esta fase se corresponde con el momento comprensivo de la propuesta, donde a partir de la observación participante fue preciso develar situaciones que, dentro de las dinámicas del grado transición, requerían ser fortalecidas. Asimismo, el registro documental permitió ampliar las lecturas empíricas y dotar de sentido la praxis al establecer objetivos claros y focalizar la observación basándose en los hallazgos de la primera etapa.

Lo anterior sirvió como insumo para estructurar la segunda fase, correspondiente al “diseño y montaje de una acción transformadora y mejoradora de las debilidades de la práctica” (Restrepo, 2009, p.106). Una vez establecidas las bases teóricas y conceptuales del estudio, y realizada la revisión bibliográfica que permitió indagar en los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía teatral, así como su relación con el desarrollo integral de los niños, se diseñó una propuesta didáctica innovadora, la cual contempló actividades lúdicas, de expresión corporal, improvisación y creación colectiva, cuidadosamente adaptadas al nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños de 5 y 6 años de edad. Es menester señalar que la construcción de la propuesta estuvo anudada al momento curricular de exploración, en el cual los niños y niñas, a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto, construyen microproyectos en el marco de las aspiraciones

propuestas por la institución, las cuales son: autorregulación, inquietud por aprender, colaboración, búsqueda de sentido y sensibilidad social.

Una vez elaborado el diseño, se da inicio a la tercera fase, la implementación. Esta etapa de la propuesta estuvo transversalizada por la participación activa de los niños y las niñas. Aquí los espacios de creación se vieron irrumpidos por la imaginación, el juego, las risas y movimientos corpóreos, donde los momentos sonoros y escenarios coloridos enriquecieron el ambiente, germinando en ellos experiencias que enriquecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro del cual el acto principal brotó de las voces, la expresión del pensamiento y sentimiento, y la manifestación de la esencia en su diversidad, siendo acogidas por cada uno de los participantes, desde el amor, la confianza y el respeto. De manera paralela, la compañía del registro de las observaciones se convirtió en la herramienta para la documentación detallada durante el desarrollo de la propuesta con los niños y las niñas, asimismo, su interacción con las actividades y sus pares, su evolución en términos de autonomía, habilidades sociales y emocionales.

Finalmente, la cuarta fase comprende, en términos de Restrepo, "el análisis de la efectividad de la práctica transformada" (2009, p.106). En ella se desarrolla el proceso de categorización de la información sistematizada en los diarios de campo y el registro audiovisual; esto permite la construcción de los hallazgos y conclusiones. Lo descrito se desarrolló teniendo como referente la guía metodológica para el análisis en la investigación cualitativa expuesta por Sampieri y colaboradores (2014), la cual comprende tres etapas fundamentales:

La primera etapa es la recolección de datos. Esta fase inicial implica la obtención de información a través de diversas técnicas, tales como observaciones generales, conversaciones informales, anotaciones, observaciones focalizadas y análisis documental.

La segunda etapa es el análisis de los datos. Una vez recopilados los datos, se procede a su análisis exhaustivo. Esto conlleva una profunda inmersión en el material recolectado, empleando herramientas analíticas como la teoría fundamentada, matrices, diagramas y mapas conceptuales, con el fin de reflexionar sobre los datos.

La tercera y última etapa es la presentación de resultados. En esta etapa final, se identifican patrones, similitudes, diferencias, significados y relaciones presentes en los datos. Se delimitan categorías iniciales, hipótesis preliminares y principios teóricos. Posteriormente, se generan sistemas de categorías, significados profundos, relaciones, hipótesis y teorías más elaboradas. Además, se evalúa la necesidad de regresar al campo o si se han alcanzado los objetivos propuestos. Es importante acotar que el proceso final da pie a la construcción de la presente monografía.

Segundo Cuadro: Técnicas de Recolección de Información y Análisis

En el proceso de investigación, es fundamental seleccionar cuidadosamente las técnicas de recolección de información que mejor se adapten a los objetivos y al contexto del estudio. En este sentido, el segundo cuadro de este “acto” se centra en las técnicas empleadas para recopilar datos relevantes. Las técnicas de recolección de información incluyen la observación participante, la revisión documental, el diario pedagógico, el registro audiovisual y los talleres. Cada una de estas técnicas ofrece distintas perspectivas y niveles de profundidad en la recopilación de datos, lo que permite obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado. A su vez, los métodos de análisis utilizados facilitarán la

interpretación de la información recopilada, contribuyendo así a la generación de conclusiones sólidas y significativas.

Tabla 1. Técnicas de Recolección de Información y Análisis

Recolección de Información y Análisis			
Técnica	Descripción	Autor	Año
Observación Participante	Es una técnica de investigación cualitativa que implica la inmersión del investigador en el contexto que está siendo estudiado. Según Cerda, (1998) citado en Bernal (2010), una de las premisas del investigador que opta por tal técnica de obtención de información es que debe estar el mayor tiempo en la situación que se observa, con el propósito de conocer de forma directa todo aquello que a su juicio puede constituirse en información para el estudio (p.258).	Bernal, C.	2010
Registro Documental	Una revisión bibliográfica es un análisis de documentos acerca de un tema que se está rastreando. Presenta la información publicada sobre un tema y plantea una organización de ese material de acuerdo con un punto de vista. Se utiliza para recopilar y comentar la literatura publicada sobre un tema. (p.1)	Coral, D.	2016
Diagnóstico Pedagógico	El diagnóstico educativo o pedagógico constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes. Una aproximación sobre la que el	Arriaga, M.	2015

docente habrá de fundamentar la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje. (p.73)

Registro audiovisual	El audiovisual es un lenguaje con un lugar especial en la investigación de las ciencias sociales (...). Es utilizado como evidencia y sustento de las imágenes y sonidos observados en un tiempo determinado (...). El registro audiovisual valida las investigaciones abarca diferentes formas de expresión, más allá de una entrevista o la documentación de imágenes en movimiento, convirtiéndola, además, en una obra de arte (p. 154).	Arteaga	2017
Diario pedagógico	Se trata de un diario personal donde se registran descripciones detalladas del ambiente estudiado, incluyendo lugares, personas, relaciones y eventos. Además, se incluyen mapas, diagramas, cuadros y esquemas que permiten organizar y visualizar la información recopilada, como secuencias de hechos, cronologías, vinculaciones conceptuales, redes de personas u organigramas. El diario de campo sirve para hacer un seguimiento del propio desarrollo de la investigación. En él, se consignan aspectos relacionados con el avance del proceso, las tareas pendientes y las acciones que deben realizarse posteriormente. De este modo, se convierte en un instrumento crucial para documentar, organizar y reflexionar sobre todos los elementos involucrados en el estudio cualitativo (p.374).	Sampieri	2014
Taller	Es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y	García, B., Gonzáles, S.,	2002

	competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento. (pp. 5-7)	Quiroz, A., & Velásquez, A.
--	---	-----------------------------

Matriz categorial	El sistema categorial presenta en sus múltiples relaciones las categorías (centrales, de primero, segundo, tercer y cuarto orden) y aquellas que por su articulación con todas las anteriores se denominan transversales, y se constituye en bitácora permanente de la investigación: orienta la construcción de referentes conceptuales, permite dotar de sentido a las categorías, establecer las articulaciones entre ellas, identificar matices y divergencias conceptuales. (p.2)	Galeano y 2008 Aristizabal
--------------------------	--	-------------------------------

Fuente: elaboración propia

Acto III: ¡Arriba el Telón!

La Obra del Teatro: Un Escenario Vivo Para Las Infancias Autónomas

¡El telón se alza! Y aquí, inicia una experiencia viva para todas las miradas presentes.

Bienvenidos.

Con este capítulo se da apertura a lectura reflexiva de una práctica que despierta emociones y pone de manifiesto la apertura de la mente a espacios introspectivos que, guiados desde el análisis crítico de los panoramas, donde los protagonistas dan vida a múltiples escenas, posibilita explorar la complejidad y belleza del recorrido humano, especialmente en las infancias. En este sentido, cada escenario se convierte en un lienzo blanco, listo para ser desbordado con historias que avivan la curiosidad por descubrir nuevos mundos detrás del arte del Ser Autónomo.

Este tercer acto lleva consigo los frutos del presente trabajo, enraizados en el deseo por comprender el fortalecimiento de la autonomía en niños y niñas de 5 y 6 años mediante la integración de los elementos propios de la pedagogía teatral. Desde su génesis, esta propuesta pedagógica se concibió como un viaje transformador, destinado a explorar nuevas formas de fomentar la autonomía, la expresión creativa y el desarrollo socioemocional de los estudiantes en el contexto educativo de Cosmo Schools.

Lo anterior, permite apelar a la pregunta orientadora como el reflector principal sobre el plano del análisis. Pregunta que, durante el desarrollo de las tres categorías delineadas en el marco teórico “Didaskalia: Marco de Caminos Recorridos”, toma forma y relevancia, brindando guía hacia los focos conductores que subyacen en el entramado pedagógico teatral. Por ello, en este punto es relevante mencionar que, mientras las dos primeras categorías desplegarán sus hilos en el análisis, la tercera aportará valiosas propiedades que enriquecen las recomendaciones y conclusiones del presente trabajo.

Ahora bien, es fundamental recordar aquí la pregunta orientadora y las categorías que acompañan el marco teórico, delineando así el rumbo de este análisis.

¿Cómo tejer experiencias que, en sintonía con los elementos de la pedagogía teatral, cultiven la autonomía y fortalezcan el desarrollo personal, social y emocional de los niños y niñas en su etapa preescolar?

1. Pedagogía Teatral: elementos y aportes en el ámbito Educativo.
2. Autonomía, ¿cómo es abordada en el campo educativo?
3. La autonomía y sobreprotección en la crianza: límites y disciplina.

En este sentido, se enmarca el proceso donde se desplegaron actividades lúdicas de expresión corporal, improvisación y creación colectiva, adaptadas a las realidades de los estudiantes y haciendo énfasis tanto en las habilidades teatrales, como en los comportamientos y actitudes autónomas manifestadas durante el tránsito de la propuesta.

Escena 6. Explorando la Libertad Escénica

Primer cuadro: Generalidades

Descrito en el acto uno, el escenario de práctica tuvo lugar en el centro de experiencias Cosmo Schools, cuya propuesta educativa se fundamenta en la metodología de aprendizaje mediante proyectos. Esta metodología permitió una integración fluida entre la presente propuesta didáctica y el microproyecto que se encontraba en curso con los exploradores, titulado “Mascarada” e inspirado en los animales de Colombia. Este empalme facilitó el desarrollo de las actividades propuestas para los niños y las niñas a lo largo de la iniciativa, enriqueciendo su experiencia educativa y creativa.

Bajo este horizonte, la propuesta didáctica desenvuelve su trama, tejida a lo largo de una observación diagnóstica y ocho sesiones directas traducidas en talleres pedagógicos, que gestó un proceso amalgamado a la estimulación de actitudes y prácticas autónomas en los estudiantes mediante los principios y elementos de la pedagogía teatral; así mismo, la cristalización de la obra del teatro mediante el juego dramático, que da apertura a la mirada del niño y la niña como sujetos autónomos.

Las etapas de esta propuesta se dividieron en preparación y desarrollo, cada una subdividida en cuatro sesiones, permitiendo la germinación de espacios para el fortalecimiento de habilidades colaborativas y creativas. Ahora bien, para guiar el análisis de la información recopilada en los diarios pedagógicos y examinar los resultados, se

consideraron los contenidos relacionados con el movimiento, la voz y la actuación, presentes en cada una de las cinco partes de la estructura de los talleres: “Preliminar, Sensibilización, Creatividad Corporal, Creatividad Vocal y Expresión”, esta estructura se basó en el protocolo desarrollado por los docentes españoles Tomás Moto y Francisco Tejido, tal como lo detalla García, (s.f., p.39)

En cada sesión de la propuesta, se manifestaron diversas subcategorías que fueron identificadas a través del estudio de los diarios pedagógicos. Por ello, la información fue organizada en una tabla donde la columna izquierda pertenece al registro de los diarios de campo y sus análisis, estructurados según los momentos establecidos en los talleres, y en la columna derecha, fueron descritas las categorías y subcategorías (o su ausencia) que emergieron en cada actividad, correspondiente a la integración de los elementos (el movimiento, la voz y la actuación), con las actitudes y prácticas autónomas identificadas en las sesiones.

Es relevante señalar que estas actitudes y prácticas brotaron de manera colectiva, sin embargo, dependiendo de las actividades realizadas, algunos aspectos se destacaron más que otros, permitiendo el fortalecimiento de subcategorías específicas. Asimismo, durante el análisis de los diarios pedagógicos, se observaron casos particulares en algunos niños y niñas cuyos retos frente a las actividades se fueron transformando paulatinamente. Este tránsito fue nombrado como "giro argumental", en el cual se refleja el progreso y la capacidad de asombro que habitan detrás de la participación de los estudiantes a lo largo de la iniciativa.

A continuación, se detallará el contenido de cada sesión con los estudiantes, seguido de una tabla simplificada que reflejará los comportamientos o actitudes asociadas con las subcategorías en cada análisis.

Etapa de preparación

Sesión 1. Dinámica de Presentación y Exploración Corporal

En esta sesión, la dinámica se centró en la presentación y el conocimiento mutuo entre los participantes. Fue fundamental comenzar con una ronda de presentaciones para que los niños y las niñas se familiarizaran entre ellos. Luego, se llevaron a cabo juegos y ejercicios diseñados para desinhibir el cuerpo y fomentar la expresión libre. Estas actividades incluyeron ejercicios de imitación y movimientos que exploraron la locomoción y los gestos, tanto básicos como compuestos.

Tabla 2. *Sesión 1. Dinámica de Presentación y Exploración Corporal*

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis	
Preliminar: La sesión inició con una dinámica de presentación en la que cada niño se presentó y compartió un interés personal.	Confianza y Escucha: En el aula de preescolar, durante la dinámica de presentación, algunos niños y niñas mostraron una leve iniciativa personal al levantarse para participar, a pesar de su timidez inicial. En el estudiante J, se notaba cierta resistencia al principio, pero poco a poco se animó a compartir sus intereses personales, aunque con cierta reserva, fue escuchado por todos sus compañeros de clase.
Sensibilización: Se realizaron juegos de desinhibición corporal, permitiendo que los niños y las niñas se movieran libremente e imitaran movimientos entre ellos.	Compromiso: A medida que avanzaba la actividad, la flexibilidad de los niños y las niñas se hizo evidente. Aunque al principio les costaba seguir las instrucciones y participar en las nuevas actividades, demostraron una capacidad para adaptarse, aunque tímidamente, a las dinámicas propuestas por la maestra.
Creatividad Corporal: Actividades de imitación y movimientos básicos individuales y colectivos, donde los niños y las niñas exploraron diferentes formas de moverse y expresarse corporalmente.	Trabajo en Equipo: En los juegos de imitación, se observó una colaboración limitada entre
Creatividad Vocal: Realizaron ejercicios de sonido y ritmo, relacionando su voz con los movimientos corporales.	
Expresión: Se concluyó con una actividad grupal donde cada niño representó una pequeña	

“escena” utilizando movimientos y sonidos que había practicado de su animal favorito.

algunos niños. Aunque no fue muy marcada, se animaron entre sí para seguir los movimientos de sus compañeros, mostrando un primer destello de colaboración en el aula.

Confianza es Sí Mismos: En cuanto a la confianza, aunque en niveles bajos, algunos niños demostraron un mínimo grado de seguridad al moverse y expresarse frente a sus compañeros. Aunque tímidamente y de manera reservada, se atrevieron a participar en la actividad, lo que reflejaba un pequeño avance en su confianza personal.

Toma de Decisión: Al final de la sesión, durante la actividad grupal, J y E se esforzaron por expresarse, aunque tímidamente, frente a sus compañeros. Aun presente el reto en la iniciativa, ambos mostraron una incipiente capacidad para expresar sus pensamientos y sentimientos en un entorno grupal.

Fuente: elaboración propia

Sesión 2. Respiración, Relajación y Voz

Para este momento, el enfoque estuvo en la respiración, la relajación y el uso de la voz. Estos ejercicios permitieron centrar la atención de los niños y las niñas, así como la preparación de su voz. Además, se practicaron técnicas de emisión vocal y ejercicios de apoyo vocal para fortalecer la proyección de la voz, a través de juegos de respiración de diferentes intensidades.

Tabla 3. *Sesión 2. Respiración, Relajación y Voz*

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis

Preliminar: La sesión comenzó con ejercicios de respiración para centrar la atención de los niños y las niñas.

Sensibilización: Se ejecutaron actividades de relajación corporal para preparar el cuerpo y la mente para el trabajo vocal.

Creatividad Corporal: Se realizaron ejercicios de respiración de diferentes intensidades, explorando cómo afecta la respiración al movimiento del cuerpo.

Creatividad Vocal: Se practicaron juegos de respiración de diferentes intensidades, relacionando la respiración con la producción de sonidos y la entonación vocal.

Expresión: La sesión concluyó con una actividad grupal donde los niños aplicaron las técnicas de respiración y vocalización en la producción de sonidos y palabras.

Pensamiento Reflexivo (autorreflexión): la exploración de la relación entre la respiración y el movimiento corporal. Los niños, especialmente la niña M, comenzaron a entender cómo su respiración podía influir en la forma en que se movían, ayudándolos a coordinar mejor sus movimientos. M expresó que le “ayudaba a sentirse más relajada” durante las actividades físicas.

Autoexpresión: Se dedicó tiempo a prácticas de emisión vocal y ejercicios de apoyo vocal para fortalecer la proyección de la voz. Estos ejercicios les permitieron a los niños y niñas explorar sus tonalidades, impulsando de manera notable el aprendizaje en el uso de su voz de diversas formas y con mayor confianza.

Gestión Emocional (Habitar y Transitar la Emoción): La práctica de la actuación permitió a los estudiantes integrar la respiración en sus pequeñas presentaciones. En medio de la actividad, el niño J reconoció el enojo en su “león” y qué podía hacer para calmarse, a lo que sus compañeros apoyaron con la respiración. Esta actividad les permitió expresar mejor sus emociones y transitarlas durante sus interpretaciones.

Toma de Decisión: Observé un notable desarrollo en la capacidad de concentración y relajación de los niños durante los ejercicios de respiración y vocalización. En medio de estos ejercicios, los niños y niñas por voluntad propia comenzaron a respirar para centrar su atención y calmarse, lo que es fundamental para su bienestar general.

Confianza y Respeto: Finalmente, noté un crecimiento en la confianza de los niños en su propia voz y en su capacidad de controlar la respiración para mejorar la expresión vocal. A medida que avanzaban en los ejercicios, muchos de ellos mostraron una mayor seguridad al hablar y actuar frente a sus compañeros.

Fuente: elaboración propia

Sesión 3. Percepción y Creatividad

Aquí se estimularon la percepción sensorial y la creatividad de los niños. Se realizaron juegos y ejercicios que involucraban elementos naturales y objetos plásticos para agudizar sus sentidos; los ejercicios fueron diseñados para fomentar la creatividad mediante la exploración del espacio, la atmósfera y gestos básicos. Por otro lado, se llevaron a cabo actividades que liberaron la expresión creativa y la imaginación de los niños y las niñas, tanto de forma individual como grupal.

Tabla 4. *Sesión 3. Percepción y Creatividad*

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis

Preliminar: La sesión comenzó con juegos y ejercicios diseñados para agudizar los sentidos de los niños y niñas, utilizando elementos naturales y objetos plásticos.	<u>Autoexpresión y Curiosidad:</u> Los niños y las niñas empezaron a familiarizarse con su entorno y a experimentar diferentes formas de moverse, lo que les permitió descubrir nuevas posibilidades de expresión corporal.
Sensibilización: Se realizaron actividades para fomentar la creatividad mediante la exploración del espacio y la atmósfera, permitiendo a los niños y niñas expresarse libremente.	<u>Pensamiento Creativo:</u> La expresión de la creatividad se facilitó a través de juegos dramáticos y la representación de personajes imaginarios. Esta actividad permitió a los niños soltarse y disfrutar de la creación de historias y
Creatividad Corporal: participaron en ejercicios de exploración del espacio y gestos	

básicos, utilizando objetos y materiales para estimular su creatividad corporal.

Creatividad Vocal: Se llevaron a cabo actividades que involucraban el uso creativo de la voz, explorando diferentes tonalidades y expresiones vocales en juegos grupales.

Expresión: La sesión concluyó con una actividad grupal donde los niños y niñas aplicaron lo aprendido en la exploración sensorial y la creatividad en la representación de escenas imaginarias.

situaciones, desarrollando así sus habilidades teatrales y su capacidad de improvisación.

Toma de Decisión y Participación: Observé durante las actividades de exploración sensorial y expresión corporal, que la niña M, al momento de crear su propio personaje llamado “Coco” en esas historias llenas de diversión, se sintió en la libertad de tomar sus propias decisiones y de explorar sus propias ideas sin restricciones.

Por su parte, para el niño P, durante el desarrollo de su personaje, manifestó que: *"me gustó mucho, pude ser mi dibujo favorito"*.

Compromiso y Colaboración: Finalmente, noté un crecimiento en la iniciativa y la imaginación de los niños en la expresión creativa, así como en la colaboración y la participación activa en actividades grupales. A medida que avanzaban en los ejercicios, muchos de ellos mostraron una mayor disposición a tomar la iniciativa y a colaborar con sus compañeros de manera fluida.

Fuente: elaboración propia

Sesión 4. Expresión Emocional y Creación de Personajes

Este espacio permitió a los participantes ser protagonistas de juegos y ejercicios diseñados para expresar emociones y experiencias a través del cuerpo y la voz. Se enfocaron en la creación de personajes humanos y no humanos mediante juegos y ejercicios de improvisación. Asimismo, la creatividad fue estimulada a través de la imitación de personajes y la dramatización de situaciones con creciente complejidad, permitiendo a los niños y las niñas explorar y desarrollar sus habilidades teatrales y emocionales.

Tabla 5. Sesión 4. Expresión Emocional y Creación de Personajes

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis	
Preliminar: La sesión comenzó con juegos y ejercicios diseñados para que los niños y niñas expresaran emociones y experiencias a través del movimiento y la voz.	<u>Pensamiento Reflexivo:</u> Utilizaron gestos y movimientos específicos para transmitir alegría, tristeza, enojo y sorpresa. Cada gesto y movimiento fue una ventana a sus mundos internos, permitiéndoles comunicarse sin palabras. Fue interesante ver cómo comprendían la emoción que se interpretaba y las situaciones en las que emergían.
Sensibilización: Se realizaron actividades centradas en la creación de personajes humanos y no humanos, utilizando técnicas de improvisación para explorar diferentes roles y personalidades.	<u>Gestión Emocional:</u> Algunos niños adoptaron voces agudas y rápidas para personajes felices, mientras que otros optaron por voces profundas y lentas para personajes tristes o misteriosos.
Creatividad Corporal: Los estudiantes participaron en juegos y ejercicios de improvisación, donde desarrollaron personajes y situaciones a partir de sus propias ideas y emociones.	<u>Participación y Pensamiento Creativo:</u> durante el juego dramático, improvisaron diálogos, adaptándose a diferentes roles y contextos teatrales. Estas dramatizaciones les permitieron explorar y expresar su deseo por participar en la creación de movimientos, como le llamaron “mundos mágicos” y poner en escena toda su creatividad.
Creatividad Vocal: Se llevaron a cabo actividades que involucraban la imitación de personajes y la exploración de diferentes estilos vocales para dar vida a los personajes creados.	<u>Confianza en Sí Mismos:</u> Los niños y las niñas comenzaron a mostrar una mayor confianza al expresar sus emociones de manera auténtica y creativa. La capacidad de autoexpresión se fortaleció a medida que se sentían más cómodos con sus propias interpretaciones y decisiones creativas.
Expresión: La sesión concluyó con una actividad grupal donde los niños y niñas aplicaron lo aprendido en la creación y representación de escenas emocionales y personajes imaginarios.	<u>Escucha y Respeto:</u> La creatividad floreció en este entorno, donde los niños pudieron expresar sus emociones de forma genuina. Aprendieron a escuchar y respetar las ideas de sus compañeros,

trabajando juntos para construir historias emocionantes.

Trabajo en Equipo y Resolución de Conflicto:

Durante una de las dramatizaciones, uno de los niños, J, tuvo dificultades para adaptarse al rol asignado. Se mostró frustrado y ansioso, diciendo que no quería participar. Este comportamiento afectó la dinámica del grupo, ya que los demás niños no sabían cómo proceder sin su colaboración. La maestra intervino, recordándole a J que podía adaptar el personaje a algo con lo que se sintiera más cómodo.

Fuente: elaboración propia

Etapas de desarrollo

Sesión 1. Búsqueda y Análisis de Textos

El centro de esta sesión fue la búsqueda y análisis de textos apropiados para los niños y niñas. Los participantes exploraron una variedad de cuentos infantiles, rondas y canciones, que posibilitaron no solo familiarizar a los estudiantes con diferentes géneros literarios, sino además fomentar su capacidad de comprensión. Durante el encuentro se les animó a identificar temas, personajes y emociones presentes en los libros por medio de sus imágenes y la lectura en voz alta por parte de la docente, promoviendo un acercamiento crítico y reflexivo a la literatura. Además, esta sesión estableció una base sólida para el trabajo creativo y expresivo que se desarrollaría en las sesiones posteriores.

Tabla 6. *Sesión 1. Búsqueda y Análisis de Textos*

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis

Preliminar: La sesión comenzó con la presentación de una variedad de cuentos infantiles, canciones y poemas, que despertaron el interés de los niños y niñas.

Sensibilización: Se realizaron ejercicios de lectura y análisis de los textos presentados, donde los niños y las niñas identificaron temas, personajes y emociones.

Creatividad Corporal: A partir de los cuentos, se realizaron actividades de expresión corporal donde los estudiantes representaron escenas y personajes utilizando movimientos y gestos.

Creatividad Vocal: Se fomentó la expresión oral a través de la lectura en voz alta de los textos seleccionados, permitiendo a los niños y a las niñas practicar la entonación y la pronunciación.

Expresión: La sesión concluyó con una actividad donde los niños y las niñas compartieron sus impresiones sobre los textos y discutieron sus emociones y pensamientos al respecto.

Deseo por Aprender: Durante la sesión, varios niños mostraron un entusiasmo palpable al descubrir nuevos textos. Al explorar cuentos infantiles, canciones y poemas, algunos expresaron un interés particular en ciertos géneros literarios. Este interés inicial es crucial para fomentar un amor duradero por la lectura y la literatura.

Pensamiento Crítico: La niña M demostró una notable capacidad para comprender y analizar los elementos presentes en los textos. A través de preguntas guiadas, identificó temas principales, personajes y los sentimientos que estos experimentaban.

Pensamiento Creativo: Utilizaron la expresión corporal y el juego libre para dar vida a las historias, mostrando una comprensión profunda de los personajes y sus emociones.

Toma de Decisión: Hubo un interés considerable en la práctica de la lectura en voz alta de las imágenes de los cuentos. Los niños y las niñas experimentaron con diferentes tonos y ritmos al expresar los textos, disfrutando del proceso de dar voz a los personajes y escenas. Esta práctica no solo mejora sus habilidades de lectura, sino que también fortalece su confianza en la expresión verbal.

Por otro lado, uno de los niños, A, tuvo disgusto al escuchar un cuento. Se sintió frustrado y expresó su descontento, diciendo que no le gustaba la actividad y que no quería participar.

Autoexpresión: Los participantes expresaron sus opiniones y emociones relacionadas con los textos leídos. A través de preguntas guías,

compartieron qué les gustaba y qué no, y cómo los textos los hacían sentir, demostrando una conexión personal con las historias.

Fuente: elaboración propia

Sesión 2. Trabajo de Mesa: Lectura y Comprensión

Para esta segunda sesión, el foco fueron las actividades de trabajo de mesa, diseñadas para niños y niñas de 5 años. Los ejercicios incluyeron la lectura y comprensión de cuentos infantiles, canciones y poemas seleccionados previamente. Los niños se sentaron en grupos pequeños y, con la guía del maestro, exploraron los textos. Se realizaron preguntas sencillas para asegurar la comprensión y estimular la reflexión, tales como: "¿Qué pasó en la historia?", "¿Cómo se sienten los personajes?" y "¿Qué te gustó más de este cuento?".

Tabla 7. Sesión 2. Trabajo de Mesa: Lectura y Comprensión

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis	
Preliminar: La sesión comenzó con la organización de los niños y las niñas en grupos pequeños alrededor de mesas, donde se distribuyeron los textos seleccionados.	Organización y Colaboración: Durante la sesión, los niños y las niñas se mostraron colaborativos al trabajar en grupos y seguir las instrucciones para organizarse alrededor de las mesas.
Sensibilización: Se procedió a la lectura y exploración de los textos, con la maestra facilitando la comprensión mediante preguntas sencillas sobre la historia y los personajes.	Pensamiento Crítico: Para el estudiante M, responder preguntas sobre la trama y los personajes, significó motivo de alegría al celebrar cada respuesta con un enorme ¡SI!
Creatividad Corporal: Aunque no fue el enfoque principal, algunos estudiantes utilizaron gestos y expresiones faciales para representar emociones o escenas de los cuentos.	Participación: De manera espontánea y no dirigida, algunos niños comenzaron a usar expresiones faciales y gestos corporales para representar emociones o escenas de los cuentos.
Creatividad Vocal: Durante la actividad, se alentó a los niños y las niñas a leer las imágenes y crear sus propios relatos, además de generar	Curiosidad: La niña M y el niño J, se preguntaron que voz tendrían los personajes del

hipótesis con preguntas al redor de la lectura, cuento y decidieron experimentar con diferentes tonos de voz. como ¿qué pasará? ¿De qué se trata la lectura? Entre otras preguntas de inferencia.

Expresión: La sesión concluyó con una ronda de palabras donde los niños y las niñas compartieron sus opiniones sobre los cuentos y expresaron qué les gustó más.

Fuente: elaboración propia

Sesión 3. Preparación y Puesta en Escena

Este espacio permitió a los participantes centrarse en la exploración conjunta de los elementos aprendidos en las sesiones anteriores. Así, pudieron cocrear "escenas teatrales" a partir de las narraciones que emergieron de sus máscaras, elaboradas durante el microproyecto "Mascarada", utilizando las técnicas de movimiento, voz y actuación trabajadas previamente.

1. *Aplicación Práctica:* los niños y las niñas utilizaron lo aprendido sobre expresión corporal, vocalización y creación de personajes para dar vida a sus propias historias en mini escenas teatrales.
2. *Ejercicios de Movimiento y Voz:* a través de juegos dirigidos y dramáticos, los participantes practicaron habilidades teatrales específicas, fortaleciendo su capacidad para moverse, hablar y actuar libremente en el escenario.
3. *Ensayos y Preparación:* se realizaron ensayos regulares para preparar una presentación final. Los niños y las niñas trabajaron en colaboración y practicaron su confianza en sí mismos, los demás y el escenario.

Además, aprovechando la fase de presentación del microproyecto "Mascarada", los niños integraron elementos de su proyecto teatral en la presentación general, enriqueciendo así su experiencia escénica y creativa.

Tabla 8. *Sesión 3. Preparación y Puesta en Escena*

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis	
<p>Preliminar: La sesión comenzó con una breve recapitulación de las habilidades teatrales trabajadas en sesiones anteriores, enfocándose en el movimiento, la voz y la actuación.</p>	<p><u>Compromiso y Participación:</u> Los estudiantes mostraron su nivel de memoria al recordar las habilidades teatrales previamente enseñadas, aunque algunos encontraron dificultades para recordar todo. Este repaso destacó la importancia de la rutina para el fortalecimiento de habilidades y capacidades, como es el caso de la memoria, durante estas edades.</p>
<p>Sensibilización: Se procedió a la preparación de las escenas teatrales, donde los participantes exploraron diferentes ideas y narraciones emergentes de sus máscaras.</p>	<p><u>Pensamiento Creativo:</u> Exploraron sus habilidades para generar ideas y narrativas a partir de las máscaras que habían creado, mostrando iniciativa en la generación de contenido teatral. Esta expresión creativa les permitió explorar su imaginación y desarrollar historias únicas.</p>
<p>Creatividad Corporal: Durante la creación de las escenas teatrales, se animó a los estudiantes a utilizar el espacio de manera creativa, experimentando con diferentes movimientos y gestos.</p>	<p><u>Toma de Decisión:</u> Algunos estudiantes tomaron la iniciativa de utilizar el espacio de manera creativa, aunque otros encontraron dificultades para salir de su zona de confort, como fue el caso del niño J. Esta variabilidad en la capacidad de movimiento sugiere la necesidad de proporcionar oportunidades adicionales para explorar y practicar el movimiento creativo.</p>
<p>Creatividad Vocal: Se alentó a los niños y las niñas a practicar la proyección vocal y la entonación mientras ensayaban sus líneas y diálogos.</p>	<p><u>Iniciativa:</u> Durante la sesión, se observó que algunos niños demostraron habilidades para</p>
<p>Expresión: La sesión concluyó con ensayos de las escenas teatrales, donde los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de practicar sus actuaciones y recibir retroalimentación de la maestra.</p>	

proyectar la voz y entonar de manera adecuada, mientras que otros encontraron retos para controlar el volumen y la entonación.

Confianza en Sí Mismos: A pesar de mostrar entusiasmo al practicar sus actuaciones, algunos niños mostraron timidez al actuar frente a sus compañeros.

En la práctica de actuación, el niño S se mostró tímido y reticente a participar en las actividades frente a sus compañeros. A pesar de alentarle y brindarle apoyo, S se mantuvo reservado y se negó a realizar algunas de las acciones requeridas en la actividad. Su timidez evidenció la necesidad de proporcionar un ambiente aún más seguro y de apoyo, así como estrategias adicionales para ayudar a los niños y las niñas más tímidos a sentirse cómodos y confiados en el escenario.

Fuente: elaboración propia

Sesión 4. Presentación a los Padres, Madres o Cuidadores

Para finalizar, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de mostrar a sus padres, madres o cuidadores las escenas teatrales que habían preparado durante las sesiones anteriores.

1. *Presentación de Escenas:* los participantes navegaron desde la libertad por cada una de las escenas creadas, demostrando las habilidades teatrales que habían adquirido y su capacidad para interpretar diferentes roles y emociones en el escenario.
2. *Demostración de Habilidades:* durante la presentación, los niños y niñas mostraron las destrezas que habían desarrollado en cuanto a expresión corporal, vocalización y actuación, evidenciando su progreso a lo largo del proyecto.

3. *Reflexión y Retroalimentación*: se llevó a cabo una reflexión conjunta con los padres, madres o cuidadores, quienes brindaron retroalimentación sobre el proceso y los resultados obtenidos. Esto permitió evaluar el impacto del proyecto en los niños y niñas, así como identificar áreas de mejora y próximos pasos a seguir.

Tabla 9. *Sesión 4. Presentación a los Padres, Madres o Cuidadores*

Matriz de Registro de los Diarios de Campo y Análisis	
<p>Preliminar: Los niños y niñas se prepararon para la presentación final, repasando sus líneas y movimientos antes de la llegada de los padres, madres o cuidadores.</p>	<p><u>Confianza en Sí Mismos:</u> Se observó un nivel variable de preparación entre los niños, algunos mostraron confianza y entusiasmo, mientras que otros parecían nerviosos y menos seguros de sí mismos.</p>
<p>Desarrollo: Durante la presentación de las escenas teatrales, los niños y niñas demostraron sus habilidades adquiridas en expresión corporal, vocalización y actuación.</p>	<p><u>Autoexpresión:</u> Algunos niños se destacaron por su desenvolvura en el escenario, mientras que otros mostraron cierta timidez y nerviosismo.</p> <p><u>Empatía:</u> La niña M le tomó la mano al niño S para que sintiera mayor tranquilidad.</p>
<p>Cierre: Se llevó a cabo una reflexión conjunta con los padres, madres o cuidadores, quienes brindaron retroalimentación sobre el proceso y los resultados obtenidos.</p>	<p><u>Retroalimentación:</u> Los padres, madres y cuidadores, expresaron su aprecio por el esfuerzo y la creatividad de los niños y las niñas, así como sus áreas de mejora, como la fluidez de la voz y el cuerpo y la expresión emocional.</p>

Fuente: elaboración propia

Giro Argumental. Sentipensares de los Niños y las Niñas

Durante el análisis de los diarios de campo, se evidenció el proceso metamórfico de algunos protagonistas a lo largo de las sesiones, revelando situaciones, comportamientos y vínculos específicos, espejando las interacciones entre sus pares, así como la relación consigo mismos y con el entorno de la práctica. Sin embargo, para comprender plenamente estas dinámicas, es importante contextualizar estas

especificidades, lo que permite un abordaje congruente para reconocer los comportamientos y actitudes que se transformaron en situaciones concretas. Para ello, se utilizarán tablas que evocan los momentos registrados en los diarios y sus reflexiones, proporcionando una visión detallada del progreso observado.

1. El Viaje de S, 5 años

En la primera sesión, se detalla que S, es un niño al cual le cuesta un poco tener apertura y transitar su timidez. Desde el principio, la presencia y el apoyo constante de sus padres han sido notables, demostrando su deseo de que S se sienta más seguro y confiado.

Al principio, prefirió observar en silencio desde sus límites, lo cual fue respetado. A menudo bajaba la mirada y su cuerpo manifestaba lo complejo que era compartir espacio, queriendo pasar desapercibido. Cada vez que se le invitaba a participar, respondía con un susurro o un ligero movimiento de cabeza, evitando el contacto visual y cualquier actividad que requiriera interacción directa.

Esta actitud, podría interpretarse a la ligera como falta de interés, aun así, al observar de manera presente, aflora algo diferente; en sus ojos, a pesar de la timidez, se refleja una chispa de curiosidad y un deseo de involucrarse. S a veces dibujaba una leve sonrisa cada que sus compañeros se reían y jugaban, aunque rápidamente volvía a su postura reservada.

Algunos ejercicios iniciales, especialmente aquellos que involucraban movimiento libre y juego imaginativo, parecieron particularmente desafiantes para él. Su rigidez corporal y su tendencia a quedarse en un solo lugar mostraban su lucha interna por superar la barrera de la timidez. Sin embargo, hubo momentos breves en los que, ante la invitación de la docente o la de sus compañeros, S dio pequeños pasos hacia la participación.

El viaje de S dista de enmarcarse desde el rechazo o desinterés, más bien, apunta a un niño que, desde su timidez e introspección, está buscando el valor para interactuar y expresarse. Sus pequeños avances, como levantar la mirada o dar un paso hacia el grupo, son signos de su potencial y del camino que está comenzando a recorrer hacia una mayor confianza en sí mismo.

Tabla 10. *El Viaje de S, 5 años*

Sesión y fecha	Contexto
31/01/22- 04/02/22	Hoy, en la primera sesión, observé a S quedarse en el borde del grupo, con su mirada fija en el suelo. Al invitar a los niños a participar en un juego de presentación, S permaneció inmóvil, pero sus ojos seguían cada movimiento de sus compañeros con una mezcla de curiosidad y temor. Aunque no se unió al juego, noté que se estaba involucrando de una manera más pasiva, prestando atención a lo que ocurría a su alrededor.
02/05/22	Durante los ejercicios de movimiento, S se mantuvo en un rincón del salón. Cuando los demás niños empezaron a moverse libremente, imitando animales, S observaba con una tímida sonrisa. Al acercarme y animarlo suavemente a imitar un gato, S movió sus manos tímidamente, imitando patas, aunque su cuerpo seguía rígido. Este pequeño avance mostró su interés oculto detrás de la timidez. Fue un primer paso hacia la exploración de su propio cuerpo en el espacio.
09/05/22	Hoy, los niños practicaron la lectura con las imágenes. S se mostró muy nervioso, su voz apenas un susurro cuando intentó responder a la pregunta. Su timidez era evidente, pero cuando sus compañeros aplaudieron después de su esfuerzo, noté un leve destello de orgullo en sus ojos. Aunque su voz temblaba, fue un primer paso significativo hacia la expresión vocal. Este apoyo de sus compañeros le proporcionó un refuerzo positivo esencial.
16/05/22	En la actividad de crear personajes imaginarios, S eligió ser un árbol, quizás porque requería menos movimiento y exposición. Sin embargo, cuando otros niños interactuaron con él, pretendiendo ser animales que se

	refugiaban bajo sus ramas, vi cómo S comenzaba a relajarse y a sonreír más abiertamente. Aunque su rol era pasivo, estaba participando en la narrativa del juego. Esta interacción fue clave para su integración en el grupo.
23/05/22	Durante una dinámica de grupo, los niños debían formar parejas y trabajar juntos. S, al principio, parecía asustado por la idea, pero uno de sus compañeros se acercó y le tomó de la mano. Titubeó, pero finalmente aceptó la invitación. Esta interacción fue importante en su desarrollo social, mostrando una apertura inicial a las relaciones interpersonales.
16/08/22	Hoy practicamos técnicas de respiración para la relajación. S, aunque inicialmente reacio, empezó a participar después de ver a sus compañeros. Se sentó en su tapete y, cerró los ojos y siguió las indicaciones de respiración profunda. Al final de la sesión, su cuerpo parecía un poco más relajado, un indicio de que estaba empezando a confiar en el proceso.
22/08/22	En la actividad de dramatización, cada niño debía representar un personaje en una historia corta. S eligió ser un pez, un papel que le permitía movimientos suaves y limitados. A medida que la historia avanzaba, S se movía con más confianza, y aunque no hablaba mucho, sus gestos eran claros y expresivos.
01/09/22	Al finalizar la sesión, hicimos una reflexión grupal sobre lo aprendido. S, aunque aún tímido, levantó la mano y compartió que le había gustado ser un pez en la dramatización. Su voz era baja, pero firme. Este momento reflejó un gran avance: S no solo había participado activamente en una actividad, sino que también había encontrado el valor para expresar sus pensamientos en voz alta frente al grupo. Esto mostró un desarrollo significativo en su autoexpresión y confianza.

Fuente: elaboración propia

2. El Viaje de M, 6 años

Contario a S, M, una niña de 6 años, manifiesta su expresividad y creatividad inmediatamente evidentes. Desde el inicio, M destacó por su espontaneidad y su habilidad para cautivar a sus compañeros con historias llenas de imaginación y detalles

coloridos. Sin embargo, la sobreprotección de sus padres ha influido en su capacidad para seguir normas y respetar ciertas estructuras dentro del grupo. M está acostumbrada a tener gran libertad en su casa, lo que se refleja en su dificultad para adaptarse a las normas y compromisos del taller. Cuando se le pide que espere su turno o que siga una secuencia específica, M suele mostrar impaciencia y a veces incluso frustración, prefiriendo actuar según sus propios impulsos, lo que a veces la llevaba a interrumpir a otros o a ignorar las instrucciones de la docente.

A pesar de estos desafíos, M muestra un deseo genuino de aprender y de ser parte del grupo. Durante las actividades, aunque le costaba seguir instrucciones, se nota su interés por lo que los demás tienen que decir y hacer. Cuando se le explica la importancia de esperar su turno o de colaborar con otros, M escucha con atención, aunque ponerlo en práctica aún sea un reto para ella.

En los momentos en que M logra seguir las indicaciones y trabajar en equipo, su talento brilla aún más. La vemos disfrutar profundamente del proceso creativo, y sus compañeros comienzan a responder positivamente a su entusiasmo. Los pequeños avances, como esperar su turno en una actividad o seguir una secuencia de movimientos, son logros significativos para M y reflejan su potencial para crecer y adaptarse dentro del grupo.

El viaje de M es el de una niña que, a pesar de sus desafíos con la normativa, tiene un inmenso potencial creativo y una capacidad innata para conectar con los demás. Con el tiempo y el apoyo adecuado, M está en camino de encontrar un equilibrio entre su espontaneidad y la necesidad de comprender las normas, lo que le permitirá florecer aún más en su expresión artística y social.

Tabla 11. El Viaje de M, 6 años

Sesión y fecha	Contexto
31/01/22- 04/02/22	Conocí a M, una niña de seis años con una personalidad vibrante y una creatividad desbordante. En la dinámica de presentación, M habló con entusiasmo sobre sus intereses. Sin embargo, cuando se trató de seguir la estructura del juego y esperar su turno, M se mostró impaciente y trató de intervenir constantemente.
02/05/22	En los ejercicios de movimiento, M se destacó con sus gestos expresivos y su disposición a probar diferentes formas de moverse. Sin embargo, cuando se le pidió que siguiera una secuencia específica de movimientos, M tuvo dificultades para adaptarse y siguió sus propias ideas.
09/05/22	M mostró su talento natural para la interpretación, usando diferentes tonos y ritmos con facilidad. No obstante, cuando llegó el momento de que otros niños leyeran, M interrumpió varias veces para añadir sus propias ideas. A través de un diálogo calmado, se le explicó la importancia de respetar el turno de los demás.
16/05/22	Al crear personajes imaginarios, M asombró con su creatividad, inventando un personaje complejo y fascinante. Sin embargo, cuando se trató de integrarse con los personajes de sus compañeros, M insistió en que su historia debía ser la principal. Se trabajó con ella para encontrar un equilibrio, animándola a colaborar y permitir que las ideas de los demás también se desarrollaran.
23/05/22	Durante una dinámica grupal, los niños tenían que seguir una serie de pasos en un juego coordinado. M, aunque inicialmente se mostró reacia, comenzó a seguir las instrucciones después de recibir orientación personalizada. A pesar de algunos momentos de impaciencia, logró completar la actividad junto con sus compañeros.
16/08/22	Hoy, al practicar técnicas de respiración y relajación, M tuvo dificultades para quedarse quieta y concentrarse. Sin embargo, después de varios intentos y con mucha paciencia, logró seguir una secuencia básica de respiración.
22/08/22	En la dramatización de hoy, M mostró una mejora notable en su capacidad para respetar el espacio y los roles de sus compañeros. Aunque su

entusiasmo a veces la lleva a querer dominar la escena, hubo momentos en los que esperó su turno y apoyó a otros en sus actuaciones. Esta evolución indica que M está empezando a comprender y valorar el trabajo en equipo y el respeto mutuo, lo cual es fundamental para su desarrollo social y emocional.

01/09/22

En la presentación final ante los padres, M deslumbró con su actuación, combinando su talento innato con una mayor capacidad para seguir las normas del grupo. Aunque aún hubo momentos de espontaneidad desbordante, se notó un progreso en su disposición para colaborar y respetar los turnos.

Fuente: elaboración propia

Segundo Cuadro: Análisis reflexivo

Como apertura a este espacio, se hace importante recordar uno de los interrogantes que acompañaron la pregunta orientadora de esta práctica: ¿Qué elementos de la pedagogía teatral pueden utilizarse para diseñar experiencias teatrales adecuadas que estimulen prácticas y actitudes para fortalecer la autonomía en niños y niñas en edad preescolar? Esta pregunta resulta fundamental para el análisis, puesto que permite explorar cómo las dinámicas teatrales específicas contribuyen al reconocimiento del desarrollo integral de los participantes, potenciando no solo sus habilidades creativas y expresivas, sino también su capacidad para tomar decisiones, colaborar con otros, y desarrollar una autoconfianza sólida en un entorno de aprendizaje lúdico y respetuoso con su etapa de la vida.

En línea con lo anterior e hilado al análisis de los diarios pedagógicos, surgen posturas que ponen en manifiesto la comprensión de cómo generar estrategias adecuadas y pertinentes desde el anclaje de elementos propios de la pedagogía teatral en el fomento o gestación de escenarios propicios para el fortalecimiento genuino de la autonomía en las infancias dentro del contexto educativo. Para ello, a continuación, se esbozarán dos categorías que dan vida a

estos espacios de abordaje reflexivo. Estas categorías plasman de manera sinérgica la experiencia de ver en acción el desarrollo de historias protagonizadas por los niños, ofreciendo una visión integral y crítica del impacto de la pedagogía teatral en su crecimiento y desarrollo.

1. Descubriendo la Autonomía a Través de la Pedagogía Teatral

En el abordaje de esta categoría, es fundamental comprender su importancia y aplicabilidad por ello, en primer lugar, se presentará la matriz de triangulación de los resultados, la cual servirá como herramienta organizativa y analítica de la información recopilada. Esta matriz permitirá identificar las relaciones entre las diferentes fuentes de datos, destacando los puntos convergentes y divergentes (sea el caso). Posteriormente, se expondrán las fases y momentos relevantes de los talleres en una tabla, detallando de manera general el proceso secuencial de las actividades desarrolladas y su impacto. Por último, se explorarán los elementos fundamentales de la pedagogía teatral, destacando su contribución al desarrollo integral de los participantes y los beneficios que ofrece en términos de expresión, creatividad, trabajo en equipo y autoestima.

1.1. Matriz de Triangulación de Resultados

Para llevar a cabo este ejercicio, se estructuraron los datos en base a tres fuentes principales: la pedagogía teatral, el desarrollo de la autonomía en la infancia y las actitudes y prácticas observadas en el proyecto. Esta matriz contendrá categorías clave, indicadores y mostrará la relación entre las diferentes fuentes de información.

Tabla 12. Matriz de Triangulación de Resultados

Categoría	Indicadores	Fuente 1. Pedagogía Teatral	Fuente 2. Autonomía	Fuente 3. Observaciones
Autoexpresión	Habilidad para comunicar ideas, emociones y experiencias.	Uso de ejercicios de actuación, improvisación y juego dramático.	MEN (2009) enfatiza la importancia del lenguaje hablado en la expresión autónoma.	Se observó a los niños y las niñas expresándose libremente a través del teatro.
Confianza en sí mismos	Seguridad en habilidades y capacidades propias.	Teatro como soporte para la expresión creativa y la exploración del yo.	Fomentar la autoconfianza es crucial en el desarrollo integral.	Los participantes mostraron mayor confianza al tomar decisiones en actividades teatrales.
Gestión emocional	Capacidad para regular emociones y gestionar situaciones de estrés.	Uso de ejercicios de respiración, relajación y expresión emocional.	MEN (2014) subraya la importancia de la regulación emocional en el desarrollo personal.	Hicieron uso de técnicas aprendidas para manejar la ansiedad y el estrés durante presentaciones.
Creatividad y pensamiento crítico	Generación de ideas originales y resolución de problemas de manera independiente.	Exploración del espacio, percepción sensorial y creación de personajes.	Enfoque en la educación integral que trasciende lo disciplinar.	Demostraron habilidades de pensamiento crítico y creatividad al resolver desafíos teatrales.
Evaluación y autorreflexión	Habilidad para evaluar el propio desempeño y recibir retroalimentación.	Reflexión conjunta y autoevaluación en el contexto teatral.	Piaget (1981) y Kohlberg (1981) sobre la importancia de la autoevaluación y autorregulación.	Participaron en discusiones reflexivas después de actividades teatrales, recibiendo y proporcionando retroalimentación.
Resolución de problemas	Capacidad para buscar soluciones de manera autónoma.	Teatro como facilitador de la capacidad expresiva y resolución de conflictos en el escenario.	MEN (2009) sobre el desarrollo de habilidades para resolver problemas.	Con mayor dificultad se enfrentan y resolvieron desafíos creativos en actividades teatrales.
Toma de decisiones	Participación en la planificación y ejecución de actividades teatrales.	Participación activa en la creación de escenas y personajes.	MEN (2009) sobre la importancia de la toma de decisiones autónoma	La toma de decisiones sobre la interpretación y diseño de actuaciones

Colaboración y trabajo en equipo	Habilidades de colaboración, comunicación y negociación.	Creación y presentación de escenas teatrales en grupo.	MEN (2009) y Kamii (s.f.) sobre la importancia de la interacción social en el desarrollo moral y social.	Colaboraron en actividades teatrales, demostrando habilidades de trabajo en equipo.
Responsabilidad y compromiso	Compromiso con el proceso de ensayo, preparación y presentación.	Teatro como disciplina que requiere compromiso y responsabilidad.	Piaget (1981) sobre la autonomía en el aprendizaje.	Mostraron compromiso con sus roles y responsabilidades en proyectos teatrales.
Empatía y conciencia social	Capacidad para ponerse en el lugar de otros y comprender diferentes perspectivas y realidades.	Interpretación de roles y situaciones diversas.	MEN (2014) y Piaget (1981) sobre el desarrollo de la moralidad autónoma	Fortalecieron su empatía y conciencia social al interpretar diferentes personajes y situaciones.

Fuente: elaboración propia.

- *Autoexpresión y Confianza:* La pedagogía teatral se erigió como una herramienta indispensable para esta propuesta, facilitando la expresión autónoma y promoviendo el desarrollo de la confianza, en los participantes. Este enfoque, subrayaba la importancia del lenguaje y la autoconfianza en el proceso de desarrollo infantil, posibilitando gestar espacios para la expresión a través del movimiento, la voz y la actuación, permitiéndoles fortalecer su propia voz y comunicar sus ideas, emociones y experiencias de manera autónoma. Además, las actividades diseñadas para fomentar la exploración y la creatividad desempeñaron un papel crucial en este proceso al proporcionar un espacio seguro para experimentar y expresarse sin inhibiciones.
- *Gestión Emocional y Evaluación:* Las técnicas teatrales de relajación y expresión emocional se posicionaron como aliadas durante las actividades empleadas, complementando las directrices del Ministerio de Educación Nacional sobre la gestión emocional. A través de ejercicios específicos de respiración, relajación y

expresión emocional, los niños y las niñas no solo aprendieron a transitar y habitar sus emociones, además adquirieron habilidades para gestionar situaciones de estrés o frustración.

- *Creatividad y Resolución de Problemas:* La exploración creativa en el teatro fomenta el pensamiento crítico y la resolución autónoma de problemas, conceptos promovidos por el MEN. Las observaciones confirman que, la exploración del espacio, la percepción sensorial y la creación de personajes fomentaron la creatividad y el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes generar ideas originales y resolver problemas de manera independiente. Al enfrentarse a desafíos creativos durante las actividades teatrales, los niños aprendieron a buscar soluciones por sí mismos, desarrollando habilidades para resolver problemas de manera independiente.
- *Toma de Decisiones y Colaboración:* El teatro brinda a los niños y niñas, escenarios óptimos para tomar decisiones y la colaboración, alineado, además, con el enfoque del MEN sobre la toma de decisiones autónoma y el trabajo en equipo. Aunque de manera tímida, la participación de los niños y las niñas en la planificación y ejecución de escenas teatrales fue notoria, brindando la posibilidad de tomar decisiones sobre cómo interpretar un personaje, diseñar una actuación o resolver un conflicto en el escenario. La creación y presentación de escenas teatrales en grupo permitió a los niños practicar habilidades de colaboración, comunicación y negociación, aprendiendo a trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común de manera autónoma.
- *Responsabilidad y Empatía:* La disciplina y compromiso requeridos en el teatro apoyan el desarrollo de la responsabilidad, mientras que la interpretación de roles

fomenta la empatía. Al interpretar diferentes roles y situaciones en el escenario, los participantes fortalecieron su empatía al ponerse en el lugar de otros personajes y comprender sus sentimientos y experiencias, promoviendo una mayor conciencia social y comprensión autónoma de las diferentes perspectivas y realidades.

1.2. Fase y Momentos del Taller

Las fases y momentos del taller no solo proporcionaron un entorno de aprendizaje lúdico y respetuoso, sino que también fortalecieron la capacidad de los participantes para tomar decisiones, colaborar y fortalecer su autoconfianza. Al explorar, experimentar y expresarse de manera independiente, los niños y niñas expandieron una serie de habilidades fundamentales para su crecimiento personal y social.

Tabla 13. *Fase y Momentos del Taller*

Fase y Momentos	Descripción	Impacto en la Autonomía
Preliminar	Primer contacto con el grupo, presentación, acuerdos del taller.	Confianza en sí mismos: fomento de un ambiente seguro y de confianza desde el inicio. Responsabilidad y Compromiso: Al establecer acuerdos, los niños y niñas entendieron la importancia de respetarlas, promoviendo responsabilidad individual y grupal.
Sensibilización	Juegos para romper el hielo y preparar al grupo para la exploración corporal y vocal.	Autoexpresión: Participación en juegos que les permitieron expresarse libremente a través del movimiento y la voz. Autocontrol emocional: Actividades de relajación y respiración ayudaron a los niños a habitar sus emociones y reducir la ansiedad.
Exploración	Ejercicios de exploración del espacio y resolver problemas.	Creatividad y pensamiento crítico: Exploraron el espacio y la capacidad de pensar creativamente y resolver problemas.

	percepción sensorial.		Toma de decisiones: Decidieron cómo interactuar con el espacio y los objetos, fomentando la independencia en la toma de decisiones.
Creatividad Vocal	Ejercicios para trabajar la proyección, calidad y control vocal.		Voz: fortalecieron sus habilidades vocales, lo que les permitió expresar sus ideas y emociones de manera clara y efectiva. Confianza en sí mismos: Al explorar sus voces, ganaron confianza en su capacidad de comunicación.
Creación de Personajes	Trabajo sobre la creación de personajes y roles.		Empatía y conciencia social: Descubrieron la habilidad de ponerse en el lugar de otros personajes, fomentando la empatía. Creatividad y pensamiento crítico: Crearon personajes únicos, lo que estimuló su creatividad.
Improvisación	Juegos de improvisación para fomentar la espontaneidad y la creatividad.		Resolución de problemas: Aprendieron a enfrentar y resolver situaciones imprevistas de manera autónoma. Toma de decisiones: Decidieron cómo actuar en situaciones de improvisación, fortaleciendo su capacidad de tomar decisiones rápidamente.
Preparación de la Presentación	Ensayos para preparar la presentación final		Colaboración y trabajo en equipo: Trabajaron juntos para preparar la presentación de sus máscaras, desarrollando habilidades de colaboración y comunicación. Responsabilidad y compromiso: Entendieron la importancia del compromiso con el grupo y la responsabilidad hacia la presentación final.
Presentación Final	Presentación del trabajo realizado ante los padres y compañeros.		Confianza en sí mismos: Al presentar su trabajo, los niños y niñas ganaron confianza en sus habilidades y en sí mismos. Evaluación y autorreflexión: La reflexión conjunta con los padres les permitió evaluar su propio desempeño y recibir retroalimentación.

Fuente: elaboración propia

1.3. Elementos de la Pedagogía Teatral en el Fortalecimiento de la Autonomía

El fortalecimiento de la autonomía en los niños es un aspecto fundamental en su desarrollo integral. Por ello, este apartado expondrá aquellos elementos específicos de la pedagogía teatral que contribuyeron al fortalecimiento de la autonomía en los niños y niñas durante la estrategia, así mismo, convertirse en protagonistas activos de su propio crecimiento y desarrollo:

- a) *Movimiento*: Durante las sesiones, se fomentó la exploración del movimiento corporal, permitiendo a los niños y niñas, experimentar desde el encuentro corpóreo, vivenciar cuerpos libres, en movimiento, expansibles, cuerpos irradiantes de energía, imparables, cuerpos de infancias. Esta exploración dio apertura al reconocimiento de su propio cuerpo en el espacio, promoviendo la conciencia corporal y la expresión autónoma.
- b) *Voz*: Los niños y niñas participaron en ejercicios diseñados para transformar la proyección vocal. Aflorando espacios para el fortalecimiento de habilidades vocales autónomas y la germinación de semillas con la capacidad de modular la voz y expresarse de manera clara. Este espacio dio inicio al recorrido de diversos sonidos y múltiples historias tejidas a partir de los sentimientos y pensamientos expresados por los protagonistas.
- c) *Juego dramático, “actuación”*: En todas las partes de los talleres, por medio del juego dramático se fomentó la actuación y la expresión escénica. Se gestaron espacios posibilitadores de la exploración a partir de diferentes personajes, emociones y situaciones. Se acompañó a través de juegos y ejercicios teatrales, para el fomento de

habilidades actorales autónomas, como la improvisación, la expresión emocional y la interpretación creativa.

2. El Niño y la Niña, Protagonistas de Sus Obras de Teatro.

Observar a los niños y niñas desde el amor y el respeto posibilitó, tanto en la práctica como en el análisis posterior, una deconstrucción esencial como docente en formación frente a las infancias; todo él trabajó implicó comprender la importancia de cada etapa de sus vidas, sus intereses, y de reconocerlos como sujetos activos en su propio desarrollo. Esta apertura se evidenció desde la elección del enfoque que orientaría el diseño hasta la implementación de la propuesta educativa, optando por una mirada más expansiva e inclusiva sobre los estudiantes, siempre vistos como participantes activos en sus procesos de aprendizaje. El bagaje enriquecido de esta práctica mostró, de manera objetiva y subjetiva, lo fundamental de tener en cuenta las historias y experiencias propias de los sujetos allí presentes; acompañándolos y valorándolos como individuos completos y plenos de derechos.

Este vuelco sobre las perspectivas preestablecidas de los niños y niñas, implicó para esta presencia adulta y, del mismo modo, para aquellas corresponsables de su cuidado y acompañamiento (docentes, padres y madres), reconfigurar el pensamiento adultocentrista. Adoptando así una visión colectiva que los ve en su totalidad, y que los acompaña respetuosamente desde el valor de sus conocimientos, sentimientos y realidades. Posibilitando de esta manera la gestación de lugares, espacios y escenarios más ambles, conscientes y coherentes con sus caminos hacia la autonomía; que les otorga la libertad de ser, elegir y decidir cómo abrir el telón de sus propias obras de teatro.

A modo de cierre, se subraya que durante el desarrollo de esta propuesta se observó a cada niño y niña vivir, reconocer y comprender la obra de este teatro, aventurándose en un

viaje transformador a partir de sus experiencias. Al vivir como seres constructores de su propio conocimiento, alcanzado mediante la exploración y la experimentación, los niños y las niñas tomaron conciencia de su propia inteligencia y potencial. Este proceso catapultó los papeles protagonistas de sus propios universos, amplios, vastos y coloridos, siendo reconocidos y respetados como los individuos autónomos y capaces que son. Este enfoque no solo materializó herramientas necesarias para el crecimiento personal y social de los participantes, sino que además les otorgó la confianza para transitar futuros desafíos desde la creatividad y seguridad. En esencia, abrió espacios de florecimiento a individuos completos, libres de explorar y expresar sus propias ideas, emociones y experiencias, cocreando así, un camino hacia autonomías plenas y respaldadas.

Escena 7. Un Viaje Hacia la Autonomía en el Campo Educativo

Otra de las preguntas inquietantes que surgieron y acompañaron la pregunta orientadora fue: ¿Cómo es entendida y abordada la autonomía en niños y niñas de edad preescolar en el campo educativo? Es preciso plantear esta cuestión aquí para desarrollar la descripción de esta segunda escena. En ella, se consideró importante reflexionar sobre el escenario donde se desarrolló esta práctica, específicamente la metodología aplicada por el centro Cosmos. La metodología propuesta por Cosmos fluye desde la comprensión integral de la autonomía infantil, enfocándose en promover un entorno educativo que fomente la independencia y el desarrollo pleno de los niños y niñas. se observaron momentos de creatividad, exploración y crecimiento personal, donde cada niño y niña se sintió valorado y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En este contexto, se explorará cómo la propuesta pedagógica logró crear un ambiente coherente con la metodología de la institución, que se basa en el aprendizaje por proyectos.

Este enfoque generó espacios de confianza, respeto y participación fluida entre los niños y niñas, impactando positivamente en su desarrollo personal, social y emocional. Se analizará cómo estos elementos contribuyeron a fomentar un entorno educativo enriquecedor y autónomo para los participantes.

Primer Cuadro: Descubrimientos en Escena

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha emergido como un enfoque pedagógico innovador en la educación preescolar, destacándose por su capacidad para empoderar a los niños y niñas, fomentando no solo la adquisición de conocimientos, sino también su autonomía y desarrollo integral. Cosmos Schools reconoce la importancia de este enfoque y ha integrado sus principios en su propuesta educativa. Por ello, a continuación, se presentará una matriz que detalla los elementos clave del ABP, descritos en los documentos guías de la institución, e implementados en la práctica pedagógica, del mismo modo ocurrirá con las habilidades que se fortalecieron durante la aplicación de la propuesta.

Tabla 14. *Matriz del ABP y sus elementos*

Categorías	Subcategorías	Descripción
Momentos de ABP en Primera Infancia	Observación	Momento de observación inicial para captar detalles.
	Construcción de Preguntas	Formulación de preguntas basadas en observaciones.
	Planteamiento de Hipótesis	Generación de hipótesis, incluso desde el pensamiento mágico.
	Experimentar-Descubrir	Comprobación de hipótesis mediante experimentación.
	Análisis de Información	Revisión de información para corroborar hipótesis y generar nuevas preguntas.
	Conclusión	Definición de la veracidad de la hipótesis y socialización de respuestas.
	Documentación	Registro de preguntas, descubrimientos y reflexiones del mentor sobre el aprendizaje.

	Revisitar	Rememoración de experiencias y documentación para construir nuevos aprendizajes.
ABP y Habilidades (Fortalecidas en la Propuesta)		
ABP y Habilidades Cognitivas	Observación	Uso del sentido de la vista para percibir el entorno.
	Atención	Fijación y apreciación de detalles del entorno.
	Percepción	Uso de los sentidos para entender el entorno a partir de sensaciones corporales.
	Relación	Establecimiento de conexiones entre situaciones, objetos o personas con características similares.
	Resolución de Problemas	Habilidad para dar respuesta a problemáticas mediante estrategias, identificando posibles causas y efectos.
	Toma de Decisiones	Capacidad de elegir teniendo en cuenta intereses, gustos o acuerdos establecidos.
Funciones Ejecutivas	Autorregulación	Regulación de la conducta y las emociones para cumplir un objetivo y decidir en qué enfocar la energía.
	Persistencia	Energía extra para cumplir con una meta a pesar de los obstáculos.
	Flexibilidad	Adaptación a cambios o ajuste a situaciones no planeadas.
Habilidades Socioemocionales	Escucha Activa	Ser plenamente consciente de lo que el otro comunica con su voz, gestos y cuerpo.
	Empatía	Ponerse en el lugar del otro, comprendiendo sus sentimientos y pensamientos.
	Negociación	Capacidad de dialogar y llegar a acuerdos buscando beneficios para todos.
	Respeto	Tolerar y aceptar las opiniones, actos, creencias, ideas u opiniones de otros, aun en desacuerdo.
	Comunicación y Habilidades Expresivas	Expresar sentimientos e ideas propias y establecer conversaciones.
Habilidades Blandas	Pensamiento Crítico	Capacidad de cuestionar, analizar y evaluar la información recibida, sin dar nada por hecho.
	Creatividad	Capacidad para crear, imaginar e innovar, requiere fortalecimiento constante.

Trabajo en Equipo	Capacidad de valorar el trabajo de otros y encontrar soluciones conjuntas a las situaciones que se presentan.
--------------------------	---

Nota: la tabla es de elaboración propia, pero la información es extraída del documento de la institución³, filtrada con los resultados del presente trabajo.

En este sentido la pedagogía teatral, con su énfasis en la expresión creativa, la improvisación y la colaboración, complementa perfectamente los principios del ABP (figura 1). Al integrar actividades teatrales en los proyectos, se ofrece a los niños y niñas la oportunidad de explorar y expresar sus ideas de manera lúdica y significativa. Además, el teatro proporciona un espacio seguro para experimentar roles, emociones y situaciones, lo que contribuye al desarrollo socioemocional de los participantes.

Figura 1. Principios del ABP



Fuente: elaboración propia

El empalme del ABP y la pedagogía teatral facilitó a los niños y niñas asumir un papel activo en su aprendizaje, al tiempo que fortalece su autoconfianza y habilidades sociales. A través del juego dramático, la creación y representación de escenas teatrales relacionadas con los proyectos, los niños y niñas pueden dar vida a sus ideas y descubrimientos, promoviendo un sentido de pertenencia e integralidad como es establecido por el MEN:

³ Cosmos Schools (2023).

Plantear el principio de integralidad en el preescolar implica que toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre (s.f).

A modo de cierre, más allá de simplemente adquirir conocimientos, esta estrategia abrió campos a los participantes de explorar, crear y expresarse de manera auténtica, mientras fortalecen habilidades sociales y emocionales fundamentales. Al promover un ambiente educativo dinámico y participativo, no solo se transforma la manera en que aprenden, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para convertirse en individuos autónomos, creativos y empáticos, capaces de contribuir de manera significativa a su comunidad y al mundo que los rodea.

Segundo Cuadro: Empoderamiento a Través del Arte

Ahora bien, como es sabido, la integración de la pedagogía teatral expandió en los escenarios emergentes, las diversas formas de expresión de los niños y niñas al convertirse en protagonistas de sus propias realidades, materializando lo establecido por el MEN, que en palabras textuales expone, que:

(...) El niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él (s.f).

Por ende, la experiencia teatral se convirtió en un vehículo fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas. En línea con la visión de Cosmos Schools, que destaca la importancia del juego en la primera infancia, se promovió el juego como una herramienta clave para configurar códigos que les permitieran dar forma tangible a su realidad y materializar sus ideas. La improvisación y la creación colectiva se integraron hábilmente en la propuesta, enfocándose en el fomento de habilidades de autorregulación y toma de decisiones. Esto permitió que los participantes se sintieran capacitados para enfrentar nuevos desafíos con confianza y creatividad. Además, el teatro proporcionó un espacio seguro para que los niños exploraran su identidad y expresaran sus emociones de manera auténtica, contribuyendo así a su desarrollo emocional y social.

Tercer Cuadro: Reflexiones desde la Práctica Pedagógica

Los resultados obtenidos dejan en claro el potencial que emerge al integrar enfoques lúdicos y artísticos acordes a cada una de las etapas evolutivas de las infancias, dentro del currículo escolar como un medio para fomentar el desarrollo holístico de los niños y las niñas. La pedagogía teatral emerge como una herramienta valiosa para fortalecer la autonomía, la autoestima y las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Permitiendo a los educadores utilizar estrategias para cultivar entornos de aprendizaje inclusivos y estimulantes, donde cada estudiante se sienta reconocido en su viaje de crecimiento.

Por otro lado, como se ha mencionado en el primer acto, se destaca la importancia de repensar la rutina como un componente fundamental en la formación de hábitos y la promoción de la autonomía en los estudiantes. La institución educativa busca materializar momentos de aprendizaje que permitan a los niños y niñas ser conscientes de su cuidado personal mediante la comprensión de sus estados emocionales y la identificación de

elementos cotidianos que influyen en la construcción de relaciones saludables. Sin embargo, surge la reflexión sobre cómo establecer rutinas en entornos que, en pro de la creatividad y la innovación, pueden acabar promoviendo experiencias llamativas que obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque cuestiona la efectividad de las rutinas establecidas desde un discurso superficial que privilegia lo espectacular sobre lo sustancial, lo cual puede llevar a una experiencia difusa y desarticulada para los niños y las niñas en su proceso de desarrollo.

Cuarto Cuadro: Futuras Implicaciones Educativas

El éxito de la pedagogía teatral en el fortalecimiento de la autonomía infantil tiene importantes implicaciones para la educación preescolar. La implementación de estas técnicas teatrales en el currículo educativo puede ofrecer a los niños una forma dinámica y efectiva de desarrollar habilidades fundamentales para su crecimiento integral. Las siguientes consideraciones destacan cómo esta metodología puede integrarse y expandirse en el ámbito educativo:

- *Currículo Integrado:* Incorporar elementos de la pedagogía teatral en el currículo preescolar de manera sistemática. Esto puede incluir sesiones regulares de teatro que se integren con otras áreas de aprendizaje, como el lenguaje, las ciencias sociales y la educación emocional.
- *Formación Docente:* Capacitar a los educadores en técnicas de pedagogía teatral para asegurar que puedan guiar eficazmente a los niños a través de estas experiencias. La formación continua en estas técnicas puede ayudar a los docentes a crear un entorno de aprendizaje más enriquecedor y participativo.

- *Espacios Adecuados:* Proveer espacios físicos que faciliten las actividades teatrales. Estos espacios deben ser seguros, flexibles y equipados con materiales que estimulen la creatividad y la expresión libre de los niños.
- *Evaluación Continua:* Desarrollar métodos de evaluación que capten el progreso de los niños y niñas en términos de autonomía, creatividad y habilidades sociales. Estas evaluaciones pueden ser cualitativas, basadas en observaciones y reflexiones conjuntas, así como cuantitativas, utilizando herramientas específicas para medir el desarrollo de estas habilidades.
- *Colaboración con la Comunidad:* Fomentar la participación de la comunidad, incluyendo a los padres y otros miembros, en las actividades teatrales. La colaboración comunitaria puede enriquecer las experiencias de los niños y ofrecerles un sentido de pertenencia y apoyo.
- *Diversidad e Inclusión:* Adaptar las actividades teatrales para ser inclusivas y respetuosas de la diversidad. Esto implica considerar las diferentes necesidades, habilidades y trasfondos culturales de los niños y niñas para asegurar que todos se beneficien de las experiencias teatrales.

Conclusión: Cierre del Telón

La pedagogía teatral se presenta como una herramienta invaluable en la promoción de la autonomía y el desarrollo integral de los niños en etapa preescolar. A través de las diversas fases del taller, como la sensibilización, la exploración del espacio, la creatividad vocal, la creación de personajes y la improvisación, los niños y niñas no solo fortalecen habilidades expresivas y creativas, sino que además fortalecen su capacidad para tomar decisiones, resolver problemas y trabajar en equipo.

En línea con lo anterior, y para continuar con la respuesta a la pregunta ¿cómo tejer experiencias que, en sintonía con los elementos de la pedagogía teatral, cultiven la autonomía y fortalezcan el desarrollo personal, social y emocional de los niños y niñas en su etapa preescolar?, se abordan los siguientes elementos:

Desarrollo de la Autonomía

Los datos recolectados de las observaciones participantes y los registros audiovisuales develaron un acercamiento transitorio del desarrollo progresivo de la autonomía de los niños y niñas a lo largo de la intervención. Se observó un aumento en la toma de decisiones, la autorregulación y la confianza en sí mismos durante las actividades teatrales.

En cada una de las actividades, se consideró el cuerpo como el escenario principal y a los estudiantes como cocreadores de experiencias genuinas. Sosteniendo que, las vivencias corporales, enriquecidas a través de los estímulos visuales, sonoros, gustativos, táctiles y olfativos, les permitiesen a las niñas y a los niños “organizar las sensaciones y darles sentido”, a la vez que ampliaban “el repertorio sensorial que les brinda herramientas para expresar de maneras distintas sus emociones, sentimientos e ideas” (MEN, 2017, p.85). Los diarios pedagógicos proporcionaron momentos introspectivos adicionales sobre el impacto de las actividades teatrales en la autoexpresión y la comunicación de los participantes, destacando su capacidad para expresar emociones y pensamientos de manera más clara y segura.

Movimiento, Creatividad y Aprendizaje

La colaboración y el respeto mutuo fueron aspectos recurrentemente observados durante los talleres, evidenciando un ambiente de trabajo en equipo y apoyo entre los niños y niñas. Los registros escritos plasmaron momentos de empatía y gestión emocional, donde

los participantes mostraron una notable sensibilidad hacia las emociones de sus compañeros y habilidades para manejar conflictos de manera constructiva.

En medio de todo lo que brotó, el acto protagónico del movimiento, fue la traducción, ante el mundo material, de los procesos holísticos propios de los niños y las niñas que emergían en manifestación de sus cuerpos. Se debe recordar que, “en la acción del niño se articulan toda su afectividad, todos sus deseos, todas sus representaciones, pero también todas sus posibilidades de comunicación y conceptualización” (MEN, s.f). En este sentido, las acciones realizadas permitieron a cada participante la formulación de propuestas donde su individualidad representa la expansividad corporal que lo representa.

Por otra parte, la imaginación y la originalidad fueron aspectos destacados en las representaciones creadas por los niños y niñas, demostrando su capacidad para generar ideas innovadoras y únicas. La participación activa y la motivación intrínseca fueron observadas en todos los talleres, indicando un alto nivel de compromiso y disfrute por parte de los participantes en el proceso de aprendizaje a través del juego dramático.

Impacto en la Práctica Pedagógica

Los datos recopilados de los talleres y las observaciones proporcionaron información valiosa sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en el teatro, específicamente la pedagogía teatral, destacando su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.

La integración curricular de actividades teatrales fue apoyada por la retroalimentación positiva de los maestros y observada en la mejora del ambiente escolar y el compromiso de los estudiantes con los contenidos académicos. La triangulación de resultados revela la

riqueza y la complejidad de los efectos de la intervención en el desarrollo personal, social y académico de los niños y niñas participantes, proporcionando una base sólida para la comprensión y la interpretación de los hallazgos del estudio.

Si bien los resultados de esta investigación son alentadores, es importante reconocer que aún queda mucho por explorar en este campo. Futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto a largo plazo de la pedagogía teatral en el desarrollo de la autonomía de los niños, así como en la eficacia de diferentes enfoques y metodologías para su implementación. Además, se podría investigar cómo la integración del teatro en el currículo escolar puede influir en otros aspectos del desarrollo infantil, como la creatividad, la empatía y la resiliencia.

Ahora bien, para tejer experiencias que, en sintonía con los elementos de la pedagogía teatral, cultiven la autonomía y fortalezcan el desarrollo personal, social y emocional de los niños, es esencial adoptar un enfoque centrado en el respeto y la consideración del niño como sujeto de derecho. Lo anterior implica ofrecer espacios seguros y estimulantes donde los niños y las niñas puedan explorar su universo interior y exterior, desarrollar su autoconfianza y aprender a gestionar sus emociones. Elementos como el movimiento, la voz y la actuación no solo enriquecen sus habilidades artísticas, sino que también promueven la autoexpresión, la empatía y la conciencia social. Al integrarse en el proceso teatral, los niños aprenden a reconocer y valorar sus conocimientos y realidades, y a apoyarse mutuamente en su tránsito hacia la autonomía.

En conclusión, las experiencias diseñadas con elementos de la pedagogía teatral permiten a los niños y niñas crecer como individuos autónomos, creativos y empáticos, capaces de colaborar, tomar decisiones informadas y contribuir positivamente a sus

comunidades. Esta práctica educativa prepara a las infancias para futuros desafíos académicos y sociales, y les proporciona herramientas necesarias para convertirse en protagonistas de sus propios multiuniversos.

¡Gracias!

Referencias

- Alvarado, L. & García, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, (N.º 2). 187-202. Recuperado de: <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf>
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, vol. 3, núm. 31, pp. 63-74 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, Cuba. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Arteaga, A. (2017). *Contribución del registro audiovisual para la reconstrucción de la memoria colectiva y conformación del patrimonio cultural*. *Revista Estudios Culturales* vol. 10(20). Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num20/art07.pdf
- Bernal, A. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. Pearson Educación, Colombia.
- Botero, S. (2018). *Teatro laboratorio de sueños: exploraciones para el fortalecimiento de la autonomía en niños y niñas de 6 a 12 años en la localidad de Suba*. [Tesis para optar por el título de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9384/TE-20221.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calambas M., & Solarte, S. (2021). *Influencia de las pautas de crianza en los comportamientos violentos en familias vinculadas a la comisaría de familia del tambo cauca*. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria de Popayán]. Recuperado de <https://unividadafup.edu.co/repositorio/files/original/ef1399f842fec85547bea3bcf371a33.pdf>

Coral, D. (2016) Guía para hacer una revisión bibliográfica. [Guías Laboratorio de pensamiento y lenguajes, Universidad el Bosque]. Primera Edición. Bogotá. Recuperado de: <https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/09-Guia-Revisio%CC%81n-bibliografica.pdf>

Cardona, G. Villegas, B. (2018). *Subjetivación para el desarrollo de la autonomía*. [Tesis para optar por el título de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional de la UdeA: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12130/1/CardonaMirian_SubjetivacionDesarrolloAutonomia_2018.pdf

Cosmos Schools. (2023). *Documento central Momento de Exploración: Cómo vivir el Momento de exploración en las escuelas*.

Forero, G. (2018). *El Arte como medio fundamental para fortalecer la autonomía y el desarrollo socio afectivo* [Tesis de especialización inédita]. Fundación Universitaria los

Libertadores.<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/80e455f0-f6f6-4dd6-8aa0-7a5ff2d33c61/content>

García, (s.f.). Manual de pedagogía teatral. Recuperado de:
<https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0050907.pdf>

García, B., Gonzáles, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. [Tesis para obtener el título de pregrado, Universidad de Antioquia]. Recuperado de: <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>

Galeano, M., & Aristizábal, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios De Derecho*, 65(145), 161–188. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.848>

García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En: Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.101-118.

Kamii, C. (1982). La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois.https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/autonomia_finalidad_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento N°10. Bogotá, Colombia.

https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral: bases curriculares para la educación inicial*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://mieduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie lineamientos curriculares Educación Artística*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *DOCUMENTO NO. 21: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en educación inicial*. recuperado de; https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Serie lineamientos curriculares Preescolar*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Moncada, M., Gómez, A., Londoño, A & Pérez, J. (2018). *La familia: agente primario en la socialización y consolidación de actitudes*. Universidad Católica de Pereira. Recuperado de <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5034/1/DDEPDH54.pdf>

Muñoz, A. (2015). *El desarrollo de la conciencia del juicio moral de Lawrence Kohlberg.*

Revista Criterio Libre Jurídico, 12(1), 37-50

<http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2015.v12n1.23103>

Posada, A. (s/f). Autoridad y Autonomía en la Crianza. En CCAP, Año 4: Módulo 2 [Módulo de un programa académico]. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.

Recuperado de: <https://academia.utp.edu.co/ps4/files/2016/09/Autoridad-y-autonom%C3%ADa-en-la-crianza.pdf>

Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación Y*

Pedagogía, 21(53), 103–112. Recuperado a partir de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9835>

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* McGRAW-HILL/

INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Zambrano, Sornoza & Anchundia, (2019). *Experiencia didáctica de teatro infantil para el*

desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 6 años. Recuperado de:

<https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/655/11-TANIAII>

Anexos

Anexo 1. Formato Diario de Campo

FORMATO

DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA DOCENTE I-II



FACULTAD DE ARTES UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

PROGRAMA de licenciatura en teatro _____

DEPARTAMENTO DE Artes _____

NOMBRE DEL ESCENARIO:	
NOMBRE DEL/A ESTUDIANTE:	
FECHA:	VISITA No.
ACCIONES REALIZADAS:	
LOGROS ALCANZADOS:	
DIFICULTADES:	
MIS REFLEXIONES:	

Anexo 2. Planeaciones.

Formato de planeación

Fecha: _____

Objetivo:	
Materiales:	
	Cuerpo del trabajo
Momento del taller	Descripción
Evaluación:	
Observaciones:	

Fuente: elaboración propia

Anexo 3. Registro fotográfico

Figura 2. *Taller de Expresión Teatral*



Fuente: fotografías de la práctica

Figura 3. *Cuerpo y Movimiento*



Fuente: fotografías de la práctica

Figura 4. *Producto Final: Máscaras*



Fuente: fotografías de la práctica

Figura 5. *Tejiendo Vínculos*



Fuente: fotografías de la práctica