



**“MULTIVERSO ESCÉNICO” CONTENIDOS TEATRALES Y ESTRATEGIAS DESDE
UN ESPACIO FICCIONAL PARA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON LOS
ESTUDIANTES DE CICLO 1 Y 2 DEL INSTITUTO CERROS DEL SUR ICES.**

**Jefferson Manuel Pulido Guzmán
Código: 2018177034**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas
7 de Diciembre del 2023**

**“MULTIVERSO ESCÉNICO” CONTENIDOS TEATRALES Y ESTRATEGIAS DESDE
UN ESPACIO FICCIONAL PARA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON LOS
ESTUDIANTES DE CICLO 1 Y 2 DEL INSTITUTO CERROS DEL SUR ICES.**

Jefferson Manuel Pulido Guzmán

Código: 2018177034

Directora:

Mg. Eliana Paola Varela Barreto

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

7 de Diciembre del 2023

Agradecimientos

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a mi madre, Magaly Guzmán, y a mi padre, Manuel Pulido, por su apoyo incondicional en mi desarrollo como ser humano y profesional. No hay acciones ni palabras que puedan capturar completamente la gratitud que siento hacia ellos.

Agradezco también a mis hermanos Juan y Santiago, quienes siempre han sido fuentes de fortaleza y seguridad en mi vida. Gracias por estar presentes, incluso en las tormentas, y porque sé que estarán en la contemplación de los ocasos cuando la marea se calme.

Un agradecimiento especial a mi tutora, Eliana, cuya calidad humana ha quedado demostrada en este proceso. Gracias por estar pendiente de mi desarrollo, abordarlo con amor y entrega constante. Siempre serás mi profesora favorita.

A mis amigos, les agradezco por brindarme su cariño incondicional en los momentos menos esperados. Un agradecimiento especial a Ivonn por ser cómplice de mis ocurrencias. A todos y todas quienes han estremecido mi corazón con su amor, mi más profundo agradecimiento

Resumen

El proyecto "Multiverso Escénico" representa una innovadora iniciativa educativa que utiliza las artes escénicas como herramienta para el desarrollo integral para los estudiantes en la primera infancia de ciclo 1 y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. A través de una cuidadosa transposición didáctica, se han adaptado contenidos teatrales clave, como la mimesis, la construcción de personajes, la calidad de movimiento y los objetos mediadores, para crear un entorno propicio para la resolución de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Para llevar a cabo este documento se recurrió a la metodología cualitativa, la recolección de datos, el análisis de contenido y diario de campo. seguido a esto; se inscribe desde el corte sociocrítico y tiene como objetivo Identificar los contenidos teatrales que se construyen en un espacio ficcional de resolución de conflictos del proyecto de aula Multiverso Escénico en colaboración con los estudiantes del Instituto Cerros del Sur - ICES.

Palabras clave: Conflicto, resolución de conflicto, artes teatrales

Abstract

The "Multivers Escenic" project is an innovative educational initiative that harnesses performing arts as a tool for the holistic development of young children. Through a meticulous didactic transposition, key theatrical elements such as mimesis, character building, movement quality, and mediator objects have been adapted, creating an environment conducive to conflict resolution and the cultivation of healthy interpersonal relationships. The project's findings underscore the valuable impact of theatrical arts on social and emotional development in early childhood.

Keywords: Conflict, conflict resolution, theatrical arts

Tabla de Contenido

Contenido	
Agradecimientos.....	3
Resumen	4
Abstract	4
Índice de ilustraciones	7
Índice de tablas.....	7
Introducción	8
Capítulo 1	9
1. Los conflictos que habitan la infancia en el ámbito familiar	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Justificación.....	13
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 Objetivo General.....	15
1.3.2 Específicos	15
1.4 Antecedentes.....	16
1.4.1 Infancias, Juego Dramático y Artes escénicas.....	16
1.4.2 Arte y Resolución de Conflictos.....	17
1.4.3 Artes Escénicas y Resolución de Conflictos.....	18
Capítulo II	19
2. Referentes conceptuales	19
2.1 Conflicto	19
2.1.1 Fases y Ciclos del Conflicto	20
2.2.1 Resolución de Conflictos en la Infancia	22
2.2.1.1 Conflicto familiar.	24
2.3.1 Las Artes Escénicas Como Lugar de Resolución de Conflictos.....	25
2.2 Lo Disciplinar	28
2.2.1 Mimesis.....	28
2.2.2 Calidades de Movimientos.....	29
2.2.3. Gestos Faciales.....	30
2.3.4 Construcción de Personaje	30

2.3.5 Imaginación.....	31
2.3.6 Juego Dramático	32
2.3.7 Objetos Mediadores	33
Capítulo III	35
3 Marco metodológico	35
3.1 Paradigma socio crítico	35
3.1.1 Investigación Cualitativa	36
3.1.2 Fases del multiverso escénico.....	40
3.2 Entorno y población.....	41
Capítulo IV	43
4. Conclusiones	43
4.1 Análisis y discusión de los resultados	43
4.1.1 La llegada de Romatorespe.....	43
4.1.2 Mi robot	50
4.1.3 Virus Alfa Beta 12	56
4.1.4 Movimientos espaciales	59
4.2 Análisis relato multiverso escénico	63
4.2.1 Objetos mediadores.....	64
4.2.2 Mimesis en las artes escénicas para la resolución de conflictos.....	64
4.2.3 Calidad de movimiento en las artes escénicas para la resolución de conflictos	65
4.2.4 Gestos faciales en las artes escénicas para la resolución de conflictos.....	66
4.2.5 Construcción de Personajes en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos ..	67
4.2.6 Imaginación en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos en el ámbito escolar	68
4.2.7 Juego Dramático Individual en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos ..	69
4.3 Categoría emergente objetos mediadores en las artes escénicas para la resolución de conflictos	71
Recomendaciones.....	76
Referencias Bibliográfica	77

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Juego Dramático Colectivo en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Llegada de Romatorespe	45
Ilustración 2 Mimesis en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES Llegada de Romatorespe	45
Ilustración 3 Juego Dramático individual en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Llegada de Romatorespe	47
Ilustración 4.....	52
Ilustración 5 Juego Dramático Colectivo en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Mi robot.....	52
Ilustración 6 Calidades de movimiento en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Mi robot.....	55
Ilustración 7 Juego dramático individual en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Virus Alfa Beta 12.....	56
Ilustración 8 Juego dramático colectivo en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Virus Alfa Beta 12.....	57

Índice de tablas

Tabla 1 Planeación de actividades Multiverso.....	39
Tabla 2 Diario de campo multiverso escénico	39
Tabla 3 Planeación Actividades 1,2,3 Resolución de Conflictos.....	43
Tabla 4 Planeación Actividades 4,5,6 Resolución de Conflictos.....	43

Introducción

Esta investigación nace en el proceso de prácticas de la línea de infancias en el periodo (2022 -II), a partir del proyecto de aula denominado *Multiverso escénico: la ficción como un medio para resolución de conflictos en el aula*. Desde allí se enfatiza la mirada en dos lugares: primero, los conflictos que habitan las infancias en el ámbito familiar y educativo y segundo las artes escénicas como medio para la resolución de conflictos, a continuación, un desglose de cada una de ellas.

En el corazón de Ciudad Bolívar, un barrio vibrante pero desafiante, surge el proyecto de aula "Multiverso Escénico". Esta monografía lleva al núcleo de este proyecto y su impacto en la educación y la transformación social a través de la educación liberadora y la pedagogía, y cómo se enfrentan desafíos reales como la resolución de conflictos en la primera infancia con 12 niños, 7 niños y 6 niñas de diferentes edades, quienes dieron vida a "Multiverso Escénico".

El Marco teórico desarrolla los conceptos fundamentales relacionados con los conflictos en la primera infancia y los contenidos de las artes escénicas para fortalecer habilidades como la empatía, la comunicación y la manera en que estas habilidades pueden contribuir a una educación inclusiva y transformadora. En el marco metodológico, se inscribe desde el paradigma sociocrítico y la investigación cualitativa, con base en el estudio de caso para abordar la diversidad cultural, y se implementaron herramientas de estrategia pedagógica y creaciones en video.

Finalmente, las voces de los niños, educadores y la comunidad se convierten en el corazón de "Multiverso Escénico". Y se dará cuenta desde observaciones en como las artes escénicas fortalecen habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la apreciación de la diversidad, lo que impacta positivamente en la resolución de conflictos.

Capítulo 1

1. Los conflictos que habitan la infancia en el ámbito familiar

1.1 Planteamiento del problema

El conflicto hace parte del desarrollo del ser humano, constantemente esta inmerso en conflictos, individuales y colectivos, Según Buber (1970), el conflicto no debe ser evitado, sino abrazado como una oportunidad para conocer al otro y crecer como seres humanos, pues, diariamente se toman decisiones posiblemente influenciados por causantes que derivan del conflicto con una o más personas, ya sea por motivos ideológicos, inconformismos o acciones que afectan al otro sin justa causa los cuales pueden desembocar en confrontación y oposición. En la mayoría de los conflictos no existe un adecuado manejo de las situaciones, lo que suscita la emergencia de experiencias negativas en las relaciones personales con el otro.

Desde la perspectiva de los niños y las niñas, los detonantes que intervienen en los conflictos familiares son lo que simbolizan mayor importancia en sus vidas, en este caso Mamá, Papá y hermanos, familia extensa, o integrantes externos al núcleo familiar, por el impacto mental y emocional, por lo que estos los conflictos que los estudiantes habitan, según Papalia, Wendkos y Dusan (como se citó en Muñoz et al.; 2007) “la relación de pareja es uno de los principales factores para el eficaz desarrollo del niño, pues la familia como unidad dinámica es la que proporciona al niño una de las bases principales para la salud o enfermedad mental” (p. 349). En referencia a esto, en la localidad número 19 Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá; la problemática de los conflictos no es ajena a la vida cotidiana, estos son una parte inherente del desarrollo humano y se manifiestan de manera constante en la comunidad, especialmente en el entorno familiar. Según Ochoa (como se citó en Penagos, 2021) Ciudad Bolívar

Ha sido históricamente un territorio en donde el conflicto armado tuvo gran relevancia ya que a la localidad llegaron miles de personas y familias desplazadas y también porque varios grupos partícipes de dicho conflicto – entre ellos las Farc-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el M-19 (Movimiento 19 de abril) y algunos bloques paramilitares – hicieron presencia allí y la población civil se vio inmiscuida en muchos tipos de violencia. (p. 5)

En coherencia con lo anterior, esta localidad como muchas de la ciudad y el territorio nacional no se han escapado a las diferentes maneras en que los grupos al margen de la ley han ejercido un poder desde la intimidación y violencia a los ciudadanos que irremediablemente se

evidencia en la organización familiar, ya que muchas de estas se encuentran desestructuradas, por la falta de uno o los dos padres. Como menciona Rodríguez (citado por Andrade y Landero, 2015) los conflictos en la familia “pueden surgir debido a diferencias ideológicas, desacuerdos y acciones que afectan a otros sin justa causa” (p. 20). La falta de un manejo adecuado de estas situaciones puede resultar en experiencias negativas en las relaciones personales, y en muchos casos, los estudiantes se ven atrapados en medio de estas disputas familiares. En estudios realizados por Sánchez y López (2019) se describe que

Los hijos de padres que enfrentan conflictos familiares pueden experimentar dificultades en su desarrollo psicosocial y sentir lo que se conoce como 'conflictos de lealtad', donde se ven en la situación de tener que tomar partido entre sus padres, lo que puede afectar su desempeño tanto en el ámbito social como académico y en la escuela. (p. 4)

Estos conflictos a nivel psicológico ocasionan inconvenientes en las formas de relacionarse con el exterior, en la interacción consigo mismo, y de alguna manera disocian la estructura familiar que implica un entorno adecuado para el desarrollo integral como ser humano, a su vez el tipo de interacción que logre materializar será con base en lo aprendido, es decir; difícilmente distinguirá el buen trato del maltrato, por lo que resulta relevante las estrategias que se organizasen en torno a la capacidad de adaptarse a nuevos espacios, con dinámicas diferentes a las vividas en el hogar. Parkinson (como se citó en Sánchez 2005) menciona que, a menudo, los hijos de padres “que enfrentan conflictos familiares, entre las edades de 5 y 7 años, experimentan lo que él llama ‘conflictos de lealtad’, en los que se sienten atrapados entre sus padres y no saben cómo mostrar fidelidad hacia ambos” (p. 164). Es decir, esta situación puede resultar en problemas en su desempeño tanto social como académico. Los conflictos que afectan la infancia en el ámbito escolar son un reflejo del entorno social y cultural en el que los estudiantes se desenvuelven. Estos conflictos, en su mayoría encuentran su origen en diversas variables que incluyen factores individuales, familiares y escolares, estas variables pueden manifestarse problemas de comportamiento agresivo o violento, así como a situaciones de rechazo escolar por parte de los compañeros. Uno de los fenómenos que se observa en el entorno es el acoso escolar, comúnmente conocido según el (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2019) como el Bullying, el cual se describe como una manera de exclusión, de segregación entre estudiantes “por sus características o su forma de ser: orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud,

discapacidad, creencias religiosas, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazo, entre otras” (p. 4). Esta problemática no solo afecta el bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes que lo padecen, sino que también les priva de ejercer sus derechos fundamentales y de disfrutar de experiencias enriquecedoras en su proceso educativo. Estas experiencias enriquecedoras abarcan la interacción social, el desarrollo personal, la libre expresión de la personalidad, la participación activa en la comunidad escolar y el sentimiento de seguridad en la escuela. Como lo enuncia Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (FNUI) (2019) “Por lo tanto, la prevención y el abordaje del bullying son fundamentales para construir un ambiente escolar donde todos los estudiantes puedan crecer en un entorno justo y pacífico” (p. 3). En otras palabras, en el entorno escolar de Bogotá, los conflictos que involucran a la infancia reflejan la complejidad de factores individuales, familiares y escolares en el entorno social y cultural. Los cuales se dan caracterizados por conductas que apartan al resto de estudiantes. En palabras de Ruiz et al. (2019)

En el bullying se reconocen tres roles principales: 1) agresor o agresora (persona que agrede), 2) víctima (persona que recibe las agresiones), y 3) espectadores/as o testigos/as (personas que observan las diferentes agresiones (p. 30).

Es decir, es relevante que los docentes se involucren proactivamente en la resolución de conflictos, ya que una gestión adecuada de las interacciones en el entorno escolar es esencial para garantizar un desarrollo educativo y personal saludable en los estudiantes. Por último, es necesario que los docentes sean conscientes de la complejidad de estos conflictos y se involucren de manera proactiva en su resolución, toda vez que, una gestión adecuada de las interacciones en el entorno escolar es esencial para garantizar un desarrollo educativo y personal saludable en los estudiantes, lo que a su vez contribuye a la construcción de sociedades más justas y pacíficas. Las Artes Escénicas en la Educación Infantil permiten reflexionar sobre la importancia del teatro como una disciplina íntegra que se construye a partir de lo cultural, social y educativo desde el origen de los seres humanos hasta estos días, en ese sentido, en el mundo existen investigaciones que resaltan la importancia de las artes en el desarrollo de la población infantil, lo que a su vez posibilita una exploración más allá de la disciplina, también puede contribuir en el desarrollo de habilidades para la vida, como lo son: el cuidado del otro, auto cuidado, resolución de conflictos, empatía, respeto, entre otros.

Los procesos para la resolución de conflictos en las artes escénicas para la infancia son escasos esto se evidencia en la falta de información. Luego de varias búsquedas en artículos, tesis, repositorios, entre otros, no existe material que argumente algún tipo de investigación o trabajo donde fundamente la importancia de las artes escénicas para la resolución de conflictos en la infancia, según Marchesi et al. (2017):

En los últimos tiempos, la investigación neurocientífica, evolutiva y pedagógica ha destacado que la creatividad y la educación artística, a través de la música, la pintura, el teatro, el canto o el baile, han de formar parte de los ejes fundamentales de un buen proyecto educativo. Estas actividades no han de considerarse como elementos separados del resto de las acciones que los niños viven en su entorno familiar o escolar. (p. 1)

En la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, se planteó una problemática significativa con relación a la utilización de las artes escénicas como herramienta para la resolución de conflictos en el ámbito educativo, a pesar de la creciente evidencia a nivel mundial que respalda la importancia de las artes en el desarrollo integral de los estudiantes, en esta región se carece de investigaciones y trabajos que fundamentan esta perspectiva, la falta de material investigativo en esta área resalta la escasez de procesos que permitan aprovechar el potencial de las artes escénicas para fomentar habilidades como el cuidado del otro, la autogestión emocional, la empatía y el respeto, especialmente en un entorno donde los conflictos pueden ser un desafío cotidiano (Smith, 2021).

Sin embargo, a la luz de las últimas investigaciones en neurociencia y pedagogía, se reconoce que la creatividad y la educación artística son elementos esenciales en un proyecto educativo sólido, y que las artes escénicas pueden ofrecer un camino valioso para abordar y profundizar en esta problemática local (García, 2020). En este entorno, se busca responder a la pregunta problema que plantea cómo las artes escénicas pueden contribuir a la resolución de conflictos en la infancia en Ciudad Bolívar; al respecto González et al. (2018) los entornos artísticos abren caminos a la creatividad e imaginación de la población infantil. En otras palabras, lo aprendido en espacios fuera y dentro de del aula que pueden ayudar a las relaciones con los otros. En ese sentido se coloca la práctica de las artes escénicas como una posible ruta para comprender y ahondar dicha problemática, por tanto, se busca responder a la pregunta problema.

En el entorno de Colombia, Bogotá, Ciudad Bolívar, emerge una compleja interrelación entre las artes escénicas como medio para la resolución de conflictos en el aula, los

conflictos que habitan la infancia en el ámbito familiar y los que se presentan en el ámbito escolar. Esta conexión entre las dimensiones de las artes, la familia y la educación no solo es un reflejo del entorno social y cultural en el que los estudiantes se desenvuelven, sino que también tiene implicaciones profundas en su desarrollo y bienestar.

Entre las emociones que las artes escénicas logran fomentar se encuentra la simpatía, la relación interpersonal e intrapersonal factores que influyen para resolver emociones no trabajadas en la infancia. Al reconocer la importancia de esta interconexión, se puede trabajar de manera proactiva en la construcción de un entorno justo y pacífico, donde los estudiantes puedan crecer plenamente, desarrollar sus capacidades y enfrentar los desafíos que se presentan en su camino con confianza y creatividad.

Pregunta problema

¿Qué contenidos teatrales se construyen en un espacio ficcional para resolución de conflictos con los estudiantes de Ciclo 1 y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES?

1.2 Justificación

Ámbito social

En Latinoamérica el entorno cultural el cual ha estado permeado por violencia territorial genera a nivel mental conductas arraigadas lo que algunas veces hace difícil adquirir herramientas para resolución de conflictos, sin embargo; las artes escénicas han servido de puente para minimizar estas circunstancias necesarias para la resolución de conflictos, tal como se ha mencionado previamente por aquellos que atraviesan esta etapa de la niñez. En la sociedad colombiana en particular, se evidencia una falta de enfoques pedagógicos en la resolución de conflictos, lo cual se refleja en una sociedad sumida en la alienación cotidiana y una desconexión del ser pensante y emotivo. Los niños, en su proceso de desarrollo, se ven expuestos a estas condiciones sociopolíticas y culturales que condicionan su comportamiento, llevándolos a replicar sistemáticamente la violencia que experimentan en su entorno, la ausencia de modelos de referencia y espacios que permitan a los niños explorar y desarrollarse como seres individuales limita la formación de ciudadanos críticos y conscientes en sociedad.

En síntesis, la implementación de la educación artística, en particular las artes escénicas, se convierte en una estrategia fundamental para abordar y superar estas problemáticas, toda vez que, proporciona a los niños las herramientas necesarias para entender su entorno, conocerse a sí

mismo y adquirir habilidades para la resolución de conflictos, lo que puede llegar a contribuir así a formar una sociedad más equitativa y consciente en Centroamérica, Sudamérica y, específicamente, en Colombia.

Ámbito educativo

Las artes escénicas se han dado a conocer como una estrategia en la resolución de conflictos dadas en el entorno cultural, lugar donde convergen estas circunstancias complejas que ponen a prueba habilidades para resolver conflictos de manera efectiva, además, las artes escénicas ofrecen una formación integral que va más allá de la disciplina artística, puede proporcionar habilidades que fortalecen la comunicación, autocuidado, cuidado del otro y manejo de emociones, por lo cual es fundamental considerar a las artes escénicas no solo desde una perspectiva técnica, sino como una herramienta completa dentro del proceso formativo de los estudiantes.

En el caso de la infancia, las Artes Escénicas permiten sentar las bases de una educación integral, prepara a los estudiantes con algunas bases para vivir en sociedad y desarrollar habilidades para pensar y actuar de manera consciente y respetuosa hacia los demás. Es en esta etapa temprana donde se deben fomentar las primeras nociones en la forma de relacionarse con los demás.

En resumen, el proyecto de aula Multiverso Escénico surge como una respuesta a las problemáticas de violencia y falta de habilidades para la resolución de conflictos en el Instituto Cerros del Sur – ICES, dado que en el momento de las visitas iniciales y lo comentado por las docentes se evidencia en las actividades educativas, cierta agresividad entre estudiantes a la hora de interactuar, como empujones, burlas y bromas de diferente índole. Aquí las artes escénicas se presentan como una herramienta práctica para visibilizar y abordar los conflictos, a su vez le permite al estudiante expresar su comprensión de la realidad

Finalmente, esta investigación en Artes Escénicas fue impulsada por el compromiso personal, como docente en formación, estudiante y ciudadano consciente de la necesidad de abordar la resolución de conflictos en diferentes ángulos. Dado que las experiencias personales, que etiquetan a los estudiantes como niños problema pueden antes que ayudar al desarrollo integral limitarlo en estándares y coartarles su proceso intrínseco. Se busca con este trabajo investigativo, tanto comprender las dinámicas del entorno social y educativo de los estudiantes del Instituto Cerros del Sur – ICES para identificar estrategias asertivas que proporción en

herramientas para la resolución de conflictos y desde una edad temprana; así como la promoción de la Educación Artística en las diferentes etapas de la vida.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar los contenidos teatrales que se construyen en un espacio ficcional para resolución de conflictos con los estudiantes de primera infancia del Instituto Cerros del Sur - ICES.

1.3.2 Específicos

Consolidar que contenidos teatrales que se construyen en un espacio ficcional permiten resolución de conflictos en el aula de primera infancia.

Identificar la transposición didáctica de los contenidos teatrales que se construyeron en un espacio ficcional como experiencia significativa para la resolución de conflictos.

Evidenciar las estrategias acertadas de los contenidos teatrales en un espacio ficcional para la resolución de conflictos

1.4 Antecedentes

La investigación de antecedentes se organizó a partir de tres categorías, que permitieron visualizar una guía para abordar las problemáticas y los lugares a indagar. Se encontraron alrededor de nueve trabajos de corte monográfico, descriptivo y cualitativo, de los cuales se tomaron las categorías Infancias y juego dramático de características que fortalecen los procesos pedagógicos, creativos y convivenciales; Arte y resolución de conflictos direccionado a las rutas metodologías y didácticas para resolución de conflictos en la infancia. Y, por último; Artes escénicas y resolución de conflictos enfocado en las estrategias teatrales que han mediado y posibilitado los procesos de las artes escénicas en los colegios

1.4.1 Infancias, Juego Dramático y Artes escénicas.

El artículo El recurso del juego dramático en educación primaria publicado en el 2021, escrito por Javier de Ponga Mayo propuso la utilización del juego dramático como medio para mantener la motivación, mejorar la enseñanza-aprendizaje y la competencia comunicativa de una lengua extranjera en la etapa de primaria. Según Ponga (2021) concluye “Que el recurso del juego dramático aplicado en la clase de lengua extranjera promueve la adquisición de una nueva lengua en la etapa de educación primaria, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno y facilitando la significatividad del proceso” (p. 14). Por lo tanto, esta investigación contribuye a ampliar las perspectivas sobre el uso del juego dramático en la infancia. Este enfoque permitió comprender cómo se desarrolla una transposición didáctica para movilizar contenidos no teatrales y axiológicos, además de potenciar las habilidades comunicativas.

En el 2017 Natalia Esperanza Rojas Martínez publica la *monografía Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED)*; esta investigación permitió dar cuenta del proceso de resignificación corporal con estudiantes de 4 años por medio del juego dramático teatral. El análisis del factor cuerpo en la educación inicial desde la subjetividad e intersubjetividad, la expresión corporal, la comunicación y la situación de representación mediados por el juego dramático como medio didáctico y las estrategias didácticas usadas para la ejecución de este, como metodología se empleó la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) perteneciente al enfoque cualitativo con el fin de dar cuenta del proceso llevado a cabo en la investigación para llegar a la caracterización de las resignificaciones dadas en el cuerpo de los niños a través del juego dramático. Esta investigación permitió comprender la estrecha relación que existe entre el cuerpo y el juego

dramático en la infancia. El juego actúa como una herramienta que facilita la construcción de contenidos que permiten la movilización del cuerpo desde diversas perspectivas subjetivas y experiencias individuales.

1.4.2 Arte y Resolución de Conflictos

En la misma línea, con la tesis “Con él, juego convivencia y juego dramático con sujetos infantiles entre 4 y 6 años”. Elaborado por David Rico Huertas (2020), el autor menciona que la investigación comenzó con las prácticas pedagógicas realizadas en el colegio Atanasio Girardot (IED) sede B. Allí tuvo el espacio y tiempo para desarrollar la clase de teatro con estudiantes entre los 3 y 6 años, desde jardín hasta transición. La relación entre la práctica pedagógica y la presente investigación se encuentra en el material construido y recolectado en el espacio de formación durante el tiempo de práctica, dicho material se convirtió en los instrumentos de recolección que fueron interpretados para la investigación.

El proyecto de aula propuso trabajar la convivencia en el aula por medio del juego dramático. Utilizó la metodología desde el enfoque cualitativo. Según Rico (2020) el juego dramático se describe “como componente de las artes escénicas que permite generar los aprendizajes desde expresión dramática con el fin de movilizar aprendizajes en relación a la convivencia desde la práctica, participación grupal y activación corporal que se involucra en el juego” (p. 79). La investigación contribuye puesto que demuestra que el juego dramático desempeña un papel fundamental en la resolución de conflictos en el aula, los estudiantes experimentan vivencias significativas en interacción con el juego, su entorno y sus compañeros, proporciona al docente la oportunidad de trascender su propia realidad y realizar un proceso reflexivo sobre su propio desempeño.

La tesis *El juego dramático como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia en los estudiantes del Jardín Social Monteblanco*. Elaborada por Lucy Yurani Gutiérrez Prieto, Jenny Mayed Penagos Heredia & Nury Astrid Rivera Martínez (2019), diseñan una estrategia pedagógica basada en el juego dramático para favorecer la convivencia armónica de los niños del nivel prejardín. Se empleó metodología de enfoque cualitativo dentro de la línea Pedagogía, Didáctica e Infancia. De tipo descriptivo, con 45 estudiantes con edades entre los 3 años y 6 meses y los 4 años y 6 meses. Se resalta la conclusión de Gutiérrez et al. (2019):

Se puede decir que el juego dramático es uno de los medios más valiosos para el desarrollo de la intervención pedagógica, coincidiendo con la mayoría de los autores en

señalar que se desarrolla la creatividad, las habilidades comunicativas sobre temas que afectan al conocimiento social, la expresión en todas sus manifestaciones. (p. 2)

Asimismo, el trabajo contribuye a la investigación ya que permite percibir la relación entre el juego dramático y la convivencia de los niños en este estudio, como una simbiosis fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, ya que posibilita el establecimiento de relaciones con los demás y el entrenamiento en este aspecto.

1.4.3 Artes Escénicas y Resolución de Conflictos

Seguido con la tesis “*La danza como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar*” elaborada por Yohana Patricia Ballesteros Mahecha (2019), esta tuvo como propósito principal implementar una propuesta basada en la danza desde con un enfoque de educación integral para mejorar la convivencia en los estudiantes del grado quinto de una institución pública de Bogotá, se implementó esta propuesta y se respaldó con 4 danzas del folclor colombiano con un grupo de treinta y seis estudiantes entre los diez y doce años, la intervención se realizó en cuatro momentos basada en el diseño metodológico de Investigación Acción Participante. Para el proceso de investigación la tesis brinda herramientas en los contenidos disciplinares de la danza los cuales pueden articular contenidos axiológicos desde la deconstrucción de los movimientos y la aceptación del cuerpo, toda vez que en las infancias las inseguridades llegan a ser un conflicto personal y colectivo.

Capítulo II

2. Referentes conceptuales

El siguiente capítulo se centró en profundizar en los elementos relevantes que surgieron a partir de la pregunta problema; en primer lugar se abordó el concepto de conflicto el cual se abarca desde dos perspectivas fundamentales a través de las cuales los estudiantes construyen sus primeras nociones como individuos pensantes y sensibles: la familia y la institución educativa, estas dos dimensiones son de suma importancia ya que delimitan el ámbito de investigación a analizar, dado que son los espacios donde la infancia reside de manera habitual. Un segundo momento, exploró concepto de resolución de conflictos; con el propósito de introducir el tema de la resolución de conflictos en la infancia. En tercer lugar, se abordó la categoría disciplinar, la cual engloba todos los contenidos disciplinares que fueron movilizados a lo largo del proyecto de aula, incluye el juego dramático colectivo e individual, la mimesis, las calidades de movimientos, los gestos faciales, las sonoridades, imaginación y la construcción de personajes. Finalmente, se abordó lo referido al concepto de los objetos mediadores y como estos colaboran con la orientación del docente, la regulación de la interacción, la devolución y la definición de roles.

2.1 Conflicto

Los conflictos se identifican como algo inevitable en los seres humanos, las cotidianidades permiten evocar situaciones que pueden llegar a ser conflictivas, ya sea por razones de diversidad de pensamiento, situaciones personales o colectivas, entre otros; a su vez encamina a un individualismo que no deja construir nuevas formas de asumir. Zuleta (como se citó en Hernández y Rodríguez, 2021) expresa que

Si alguien me objetara que el reconocimiento previo de los conflictos y las diferencias, de su inevitabilidad y su conveniencia, arriesgaría paralizar en nosotros la decisión y el entusiasmo en la lucha por una sociedad más justa, organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente. (p. 281)

En efecto, la humanidad atraviesa por cambios de paradigmas, una confrontación incierta, entonces nuevos conflictos e individualismos requieren rutas para sobrellevar un manejo adecuado consigo mismo, el otro y el entorno. Eso no quiere decir que los conflictos desaparecerán, por el contrario, emergen nuevos conflictos como seres humanos en sociedad, por

lo que resulta relevante evitar que los acuerdos pactados retrocedan o se incumpla lo logrado en tanto tiempo de negociación. En relación a los Conflictos, según (Moacir, 2020) en el diccionario Paulo Freire reflexiona

En los actuales tiempos el mundo aparenta no poseer más fronteras, pues todos vivimos en una efervescencia multicultural sin precedentes en la historia de la humanidad. La convivencia con la diversidad, con lo nuevo, con lo diferente parece ser uno de los grandes desafíos de las próximas generaciones. En este mundo tecnológico de la modernidad, las fronteras entre los pueblos se vuelven prácticamente inexistentes por la posibilidad real de comunicación e interacción entre ellos. Con todo ello ocurriendo tan rápidamente, también creció de forma significativa la posibilidad de que las confrontaciones, los conflictos, lleguen más rápidamente a las personas y provoquen debates sobre las diferencias. (p. 112)

Es decir, el conflicto puede describirse como una situación o varias problemáticas en la que más de dos personas tienen ganancias, intenciones o valores diferentes y no consiguen obtener un pacto que ayude a disipar sus discrepancias. Puede surgir en diferentes entornos, como en las interacciones personales, en el ambiente laboral, en espacios políticos o diversos. Los conflictos pueden ser de diferentes tipos, pero en muchos casos es la falta de comunicación asertiva la que acrecenta como bola de nieve un debate simple a una acalorada discusión. En general, el conflicto implica tensiones, comparaciones y confrontaciones entre las partes implicadas, por otra parte, los conflictos pueden llegar a resolverse por medio de la negociación, conciliación, la mediación o incluso la confrontación directa.

2.1.1 Fases y Ciclos del Conflicto

En coherencia con lo anterior impartir ideas sobre el conflicto de una manera más asertiva como lo menciona Álzate (2011) es relevante que también indagar las convicciones sobre el mismo, y cómo se reacciona ante una situación de estas, por ejemplo, en el ámbito escolar, cuando un conflicto ocurre en clase ¿cómo responde el profesor? Y todas las personas vinculadas en la situación conflictiva. En ocasiones son estas las respuestas que los docentes toman al identificar un conflicto en el aula. Es necesario identificar el ciclo que transita el conflicto para identificar la ruta a llevar según la fase en que se encuentre. Existen otras formas, pero, para esta investigación es la más pertinente. Según Álzate, R (2011), establece el ciclo del conflicto en

cuatro fases, a saber: (i) actitudes y creencias, (ii) el conflicto, (iii) la respuesta, y (IV) el resultado.

Las construcciones sociales, políticas y culturales de cada ser humano generan experiencias personales e individuales que en la interacción con el otro emergen como situaciones de conflicto, parece que sigue una serie de fases que hacen que hacen crecer el ciclo, el cual puede ser negativo o positivo. El análisis de este último proporciona la comprensión de conceptos y un mapa que represente la forma en que el conflicto opera en la vida de los estudiantes. Según Álzate (2011), así se organizan las fases que conforman el ciclo:

2.1.1.1 Fase 1: actitudes y creencias. El ciclo empieza por las actitudes y creencias sobre el conflicto, estas tienen su origen en diversas fuentes, como, por ejemplo, los mensajes recibidos en la infancia sobre los conflictos, los modelos de conducta de padres, profesores y amigos, las actitudes y conductas vistas en los medios de comunicación, (televisión, películas, etc.), las propias experiencias con los conflictos.

2.1.1.2 Fase 2: el conflicto. En el siguiente paso del ciclo, el conflicto ocurre como un proceso inherente a las relaciones sociales, es inevitable en todo marco de relación, se produce entre niños en el patio de la escuela y entre países a nivel internacional, es un fenómeno, por lo tanto, ubicuo y universal.

2.1.1.3 Fase 3: la respuesta. La respuesta es el punto donde se actuará, se podrá gritar, hablar sobre la situación, o simplemente abandonar la conversación. A menudo se reacciona de la misma manera sin importar cual es el conflicto en cuestión, de este modo, estas reacciones pueden decir mucho sobre los patrones de conducta en situaciones de conflicto.

2.1.1.4 Fase 4: el resultado. La respuesta llevará siempre al mismo resultado. La consecuencia sirvió para reforzar la creencia y de este modo el ciclo se mantiene, en la mayoría de los casos, el resultado del ciclo del conflicto refuerza el sistema de creencias y lleva a la perpetuación del mismo patrón (p. 9).

De acuerdo a lo anterior se establece la concepción de la investigación, de cómo se percibe el ciclo del conflicto en las instituciones educativas y en situaciones cotidianas de los seres humanos, es necesario saber las fases para fortalecer las habilidades de observación cuando emergen estas situaciones, y resulta importante un acompañamiento imparcial que priorice las dificultades que se presentan como seres humanos con emociones

que pertenecen una sociedad en busca una justicia consciente y colectiva.

2.2.1 Resolución de Conflictos en la Infancia

En su estudio Conflictos de la infancia a través de la mirada de los estudiantes, la Liga Española De la Educación (2018), se afirma que los estudiantes participantes del estudio comparten entre sus actividades preferidas aquellas relacionadas con la vida en familia, luego las correspondientes a la vida social y finalmenté las deportivas, en ese orden, la importancia que unas y otras actividades tienen en la vida de ellos se manifiesta en función de la edad y del género, el centro educativo al que asisten y a las ciudades en las que viven. Es decir, tanto la estructura familiar como el entorno educativo son los lugares donde se desarrolla física y mentalmente la población infantil, resulta relevante ampliar la percepción de las circunstancias. Es importante entender que la familia es la principal fuente de referentes, convivenciales, dialécticos y estéticos, que se manifiestan en la interacción con otros. Ahora bien, según Vinyamata (2003) en el concepto de resolución de conflictos

No existe un único método o técnica para resolver conflictos pacíficamente; existen tantos como personas, comunidades y circunstancias, de hecho, la resolución de conflictos - como ya decía es una disciplina que tanto puede necesitar de conocimientos en psicología o pedagogía como en historia o en medicina o ciencias políticas; dependerá de qué tipo de conflicto vayamos a resolver. Lo que sí está claro es que no intenta imponer nada: ni la misma resolución del conflicto, ni la paz, ni un acuerdo y ni mucho menos, unas concepciones morales o unos códigos de comportamiento o una ideología. (p. 8)

Lo mencionado anteriormente coincide en esta investigación frente a la forma como se concibe la resolución de conflictos desde un hacer imparcial, en donde las subjetividades, personales o colectivas no llegan a tener juicio de valor, según el Ministerio de Justicia y del Derecho, la resolución de conflictos (MRC) son herramientas que facilitan el acceso a la justicia a los ciudadanos, lo que ofrece diversas oportunidades para solucionar problemas, conflictos y disputas por sí mismas o con la ayuda de un tercero sin la necesidad de acudir a los despachos judiciales, queda en evidencia que la resolución de conflictos no solo compete a los actores del conflicto y que por ende, es necesario una visión más amplia que pueda acompañar y guiar de manera imparcial y consciente la forma en la que este se tramita. Es por esto por lo que la instituciones educativas debe procurar por fomentar herramientas que posibilite estrategias para la resolución.

En el territorio colombiano se propone poner en práctica el Método Alternativo de Solución de Conflictos (MASC), un mecanismo de resolución de conflictos por medio del cual, dos o más personas gestionan por sí mismas la solución de sus diferencias, con la ayuda de un tercero neutral y calificado, denominado conciliador, al respecto el máximo tribunal de lo constitucional expresa que la finalidad de la conciliación consiste en el "entendimiento directo con el presunto contrincante, llevándolos a la convicción de que de la confrontación de puntos de vista opuestos se puede seguir una solución de compromiso, sin necesidad de que un tercero decida lo que las partes mismas pueden convenir." (C-165 de 1993). En suma, es necesario crear nociones y potenciar las habilidades para la resolución de conflictos en los seres humanos como un medio de prevención a futuro en las nuevas sociedades del mundo, contemplar el ideal de no llegar a las instancias de las instituciones y permitir un diálogo consciente y sensible en cuanto a resolver un conflicto sin importar su índole, lo que identifica el ciclo de conflicto para generar una coyuntura y que las partes implicadas puedan deliberar para llegar a posibles soluciones, todo esto, a partir del reconocimiento, diálogo, aceptación y todo lo que implica el ciclo del conflicto, también identificado como última instancia si es necesario acudir a una institución que proceda a intervenir. Los conflictos son situaciones que se experimentan cada vez más en las aulas, es por ello por lo que resulta de suma importancia propender por la prevención y resolución de conflictos, la sociedad actual se describe como Salazar & Narejo (2002):

Dinámica y abierta, y los enfrentamientos y conflictos son constantes, debido a esto resulta imperativo adquirir una capacidad de resolución de conflictos mediante el diálogo, dejando a un lado la violencia, haciendo que el desarrollo de la persona se vea favorecido, ya que es esencial para la vida de las personas esta capacidad de resolución de conflictos (p. 3).

De acuerdo a esto, en la infancia es necesario potenciar las primeras nociones de resolución de conflictos para desarrollar en los seres humanos capacidades idóneas para mitigar conflictos trascendentes en el compartir de la vida, la resolución de conflictos en la infancia es un tema relevante en el entorno escolar, ya que es fundamental para fomentar el aprendizaje social y emocional y para ayudar a los niños a desarrollar habilidades que permitan una sana convivencia y desenvolvimiento en sus entornos. Los estudiantes experimentan una gran cantidad de conflictos en su día a día, ya sea con sus compañeros, con sus profesores o con otras personas que forman parte de su entorno, aprender a resolver estos conflictos de manera efectiva es

fundamental para su desarrollo social y emocional, Shapiro (como se citó en Budjac, 2011) plantea "La resolución de conflictos en la infancia requiere el aprendizaje de habilidades sociales tales como la empatía, la comunicación efectiva, la colaboración, la negociación y el control de la ira" (p. 45). Existen diversas estrategias y técnicas que pueden ser útiles para fomentar la resolución de conflictos en la infancia, algunas de estas estrategias incluyen enseñar a los estudiantes a comunicarse de manera efectiva, a escuchar y comprender los puntos de vista de los demás, a negociar soluciones y a buscar compromisos, esto lleva a la necesidad de que los estudiantes aprendan a identificar sus propias emociones y las de los demás, así como a regular sus propias respuestas, esto les ayudará a abordar los conflictos de manera más efectiva y a evitar respuestas impulsivas que pueden desembocar en situaciones indeseables.

Para terminar la de la resolución de conflictos en la infancia se refiere a la implementación de estrategias y técnicas dentro del entorno educativo con el propósito de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales esenciales que les permitirán afrontar y gestionar situaciones conflictivas a lo largo de su vida. Esta iniciativa busca empoderar a los niños desde temprana edad, dotándolos de herramientas para la comunicación efectiva, la empatía, la toma de decisiones conscientes y la construcción de relaciones saludables, lo que puede contribuir así a su crecimiento integral y al establecimiento de una base sólida para una convivencia armoniosa en la sociedad.

2.2.1.1 Conflicto familiar. Según Gordon (como se citó en Justo, 2013) “los niños expuestos a conflictos diarios entre sus padres -conflictos no violentos, pero frecuentes, intensos y mal resueltos-, tienen un alto riesgo de desarrollar problemas de salud mental” (p. 5). Esto impide el desarrollo íntegro con el otro, es necesario construir a la familia como un espacio seguro para que las infancias puedan potenciar sus habilidades dado que son los referentes más cercanos. Con base en lo anterior, la familia se constituye como el primer entorno educativo de los estudiantes en su proceso de formación socio personal, ya que existe una relación directa y con ellos comparten, sentimientos, emociones y valores. La formación y comportamientos en la familia deben ser orientados a una adecuada convivencia para potenciar las habilidades para la resolución de conflictos que se presentan dentro de las instituciones.

2.2.1.2 Conflicto escolar. El conflicto en las escuelas no es un tema novedoso, pero sí es una situación con poca atención, debido a que siempre ha estado presente en toda organización humana (Mogan, 1990) y este es inherente a las políticas educativas, currículum, metas sociales y al ser humano. Con base en lo anterior los conflictos escolares no son una excepción. Dichos conflictos pueden llegar a ser destructivos, por ello la apuesta de asumirlos y resolverlos constructivamente. Es en el ámbito escolar donde los estudiantes pueden potenciar sus habilidades convivenciales, existen factores que influyen en la convivencia con el otro y también generan conflictos, la familia como referente principal es la encargada de brindar las primeras nociones en cuanto a la relación con el otro, en las infancias no hay que ver el conflicto como un experiencia negativa porque a partir de una experiencia negativa se puede comenzar a visibilizar en el aula un camino a la resolución de conflictos como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022), es necesario limpiar el estigma con que se lee el conflicto al considerarlo una experiencia indeseable y negativa por llegar a reconocerlo como una oportunidad de crecimiento individual y colectivo.

Así mismo, para esta investigación se considera el conflicto escolar como una oportunidad para generar procesos de visibilización de los ciclos que transitan las infancias y trabajar las habilidades frente a la resolución de conflictos. lo cual no quiere decir que existan otras condiciones para que florezca un conflicto. La familia como estructura base proporciona el rol principal y es en conjunto las actividades que se deben hacer, así mismo vincularla a la catedra de paz enseñada por las instituciones educativas.

2.2.1.3 Conflicto en el espacio ficcional de las artes escénicas

El juego como una estrategia ha permitido identificar reglas que se pueden aplicar a la vida cotidiana, por ejemplo; en la defensa de un territorio, en la conducta de las normas, en la competencia, así como la reacción al ganar o perder una contienda. Así mismo puede configurar como uno de los cimientos esenciales en el progreso cognoscente y social de los niños,

2.3.1 Las Artes Escénicas Como Lugar de Resolución de Conflictos

La relevancia de las artes escénicas en la resolución de conflictos radica en su capacidad única para proporcionar un espacio seguro y creativo donde las personas pueden explorar, expresar y comprender sus emociones, perspectivas y relaciones. Estas disciplinas actúan como potentes herramientas para fomentar la empatía, la comunicación efectiva y la construcción de

puentes entre las diferencias individuales. Como lo destacan García y Díaz (2020), las artes escénicas permiten a las personas ponerse en el lugar del otro y experimentar situaciones desde diversas perspectivas, lo que puede generar una comprensión más profunda de los conflictos. Además, a través de la representación teatral o la danza, las personas pueden abordar problemas y desafíos de manera metafórica y simbólica, lo que facilita la apertura de diálogos sobre temas delicados y conflictos subyacentes. Esto se alinea con la idea de Winnicott (1971) de que el juego y la creatividad son herramientas esenciales para la expresión de conflictos internos y la búsqueda de soluciones.

En resumen, las artes escénicas, el juego dramático y la danza, desempeñan un papel importante en la vida de las infancias al proporcionar espacios seguros y creativos en los cuales explorar, expresar y comprender sus emociones, relaciones y conflictos se destacan como participes de estas estrategias. Estas disciplinas fomentan la empatía, la comunicación efectiva y la capacidad de ver el mundo desde diversas perspectivas, habilidades necesarias en la resolución de conflictos por lo que, para la investigación, estas estrategias se disponen como recursos para el desarrollo de habilidades de comunicación, empatía y resolución pacífica.

2.3.1.1 Las artes en la infancia

La educación artística para la población infantil resulta relevante en su formación integral y el manejo de las emociones, que proporciona experiencia valiosa para la expresión personal y el fomento de la creatividad e imaginación de los niños, la interacción con las artes también puede ser una herramienta para fomentar la comprensión intercultural y el respeto por las diferencias, (Kornenik, 2011, p. 23) En esta investigación se concibe que las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de las infancias, ya que estas pueden fomentar la creatividad, la imaginación y la expresión corporal de los niños, las actividades artísticas también pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales, algunas de estas actividades (dibujar, pintar, modelar con arcilla, manualidades, bailar, cantar, tocar un instrumento y participar en obras de teatro), pueden ser beneficiosas, ya que tienden a despertar el interés de los estudiantes por las diferentes formas de arte y les proporciona una experiencia valiosa, además, el arte es una herramienta que le apunta a la comprensión intercultural y el respeto por la diferencia, como lo afirma (Burton et al., como se citó en Ferreyra, Oropeza, & Ávalos, 2015):

Las artes son una parte vital de la educación infantil, y deben ser incluidas en el plan

de estudios de todas las escuelas. El arte fomenta la creatividad, la imaginación y la autoexpresión, y ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales como la empatía y la cooperación. La educación artística también puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades cognitivas, como la percepción visual y la resolución de problemas (p. 13).

De acuerdo con esto en Colombia, han sido reconocidas las artes en la infancia como una parte importante de la educación y el desarrollo de los estudiantes, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido políticas y lineamientos para incluir la Educación Artística en el plan de estudios de las escuelas primarias y secundarias del país; en la Ley 115 de 1994 a Ley General de Educación de Colombia reconoce la importancia de las artes en la educación, y el MEN establece que "la educación artística, entendida como el conjunto de saberes, conocimientos, habilidades y valores asociados a las artes y la cultura, es una parte integral del derecho a la educación" (p. 4)

Por otro lado, se evidencia el desarrollo integral de los estudiantes y su importancia para el desarrollo senti-pensante de los estudiantes por eso es necesario ser exploradas a fondo en todas las disciplinas y dejar atrás estereotipos superfluos que dan por entendido las artes como algo general y que las instituciones legales supervisen la manera de que se enseñan las artes en los jardines y colegios, según Huertas (2021):

En los proyectos educativos de los jardines infantiles e instituciones de educación básica de nuestro país es común leer que tienen un énfasis en artes. Sin embargo, poco se formalizan los aportes de la danza, el teatro, las artes plásticas, las artes visuales, la música, entre otras disciplinas en la educación inicial. Se quedan, por el contrario, en la movilización de discursos generales que dan por sentado que participar de “actividades de tipo artístico” como pintar, disfrazarse e interpretar canciones infantiles y rondas son suficientes. Y, aunque la inclusión de las artes en los centros educativos obedece a la implementación de políticas nacionales e internacionales que reconocen su importancia en esta etapa del desarrollo, existe poca reflexión sobre la enseñanza del arte en el jardín infantil (p. 24).

En resumen, la importancia crítica de las artes en la infancia como un recurso estratégico para el desarrollo integral de los estudiantes. Las experiencias artísticas, que abarcan la danza, el teatro, la música y las artes visuales, no solo estimulan la creatividad, la imaginación y la

autoexpresión, sino que también desempeñan un papel vital en el cultivo de habilidades sociales esenciales, como la empatía y la cooperación. Además, estas disciplinas contribuyen significativamente a fomentar la comprensión intercultural y el respeto por las diferencias, lo que prepara a las futuras generaciones para vivir en un mundo diverso y complejo. En última instancia, se revela que las artes en la infancia son una puerta hacia el desarrollo personal, social y cultural de los niños, lo que las convierte en una parte indispensable de la educación y el crecimiento de las nuevas generaciones.

2.2 Lo Disciplinar

En el marco de la investigación, es crucial adentrarse en la construcción de los conceptos de los contenidos disciplinares que han sido el centro de la exploración. Estos conceptos, fundamentales para el estudio sobre las artes escénicas y su rol en la resolución de conflictos, brindarán una comprensión más profunda de las dinámicas y componentes que enriquecieron el viaje al multiverso escénico:

2.2.1 Mimesis

La mimesis en las artes escénicas para la resolución de conflictos es un proceso fundamental que se deriva de las teorías de la comunicación de Bateson (1955) y la metodología teatral de Boal (1974), este concepto se refiere a la capacidad de los individuos para imitar y aprender unos de otros, al utilizar la representación teatral como medio para la construcción de la personalidad y la comprensión del espacio en el que se presenta el conflicto.

Bateson sostiene que la mimesis implica la imitación y el aprendizaje mutuo, es decir permite a los participantes en las artes escénicas reconocer y comprender la diferencia en los demás, esta comprensión de la otredad conlleva a un reconocimiento de las propias diferencias, gustos, habilidades y dificultades, la imitación actúa como un puente que facilita la empatía y el entendimiento mutuo, aspectos cruciales para abordar conflictos de manera efectiva.

Por otro lado, Boal destaca la importancia de la mimesis en la creación de personajes y situaciones teatrales basados en observaciones e interpretaciones del entorno y de otros individuos, la representación teatral se convierte en una herramienta para explorar perspectivas ajenas y fomentar la empatía a través de la mimesis, pues los participantes pueden comprender las acciones, pensamientos y emociones de los demás, lo que les ayuda a resolver conflictos de manera más constructiva. No obstante, hay que recordar que Boal mismo aclara que la

experiencia colectiva de las realidades de los otros no necesariamente implica la superación de un conflicto, pero sí, al menos, el develamiento de una realidad que hasta ese momento no era visible. En resumen, la mimesis en las artes escénicas y enfocada en la resolución de conflictos es un proceso de imitación, aprendizaje mutuo y construcción de identidad que se basa en las teorías de Bateson y la metodología teatral de Boal, este concepto juega un papel fundamental en la promoción de la empatía y la resolución constructiva de conflictos a través de la representación teatral.

2.2.2 Calidades de Movimientos

Las Calidades de Movimiento en las artes escénicas para la resolución de conflictos se refieren a la expresión y exploración de cómo las extremidades superiores e inferiores se utilizan como una manifestación fundamental de la identidad y la diversidad en un entorno teatral, esta exploración se basa en las teorías de Laban (como se citó en Vallejos, 1947), quien postuló que “el movimiento es un medio a través del cual las personas expresan su singularidad y crean un lenguaje corporal propio” (p. 10). En este entorno, las calidades de movimiento no solo se relacionan con el desarrollo de habilidades físicas y emocionales, sino que también promueven la apreciación y el respeto por la diversidad de movimientos entre los participantes, cada individuo tiene la libertad de explorar y expresar su identidad única a través de cómo utiliza sus extremidades, esta exploración crea un ambiente donde se celebra la singularidad y se fomenta la aceptación de las diferencias.

La apreciación de la diversidad de movimientos se asocia directamente con la resolución de conflictos, ya que, durante las actividades grupales, se promueve la tolerancia y la apreciación de la diversidad, lo que es esencial para abordar conflictos de manera efectiva. El reconocimiento y el respeto de las diferentes formas de expresión y comunicación a través del movimiento fortalecen las relaciones interpersonales y contribuyen a un ambiente armonioso en el grupo. Además, las calidades de movimiento también fomentan la habilidad de escucha activa, toda vez que al observar y apreciar cómo los demás utilizan sus extremidades para expresarse, los participantes se vuelven más atentos a las perspectivas y necesidades de los demás, esta habilidad es esencial para la comunicación efectiva y para la construcción de relaciones interpersonales saludables, lo que es fundamental para la resolución de conflictos y la promoción de la cooperación en un entorno grupal.

2.2.3. Gestos Faciales

El concepto de gestos faciales en el entorno de las artes escénicas para la resolución de conflictos se refiere a la exploración y expresión de las emociones, identidad y singularidad a través de los movimientos y expresiones de la boca, la nariz, los ojos y las cejas, este concepto se basa en la perspectiva de Stanislavski (como se citó en Weygandt, 2019), quien enfatiza que los gestos faciales son una herramienta esencial para la construcción de personajes teatrales y la expresión de su identidad. Sin embargo, la exploración de los gestos faciales no solo enriquece la expresión de la identidad individual, sino que también promueve la comprensión y el respeto hacia la diversidad de expresiones individuales, como los señalan Ekman & Friesen, (1971) “cada individuo tiene la capacidad de elegir y mostrar gestos faciales preferidos que reflejan sus emociones y características distintivas” (p. 126). De acuerdo a esta exploración se fomenta el reconocimiento y la celebración de la singularidad de cada persona, lo que puede fortalecer el sentido de comunidad y la valoración de las diferencias en un entorno grupal.

En resumen, este concepto cobra importancia en el momento en que se comprenden los gestos faciales como herramientas en la formación de la identidad individual, al permitir a cada persona expresar su singularidad y emociones de manera única. Además, permite espacios para el fomento de la diversidad, ya que cada expresión facial llega a representar una manifestación de la riqueza y complejidad humana. Asimismo, esta exploración de gestos faciales no solo fomenta características en la identidad personal, también puede llegar mejorar habilidades de comunicación y resolución de conflictos en el juego dramático. Al comprender y apreciar las expresiones faciales de los demás, los participantes pueden fortalecer su empatía y habilidades sociales, lo que resulta relevante en el momento de abordar los conflictos en busca de una resolución efectiva y promover la colaboración en el espacio teatral. En otras palabras, este concepto destaca cómo los gestos faciales se convierten en un puente hacia una comprensión interna y el entorno que le rodea, además puede llegar a fomentar ambientes en que se dé importancia al respeto y enriquecimiento mutuo en el entorno del juego dramático.

2.3.4 Construcción de Personaje

El Contenido de Construcción de Personaje se refiere a un proceso en las artes escénicas que permite a los participantes explorar y expresar diversas facetas de su identidad a través de la creación y encarnación de personajes ficticios, este proceso involucra la adopción de roles inspirados en modelos, héroes o heroínas, así como la incorporación de características específicas

que definen a esos personajes, tanto en términos de comportamiento corporal como vocal, la construcción de personajes no solo fomenta la expresión de la identidad individual, sino que también enriquece la comprensión de los contenidos disciplinares relacionados con las artes escénicas (Stanislavski, 1938).

Los participantes, siguen la metodología de Stanislavski, exploran adjetivos y rasgos distintivos que caracterizan a sus personajes, lo que enriquece su conocimiento de los contenidos relacionados con las artes escénicas, además, la práctica de compartir y presentar sus personajes en un ambiente respetuoso promueve la autoestima y el reconocimiento de las creaciones de los demás Bateson (como se citó en Koziner, 2013) plantea que cada individuo tiene la oportunidad de expresar su identidad única y apreciar el valor de las expresiones de los demás, lo que fortalece la confianza en sí mismo y promueve un ambiente de respeto mutuo. Por otra parte, en la estructura de las actividades los estudiantes, deben caracterizar circunstancias que fomenten la imaginación y la comunicación asertiva. En palabras de Boal (1974) el contenido de construcción de personaje se describe como “un proceso esencial en las artes escénicas que contribuye al desarrollo de la identidad individual y al enriquecimiento de los contenidos disciplinares, fomentando un sentido de comunidad, respeto por la diversidad y la empatía en un entorno grupal” (p. 16). este enfoque se convierte en un medio valioso para la resolución de conflictos y el fortalecimiento de relaciones interpersonales en un entorno de juego dramático. En primer lugar, permite a los actores explorar y expresar su propia identidad, enriquecer su autoconocimiento y autoexpresión. En segundo lugar, fomenta la valoración de la diversidad, ya que cada personaje representa una perspectiva única, lo que promueve el respeto por las diferencias y fortalece un sentido de comunidad. Por último, este enfoque contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales al fomentar la empatía y la comprensión de las motivaciones de los personajes de otros, habilidades esenciales para la resolución de conflictos y la promoción de relaciones armoniosas en el entorno del juego dramático. En resumen, el contenido de construcción de personaje tiene un profundo impacto en el desarrollo personal y social de los participantes, lo que enriquece tanto la experiencia artística como la interacción humana en el ámbito teatral.

2.3.5 Imaginación

El contenido de imaginación en el entorno de las artes escénicas para la resolución de conflictos es una dimensión esencial que se basa en la capacidad intrínseca de los participantes,

en este caso, los estudiantes, para explorar, expresar y dar vida a mundos ficticios a través de la imaginación. Según la teoría de Vygotsky (1930), la imaginación desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y creativo de los niños, lo que implica que el contenido de imaginación no solo involucra la habilidad de los participantes para crear y desarrollar narrativas y personajes imaginarios, sino que también se traduce en un proceso de construcción de significado. En el entorno de las sesiones de artes escénicas para la resolución de conflictos, la imaginación se manifiesta de manera palpable a través de la capacidad de los estudiantes para utilizarla como una herramienta para explorar y resolver conflictos. Elementos como secuencias visuales, sonidos inusuales y objetos se convierten en estímulos que despiertan la imaginación de los participantes. Esta activación de la imaginación les permite abordar los conflictos desde perspectivas diversas y creativas, es decir les proporciona posibles soluciones innovadoras y alternativas a las situaciones conflictivas. Además, este contenido de imaginación impulsa a los participantes a explorar su propia identidad y a comprender las diferencias entre ellos y sus compañeros a través de la construcción de mundos ficticios.

En resumen, el contenido de imaginación no solo se trata de crear mundos ficticios, sino de empoderar a los estudiantes para que utilicen su imaginación como una herramienta efectiva en la resolución de conflictos. Esta dimensión no solo estimula la creatividad, sino que también fortalece sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales. La construcción de significado a través de la imaginación en el entorno de las artes escénicas se convierte en una herramienta poderosa para abordar conflictos de manera efectiva y promover la comprensión intercultural, la empatía y la apreciación de las diferencias en un entorno grupal.

2.3.6 Juego Dramático

El juego dramático, según Huertas (2015), es una actividad de gran valor educativo para los estudiantes en la etapa de la educación inicial, esta práctica no solo es divertida, sino que también estimula el desarrollo de la creatividad, la imaginación y las habilidades de comunicación e interacción social, el juego dramático implica la creación de situaciones imaginarias a través de gestos, palabras y objetos, y es una actividad que surge de forma natural en los niños. Esta investigación se basa en el juego dramático como una herramienta fundamental en el desarrollo de actividades dentro del proyecto, ya que el juego dramático se caracteriza por ser un juego orgánico en el que los niños participan en contacto con el espacio, otros compañeros

y sus intereses personales, por su parte Cañas (como se citó en Moreno, 2017) “identifica tres pilares esenciales en el juego dramático: los juegos de percepción, los motores-expresivos y los de imitación-representación” (p. 26). Es decir, el juego dramático, tanto en sus formas colectivas como individuales, desempeñan un papel esencial en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, según Vygotsky (1978), este enfoque no solo proporciona entretenimiento, sino que también permite a los niños explorar y comprender el mundo que les rodea, al asumir roles y representar situaciones los niños interiorizan funciones sociales y practican la cooperación, la resolución de conflictos y la empatía.

Dentro de los juegos dramáticos, se pueden distinguir dos modalidades importantes:

Juegos dramáticos libres: Estos juegos son espontáneos, y los niños recrean situaciones o experiencias, pueden realizarse de manera individual, colectiva o en pequeños grupos, y la situación de representación es acordada por los jugadores, no hay intervención del adulto o profesor, y la única regla es actuar de acuerdo con la ficción planteada.

Juegos dramáticos colectivos: Estos juegos involucran a todo el grupo o a pequeños colectivos, el profesor prevé posibles contenidos y aprendizajes, que se co-construyen con los niños, si bien el profesor da la consigna inicial, como "Vamos a jugar a ser bomberos", son los niños quienes desarrollan el juego, estos juegos colectivos son especialmente útiles para trabajar contenidos curriculares de manera significativa.

Por ello, esta investigación propone el juego dramático como un contenido sólido en el ámbito teatral, que abarca no solo el aspecto lúdico, sino también la exploración de la imaginación, la creatividad, el trabajo en equipo y la expresión corporal, cuando un niño o niña se sumerge en el juego dramático y explora con su cuerpo las sensaciones que emergen de las situaciones ficticias, se involucra en un proceso de imaginación y creatividad, a través de sonidos, imágenes y situaciones, el niño procesa estas experiencias a nivel corporal y las convierte en creaciones tangibles, y a su vez la capacidad para representar lo que ha imaginado, este proceso se convierte en un ejercicio integral que fortalece tanto la expresión corporal como su experiencia cotidiana.

2.3.7 Objetos Mediadores

Los objetos mediadores desempeñan un papel fundamental en la regulación de las dinámicas del juego dramático, y esta función se puede entender más a fondo a través de la concepción de los gestos reguladores, tal como lo plantea Gérard Sensevy. Los gestos

reguladores, en este entorno, se manifiestan como elementos físicos que tienen un impacto significativo en la regulación y coordinación de las interacciones y acciones de los participantes en un entorno de aprendizaje colaborativo. Cuando se implementa la idea al juego dramático, los objetos mediadores actúan como elementos reguladores que influyen en la forma en que los participantes interactúan y se relacionan durante el juego. Esto se alinea de manera efectiva con la teoría de la acción didáctica de Sensevy, donde se enfatiza la importancia de fomentar la cooperación, la igualdad y el cuidado mutuo entre los participantes. Estos objetos mediadores, al propiciar la cooperación, promueven una dinámica de juego basada en el respeto y la colaboración, lo que contribuye significativamente a la construcción de un espacio de juego sólido y enriquecedor.

En resumen, los objetos mediadores son elementos que no solo influyen en la dinámica del juego dramático, sino que también son clave para establecer un ambiente de juego que fomente valores como la cooperación y la igualdad, y promueva el cuidado mutuo entre los participantes. En palabras de Sensevy, los gestos reguladores de estos objetos contribuyen a regular y enriquecer las interacciones durante el juego dramático, esto permite un aprendizaje colaborativo efectivo y una experiencia enriquecedora para todos los involucrados.

Capítulo III

3 Marco metodológico

3.1 Paradigma socio crítico

El presente marco metodológico subraya las decisiones clave relacionadas con la recolección y análisis de datos y se desarrolla en el marco del paradigma sociocrítico, inspirado en la educación liberadora de Freire (1970) y la teoría crítica de Habermas (1984) esta elección paradigmática es esencial, ya que enfatiza la importancia de la transformación social, la reflexión y la acción como componentes clave para abordar la pregunta problema y los objetivos de la investigación. El paradigma sociocrítico se erige como una herramienta esencial en el entorno específico de Ciudad Bolívar, donde convergen múltiples realidades y conflictos sociales, este enfoque, según lo propone Tumay (2021), se concibe como una lente a través de la cual se examina críticamente la realidad existente, más que una mera observación, este paradigma aboga por la acción, lo que insta a la comunidad a participar activamente en la transformación de su entorno. La premisa de este paradigma la cual radica en el conocimiento y la comprensión de la realidad no se perciben como neutrales; más bien, se configuraran herramientas y estrategias para la emancipación y el cambio, en Ciudad Bolívar, una localidad que ha enfrentado desafíos significativos debido al conflicto armado y la diversidad cultural resultante de procesos migratorios, como se explicó anteriormente, esta localidad ha recibido a gran parte de la población desplazada del país, entre otras problemáticas. Es por esto por lo que el paradigma sociocrítico toma una relevancia aún mayor, aquí, la crítica y la reflexión sobre la realidad social son esenciales para abordar cuestiones de desigualdad, marginalización y la necesidad de ahondar en mecanismos para la resolución de conflictos. La comunidad de Ciudad Bolívar no es un mero espectador de los procesos de investigación; es un actor activo, el paradigma sociocrítico no solo invita a cuestionar y analizar la realidad, también impulsa la participación y la acción, los miembros de la comunidad son agentes de cambio que contribuyen al proceso de investigación, a la comprensión de las dinámicas sociales y culturales específicas de su entorno.

En este sentido, la investigación bajo el paradigma sociocrítico como un esfuerzo colectivo en el que la comunidad, los educadores, los estudiantes y otros actores locales se involucran activamente, la investigación no se limita a la obtención de datos; busca promover una reflexión crítica para abordar estrategias para la resolución de conflictos. En Ciudad Bolívar,

donde la diversidad cultural y los conflictos sociales se evidencian en la cotidianidad, el paradigma sociocrítico puede llegar a representar una orientación tanto ética como metodológica para la comprensión de la realidad educativa, cultural y social. La cual invita a los involucrados a asumir un papel activo en la construcción de un mejor futuro; aunque la simple reflexión social, el conocimiento de las situaciones problemáticas de la comunidad y el trabajo comunitario no son garantes de la terminación de conflictos como lo evidencia la realidad. Más bien como tarea ardua de concientización de las causas, escalonamiento, factores y consecuencias de la no resolución de conflictos.

3.1.1 Investigación Cualitativa

El enfoque metodológico en esta investigación se basa en el modelo cualitativo, que busca en la descripción e interpretación de las complejidades de la realidad social, según Sampieri, Collado y Lucio (2020), dado el carácter intrínsecamente subjetivo de la pregunta problema y los objetivos planteados, la elección de este enfoque resulta especialmente adecuada. La investigación cualitativa se erige como la herramienta idónea para abordar una investigación en la que se busca comprender las perspectivas, comportamientos y entornos de las personas involucradas, a diferencia de enfoques cuantitativos que se centran en la medición y cuantificación objetiva, la investigación cualitativa se sumerge en la riqueza de las experiencias humanas y las significaciones construidas socialmente.

Esta investigación se llevó a cabo en la localidad de Ciudad Bolívar, caracterizada por su diversidad sociocultural, por lo que la investigación cualitativa se convierte en la opción apropiada, dado que implica la descripción característica de la población estudiada; parte de las complejidades de la vida diaria, interacciones, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a su entorno. En lugar de cuantificar, se pretende describir y comprender la investigación cualitativa como un tejido que permite adentrarse en Ciudad Bolívar y dar voz a las experiencias y perspectivas de los actores locales, la subjetividad y la diversidad son celebradas, y se reconoce que la realidad no es una entidad estática, sino un proceso en constante evolución.

3.1.1.2 Estudio de caso

El enfoque de estudio de caso se erige como la elección metodológica clave para esta investigación debido a su destacada capacidad para proporcionar una exploración minuciosa y en profundidad de un fenómeno específico, tal como lo señala Merriam (2009). A pesar de que se contempló la posibilidad de recurrir a un estudio de caso múltiple, se tomó la decisión de adoptar

un enfoque de estudio de caso individual fundamentada en el deseo de comprender exhaustivamente el proyecto de aula Multiverso Escénico y su papel en la resolución de conflictos en la primera infancia. Ya que presenta como la vía idónea para adentrarse en las complejidades de un proyecto pedagógico específico como el Multiverso Escénico. A través de este enfoque, se esperó desentrañar las particularidades del proyecto multiverso escénico y su impacto en la resolución de conflictos en el aula de primera infancia, se pretende ir más allá de las generalidades y explorar en detalle cómo este proyecto se desenvuelve en la práctica y cómo afecta la construcción de contenidos teatrales en un entorno tan específico como el que plantea Ciudad Bolívar. La elección del estudio de caso individual se alinea con la naturaleza cualitativa de la investigación, ya que busca una comprensión de las experiencias y perspectivas de los actores involucrados en el proyecto, se trata de una inmersión en la vida cotidiana del aula, en las interacciones entre docentes, los estudiantes en las dinámicas de grupo y en la construcción de contenidos teatrales a través de la práctica, dado que los conflictos se encuentra en las diferencias sin punto de acuerdo, las artes se inscribe como una de las estrategias que posibilita desde esta comprensión una adaptación a las dinámicas de la vida diaria.

. En concreto, el enfoque de estudio de caso individual se revela como la opción más adecuada para abordar la complejidad del proyecto Multiverso Escénico en Ciudad Bolívar, dado que permitirá una exploración detallada de cómo se construyen los contenidos teatrales y se abordan los conflictos en la primera infancia, para la comprensión de este fenómeno educativo en un entorno multicultural y diverso.

3.1.1.1 Instrumentos de análisis

Tabla 1

Instrumentos de análisis para el Proyecto de Aula: Multiverso escénico.

Instrumento	Descripción	Material recolectado
Propuesta de proyecto de aula multiverso escénico	La propuesta de acción se creó con base a la práctica pedagógica realizada en el periodo II del año 2022 con base en problemáticas identificadas en proyectos de aulas ejecutados en el Instituto Cerros del Sur - ICES en la localidad de Ciudad Bolívar.	(1) Proyecto de aula: Espacios ficcionales como lugar de resolución de conflictos para la infancia (Anexo 1)
Planeaciones	Desde la P.A surgieron 9 planeaciones con objetivos claros para el desarrollo del proceso pedagógico.	(9) planeaciones (Anexo 2)
Diarios de campo	Experiencia vivida por el profesor en relación al proceso con la comunidad y las preguntas evocadas en el proceso sobre el rol docente, análisis de las estrategias pedagógicas y la reflexión.	(9) Diarios de campo del docente. (Anexo 3)
Acto creativo (luces, cámara, acción)	Creación final de sesiones en específico de la interacción del juego colectivo dramático.	(9) Video final de creación de las del juego luces, cámara y acción (Anexo 5)
Fotos y videos	El registro audiovisual, el cual permitirá una perspectiva crítica para la reflexión de cada uno de los sujetos.	(12 videos) Videos de cada clase y fotografías del proceso.

Nota: Fuente Autor

Los instrumentos utilizados en esta investigación desempeñaron un papel crucial al proporcionar información valiosa sobre el proceso de investigación, específicamente en relación

con la pregunta problema del proyecto de aula Multiverso Escénico, estos instrumentos permitieron la participación activa y la recopilación de datos por parte de estudiantes, quienes, de manera inadvertida, contribuyeron desde sus perspectivas y subjetividades, este enfoque fomentó una interacción colectiva con el entorno y permitió a los miembros de la comunidad convertirse en agentes activos del proceso de investigación. La utilización de instrumentos de recolección de datos en la comunidad, como se destaca en investigaciones anteriores (Ramírez & Muñoz, 2017), se ha demostrado como una estrategia efectiva para involucrar a los miembros de la comunidad en el proceso de investigación, se puede promover su empoderamiento y participación social.

Es relevante mencionar que en el marco del Proyecto de Aula (P.A), se diseñaron actividades que permitieron la interacción creativa, espontánea y sensible de los estudiantes con estos instrumentos, es decir se enriquece la información recopilada desde diversas perspectivas y subjetividades, este enfoque se alinea con la comprensión de que la recolección de datos en una comunidad puede ser compleja debido a las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas en la región; por lo tanto, es esencial utilizar instrumentos sensibles a estas diferencias (Creswell & Poth, 2018). Además, se hace necesario destacar la importancia de la elaboración de las estrategias y su influencia en el desempeño del profesor y, en última instancia, en el rendimiento académico de los estudiantes, como lo subraya Marzano (2017), en este entorno, la planificación y aplicación de los instrumentos permitieron comprender y analizar la ruta metodológica con el propósito de evaluar la implementación de las seis sesiones propuestas, cada sesión se diseñó con objetivos específicos, textos mediadores, actividades principales y contenidos tanto axiológicos como disciplinarios.

3.1.1.4 Planeación

Las planeaciones desempeñaron un papel fundamental al facilitar el análisis detallado del proceso de implementación y desarrollo del proyecto de aula, cada una de las seis sesiones se diseñó meticulosamente, y estas planeaciones permitieron una experiencia pedagógica significativa tanto para los docentes como para los estudiantes. Como afirma Tomlinson (2014), la planificación de clase adecuada es fundamental para brindar una experiencia de aprendizaje valiosa, las planeaciones no solo sirvieron como guía para las actividades en el aula, sino que también se convirtieron en instrumentos de seguimiento, observación y reflexión de la ruta metodológica y didáctica del proyecto de aula, estas planeaciones se adaptaron y ajustaron según las necesidades y la evolución del proceso.

Tabla 1

Planeación de actividades Multiverso

Planeaciones		
N°	Descripción	Tiempo
1	Colapso de la nave de Romatoespe.	1h
2	Secuencia visual de los apocalipsis.	1h
3	“Mi creación” (Rompecabezas)	1h
4	Sonoridades cotidianas	1h
5	Historia gráfica alfa beta 12	1h
6	Imágenes corporales	1h

Fuente: Autor

3.1.1.5 Diarios de Campo

Los diarios de campo desempeñaron un papel esencial al facilitar la reflexión sobre la acción pedagógica implementada en la ruta metodológica, estos diarios se convirtieron en una herramienta que permitió a los docentes reflexionar sobre su práctica y realizar ajustes y mejoras en función de sus observaciones y reflexiones, cada diario de campo registró distintos componentes de las sesiones de clase, lo que incluye las fases de la clase, los criterios de evaluación, los contenidos, las actividades, las situaciones emergentes, las características espaciotemporales, los recursos utilizados, el tiempo de la actividad y las evidencias recopiladas. Esto proporcionó una visión detallada de la práctica pedagógica y el proceso de investigación.

Tabla 2

Diario de campo multiverso escénico

Diarios de Campo		
N°	Descripción	Fecha
1	Colapso de la nave de Romatoespe	3-Sep-22
2	Secuencia visual de los apocalipsis	14-Sep-22
3	“Mi creación” (Rompecabezas)	21-Sep-22
4	Sonoridades cotidianas	28-Sep-22
5	Historia gráfica alfa - beta 12	5-Oct-22
6	Imágenes corporales	2-Oct-22

Fuente: Autor

3.1.1.6 Creación artística video. Este instrumento creativo permitió que los estudiantes se involucraran activamente en la creación artística a través del juego dramático colectivo, bajo este enfoque, se crearon seis videos grabados por los niños, quienes asumieron roles de camarógrafos y participaron en la creación de historias ficcionales, estos videos se convirtieron en una forma única de capturar las expresiones artísticas y la creatividad de los participantes.

3.1.2 Fases del multiverso escénico

El proyecto de investigación se divide en varias fases para garantizar un enfoque sistemático y completo en la exploración de la resolución de conflictos en la primera infancia, en el entorno del proyecto de aula Multiverso Escénico en Ciudad Bolívar. A continuación, se describen las fases del proyecto:

3.1.2.1 Fase 1 Diseño de la investigación y revisión de la literatura.

El punto de partida en esta fase es la definición del tema de investigación, que se concentra en la resolución de conflictos en la primera infancia mediante el enfoque del proyecto de aula Multiverso Escénico. La elección de este tema es fundamental para orientar el curso de la investigación. En esta fase, se emprende una revisión minuciosa de la literatura académica relacionada con la resolución de conflictos en la primera infancia, el empleo de las artes escénicas como herramienta de intervención, y la aplicación de la pedagogía crítica en este entorno. Este análisis crítico de la literatura existente aporta un sustento sólido al proceso de investigación. Para el objetivo general, los objetivos específicos y la pregunta problemática de la investigación son formulados con base a la información recopilada durante la revisión de la literatura y la comprensión del entorno. Estas metas y cuestionamientos se convierten en la guía de investigación.

3.1.2.2 Fase 2 Recopilación de Datos.

Los datos se recopilan al emplear diversos instrumentos, tales como propuestas de proyectos de aula, planeaciones, diarios de campo, registros de actuaciones "Luces, Cámara, Acción," fotografías y grabaciones de video. Estos recursos sirven como una base rica y variada para la investigación.

3.1.2.3 Fase 3 Análisis de Datos y Procesamiento de Datos.

Los datos recabados se someten a un proceso de organización y procesamiento en preparación para el análisis. Los diarios de campo y grabaciones de video son transcritos y clasificados. Por otra parte, un análisis cualitativo se efectúa en los datos **que se utilizan en los** métodos de codificación y categorización. Este proceso permite la identificación de patrones, temas y tendencias que están relacionados con la resolución de conflictos en la primera infancia.

3.1.2.4 Fase 4 Interpretación de Resultados. La interpretación de los resultados es un paso crítico en la investigación, ya que los datos se contextualizan y se analizan en relación con la pregunta problemática y los objetivos establecidos. El marco conceptual previamente desarrollado actúa como una guía valiosa en este proceso. En esta fase crucial del proceso de investigación, se procedió a una minuciosa interpretación de los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo. Este enfoque integral y reflexivo permite profundizar en la comprensión de los datos recopilados, identificar patrones, relaciones y significados emergentes, y contextualizar los resultados dentro del ámbito de la resolución de conflictos en la primera infancia.

3.2 Entorno y población

El sector territorial en el que se llevó a cabo esta investigación se ubica en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, específicamente en el barrio Potosí, esta localidad es conocida por ser un espacio donde convergen diversas realidades y desafíos, caracterizándose por su diversidad cultural y social, sin embargo, a pesar de esta diversidad, la localidad también enfrenta profundas tensiones sociales, en parte debido a su relacionamiento con la historia del conflicto armado en el país. Ciudad Bolívar, una localidad que ha experimentado tanto procesos migratorios como conflictos armados, ha llevado a la formación de una comunidad diversa y multicultural, este multiculturalismo se entiende como un fenómeno complejo en el que diferentes culturas coexisten en un mismo espacio, sin embargo; este no es un proceso natural, ni espontáneo; más bien, es el resultado de un conjunto de experiencias, resistencias y formas de organización que han surgido a raíz de los desafíos que la comunidad ha enfrentado.

En este entorno, es fundamental destacar que la institución en la que se desarrolló el proyecto de aula *Multiverso Escénico* es una institución popular y auto sostenible, gestionada y mantenida por la propia comunidad local, esta característica refuerza la importancia de involucrar a la comunidad en la investigación y promover su empoderamiento y participación social, como lo indican las investigaciones previas (Ramírez & Muñoz, 2017). En el grupo de clases que participó en el proyecto de aula, se trabajó con un total de 13 niños en un rango de edad de los 6 años a 12 años, de los cuales 7 eran niños y 6 niñas, es importante destacar que estos niños presentaban diferentes edades, lo que enriqueció aún más la diversidad del grupo, esta heterogeneidad en edades y género representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para abordar la diversidad y la inclusión en el proceso pedagógico.

Cabe señalar que las condiciones en las que se desarrolla la educación en este entorno no son las ideales, lo que hace que el trabajo pedagógico sea aún más relevante y desafiante, la presencia de conflictos sociales y la falta de recursos son factores que influyen en el desarrollo de proyectos pedagógicos como Multiverso Escénico, esta situación resalta la importancia de la educación liberadora y la acción pedagógica orientada hacia la transformación social, como se ha destacado previamente en la literatura (Freire, 1970).

Tabla 3 Planeación Actividades 1,2,3 Resolución de Conflictos

	Planeación 1	Planeación 2	Planeación 3
Objetivo general	Analizar los contenidos teatrales que se construyen como estrategia en un espacio ficcional para resolución de conflictos del proyecto de aula Multiverso Escénico en colaboración con los estudiantes de primera infancia del Instituto Cerros del Sur - ICES.	Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro	Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro
Objetivo específico	Consolidar que contenidos teatrales pedagógicos de los que se construyen en un espacio ficcional permiten resolución de conflictos en el aula de primera infancia.	Explorar con los estudiantes las historias Apocalípticas para ser representadas mediante la pantomima.	Explorar la creación de personajes Biotecnológicos (robots), en los niños y niñas mediante partituras corporales
	Texto mediador		
Contenidos disciplinares	Juego Dramático Libre Juego Dramático colectivo.	Gestos Calidad de movimiento. Juego Dramático Colectivo	Mimesis Juego Dramático Individual Juego Dramático colectivo
Contenidos axiológicos	Escucha	Cuidado del otro	Cuidado del otro Trabajo en equipo Identidad
Actividades	El profesor entrará vestido de un personaje ficcional y hará la presentación de su personaje “Romatorespe” Enseñara a la clase su maletita donde lleva a las compañeras y compañeros inter espaciales (brujilyi, lulú, piedra espacial y cosmos). Explica brevemente la función de cada objeto. Para finalizar la fase inicial presenta el texto mediador “el colapso de la nave” Se le pedirá a los niños y niñas que busquen un objeto en el aula (cualquier objeto) con el propósito de que recreen una nave espacial. Se les indicara puntualmente que la nave espacial debe tener un sonido, nombre y un color (el profe realiza un ejemplo).	las niñas y niños realizarán tres grupos, cada grupo deberá realizar los movimientos del texto mediador (Nuevamente se recuerdan los movimientos y sus calidades). Luego cada grupo deberá moverse por el espacio con los movimientos teniendo presente la calidades de movimiento según la historia Se presentará el texto mediador. Se les pedirá a los niños y niñas elegir uno de los gestos del texto mediador para que puedan representarlos con su rostro. Esto se hace con el propósito de ir formando la historia. las niñas y niños realizarán tres grupos, cada grupo deberá realizar los movimientos del texto mediador (Nuevamente se recuerdan los movimientos y sus calidades).	Se realizará el saludo de bienvenida. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de robot. Luego se presentará el texto mediador, “mi creación. Mientras transcurre la improvisación entre todos armarán los robots (Las piezas de los robots estarán en desorden permitiendo crear extraños robots). Cada niño que coloque la pieza deberá proponer el movimiento mencionados por el profesor). Se jugará a la creación de un robot. Los niños deberán pensar en los movimientos trabajados en el texto mediador para crear su robot. (Nombre del robot, color del robot y la comida favorita del robot.)
Actividades	Para finalizar se pensará en lugares donde se pueda ir con la nave moviéndose por todo el espacio. Se iniciará un juego donde deberán robar el objeto del compañero sin lastimar al otro. Todos y todas presentarán sus naves espaciales.	Luego cada grupo deberá moverse por el espacio con los movimientos teniendo presente la calidades de movimiento según la historia	Una vez terminada la exploración anterior los niños harán la presentación de su robot con la ayuda de lulú la linterna. (la presentación debe reflejar las características indicadas en tres momentos)
Evaluación	Se construirá una nave espacial gigante en el piso con los objetos ya utilizados para que “Romatorespe” pueda irse a buscar otras aventuras. Para que la nave funcione se delegara funciones, pero también abran piratas que intentaran destruir la naves por lo cual el grupo contrario hará lo imposible por no dejar dañar la nave.	se retomará los grupos. Cada grupo deberá presentar la historia contada en el texto mediador, utilizar los gestos y movimientos. (Esto se realizará bajo el juego, luces, cámara acción. Lulu muestra la linterna mágica es la que dispondrá el espacio ficcional para que puedan entrar en juego.	se realizan tres grupos donde se les propondrá recrear la historia “Mi creación” teniendo presente los movimientos esto se realizará con ayuda de la linterna lulú

Fuente: Autor

Tabla 4 Planeación Actividades 4,5,6 Resolución de Conflictos

	Planeación 4	Planeación 5	Planeación 6
Objetivo general	Identificar la transposición didáctica de los contenidos teatrales que se construyeron en un espacio ficcional como experiencia	Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro	Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro
Objetivo específico	significativa para la resolución de conflictos. Evidenciar los contenidos teatrales en un espacio ficcional como lugar para la resolución de conflictos.	Reconocer los movimientos corporales de la historia grafica mediante la mimesis para que a los niños eviten el contagio de alfabeta12.	Explorar con los niños la construir de personajes ficcionales mediante el movimiento de extremidades superiores e inferiores
	Texto mediador		
Contenidos disciplinares	Juego Dramático Libre Juego Dramático colectivo.	Gestos Calidad de movimiento. Juego Dramático Colectivo	Mimesis Juego Dramático Individual Juego Dramático colectivo
Contenidos axiológicos	Escucha	Cuidado del otro	Cuidado del otro Identidad Trabajo en equipo
Actividades	Se realizará el saludo de bienvenida. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de su animal favorito. Luego se presentará el texto mediador. El texto mediador consiste en proyectar un audio con diferentes sonoridades para poder generar diferentes atmosferas. Para cada atmosfera hay una historia diferente, esta historia será improvisada por el profesor. Las historias improvisadas llevarán ciertos movimientos que los niños deberán imitar. (cabeza, torso, piernas, brazos. Todo esto se hará por todo el espacio del salón). con el apoyo de las sonoridades todos comienzan a jugar a crear personajes ficcionales. Para la creación de estos personajes se apoyarán en los movimientos trabajados en el texto mediador. (se les indicará a los niños que la creación se hará libre.) color (el profe realiza un ejemplo).	Se realizará el saludo. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de su personaje favorito. Luego cada grupo deberá moverse por el espacio con los movimientos teniendo presente la calidades de movimiento según la historia se presentará el texto mediador. El texto mediador consiste en una historia visual del virus “alfabeta12”. (la historia se leerá en grupo. Durante la presentación se enfatizará en movimientos de cabeza (gestos), torso, manos y piernas. Para finalizar se les pedirá a los niños identificar un gesto del texto mediador. Una vez identificado. con ayuda de cosmos “la caracola”. Se congelará el grupo y al azar cada niño mostrará su gesto facial seleccionado	Se realizará el saludo de bienvenida. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de robot. Luego se presentará el texto mediador, “mi creación. Mientras transcurre la improvisación entre todos armarán los robots (Las piezas de los robots estarán en desorden permitiendo crear extraños robots. Luego se presentará el texto mediador. El texto mediador consiste en una secuencia visual de movimientos corporales “extremidades superiores e inferiores (la secuencia se imita en grupo. Durante la presentación se enfatizará en movimientos de manos y piernas Nuevamente se retomará el texto mediador. Se le pedirá a cada niño y niña imitar las imágenes de la secuencia visual teniendo presente, brazos y piernas. Esto se presentará en el formato de Lulú. (también hay un tiempo para que ello ensaye. En el ensayo se les pasará los objetos para que ellos acompañen su presentación) Objetos: Gorros, pañoletas, objetos de cocina, útiles cotidiana
Actividades	Se establece una variación, la cual consiste en congelar por momento el ejercicio con ayuda del objeto mediador “cosmos”. Una vez congelados, se seleccionará al azar un niños para que haga sus movimientos mientras los demás observan congelados.	se retomará el texto mediador. Se le pedirá a cada niño y niña representar el personaje de la historia, teniendo presente: gestos faciales, movimiento del torso, brazos y piernas. Esto se presentará en el formato de Lulú. (también hay un tiempo para que ello ensaye	Para finalizar se les pedirá a los niños identificar una imagen del texto mediador. Una vez identificado. con ayuda de cosmos “la caracola”. Se congelará el grupo y al azar cada niño mostrará su movimiento de extremidad inferior o superior seleccionado
Evaluación	Para finalizar se hacen cuatro grupos. Estos grupos deberán crear una historia según la sonoridad presentada en el texto mediador (la historia es libre). Esto se realizará bajo la supervisión de lulú, luces, cámara, acción).	Se harán tres grupos los cuales deberán ensayar la obra, además agregándole un final (Se debe tener presente loas movientes trabajados en el texto y las fases pasadas) Esto se presentará en el formato de Lulú.	Para finalizar, harán tres grupos los cuales deberán ensayar un historia la cual debe llevar un lugar ficcional, un inicio y un final, sumándole los personajes que se exploraron en la fase anterior

Fuente: Autor

Capítulo IV

4. Análisis

4.1 Análisis

El presente capítulo expone el análisis, las conclusiones y resultados del proyecto de investigación multiverso escénico: la ficción como un medio para resolución de conflictos en el aula, mediante una descripción procedimental y ficcional detallada. De cada sesión, se identificaron los contenidos que se construyeron en un espacio ficcional para la resolución de conflictos en busca a dar respuesta a la pregunta problema con el propósito de descubrir (patrones, similitudes y diferencias) tanto individual como colectivamente, este apartado como característica del estudio de caso para reconocer, consistencias e inconsistencias a través de la información recopilada, por tal razón, se presenta la narración general de cada sesión.

La primera sesión, se pensó para la presentación del proyecto de aula mediante el personaje Romatorespe. Se inicia desde la voz del profesor, aquí se aclara a los niños que se va a trabajar y se explica el entorno donde se desarrollaría el proyecto de aula (los espacios ficcionales). Al terminar la presentación del tema se dispone a sacar la mochila para presentar los objetos que acompañarían las clases. Uno a uno se sacaron los objetos, el primero fue la caracola cosmos al sonar congelaría a los que estén alrededor, luego la brújula brujila la cual aparece cuando se está pierde el objetivo, la tercera fue la piedra espacial ella se quedaría en un espacio del salón y observaría todos los comportamientos. Para finalizar la presentación se sacó la linterna lulu que ayudaría a iluminar la imaginación cuando sea necesario. Para finalizar esta primera fase se repartió el texto mediador, historia visual del colapso de la nave de Romatorespe. Se movilizaron contenidos axiológicos y disciplinares como juego dramático libre, juego dramático colectivo, mimesis y escucha en el transcurso de la sesión mediante las actividades mencionadas en el cuadro.

4.1.1 La llegada de Romatorespe

Muy temprano en la mañana, en la galaxia ICES una nave espacial colisiona en el aula de clase de ciclo uno y dos, en la nave se transportaba el extraterrestre Romatorespe proveniente del multiverso escénico, muy preocupados los estudiantes intentan identificar tal extraña presencia, al principio no se sabía con seguridad que era esa extraña forma, solo se podía asegurar que era de color verde y emitía unos sonidos desconocidos, de un momento a otro el aula de clases se

transformó en otra galaxia y la extraña presencia saca una especie de bolso y mira a los niños, se presenta: Mi nombre es Romatorespe, he viajado por el multiverso escénico, lamentablemente mi nave se estrelló, gracias al universo que estamos sanos y salvos.

De un momento a otro Romatorespe saca de su bolso a sus amigos, la caracola cosmos, la brújula brujila, la piedra espacial y la linterna lulú, cada una de ellas tiene poderes especiales, cosmos emite sonidos tan profundos que puede hacer congelar todo su entorno y la única forma de que todo vuelva a la normalidad es con un sonido más profundo. Brujila cumple un papel importante en el multiverso escénico, era la encargada de guiar a la tripulación al objetivo de la misión, la piedra espacial en particular a los otros objetos debía ser invocada con las palabras mágicas, piedra espacial, piedra lunar, de ese modo despertará para ayudar a la tripulación a identificar los conflictos emergidos a lo largo de la aventura, con el propósito de mejorar en las siguientes hazañas, la linterna Lulú es la encargada de alumbrar y grabar todas las hazañas que realice la tripulación para guardar los más hermosos recuerdos.

Romatorespe y sus amigos, muy preocupados les informan a los estudiantes que es necesario su colaboración para volver a casa, para ello deberán localizar las piezas (objetos del aula) extraviadas de la nave espacial y así mediante el juego dramático individual construir su propia nave, al terminar la mañana los estudiantes habían conseguido todas las piezas y comenzaron a jugar colectivamente para construir una nave nueva para el extraterrestre, pero en el proceso tuvieron que trabajar la escucha para llegar a acuerdos en la elaboración de la nave. Con ello lograron que el extraterrestre retornara a una nueva aventura por el multiverso escénico, pero justo antes de partir Romatorespe les propuso a los estudiantes hacer parte de su tripulación con el propósito de explorar el multiverso escénico todos juntos. Es así como los contenidos de las artes escénicas en relación con la resolución de conflictos son:

4.1.1.1 Juego dramático colectivo. Para la evaluación de esta sesión, se desarrolló la actividad la cual consistió en armar la nave de Romatorespe. Se observa en la conducta de los estudiantes que dan paso a la imaginación a través del pensar, constituir un espacio ficcional común con los objetos del aula (sillas, mesas, canecas, libros) para vivir la aventura del extraterrestre”, es así como, se evidencia que el contenido del juego dramático colectivo es fundamental en la constitución de un espacio ficcional y que este permite la resolución de un conflicto en este caso de manera colectiva.

Ilustración 1

Juego Dramático Colectivo en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Llegada de Romatorespe



Fuente: Autor

4.1.1.2 Mimesis. Luego de que todos habían ubicado sus objetos se les dio las indicaciones correspondientes por medio de un ejemplo del extraterrestre, recrearon las naves espaciales se les indicó puntualmente que las naves debían tener un movimiento un sonido, nombre y un color (el profesor realizó un ejemplo. La mimesis se evidenció cuando Romatorespe realizó un ejemplo de lo que se debía hacer con el objeto, al proponer un movimiento y un sonido al objeto que desde ese momento comenzó a ser la nave. Fue este el punto de partida, pues los estudiantes copiaron fielmente los movimientos que hacía el extraterrestre permitiéndose vivir la experiencia de estar en el mundo propuesto, es así como desde allí los estudiantes con su cuerpo y su voz solucionaron el problema de aquel mundo. Al incentivar la búsqueda de un objeto cotidiano del aula al presentar la nave espacial los estudiantes se envuelven en un juego individual porque construye a partir de su imaginación la nave que navegó por el multiverso escénico.

Ilustración 2

Mimesis en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES Llegada de Romatorespe



Fuente: Autor

Para la segunda sesión, se presentaron los objetos mediadores (brújula, cosmos, lulu, piedra espacial), se intervino el espacio con los mismos objetos del aula de clase con la intención de generar atmósferas apocalípticas que permitiera abordar el texto mediador historia visual de

los apocalipsis, que consistió en tres historias contadas por medio de imágenes, la primera fue los zombis perezosos, la segunda fue calentamiento global y la tercera fue piso de lava. El texto mediador permitió movilizar dos contenidos disciplinares, gestos, calidad de movimiento, juego dramático colectivo y cuidado del otro como contenido axiológico. Todos estos contenidos se desarrollaron por medio de actividades como se expresa en el anterior cuadro. Para finalizar se realizó la actividad “Piedra espacial, piedra lunar”. Es un ejercicio donde los estudiantes confrontan los conflictos habitados en clase mediante el círculo de la palabra en donde tienen la posibilidad de reconocer posibles agresiones, individuales y colectivas.

4.1.1.3 Los Apocalipsis. Una vez aceptada la invitación de los estudiantes para hacer parte de la tripulación, deciden viajar por el multiverso verso escénico, todos los miércoles llegaba el extraterrestre y el salón de clase se transformaba en el multiverso a visitar, en cada hazaña indispensablemente se invocaban los objetos mágicos mediante canciones. Sin rumbo fijo la tripulación junto a Romatorespe llegaron al universo escénico de los apocalipsis, ahí ayudaron a los seres que habitan ese universo porque se encontraban en grave peligro, tres terribles apocalipsis a punto de dominar el universo, el primer apocalipsis que debió enfrentar la tripulación fue el de los zombis perezosos, el segundo el calentamiento global y por último el piso de lava, todo esto fue posible porque los estudiantes pudieron identificar las calidades de movimiento corporal y espacial y gestos galácticos de los actores del problema. Una vez identificado sus objetivos en grupo decidieron recrear una historia con sus cuerpos que permitiera evidenciar la problemática de los habitantes del multiverso. Así los tripulantes pudieron regresar nuevamente a la nave espacial para continuar la exploración de nuevos multiversos escénicos.

4.1.1.4 Juego dramático individual. En la segunda sesión, se desplegó una estrategia que trasciende la creación de una historia de apocalipsis. Para ello, se dio un giro a la organización del aula de clases, lo que generó una atmósfera de ficción que resultó fundamental para el desarrollo de la actividad. La inclusión de un obstáculo en la entrada invitó a los estudiantes a adentrarse en un espacio completamente diferente, construido sobre la base de imaginarios, corporalidades y preferencias personales. Sin embargo, el juego dramático individual adquiere un rol más profundo y significativo en este entorno. No se limita a ser una preparación física, sino que se convierte en la clave que desbloquea la puerta hacia un mundo de ficción y, al mismo tiempo, fortalece habilidades cruciales para la resolución de conflictos.

Ilustración 3

Juego Dramático individual en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Llegada de Romatorespe



Fuente: Autor

A través de movimientos y posturas inhabituales, el juego individual no solo prepara a los participantes para el viaje hacia el universo de la ficción, sino que también los sumerge en una experiencia introspectiva. Al explorar su propia identidad y adoptar perspectivas distintas a las suyas, los estudiantes desarrollan habilidades de empatía, un componente esencial para la resolución de conflictos. Al comprender y apreciar las emociones y experiencias de los demás, se tornan más capaces de abordar desacuerdos y tensiones interpersonales de manera efectiva. En resumen, el juego dramático individual no solo facilita la transición hacia el espacio ficticio, sino que también nutre las habilidades necesarias para la resolución de conflictos, en el cual se brinda a los participantes herramientas valiosas que impactan tanto en su desarrollo personal como en su capacidad para afrontar y resolver conflictos en la vida cotidiana.

4.1.1.5 Juego dramático colectivo. Los estudiantes se mostraron interesados, hicieron los grupos, pidiéndome dejarlos ensayar en el patio del colegio. El grupo tiene algo particular y es que algunos ya han tenido contacto con el teatro así que ayudan a motivar a los otros niños a participar en el juego. Con base en la en la historia gráfica que se trabajó como texto mediador los estudiantes realizaron grupos para construir sus propias historias apocalípticas, surgieron diversas historias. Las narrativas de las historias las pensaron a partir de los cuerpos, sonidos, objetos.

En los resultados de la elaboración de las historias, se manifiesta una construcción colectiva que trasciende la creación de tramas ficticias. Al examinar la secuencia de desarrollo de estas historias, se aprecia claramente cómo los estudiantes forjan juegos de ficción a partir de discusiones y conversaciones que les otorgan un objetivo grupal, roles definidos y tareas específicas. Esta dinámica de juego dramático colectivo no solo fomenta la creación de tramas conjuntas, sino que también desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de conflictos. A medida que los participantes se involucran en discusiones y negociaciones para decidir el rumbo de la historia, experimentan un encuentro donde reconocen sus propias subjetividades y, al mismo tiempo, trabajan en conjunto para alcanzar un consenso que da vida a narrativas compartidas.

El juego dramático colectivo se convierte en un espacio donde la empatía y la comunicación efectiva son fundamentales. Las conversaciones para definir objetivos grupales y roles requieren que los participantes comprendan las perspectivas y necesidades de los demás, lo que fortalece sus habilidades de empatía y su capacidad para abordar desacuerdos de manera constructiva. En última instancia, esta construcción colectiva de narrativas no solo alimenta la creatividad y la imaginación, sino que también dota a los estudiantes con habilidades valiosas para la resolución de conflictos, preparándolos para enfrentar desafíos interpersonales tanto en el entorno de las artes escénicas como en su vida cotidiana.

4.1.1.5 Calidades de movimiento. Para la actividad principal de ciclo uno se trabajó calidad de movimientos, los niños realizaron tres calidades de movimientos (lento, muy lento, rápido y muy rápido), con sus extremidades inferiores y superiores exploraron diversas posibilidades. Con base en el texto mediador, los estudiantes se embarcaron en una exploración para la que utilizaron sus extremidades, centrándose en las calidades de movimiento como lo son "lento", "muy lento", "rápido" y "muy rápido". Esta exploración se llevó a cabo de forma individual, lo que permitió a cada estudiante dedicar tiempo a experimentar con todas las cualidades de movimiento, con el objetivo de identificar su preferida. Cada estudiante tuvo la oportunidad de explorar y descubrir sus preferencias personales en cuanto a las cualidades de movimiento, lo que implica un proceso de autoconocimiento. Al identificar su preferencia individual, se fomenta la formación de una identidad única y personal en relación con el movimiento.

Además, al llevar a cabo esta exploración de forma individual, se reconoce la diversidad de preferencias y enfoques dentro del grupo, lo que promueve el reconocimiento de las diferencias entre los participantes, este proceso de identificación y reconocimiento contribuye al desarrollo de una identidad propia y al entendimiento de la diversidad dentro del grupo, elementos clave en la construcción de la identidad y la apreciación de las diferencias.

4.1.1.6 Gestos faciales. A partir del texto mediador, se les indicó a los estudiantes caminar por el espacio para iniciar la exploración de los gestos, avanzar uno a uno y luego, se les instruyó a los niños que, al sonar la caracola, todos debían quedarse congelados con el propósito de encontrarse con otro compañero y mostrarles su gesto preferido. Para la actividad de ciclo uno, se trabajó calidades de movimientos, en lo cual los estudiantes realizaron un proceso de guiado por el profesor quien describe tres gestos (feliz, enojado y triste). De manera individual y con ayuda de la caracola cada estudiante realizó. A través de la exploración de gestos individuales, los estudiantes tuvieron en la oportunidad de identificar y expresar sus preferencias personales, lo que contribuye a la construcción de su identidad individual.

Además, al interactuar con otros compañeros y mostrarles sus gestos preferidos, se fomentó el reconocimiento del otro, ya que cada uno comparte una parte de su identidad a través de sus gestos. La dinámica de congelarse al sonar la caracola y encontrarse con otros crea un escenario en el que los niños deben negociar y resolver cualquier conflicto que surja, es decir, promover habilidades que no permitan que un conflicto escalone. Este ejercicio contribuyó al

desarrollo de la identidad, al tiempo que fomenta la simpatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, la colaboración y el autocontrol. Estas habilidades no solo son valiosas en el entorno de las artes escénicas, sino que también tienen un impacto positivo en la vida cotidiana de los estudiantes al prepararlos para enfrentar y resolver conflictos de manera efectiva en una variedad de situaciones.

En la sesión tres, se presentaron los objetos mediadores (brújula, cosmos, lulu, piedra espacial), luego, se intervino el espacio (aula) desde su cotidianidad, mientras los estudiantes se alistaban para comenzar el saludo de bienvenida, se preparó un texto mediador llamado mi creación; este consistió en un rompecabezas con la parte de los robots (cabezas, torso, brazos, piernas), esta mezcla permitió la elaboración de nuevos robots donde los niños pudieron crear sus propias versiones, con base en el texto mediador se movilizaron tres contenidos disciplinares, mimesis, juego dramático colectivo, juego dramático individual y tres contenidos axiológicos, cuidado del otro, identidad, trabajo en equipo por medio de las actividades mencionadas en el cuadro anterior. Para finalizar se realizó la actividad Piedra espacial, piedra lunar. En esta actividad los estudiantes confrontan los conflictos habitados en clase mediante el círculo de la palabra en donde tienen la posibilidad de reconocer posibles agresiones, individuales y colectivas.

4.1.2 Mi robot

Para la sesión tres Romatorespe y su tripulación viajaban a uno de los universos más metalizados de todo el universo escénico, el universo robótico. Al llegar la tripulación percibe que algo extraño pasa en los habitantes, la mayoría de los robots se encontraban desarmados sus piezas estaban refundidas con otras piezas, la preocupación llegó cuando los tripulantes se dieron cuenta que ellos eran los únicos seres capaces de volver a restaurar cada robot y así volver a darle vida a ese universo. Para eso fue necesario que cada estudiante construyera un robot específico por medio de la copia de movimientos y el trabajo en equipo, en el que se dio la reconstrucción de los robots afectados y para terminar comenzaron a actuar historias para recordaran como se vive el día a día de un robot, gracias a la astucia de la tripulación se pudo reconstruir nuevamente el multiverso. Es así como los contenidos de las artes escénicas en relación con la resolución de conflictos son:

4.1.2.1 Mimesis. Se transitó el contenido mimesis a partir del texto mediador, que invitaba a los estudiantes a realizar calidades de movimientos. El profesor realizó tres ejemplos de calidades de movimientos para que los niños pudieran replicarlas, con el propósito de explorar nuevas calidades de movimiento a partir de lo mencionado. Para la actividad principal del ciclo uno se trabajó calidad de movimientos, los niños realizaron un proceso de imitación guiado por el profe donde se trabajaba los gestos y los movimientos enunciados en el texto mediador.

Por eso la mimesis se convierte en un vehículo para la resolución porque permite copiar elementos corporales, sonoros, actitudinales desde los que los niños y las niñas al imitar reconocen la diferencia del otro desde sensaciones, dificultades, aciertos, frustraciones, permitiéndose desde allí entender las diversas manifestaciones del otro.

4.1.2.2 Imaginación. En la tercera sesión, se llevó a cabo un juego de creación de robots en el cual cada niño y niña construyó individualmente un robot con su imaginación, cuerpo y voz, como punto de partida, tomaron como referencia los diversos estilos de robots que habían ensamblado en un rompecabezas, los niños exploraron el juego al moverse por el espacio.

Al seguir las indicaciones del profesor y ubicándose en posiciones que les permitieran desarrollar su representación del robot, posteriormente, con la asistencia de Lulú, cada uno presentó su interpretación individual del robot en un formato de juego. Los estudiantes construyeron distintos robots con el rompecabezas, luego jugaron a crear robots con sus cuerpos. Imaginar en un espacio ficcional para la resolución de conflictos proporciona a los estudiantes la oportunidad de embarcarse en un viaje de autoexploración, donde pueden descubrir aspectos de su propia identidad y al mismo tiempo, enfrentar las diferencias que existen entre ellos y sus compañeros.

En el proceso de participación en 'Multiverso Escénico', los niños no solo se involucran en la reflexión sobre las diferencias de los demás, sino que también logran un viaje introspectivo profundo. A medida que exploran las diversas formas de expresión artística y las dinámicas de grupo, los niños comienzan a reconocer su singularidad y a comprenderse a sí mismos a un nivel más profundo. Se vuelven conscientes de cómo sus propias experiencias, emociones y perspectivas los distinguen como individuos únicos en constante evolución. Este proceso no solo promueve la apreciación de la diversidad en los demás, sino que también fomenta un mayor

autoconocimiento y autoaceptación, lo que contribuye a un mayor desarrollo personal y social más completo.

Ilustración 4

La Imaginación en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Mi robot



Fuente: Autor

4.1.2.3 Juego dramático colectivo. En colectivo los estudiantes realizaron grupos para la construcción de historias. Las historias se desarrollaron a partir de acciones cotidianas llevadas a un entorno robótico, tales como, la robot que cumplía años, los robots que no querían hacer caso y el partido de fútbol robótico, al finalizar cada grupo en el formato de lullú presentaron su historia. En la reflexión, los niños hicieron los grupos, pidiéndome dejarlos ensayar en el patio del colegio. En los ensayos se presentaron problemas para relacionarse porque sus comportamientos en algunos niños son muy agresivos, lo que generó algunas diferencias que podrían describirse como conflictos.

Ilustración 5

Juego Dramático Colectivo en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Mi robot



Fuente: Autor

El juego dramático colectivo en un entorno ficticio no solo sirve como una herramienta efectiva para la resolución de conflictos, sino también como un medio para que los niños desarrollen habilidades esenciales de trabajo en grupo, a través de este proceso, los niños exploran la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos al confrontar ideas diferentes. Experimentan situaciones desafiantes y aprenden a llegar a consensos a medida que avanzan en el

juego. Estas habilidades no solo tienen un impacto inmediato, sino que también moldean su crecimiento a largo plazo, beneficiándose en su vida cotidiana y en futuras relaciones con el otro. Para esta sesión, se presentaron los objetos mediadores (brújula, cosmos, lulu, piedra espacial). Luego se trabajó en el salón de danzas, donde se apostó a la creación de atmósferas y espacios ficcionales por medio de sonoridades cotidianas como, el sonido de la autopista, el sonido del oleaje, sonido de máquinas industriales. El texto mediador permitió establecer una ruta para movilizar los contenidos trabajados, tres contenidos disciplinares, mimesis, juego dramático colectivo, juego dramático individual y para los contenidos axiológicos se trabajó cuidado del otro, identidad, trabajo en equipo, esto se ejecutó mediante las actividades del cuadro anterior. Para finalizar se realizó la actividad Piedra espacial, piedra lunar, un ejercicio donde los estudiantes confrontan los conflictos habitados en clase mediante el círculo de la palabra en donde tienen la posibilidad de reconocer posibles agresiones, individuales y colectivas.

4.1.2.4 Sonoridades cotidianas. Después de salir libres de la hazaña del universo robótico, los tripulantes emergen a otro universo, en esta nueva aventura los estudiantes se ven enfrentados aterrizar en el universo sonoro con ayuda de Romatorespe y su mochila comienzan a explorar todos los mundos del universo, era tanta la soledad que se sentía en aquellos mundos que era escalofriante, justo antes de volverán las naves para partir a otro universo se escucha un sonido espeluznante, nuevamente la tripulación comienza a explorar hasta encontrar el origen del sonido extraño. Cuando la tripulación llegó al lugar donde nació el sonido extraño se llevó una sorpresa al enterarse que el universo estaba controlado por ondas que no permitían escuchar las otras sonoridades del entorno que construyen el universo sonoro. Nuevamente la tripulación tenía una tarea que consistía en identificar sonoridades que permitieran la construcción de nuevos habitantes. Una vez terminada la tarea se comenzó a formar nuevos habitantes y relaciones de compartir con el otro en el universo sonoro. Al cumplir con la misión la tripulación se marcha. Es así como los contenidos de las artes escénica en relación con la resolución de conflictos son:

Imaginación

Para la sesión cuatro se trabajaron las sonoridades, con ayuda del texto mediador el cual consistió en cuatro sonidos extra cotidianos, donde los estudiantes nuevamente caminaron por el espacio en lo que reconocieron sonidos, también agregaron movimientos, escucharon los sonidos en el piso boca arriba con los ojos cerrados, luego de la introspección se les indicó caminar por el espacio mientras escuchaban nuevamente las sonoridades, la siguiente indicación fue que debían

construir un personaje a partir de lo que les provocaba el sonido. Los estudiantes construyeron cuatro personajes diferentes y con la ayuda de la caracola mágica presentaban sus personajes, esto ocurría cuando la caracola sonaba y todos quedaban congelados luego el profesor mencionaba un nombre al azar para que desarrollara el personaje que construyó con base en la sonoridad.

La importancia de la acción de imaginar se destaca en la sesión cuatro, donde se trabajaron las sonoridades a través de sonidos inusuales, se les brindó a los estudiantes la oportunidad de sumergirse en un proceso de introspección, se escucharon los sonidos con los ojos cerrados mientras yacían en el suelo, se les instó a explorar sus respuestas emocionales y sensoriales, posteriormente, se les animó a dar vida a personajes que surgieran de estas experiencias sonoras lo que requirió un acto de imaginación y creatividad. Este enfoque en imaginar no solo fomenta la creatividad, sino que también promueve la comprensión y el cuidado del otro, ya que cada personaje es una manifestación de las experiencias individuales en respuesta a las sonoridades, además este proceso fortalece la identidad personal al permitir que los estudiantes expresen sus percepciones únicas y comprenderse a sí mismos a un nivel más profundo.

4.1.2.5 Calidades de movimiento.

En la fase inicial de la sesión se presentó el texto mediador, el cual se convirtió en la excusa para que los estudiantes se motivarán a disponer el cuerpo y la escucha, a partir de los ejemplos del profesor los estudiantes comienzan una exploración profunda de lo que las indicaciones les permitían. Al proyectarse los sonidos todos comenzaron a moverse por el espacio sin que yo se lo indicara. Estas iniciativas demuestran que las sonoridades y las calidades de movimiento (lento, rápido y muy lento) actúan como un puente que conecta a los estudiantes con su entorno y con sus compañeros, este vínculo se establece a través del cuerpo y la escucha activa, los participantes, al responder a los ejemplos proporcionados por el profesor, inician una exploración más profunda que va más allá de las simples indicaciones. En este proceso, se evidencia cómo la identidad individual se fusiona con la experiencia colectiva, los estudiantes expresaron sentirse motivados a participar y a descubrir nuevas posibilidades lo que los lleva a reconocer las capacidades y perspectivas de los demás, este reconocimiento del otro y la disposición a explorar en conjunto refuerzan el sentido de trabajo en equipo, el cuidado del otro, elementos esenciales en la formación de la identidad personal y social.

Ilustración 6

Calidades de movimiento en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Mi robot



Fuente: Autor

4.1.2.6 Escucha. A lo largo de la sesión, el contenido se construyó a partir de las sonoridades, lo que significa que toda la exploración se originó en la escucha, las indicaciones para ocupar el espacio, las cualidades sonoras y la interacción con los otros cuerpos, este enfoque resalta la importancia de la escucha activa como un proceso fundamental para alcanzar los resultados deseados. En el Diario 4 describe que los niños entendieron bien las pautas porque en la ejecución se reflejó una apropiación frente al juego. La escucha activa no solo es esencial para construir un trabajo en equipo sino también para fomentar el cuidado del otro, a medida que el contenido se desarrolla a partir de las sonoridades y la interacción con los demás, se convierte en el vínculo que une a los participantes, fortalece la colaboración, también promueve la empatía y el respeto hacia las perspectivas según las necesidades de los demás, lo que resalta la importancia tanto del trabajo en equipo como del cuidado del otro en la búsqueda de los objetivos deseados.

Para la sesión cinco, se intervino el espacio con objetos que hacen parte de las instalaciones de la institución con el pretexto de abordar el texto mediador que guio las actividades, el cual consistió en la historia del virus alfa beta 12, un virus que ataca a los niños impidiéndoles que cuiden el planeta y por tal razón deben luchar por salvar el mundo. Este espacio ficcional y permitió movilizar tres contenidos disciplinares, gestos, juego dramático colectivo, juego dramático individual y tres contenidos axiológicos, cuidado del otro, trabajo en equipo e identidad. Para finalizar se realizó la actividad “Piedra espacial, piedra lunar”, un ejercicio donde los estudiantes confrontan los conflictos habitados en clase mediante el círculo de la palabra en donde tiene la posibilidad de reconocer posibles agresiones individuales y colectivas.

4.1.3 Virus Alfa Beta 12

Inesperadamente, Romatorespe y su tripulación reciben la noticia que la tierra se encuentra en peligro, la mayoría de sus habitantes han sido atacados por el virus Alfa Beta 12, toda la tripulación emprende el viaje a la tierra, al llegar percibieron que la mayoría de estudiantes especialmente en la Galaxia ICES estaban apoderados de del virus, el virus era tan fuerte que poseía a los niños para que desperdiciaran toda el agua del planeta, también afectaba el comportamiento de los estudiantes, a tal punto que no volvieron a reciclar hasta que la tierra comenzó a calentarse y el piso se volvió de lava, al ver la alerta máxima los estudiantes pensaron que la única forma de poder salvar a tierra era asumir el rol de actores intergalácticos para poder representar las acciones que hacían que la Tierra enfermara, al final de la aventura los tripulantes logran representar las historias para que los estudiantes de la galaxia ICES pudieran sanarse del contagio del virus alfa beta 12. Es así como los contenidos de las artes escénicas en relación con la resolución de conflictos son:

4.1.3.1 Juego dramático individual. Nuevamente comienza a construirse el contenido juego dramático individual en cuanto se leyó la secuencia visual el texto mediador consistió en una historia visual del virus alfa beta 12. La historia se leyó en grupo y fue asertiva la manera en que las imágenes permitieron construir diversas versiones de las historias propuestas. Según el Diario 5 describe que “Sus entradas fueron muy creativas porque agarraban adjetivos particulares de cada personaje haciendo una caracterización” (p. 1). de acuerdo a lo anterior, estas versiones se construyeron gracias al juego individual que cada niño el juego consistió en que al oír la caracola mágica se congelaron y desde la quietud yo les indicaba quien se descongelaban para ver sus versiones sin perder la atención de los demás niños, las imágenes permitieron un juego individual donde los niños y las niñas exploraron los sonidos, movimientos y adjetivos que provocaron las imágenes para luego elaborar una construcción propia desde sus subjetividades que surgieron en el espacio ficcional.

Ilustración 7

Juego dramático individual en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Virus Alfa Beta 12



Fuente: Autor

A través del juego dramático individual y la exploración de la secuencia visual, se facilitó un entorno propicio para el desarrollo de habilidades clave de resolución de conflictos. Durante el juego dramático individual, la activación de la 'caracola mágica' promovía la congelación de los participantes, lo que requería una escucha atenta y el respeto hacia las acciones de los demás. Esta dinámica fomentaba la empatía y la comunicación efectiva, habilidades esenciales en la resolución de conflictos. Mientras exploraban sonidos, movimientos y adjetivos inspirados en las imágenes, los estudiantes construyeron una versión personal de la historia. Este proceso no solo les permitía expresar sus propias interpretaciones, también enriqueció el espacio ficcional. El trabajo en equipo y la comprensión mutua se fortalecieron, lo que resultó fundamental en la resolución de conflictos de manera pacífica y efectiva. Los participantes adquirieron habilidades valiosas para enfrentar y resolver desafíos, al mismo tiempo que reconocían la importancia de cuidar y respetar a los demás.

4.1.3.2 Juego dramático colectivo. Para la reflexión, los estudiantes expusieron las historias creadas a partir del texto mediador, se conformaron cuatro grupos, el primer grupo con su historia denominada el cumpleaños robótico, el segundo grupo con su historia un partido de fútbol en el espacio, el tercer grupo con su historia denominada antes de ir al colegio y el último con su historia de encuentro entre amigos.

Ilustración 8

Juego dramático colectivo en la resolución de un conflicto en Estudiantes de Ciclo 1 Y 2 del Instituto Cerros del Sur ICES. Virus Alfa Beta 12



Fuente: Autor

A través del juego dramático colectivo, los estudiantes no solo colaboraron en la creación de historias grupales inspiradas en las imágenes, sino que también desarrollaron habilidades fundamentales para la resolución de conflictos. Este proceso implicó la identificación de objetivos comunes y estrategias para alcanzarlos, además permitió un diálogo efectivo y respetuoso entre los participantes. La colaboración en la construcción de narrativas colectivas

permitió a los estudiantes enfrentar situaciones conflictivas dentro del juego y encontrar soluciones conjuntas. A medida que participaban en estas actividades, aprendieron a comunicarse de manera efectiva, escuchar las ideas de los demás y llegar a acuerdos. Estas habilidades resultaron esenciales para la resolución de conflictos, ya que les brindaron las herramientas necesarias para abordar desafíos y desacuerdos de manera pacífica. En resumen, el juego dramático colectivo no solo enriqueció la experiencia de juego, sino que también fortaleció las habilidades de resolución de conflictos de los participantes al promover la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Estas habilidades son valiosas tanto dentro como fuera del entorno del juego, lo que contribuye a la construcción de relaciones interpersonales saludables y al fomento de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

4.1.3.3 Gestos faciales. Al finalizar la construcción de las historias colectivas, cada estudiante identificó los gestos faciales que contribuyeron al desarrollo de la historia, luego, comenzaron a mostrar sus gestos con la ayuda de la caracola mágica, lo que permitió una atención individual a cada participante, esto facilita el reconocimiento de similitudes y diferencias entre ellos. Durante la actividad, cada estudiante tuvo la valiosa oportunidad de explorar y expresar sus gestos faciales preferidos. Esto no solo fue un ejercicio de creatividad, sino también un proceso de autoconocimiento profundo. Al elegir y mostrar sus gestos personales con la ayuda de la caracola mágica, se creó un espacio de atención individual y colectiva en el que cada participante se destacó como individuo único.

Este ejercicio fomentó la reflexión sobre la propia identidad y singularidad. Los estudiantes no solo reconocieron sus preferencias y expresiones únicas, sino que también aprendieron a valorar y respetar las diferencias personales de los demás. Esta experiencia fortaleció su autoestima y autoaceptación, lo que a su vez facilitó un mayor entendimiento y respeto hacia la diversidad de gestos y expresiones en los demás. Así, la actividad no solo promovió el autoconocimiento, sino que también sentó las bases para una mayor comprensión y apreciación de las diferencias en los demás, es decir de alguna manera se contribuyó en la construcción de una identidad propia y la empatía hacia los demás en este entorno de resolución de conflictos y construcción de relaciones interpersonales saludables.

4.1.3.4 Construcción de personajes. Seguido a lo anterior, se llevó a cabo el saludo, que consistió en colocar un obstáculo en la entrada del salón para que los niños pudieran atravesarlo de la misma manera que lo haría su personaje favorito. Sus entradas fueron muy creativas, ya que incorporaron adjetivos específicos de cada personaje, lo que se reflejó en una caracterización corporal y vocal única; la construcción de personajes, como se evidencia en la actividad del saludo, está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de los contenidos de identidad y del contenido disciplinar.

Al permitir a los niños emular a sus personajes favoritos, se les da espacio para explorar diferentes facetas de su propia identidad. Cada elección de personaje y la caracterización correspondiente reflejan las preferencias individuales y cómo los niños se relacionan con el mundo a su alrededor. Además, la actividad no solo fomenta la expresión de la identidad individual, sino que también promueve la comprensión de los contenidos disciplinares. Los adjetivos específicos incorporados en la caracterización corporal y vocal demuestran una comprensión más profunda de los rasgos distintivos de los personajes, lo que puede estar relacionado con el contenido disciplinar relacionado con esos personajes. Por lo tanto, esta actividad enriquece tanto la identidad personal como el entendimiento de los contenidos disciplinares, ya que los niños se sumergen en el mundo de los personajes mientras exploran su propia identidad. Para la sesión seis se trabajó bajo un texto mediador que se denominó movimientos espaciales, el cual consistió en una secuencia visual de movimientos corporales de extremidades superiores e inferiores.

4.1.4 Movimientos espaciales

La tripulación y Romatorespe, emprenden su sexto viaje al multiverso del movimiento. Al llegar a este universo se encuentran con una diversidad habitantes, humanos, robots, alienígenas, monstruos, todas las personas que habitan el universo del movimiento tiene algo e en común, su lenguaje a diferencia de los seres humanos en este universo todas y todos se comunican a través del cuerpo las palabras son mínimas, es aquí donde empieza la tarea para la tripulación, aprender los lenguajes corporales de los habitantes del universo del movimiento, los niños y las niñas por medio de la mimesis analizaron los movimientos de las extremidades superiores inferiores y gestos faciales, todo esto permitió que la tripulación pudiera comprender la comunicación de este extraño universo y así compartir historias nuevas que permitan inspirar a otros viajes. Es así como los contenidos de las artes escénicas en relación con la resolución de conflictos son:

4.1.4.1 Juego dramático individual. El juego individual comenzó después que el profesor realizó los ejemplos de calidades de movimientos y a partir de ahí cada niño y niña exploró la calidad de movimiento que se asemejara al personaje con el que jugaría. Una vez pensado el personaje con ayuda de la caracola mágica, todos se congelaban y uno a uno mostraban su personaje.

El juego dramático individual se revela como un poderoso catalizador para el desarrollo de habilidades de identidad, cuidado del otro y autoestima, a medida que cada niño y niña explora la calidad de movimiento que se asemeja a su personaje, se inicia un proceso de autorreflexión que nutre su identidad al permitirles expresar facetas de sí mismos de manera creativa, además, el acto de compartir sus creaciones de manera segura y respetuosa enriquece la autoestima, ya que los participantes encuentran valor en su expresión única y reconocen el valor de las expresiones de los demás. Este proceso no puede fortalecer la identidad individual, también puede contribuir con la autoestima, característica importante para el desarrollo personal y las relaciones interpersonales.

4.1.4.2 Juego dramático colectivo. El juego colectivo inició cuando los niños y las niñas se pusieron de acuerdo y seleccionaron las calidades de movimientos que llevarían los personajes de su historia, las historias fueron muy cercanas a su realidad a pesar de presentarla en un espacio ficcional. Esto se presentó en el formato de lullú (cámaras, luces, acción).

El juego dramático colectivo se destaca como un poderoso medio para abordar y procesar realidades y conflictos en grupo, la decisión compartida de seleccionar las cualidades de movimiento que encarnarían los personajes de sus historias refleja una colaboración activa, lo que promueve la comprensión mutua y el trabajo en equipo. Este enfoque en la creación conjunta de historias permite a los estudiantes abordar sus realidades y conflictos de manera colectiva, lo que fortalece la solidaridad y el entendimiento mutuo en el grupo.

4.1.4.3 Objetos mediadores. Se les pidió a los estudiantes hacer grupos para identificar los movimientos que más les gustó para construir los personajes de la historia, cada niño se turnaba la linterna lulu y el celular para grabar y así todos se mantuvieron concentrados en la presentación. Los objetos mediadores, como la linterna Lulu y el celular en esta experiencia, demuestran su importancia fundamental en la construcción del trabajo en equipo y el cuidado del otro, al permitir a los estudiantes grabar y presentar sus creaciones, estos objetos se convierten en herramientas que promueven la colaboración activa y la atención mutua.

La rotación de la linterna y el celular fomenta una distribución equitativa de roles, lo que refuerza la sensación de igualdad y responsabilidad compartida en el grupo, además, el acto de grabar y presentar sus creaciones inculca un sentido de cuidado y respeto hacia las contribuciones individuales, ya que cada niño tiene la oportunidad de ser el protagonista, así, estos objetos mediadores desempeñan un papel crucial en la construcción de un ambiente de trabajo en equipo sólido, donde el cuidado del otro es fundamental para lograr una experiencia enriquecedora y colaborativa.

4.1.4.4 Calidades de movimientos.

Cada estudiante exploró las calidades de movimiento de las extremidades superiores e inferiores, estas exploraciones se basaron en las diversas formas en las que se pueden utilizar las extremidades, posteriormente, se organizaron grupos para compartir sus hallazgos y los resultados obtenidos. La exploración de las calidades de movimiento de las extremidades superiores e inferiores no solo fomenta el desarrollo de habilidades físicas, sino que también está estrechamente relacionada con contenidos axiológicos como la identidad y el cuidado del otro, cada niño y niña tiene la oportunidad de explorar y expresar su identidad única a través de la forma en que utilizan sus extremidades, lo que contribuye a su autoconocimiento y a la construcción de su identidad personal. Además, al compartir los hallazgos y resultados en grupos, se promueve el cuidado del otro y la empatía. Los niños aprenden a apreciar y respetar las diferentes formas en que sus compañeros utilizan las extremidades, lo que fomenta un ambiente de cuidado y consideración hacia los demás.

4.1.4.5 Mimesis. En esta sesión, los estudiantes al parecer adquirieron una comprensión del contenido, lo cual se reflejó en su participación en el juego, ya sabían que para avanzar en la narrativa ficticia y llevar a cabo las siguientes actividades, debían reconocer y comprender lo que el profesor planteaba, lo que les permitía iniciar sus propias exploraciones. El resultado de la imitación entre los estudiantes en la sesión destaca la construcción de contenidos relacionados con el cuidado del otro, el reconocimiento del otro y la identidad, la mimesis, o imitación, demuestra cómo los participantes se preocupan por observar y replicar los movimientos y acciones de sus compañeros, esta acción evidencia un cuidado y respeto por las expresiones individuales de cada uno, lo que contribuye al desarrollo del cuidado del otro. Además, al reconocer que el contenido se construyó a lo largo de las sesiones anteriores mediante la imitación y el juego, se subraya la importancia de reconocer y valorar las influencias mutuas en la formación de la identidad. Los estudiantes han desarrollado una identidad compartida basada en la interacción y la imitación mutua, lo que refuerza la idea de que la identidad no es estática, sino que se forma a través de la influencia y la interacción con otros.

4.1.4.6 Imaginación. Con la ayuda del texto mediador, los estudiantes se embarcaron en una exploración mental basada en una imagen y una pregunta: ¿cómo se movería la imagen si cobrara vida? luego comenzaron a desarrollar sus movimientos con la asistencia de Cosmos, la caracola mágica, se detuvo el grupo y, al azar, cada niño mostró su movimiento seleccionado.

Durante la exploración imaginaria, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar sus movimientos de una manera que refleje sus propias interpretaciones y creatividad. Al imaginar cómo se movería la imagen si cobrara vida, cada uno aporta su perspectiva única, lo que contribuye a la construcción de su propia identidad y autoexpresión.

La resolución de conflictos se manifiesta en la dinámica de grupo. Al detener el grupo y permitir que cada estudiante muestre su movimiento seleccionado al azar, se fomenta la igualdad y la aceptación de las diferentes interpretaciones. Los conflictos potenciales en cuanto a quién tiene la "respuesta correcta" se resuelven al reconocer y celebrar la diversidad de movimientos y perspectivas, lo que promueve la armonía y la comprensión mutua en el grupo. En conjunto, esta actividad fomenta la construcción de identidad individual y la resolución de conflictos a través de la apreciación de la diversidad.

4.2 Análisis relato multiverso escénico

El análisis de las sesiones de artes escénicas centradas en la resolución de conflictos se hará un recorrido a través de los contenidos que emergieron a lo largo de estas sesiones creativas, cada aspecto es crucial en la construcción de un espacio ficcional en el que los participantes no solo se sumergen en su imaginación por medio de los contenidos de las artes escénicas, sino que también desarrollan habilidades fundamentales para la vida, incluida la resolución de conflictos. Para comenzar se exploró la imaginación como una fuerza motriz detrás de la creación de mundos ficticios. Por lo que se muestra cómo los elementos visuales, auditivos y objetos desempeñaron un papel importante en el estímulo de la imaginación de los participantes y la relación entre la imaginación y la resolución de conflictos.

A continuación, en lo que respecta a la mimesis como un proceso de imitación, se demostró como un poderoso medio de aprendizaje e influencia mutua. Se analizó cómo la imitación fomenta la empatía y la comprensión de perspectivas ajenas, lo que es fundamental para abordar conflictos. El análisis también abordó la exploración de la calidad de movimiento de las extremidades, en lo que se destaca cómo los estudiantes desarrollaron sus identidades únicas a través de su forma de moverse, también se observó cómo la atención hacia la diversidad de movimientos contribuye a la resolución de conflictos y la apreciación de las diferencias.

Seguido a esto, en lo que concierne a los gestos faciales y la construcción de personajes, se examinó cómo los estudiantes identificaron y expresaron sus gestos faciales preferidos y cómo esto influyó en la formación de personajes, además, se exploró cómo la apreciación de la diversidad en las expresiones faciales individuales se relaciona con la construcción de identidad y la resolución de conflictos. Ahora bien, el juego dramático individual y colectivo, se direccionó en cómo se desarrollaron habilidades de identidad, cuidado del otro y comunicación efectiva. Además, el trabajo en equipo, la solidaridad y la identidad colectiva se entrelazaron en estas dinámicas. Por otra parte; el papel de los objetos mediadores, como la linterna Lulu y el celular, en la rotación de roles se convirtieron en herramientas clave.

Este análisis destaca cómo estos elementos se conectan para construir un espacio ficcional que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos cotidianos. A través de la imitación, movimientos, gestos, construcción de personajes y juego colectivo, se forjó una identidad única y compartida que fortalecerá su capacidad para abordar conflictos de manera efectiva y solidaria.

4.2.1 *Objetos mediadores*

Los objetos presentados en la acción didáctica se convierten en mediadores fundamentales para una variedad de aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, en primer lugar, sirven como herramientas de regulación al establecer un ambiente de juego y exploración controlado. La caracola "Cosmos", al congelar a quienes la rodean, regula la interacción y el tiempo de participación de los niños. La brújula "Brujila" funciona como un mediador para la devolución al indicar cuándo se necesita ajustar el rumbo en busca del objetivo. La "piedra espacial", observadora silenciosa, permite la evaluación al proporcionar información sobre los comportamientos de los participantes, lo que puede informar ajustes pedagógicos, finalmente, la linterna "Lulu" ilumina la imaginación, lo que posibilita que la creatividad individual y la participación activa. Estos objetos especiales, además de enriquecer la experiencia del juego dramático, se convierten en aliados esenciales en la regulación, devolución, evaluación y estimulación de la acción didáctica.

4.2.2 *Mimesis en las artes escénicas para la resolución de conflictos*

La mimesis, basada en la imitación, es un pilar esencial en el proceso de construcción de la identidad y en la formación de un sólido sentido de comunidad en el entorno de las artes escénicas para la resolución de conflictos, Bateson (1955) señala que la mimesis implica la habilidad de los individuos para imitar y aprender de los demás, y esta noción se manifestó de manera destacada durante las sesiones de juego dramático. Un ejemplo tangible de esto radica en cómo los estudiantes, influenciados por la observación y la imitación de sus compañeros, adaptan sus identidades personales únicas. Su proceso de imitación no solo incide en su identidad, sino que también fortalece la cohesión de la comunidad, ya que colaboran estrechamente, al compartir sus experiencias propias y comunes para resolver conflictos y tejer narrativas colectivas en las artes escénicas. Este enfoque demostró ser efectivo y, gradualmente, otros niños comenzaron a imitarlo en situaciones similares.

La mimesis es un elemento esencial en el proceso de resolución de conflictos, al aprender a imitar y comprender las acciones y gestos de los demás, los participantes adquieren una mayor comprensión de las perspectivas ajenas, la imitación se convierte en un puente que facilita la empatía y el entendimiento mutuo, aspectos cruciales para abordar conflictos de manera efectiva (Boal, 1974), la mimesis permite a los estudiantes entrar en el mundo de sus compañeros y comprender sus pensamientos y emociones, lo que les ayuda a resolver conflictos de una manera más constructiva. Además, la noción de "mimesis" se vincula directamente con el desarrollo de

habilidades para la resolución de conflictos a través del contenido de las Artes Escénicas. La construcción de personajes y movimientos mediante la imitación y la influencia mutua entre los participantes (Bateson, 1955) es fundamental. Esta dinámica destaca que la identidad de cada niño es moldeada por las influencias del entorno y las interacciones con otros, y destaca la identidad como un proceso en constante evolución que se forma a través de la influencia mutua y la imitación. Por lo tanto, la mimesis" juega un papel crucial en la construcción de la identidad y, al mismo tiempo, en el fortalecimiento de la empatía y la resolución de conflictos a través de las artes escénicas.

4.2.3 Calidad de movimiento en las artes escénicas para la resolución de conflictos

La exploración de la calidad de movimiento de las extremidades superiores e inferiores en las artes escénicas desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades físicas y emocionales Laban (1947), estas habilidades no se limitan únicamente a la expresión física, sino que tienen un impacto profundo en la formación de relaciones interpersonales saludables y en la promoción de la aceptación de las diferencias. Durante las sesiones, los estudiantes no solo han tenido la oportunidad de investigar y expresar sus identidades únicas a través del movimiento de sus extremidades, sino que también han experimentado la importancia de reconocer y celebrar la singularidad de sus compañeros, esta exploración se basa en la idea de Laban de que el movimiento es una expresión de la identidad individual y que cada individuo posee su propio lenguaje corporal.

La calidad de movimiento no solo fortalece el autoconocimiento de los participantes, sino que también los lleva a apreciar y respetar la diversidad de movimientos entre sus compañeros, en este proceso, se fomenta la aceptación de las diferencias y se crea un ambiente en el que se celebra la singularidad de cada individuo. Esta apreciación de la diversidad de movimientos y de expresiones individuales es fundamental para la construcción de relaciones saludables y para la resolución de conflictos, durante las actividades en grupo, los estudiantes han compartido sus hallazgos y resultados en un ambiente caracterizado por la apertura y el respeto mutuo, esta interacción promueve la tolerancia y la apreciación de la diversidad, lo que es esencial para la resolución de conflictos, el reconocimiento y el respeto de las diferentes formas de expresión y comunicación fortalecen las relaciones interpersonales y contribuyen a un ambiente armonioso en el grupo Laban (1947).

Además, la calidad de movimiento se relaciona de manera significativa con la habilidad de escucha activa, al observar y apreciar cómo los demás utilizan sus extremidades para expresarse, los participantes se vuelven más atentos a las perspectivas y necesidades de los demás, esta habilidad es esencial para la comunicación efectiva y para la construcción de relaciones interpersonales saludables Turner (1982), el proceso de observar y apreciar la diversidad de movimientos fomenta una mayor empatía y comprensión mutua, lo que es crucial para abordar conflictos de manera efectiva y promover la cooperación en un entorno grupal.

4.2.4 Gestos faciales en las artes escénicas para la resolución de conflictos

La exploración de los gestos faciales, que involucra la boca, la nariz, los ojos y las cejas, desempeña un papel fundamental en la construcción de personajes en las artes escénicas Stanislavski (1938), Stanislavski destaca que, en el proceso de formación de un personaje, el actor debe profundizar en la comprensión de cómo los gestos faciales pueden ser una herramienta poderosa para expresar la identidad del personaje. La boca, la nariz, los ojos y las cejas pueden transmitir emociones y características distintivas que enriquecen la representación teatral, los actores no solo deben identificar sus gestos faciales preferidos, sino que también deben explorar cómo estos gestos pueden contribuir a la construcción de personajes de manera significativa (Stanislavski, 1938). Este enfoque en los gestos faciales no solo enriquece la expresión de la identidad individual, sino que también promueve la comprensión y el respeto hacia la diversidad de expresiones individuales (Ekman, 1971). Ekman subraya que la diversidad de gestos faciales es un reflejo de la riqueza de la expresión humana por esto cada niño y niña en las sesiones ha tenido la oportunidad de mostrar su gesto facial seleccionado, lo que ha enriquecido la experiencia colectiva al reconocer y celebrar la singularidad de cada persona, este proceso fortalece el sentido de comunidad y la valoración de las diferencias en un entorno grupal.

En el proceso práctico en el aula, la exploración de los gestos faciales se ha traducido en un aumento significativo en la comprensión y aprecio de las diferencias individuales, los estudiantes han podido experimentar cómo la diversidad de gestos faciales contribuye a la riqueza y la profundidad de la expresión teatral. Este enriquecimiento de la expresión individual no solo fortalece la identidad personal, sino que también generó un mayor sentido de comunidad en el grupo. Los participantes han aprendido a valorar las diferencias como una fuente de enriquecimiento colectivo, lo que ha fomentado un ambiente de aceptación y respeto mutuo. Ekman & Friesen, (1971) describen que “El desarrollo de la identidad individual y el fomento de

la empatía a través de la apreciación de los gestos faciales de los demás son fundamentales para la resolución de conflictos” (p.124). Es decir, la capacidad de comprender y respetar las perspectivas y necesidades de los demás es esencial para abordar los conflictos de manera efectiva y para promover la colaboración, el enriquecimiento de la identidad individual y la apreciación de la diversidad de expresiones faciales son componentes esenciales en la construcción de un espacio ficticio que facilite la resolución de conflictos y el fortalecimiento de relaciones interpersonales en un entorno de juego dramático. La práctica de reconocer y valorar las diferencias ha llevado a un aumento en la empatía y la comprensión mutua, lo que es fundamental para abordar conflictos en un entorno grupal de manera constructiva.

4.2.5 Construcción de Personajes en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos

La construcción de personajes en las artes escénicas va más allá de la mera exploración de la identidad individual; también desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades que son fundamentales para la resolución de conflictos en la primera infancia. Durante las sesiones de Multiverso Escénico, los estudiantes no solo crearon personajes inspirados en sus héroes y heroínas favoritos, sino que también incorporaron adjetivos específicos en sus caracterizaciones vocales y corporales Rogers (1975). En primer lugar, la construcción de personajes fomentó la empatía. Al asumir roles diversos y representar a sus personajes, los participantes se sumergieron en diferentes perspectivas y puntos de vista. Este proceso de ver el mundo desde la piel de otro desarrolló su capacidad para entender y conectar con las emociones y experiencias de los demás, una habilidad esencial para la resolución de conflictos (Beebe, Jaffe, & Lachmann, 2007).

En segundo lugar, la construcción de personajes también fortaleció la comunicación efectiva. Los participantes debían expresar los atributos y características de sus personajes a través de sus voces y movimientos. Este ejercicio mejoró su capacidad para comunicar de manera clara y expresar sus pensamientos y emociones de manera efectiva. En situaciones de conflicto, la comunicación clara es esencial para expresar preocupaciones, comprender las necesidades de otros y llegar a soluciones mutuamente satisfactorias (Johnson & Johnson, 2014). En tercer lugar, la construcción de personajes y la presentación de sus personajes en un ambiente de respeto mutuo contribuyeron al fomento de una actitud positiva hacia la diversidad. Cada niño y niña tuvo la oportunidad de compartir sus creaciones únicas y apreciar las de sus compañeros. Esto les enseñó a valorar las diferencias y singularidades de cada individuo, lo que es esencial para la

resolución de conflictos, ya que promueve la tolerancia y la aceptación de perspectivas diversas (Bateson, 1955).

En conclusión, la construcción de personajes en las artes escénicas se revela como una poderosa herramienta para cultivar habilidades fundamentales en la resolución de conflictos, como la empatía, la comunicación efectiva y la promoción de una actitud positiva hacia la diversidad. Estas habilidades, desarrolladas en el entorno del proyecto "Multiverso Escénico," no solo enriquecen las experiencias artísticas de los participantes, sino que también los empoderan para abordar desafíos de la vida cotidiana de manera más efectiva y solidaria. Las artes escénicas se convierten así en un vehículo transformador que promueve el crecimiento individual y colectivo en la primera infancia.

4.2.6 Imaginación en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos en el ámbito escolar

La imaginación juega un papel esencial en la creación de un espacio ficcional en las artes escénicas, especialmente cuando se trata de la resolución de conflictos. Vygotsky (1930) sostiene que la imaginación es un componente crucial en el desarrollo cognitivo y creativo de los niños, y esta premisa se ha manifestado claramente en las sesiones previas, a lo largo de estas sesiones, los estudiantes han demostrado una notable capacidad para imaginar y dar vida a mundos ficticios. Durante el transcurso de las sesiones, se observó cómo la imaginación se ha convertido en una herramienta para explorar y resolver conflictos, elementos como secuencias visuales, sonidos inusuales y objetos han funcionado como estímulos para desatar la creatividad de los participantes, por ejemplo, en la cuarta sesión, se utilizó una secuencia visual de sonidos poco convencionales para inspirar a los estudiantes a crear personajes imaginarios. Esto les permitió explorar y expresar sus propias interpretaciones creativas de la realidad, lo que, a su vez, les ayudó a abordar y comprender de manera más profunda los conflictos a través de un enfoque ficticio.

La imaginación ha brindado a los estudiantes la oportunidad de embarcarse en un viaje de autoexploración, a medida que descubren aspectos de su propia identidad mientras se enfrentan a las diferencias entre ellos y sus compañeros, además, la construcción de mundos ficticios ha proporcionado un espacio seguro y creativo para procesar los conflictos, lo que ha fomentado la empatía y el entendimiento mutuo, para ilustrar este punto, es necesario recordar la sesión en la que los participantes representaron conflictos desde personajes ficticios. En este ejercicio, se vio claramente cómo la imaginación permitió a los estudiantes abordar desafíos emocionales y

sociales de manera más efectiva. En resumen, la imaginación desempeña un papel vital en la creación de un espacio ficcional en las artes escénicas. Esta capacidad imaginativa facilita la resolución de conflictos al permitir a los participantes explorar soluciones desde perspectivas diversas y creativas, además, esta práctica no solo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, sino que también fortalece la empatía y el entendimiento mutuo en un entorno de juego dramático (Vygotsky, 1930).

4.2.7 Juego Dramático Individual en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos

El juego dramático individual, impulsado por su capacidad para el desarrollo de habilidades de identidad, cuidado hacia los demás y autoestima, se revela como un componente vital en el ámbito de las artes escénicas. Según Vygotsky (1930), la imaginación y el juego son elementos esenciales en el desarrollo cognitivo y creativo de los niños, durante el proceso de las sesiones, cada niño y niña ha tenido la oportunidad de explorar y expresar su identidad a través del juego dramático individual, desarrollan una calidad de movimiento y gestos faciales únicos. Stanislavski (1938) plantea que la construcción de personajes y el juego dramático ofrecen una vía para explorar dimensiones de la identidad personal.

La identidad individual se ha fortalecido a medida que los participantes han abrazado la aventura de expresar diversas facetas de sí mismos de manera creativa. Según Varela (2018), el juego dramático es una plataforma para la exploración y expresión desde lo corporal, lo que fortalece la autoestima de los niños al valorar sus manifestaciones únicas y reconocer el valor de las expresiones de los demás. El cuidado del otro desempeña un papel fundamental en el juego dramático individual, ya que requiere que los participantes presten atención y respeten las contribuciones de sus compañeros. Bateson (como citó en Reuck, 1983) enfatiza que la atención y el respeto mutuo promueven la empatía y el entendimiento de las perspectivas ajenas, habilidades esenciales para la resolución de conflictos, a través de esta experiencia, los estudiantes han aprendido a escuchar y comprender las necesidades de los demás, lo que contribuye significativamente a la creación de un ambiente seguro y respetuoso en el entorno del juego dramático individual.

En síntesis, el juego dramático individual no solo permite a los participantes explorar su identidad y expresión creativa, sino que también cultiva la autoestima, fomenta el cuidado del otro, y desarrolla habilidades cruciales como la empatía y la comprensión mutua, que son fundamentales para la resolución de conflictos. La capacidad de comprender y respetar las

perspectivas y necesidades de los demás se convierte en un activo en el entorno del juego dramático individual, ya que puede llegar a contribuir en la construcción de relaciones interpersonales saludables y enriquecedoras.

5 Conclusiones

5. Juego Dramático Colectivo en las Artes Escénicas para la Resolución de Conflictos

El juego dramático colectivo, en su esencia de construir un espacio ficcional compartido y abordar conflictos en grupo, desempeña un papel fundamental en el ámbito de las artes escénicas. De acuerdo con Boal (1974), el juego dramático colectivo promueve la colaboración, para que los estudiantes desarrollen historias grupales coherentes, fortalece la solidaridad y el entendimiento mutuo. El trabajo en equipo se manifiesta en la identificación de objetivos comunes y la construcción de historias grupales, en coherencia con el enfoque de Vygotsky (como se citó en Rodríguez, 2000), que subraya cómo el juego puede ser un proceso compartido, la comunicación efectiva y el cuidado del otro son elementos esenciales para alcanzar metas compartidas en el juego dramático colectivo, lo que resalta la importancia en el proceso de desarrollo de la solidaridad y el fortalecimiento del grupo.

El juego dramático colectivo, en el entorno de "Multiverso Escénico," trasciende el mero entretenimiento al ofrecer una plataforma para abordar realidades y conflictos de manera colectiva. Los participantes se sumergen en la creación de historias compartidas, en las que cada uno aporta su perspectiva única. En este proceso, la solidaridad se convierte en un pilar fundamental, ya que se requiere la colaboración de todos para dar vida a estas narrativas colectivas Bateson (como se citó en Koziner 2013). Las historias creadas no solo sirven como una fuente de diversión, sino que también actúan como espejos de la vida real, lo que lleva a la exploración de diferentes perspectivas y la comprensión mutua.

Como señala Bateson (1955), la identidad de cada niño y niña se forja a través de la influencia mutua y la interacción con otros. En este entorno grupal, la construcción de una identidad colectiva cobra vida, lo que lleva a una mayor apertura hacia las ideas y perspectivas de los demás. En resumen, el juego dramático colectivo no solo fomenta la colaboración y la creación de historias compartidas, sino que también enfatiza la importancia de la comunicación efectiva, el cuidado del otro y la construcción de una identidad colectiva. Estos aspectos son

fundamentales en la construcción de relaciones interpersonales saludables y en la resolución colectiva de conflictos en un entorno de juego dramático. La interacción grupal y la solidaridad se convierten en herramientas esenciales para la comprensión mutua y la promoción de la empatía entre los participantes, habilidades que trascienden el juego y tienen un impacto significativo en la vida cotidiana de los estudiantes.

5.1 Categoría emergente objetos mediadores en las artes escénicas para la resolución de conflictos

Los objetos mediadores, como la linterna Lulu y el celular, constituyen pilares fundamentales en el entorno de las artes escénicas para la resolución de conflictos. Estos elementos físicos, más allá de ser simples accesorios, desempeñan un papel esencial en la creación de un entorno enriquecedor y cooperativo. Se destacan varios aspectos clave de su importancia:

5.1.1 Igualdad y responsabilidad compartida: La rotación de roles facilitada por los objetos mediadores promueve la igualdad y la responsabilidad compartida dentro del grupo. Cada participante tiene la oportunidad de ocupar el centro del escenario y desempeñar un papel activo en la creación de contenido, lo que fortalece la sensación de igualdad y el compromiso colectivo.

Cuidado y respeto hacia las contribuciones individuales: Los objetos mediadores, particularmente cuando se utilizan para grabar y presentar creaciones artísticas, inculcan un sentido de cuidado y respeto hacia las aportaciones individuales de cada niño. La posibilidad de destacar y compartir sus propias creaciones fomenta la solidaridad y el entendimiento mutuo entre los miembros del grupo.

Colaboración y atención mutua: La interacción con objetos mediadores impulsó una colaboración activa y fomenta la atención mutua entre los estudiantes. Compartir estos objetos y transferirlos de un participante a otro requiere que los niños estén atentos a las contribuciones de sus compañeros, lo que refuerza la importancia de la cooperación y el respeto mutuo.

Construcción de un ambiente de trabajo en equipo sólido: Los objetos mediadores, al actuar como gestos reguladores, en coherencia con la teoría de la acción didáctica de Gérard Sensevy, regulan y enriquecen las interacciones en el juego dramático. Contribuyen significativamente a la construcción de un ambiente de trabajo en equipo sólido, donde la cooperación, la igualdad, la atención mutua y el respeto son valores fundamentales.

En resumen, estos objetos mediadores no solo son herramientas físicas, sino también facilitadores de valores esenciales para la resolución de conflictos. Promueven la colaboración, la igualdad, la atención mutua y el respeto, alineándose con teorías pedagógicas que enfatizan el aprendizaje colaborativo y la construcción de un ambiente de aprendizaje inclusivo. Su papel trasciende el mero uso de accesorios en el juego escénico y se convierte en un vehículo para el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales

En el transcurso de esta investigación, se exploró el proyecto de aula "*Multiverso Escénico*" en la Institución Educativa ICES, donde se han implementado contenidos de las artes escénicas en un entorno de primera infancia, con el objetivo de abordar la resolución de conflictos, esta indagación se centró en identificar los contenidos teatrales construidos en este espacio ficticio y destaca el impacto en la formación de la identidad, la aceptación de diferencias y la promoción de relaciones interpersonales saludables. Ahora bien, entre las conclusiones, se abordó lo aprendido y recopilado a lo largo de esta investigación.

5.2 Respuesta a la Pregunta Problema

Los hallazgos de la investigación destacan la relevancia de los contenidos específicos de las Artes Escénicas en el entorno de la primera infancia, como la mimesis, la construcción de personajes, la calidad de movimiento y los objetos mediadores, como la linterna Lulu y el celular, en la promoción de la resolución de conflictos en la representación educativa. La mimesis se erige como un elemento central en este proceso, al permitir que los estudiantes asuman roles y perspectivas ajenas. Esta práctica facilita el desarrollo de la empatía y el entendimiento mutuo, ya que los participantes se adentran en el mundo emocional y cognitivo de sus compañeros, lo que les capacita para identificar y comprender las necesidades y sentimientos de los demás.

Asimismo, la apreciación y celebración de la diversidad de movimientos y expresiones contribuye significativamente a la promoción de la tolerancia y el respeto por las diferencias entre los miembros del grupo. Esta valorización de la singularidad de cada participante promueve una mayor armonía y convivencia, al tiempo que les empodera para relacionarse de manera más saludable y constructiva.

Estas conclusiones subrayan que las Artes Escénicas no solo constituyen un espacio idóneo para la resolución de conflictos, sino que también ofrecen la oportunidad de desarrollar habilidades fundamentales aplicables en la vida cotidiana de los estudiantes. Estas habilidades incluyen la comunicación efectiva, la capacidad de cuidar y comprender a otros, y la promoción

de relaciones interpersonales saludables. Este enfoque integral, el cual combina la resolución de conflictos con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, fortalece su capacidad para enfrentar y superar los desafíos, es decir promueve la convivencia.

5.2.1 Respuesta al Objetivo general

El objetivo general de esta investigación consistía en "Analizar los contenidos teatrales que se construyen en un espacio ficcional para resolución de conflictos con los estudiantes de primera infancia del Instituto Cerros del Sur - ICES. Entre las observaciones y el análisis permitido llegar a varias conclusiones significativas.

En primer lugar, se identificó que los contenidos de las artes escénicas, tales como la mimesis, la construcción de personajes, la calidad de movimiento y los objetos mediadores, son fundamentales para la formación de la identidad de los estudiantes en un entorno de primera infancia. Estos contenidos les brindan herramientas para explorar y expresar sus identidades únicas, permitiéndoles comprenderse a sí mismos y a sus compañeros.

Por último, se puede evidenciar como los conflictos permiten establecer estrategias de resolución desde contenidos teatrales para la promoción de relaciones interpersonales saludables. La habilidad de escucha activa se fomenta a través de la observación y la apreciación de cómo los demás utilizan sus extremidades y objetos mediadores para expresarse. Esto, a su vez, facilita la comunicación efectiva y la colaboración en el grupo, lo que es esencial para la resolución de conflictos.

5.3 c

5.3.1 Respuestas a los Objetivos Específicos

Objetivo específico 1: Consolidar que contenidos teatrales pedagógicos de los que se construyen en un espacio ficcional permiten resolución de conflictos en el aula de primera infancia.

El análisis ha demostrado cómo las experiencias en el proyecto "*Multiverso Escénico*" han permitido a los estudiantes desarrollar habilidades efectivas para la resolución de conflictos en la primera infancia, a través de la mimesis, la construcción de personajes y la exploración de la calidad de movimiento, los participantes han podido comprender y aplicar estas habilidades en situaciones de conflicto tanto ficticias como reales, estas experiencias han sido fundamentales

para consolidar la idea de que los contenidos de las artes escénicas pueden enriquecer la experiencia de los participantes en un entorno de resolución de conflictos.

Objetivo específico 2: Identificar la transposición didáctica de los contenidos teatrales que se construyeron en un espacio ficcional como experiencia significativa para la resolución de conflictos.

El análisis detallado de la transposición didáctica ha resaltado la importancia de adaptar los contenidos teatrales para que sean accesibles y relevantes para niños de primera infancia. Los docentes han utilizado estrategias pedagógicas efectivas, como la narración de historias, juegos de roles y la interacción con objetos mediadores, para asegurar que los contenidos fueran comprensibles y aplicables. Esto ha demostrado ser fundamental para permitir que los niños participen activamente y apliquen los contenidos en situaciones de conflicto, tanto ficticias como reales. La transposición didáctica de los contenidos teatrales es un elemento esencial para lograr una experiencia significativa en la resolución de conflictos en niños de primera infancia. El análisis exhaustivo ha revelado que esta adaptación pedagógica es crucial para garantizar que los contenidos teatrales sean comprensibles y aplicables para este grupo de edad.

Los docentes han empleado estrategias efectivas, como la narración de historias y el uso de juegos de roles, para traducir y transmitir los contenidos de manera accesible a los niños. Estas estrategias han permitido a los niños asimilar conceptos teatrales de manera lúdica y participativa. Además, la interacción con objetos mediadores, como la linterna Lulu y el celular, ha demostrado ser un enfoque eficaz para vincular los contenidos teatrales con situaciones de conflicto tanto ficticias como reales.

La transposición didáctica ha resultado en una experiencia enriquecedora, donde los niños pueden no solo comprender los conceptos teatrales, sino también aplicarlos de manera práctica en la resolución de conflictos. Esta adaptación pedagógica ha demostrado ser una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así mismo puede preparar a los niños para afrontar los desafíos de la convivencia y la resolución de conflictos en su vida cotidiana. En resumen, la transposición didáctica ha permitido que los contenidos teatrales se conviertan en una herramienta poderosa para la formación integral de los niños de primera infancia en el entorno de la resolución de conflictos.

Objetivo específico 3: Evidenciar las estrategias acertadas de los contenidos teatrales en un espacio ficcional para la resolución de conflictos.

Las conclusiones basadas en la observación han brindado evidencia concreta de que los contenidos de las artes escénicas en un entorno de primera infancia son efectivos para la resolución de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales saludables, las habilidades de empatía, comunicación efectiva, colaboración y apreciación de la diversidad han sido fortalecidas a través de la observación de las experiencias en Multiverso Escénico. Estos hallazgos respaldan la idea de que estos contenidos son valiosos y beneficiosos para los estudiantes en su desarrollo social y emocional.

Además de los hallazgos basados en la observación, es fundamental destacar la relevancia de las situaciones emergentes durante las sesiones de Multiverso Escénico. Estas situaciones, que a menudo involucran conflictos o desafíos dentro del juego dramático, han proporcionado un terreno fértil para la aplicación de los contenidos de las artes escénicas en situaciones de la vida real. Las situaciones emergentes han servido como un campo de pruebas donde los participantes pueden poner en práctica lo aprendido, lo que fortalece aún más su capacidad para lidiar con conflictos y relaciones interpersonales en su día a día. Estas experiencias enriquecedoras respaldan la idea de que los contenidos de las artes escénicas son una herramienta valiosa para el desarrollo social y emocional de los niños en la primera infancia.

Esta investigación muestra que durante las sesiones que conformaron el viaje a través del multiverso escénico, los estudiantes se vieron sumergidos en un entorno ficcional donde las fronteras entre la realidad y la ficción se volvieron difusas. En este entorno, surgieron conflictos de notable relevancia que vale la pena destacar. En primer lugar, se manifestó la complejidad de distinguir las situaciones de juego y representación de las verdaderas agresiones, lo que presentó un desafío significativo para los participantes.

Las dinámicas en el espacio ficcional propiciaron la aparición de conflictos que reflejaron las tensiones y desafíos que a menudo se experimentan en la vida real. La falta de claridad en las fronteras entre lo aceptable y lo inaceptable en el juego dramático generó situaciones en las que los estudiantes se vieron confrontados con dilemas éticos y morales, planteando cuestionamientos acerca de la convivencia y las relaciones interpersonales. Estos conflictos y desafíos, nacidos en el espacio ficticio, ofrecieron valiosas oportunidades de aprendizaje y reflexión, no solo en términos de habilidades para la resolución de conflictos, sino también en relación con la comprensión de las dinámicas sociales y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Recomendaciones

En coherencia con lo anterior, la perspectiva de adaptar las situaciones de los diferentes conflictos como oportunidad para la implementación de estrategias que contribuyan bien sea en el análisis de cómo abordar un conflicto, en la conciliación o resolución de estos; entre los hallazgos de esta investigación, se presentan algunas recomendaciones para la Institución Educativa ICES con respecto al proyecto Multiverso Escénico y la implementación de contenidos de las Artes Escénicas en un entorno de primera infancia:

Promover la Continuidad del Proyecto: Dado el impacto positivo que el proyecto Multiverso Escénico ha tenido en la resolución de conflictos, la construcción de la identidad y las relaciones interpersonales de los estudiantes en la primera infancia se recomienda que la institución continúe con el desarrollo este proyecto dado que los resultados a medir pueden representar evidencias a largo plazo.

Capacitación Docente: Es esencial proporcionar a los docentes una capacitación continua en la transposición didáctica de los contenidos de las Artes Escénicas para adaptarlos a las necesidades y comprensión de los niños de primera infancia. Esto garantizará que las estrategias pedagógicas sean efectivas y apropiadas.

Ampliar el Enfoque: Además de utilizar los contenidos teatrales para la resolución de conflictos, considere cómo estos contenidos pueden aplicarse en otras áreas del currículo, lo que enriquecerá la experiencia educativa de los estudiantes en diversas dimensiones.

Fomentar la Colaboración y la Comunicación con los Padres y la Comunidad: Invitar a los padres y cuidadores a participar en el proyecto y en la comprensión de cómo los contenidos teatrales benefician el desarrollo de sus hijos puede ayudar a crear un enfoque integral de aprendizaje y apoyo.

Evaluar y Medir el Impacto Continuamente: La institución debería considerar el desarrollo de indicadores y métodos de evaluación para medir el impacto a largo plazo de la implementación de los contenidos teatrales en la primera infancia, esto permitirá ajustar y mejorar el proyecto con el tiempo.

Compartir Experiencias y Buenas Prácticas: Colaborar y compartir experiencias con otras instituciones y proyectos educativos puede ayudar a enriquecer el enfoque y fomentar la innovación en la educación de la primera infancia. Estas recomendaciones se centran en aprovechar al máximo los beneficios de la implementación de contenidos de las artes escénicas

en un entorno de primera infancia, con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa y promover el desarrollo integral de los estudiantes en la Institución Educativa ICES.

Referencias Bibliográfica

- Andrade, L., & Landero, R. (2015). *Bases teóricas del conflicto trabajo-familia*.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/25270>
- Aylwin, M. (2020). *Resolución de conflictos, enseñanza básica 1° a 4°*. Material de apoyo para la convivencia escolar: <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/resolucion-de-conflictos-ensenanza-basica-1deg-4deg>
- Budjac, B. (2011). *Técnicas de negociación y resolución de conflictos*.
https://www.academia.edu/30105259/Tecnicas_de_negociacion_y_resolucion_de_conflictos
- Burton, J., & Horowitz, R. (2015). Art education and the developing brain. *International handbook of research in arts education*, 9-22).
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Búsqueda cualitativa y diseño de investigación*.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>
- De Góes, M. (2008). Diccionario Paulo Freire.
<https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?seque>
- E, S. (2011). *El lenguaje secreto de los niños: cómo entender lo que realmente dicen tus hijos*. Adams Media: <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271661366144>
- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constantes en todas las culturas en el rostro y la emoción. *APA PsycArticles*, 17(2), 124-129. 1971: <https://psycnet.apa.org/record/1971-07999-001>
- Ferreya, D., Oropeza, R., & Ávalos, M. (2015). Relación entre la práctica de las artes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Sinéctica*(44).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100016
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Bullying en el ambiente escolar: qué es y cómo afrontarlo*.
<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/1651/file/Publicaci%C3%B3n%20%7C%20Bullying%20en%20el%20ambiente%20escolar.pdf>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- García, J., & Díaz, A. (s.f.). El teatro como herramienta de construcción de paz en contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21-34.
- García, M. (2020). Arte y pedagogía: Una relación vital en la educación actual. *Revista de Investigación Educativa*, 32-48.
- González, Y., Gutiérrez, A., Lizcano, E., & Rodríguez, M. (2018). *Estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos escolares interpersonales*.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/7e20f7a9-f99c-4837-8e38-6bc5f91af5cf>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative No 1*.
<https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/jurgen-habermas-theory-of-communicative-action-volume-1.pdf>
- Hernández, F. (2013). *Arte y escuela: Un programa de educación artística para el siglo XXI*. Grao.
- Hernández, R., & Rodríguez, C. (2021). *Ciencia Política y Relaciones Internacionales: un mundo en cambio acelerado, una disciplina para entender y actuar*.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/download/5063/4870/18017>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. (MCGRAW-HILL, Ed.) Recuperado el 10 de Febrero de 2022, de
https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Huertas, D. (2021). *La Enseñanza de Las Artes en La Educación Inicial*.
<https://es.scribd.com/document/593818549/De-La-Imitacion-a-La-Creacion-La-ensenanza-de-las-artes-en-la-educacion-inicial>
- Justo, F. (2013). *Cómo afecta el conflicto familiar a los hijos e hijas*.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3461/Como%20afecta%20el%20conflicto%20familiar%20a%20los%20hijos%20e%20hijas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korzenik, D. (2011). Arts education for the development of social and emotional intelligence. *International Journal of Education & the Arts*, 1-24. doi: doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.484
- Koziner, N. (s.f.). *Antecedentes y fundamentos de la teoría del framing en comunicación*. 2013:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5652777.pdf>
- López, A. (2019). Impacto de los conflictos familiares en el desarrollo psicosocial de los niños. *Revista de Psicología Infantil*, 87-102.

- Marchesi, Á., Palacios, J., & Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial. https://www.todostuslibros.com/libros/desarrollo-psicologico-y-educacion_978-84-9104-609-7
- Marzano, R. (2017). *El nuevo arte y la ciencia de la enseñanza (más de cincuenta nuevas estrategias de instrucción para el éxito académico) (Serie de libros El nuevo arte y la ciencia de la enseñanza)*. <https://www.amazon.com/New-Science-Teaching-Instructional-Competency-Based/dp/1943874964>
- Merriam, S. (2009). *Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación*. <https://www.amazon.com/Qualitative-Research-Guide-Design-Implementation/dp/0470283548>
- Ministerio de Justicia. (1993). *Sentencia No. C-165/93*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/c-165-93.htm>
- Moacir. (2020). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. http://www.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/0093%20PAULO%20FREIRE%20CONTRIBUCIONES%20PARA%20LA%20PEDAGOGIA.pdf
- Montoya, M. (2012). *Los conflictos de familia: conflictos de autoestima*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7548103.pdf>
- Moreno, K. (2017). *Juego dramático para el desarrollo de la función simbólica en la educación inicial*. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9371/TE-20136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Motos, T. (1974). *Teatro del Oprimido*. https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf
- Muñoz, M., Gómez, P., & Santamaria, C. (2007). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Psicología y salud*, 7(2), 347-356. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a04.pdf>
- Penagos, L. (2021). Violencia Sociopolítica en Ciudad Bolívar, Una aproximación a la construcción de identidades juveniles cristiana en el Barrio El Paraíso. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/8e58ff3c-d88c-461a-8833-925c10eb46ee/content>
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura económica: <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/formacion2a6n-del-simbolo-piaget.pdf?i=1>
- Ponga, J. (2021). El recurso del juego dramático en educación primaria. *Investigación e innovación en la clase de idiomas*(1989-0796), 34-49. [//hdl.handle.net/10017/47067](https://hdl.handle.net/10017/47067)
- Ramírez, A., & Muñoz, R. (2017). La recolección de datos en la comunidad: Un enfoque participativo. *Editorial Universitaria*.

- Reuck, A. (1983). Una teoría de la resolución de conflictos mediante la resolución de problemas. *3*(1), 53–69. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-21003-9_10
- Rodríguez. (2000). *El juego en el medio escola*.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2292996.pdf>
- Rodríguez, M. (2015). Conflictos familiares: Causas y consecuencias. *Revista de Psicología Familiar*, 45-62.
- Ruiz, R., Pérez, A., Zapata, E., & Martínez, B. (2019). Análisis del bullying en tres escuelas del nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa*, 29-50.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7928609.pdf>
- Salazar, M., & Narejo, N. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2), 1-4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034377>
- Sánchez, A., & López, P. (2019). *La solución alternativa de conflictos en los nuevos modelos de familia*. <https://www.iberlibro.com/soluci%C3%B3n-alternativa-conflictos-nuevos-modelos-familia/30219603565/bd>
- Smith, A. (2021). El impacto de las artes escénicas en el desarrollo infantil. *Revista de Educación Artística*, 45-62.
- Tomlinson, C. (2014). *El aula diferenciada: respondiendo a las necesidades de todos los alumnos*. <https://www.ascd.org/books/the-differentiated-classroom-responding-to-the-needs-of-all-learners-2nd-edition?variant=108029>
- Tumay, J. (2021). Multiculturalismo en el contexto urbano: El caso de Ciudad Bolívar. *Revista de Estudios Urbanos*, 18-32.
- Universidad de los Andes . (2018). El arte, a la luz del conflicto armado en Colombia, ha servido para pensar y conocer hechos que no conocíamos, para visibilizar lo que ha pasado en el país. <https://facartes.uniandes.edu.co/curso/arte-y-conflicto-en-colombia/>
- Vallejos, M. (2020). *Del análisis a la creación: el esfuerzo según Laban para la creación colectiva en teatro danza*.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17005/VALLEJOS_PAREDES_MICHELLE_ANTUANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varela, E. (2018). *Creencias de las maestras acerca del arte teatral en la educación inicial: de maestras para maestras*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11045>
- Vigotsky, L. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia Ensayo psicológico*.
<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74224682/20235083-Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia.pdf>
- Weygandt. (2019). *Teoría del gesto en la vanguardia rusa de los años 1920: afecto y encarnación en la filosofía de Stanislavski*.

https://www.researchgate.net/publication/331549889_Theory_of_gesture_in_the_1920s_Russian_Avant-Garde_affect_and_embodiment_in_Stanslavski's_philosophy

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa:

<https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/winnicott-realidad-y-juego.pdf>

Anexos

Planeaciones:

Planeación uno.

Documento de apoyo para las planeaciones

Curso: Ciclo uno y Ciclo dos

Número de alumnos y grado escolar: 16

Tema: La ficción.

Objetivo general:

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivo específico:

- Brindar a los niños y niñas elementos de su cotidianidad para que puedan entrar en juegos dramático con el otro ayudando a *Romatorespe a volar su nave*.

Texto Mediador :

- Historia visual del colapso de la nave de *Romatorespe*.

Matriz de planeación de clase

Sesión uno

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional ¹	- Escucha	- Se realizará la presentación correspondiente. El profesor entrará vestido de un personaje ficcional y hará la presentación de su personaje “Romatorespe”	35 minutos	

¹ Es importante apoyarse en esta fase en las maneras como los alumnos concentran su atención en otras áreas (silencio para escuchar las consignas y explicaciones) y re-orientar paulatinamente hacia las disposiciones particulares del área.

		<p>- Luego enseñara a la clase su maletita donde lleva a las compañeras y compañeros inter espaciales (brujilyi, lulú, yacpon y cosmos). Explica brevemente la función de cada objeto.</p> <p>- Para finalizar la fase inicial presenta el texto mediador “ el colapso de la nave”</p>		
Fase de la actividad principal	Juego Dramático Libre	<p>-Se le pedirá a los niños y niñas que busquen un objeto en el aula (cualquier objeto) con el propósito de que recreen una nave espacial.</p> <p>-se les indicara puntualmente que la nave espacial debe tener un moviendo un sonido, nombre y un color (el profe realiza un ejemplo)</p> <p>- Todos y todas presentarán sus naves espaciales.</p> <p>-Para finalizar pensaremos lugares donde podemos ir con nuestra nave moviéndose por todo el espacio. Se iniciará una guerra donde deberán robar el objeto del compañero , sin lastimar al otro.</p>		
Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:	Juego Dramático colectivo.	<p>Para finalizar haremos una nave espacial gigante en el piso con los objetos ya utilizados para que “Romatorespe” pueda irse a buscar otras aventuras.</p>	10 min	

		Para que la nave funcione se delegara funciones, pero también abran piratas que intentaran destruir la naves por lo cual el grupo contrario hará lo imposible por no dejar dañar la nave.		
--	--	---	--	--

Planeación dos.

Documento de apoyo para las planeaciones

Curso: Ciclo uno y Ciclo dos

Número de alumnos y grado escolar: 16

Tema: La ficción.

Objetivo general:

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivo específico:

- Explorar con los niños y niñas las historias Apocalípticas para ser representadas mediante la pantomima.

Texto Mediador:

- Secuencia visual de los apocalipsis.

Matriz de planeación de clase

Planeación Dos.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional	-Gestos -Cuidado del otro	-Se realizará la presentación de la instalación “Apocalipsis” para ello se alterará el	10 minutos	La evaluación se realizará a finalizar la clase se evaluará la resolución del conflicto mediante la pantomima. Una vez los niños y niñas tengan

		<p>aula de clase, utilizando los objetos que se encuentran allí. (sillas, mesas, cajas, muebles, etc...). Luego con ayuda de la estructura se les explicará a los niños y niñas el por qué de la instalación. (La presentación de la instalación la hará “Romatorespe” acompañado de sus mochila y objetos.</p> <p>- A continuación aprovechando la ayuda de la instalación se presentará el texto mediador , el cual consiste en tres historias de apocalípticas, la primera es “los zombis perezosos”, la segunda es “calentamiento global” y la tercera el piso de lava. (Las estructuras de las historias están organizadas para que los niños y niñas puedan representarlas con sus gestos y movientes corporales, situaciones diferentes.)</p> <p>-Para finalizar se les pedirá a los niños y niñas elegir uno de los gestos del texto mediador para que puedan representalos con su rostro. Esto se hace con el propósito de ir formando la historia.</p>		<p>claros los sucesos del texto mediador tendrán que modificar esos momentos arreglándole otros movimientos dándole un giro diferente a la historia , se pueden utilizar nuevos gestos y calidades de moviendo.</p> <p>-Luego nos sentaremos en circulo y hablaremos con la piedra espacial (La piedra espacial es un objeto que se estableció en el aula , la cual nos ayuda a reconocer nuestros comportamientos negativos con el otro y el profesor.) Para que el juego acabe , los niños deberán argumentar el porqué de su comportamiento.</p>
--	--	---	--	--

<p>Fase de la actividad principal</p>	<p>-Calidad de movimiento. -Cuidado del otro.</p>	<p>En esta fase las niñas y niños realizarán tres grupos, cada grupo deberá realizar los movimientos del texto mediador (Nuevamente se recuerdan los movimientos y sus calidades). -Luego cada grupo deberá moverse por el espacio con los movimientos teniendo presente la calidades de movimiento según la historia</p>	<p>25 min</p>	
<p>Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:</p>	<p>Juego dramático colectivo Cuidado del otro.</p>	<p>Para finalizar, se retomará los grupos. Cada grupo deberá presentar la historia contada en el texto mediador utilizando los gestos y movimientos. (Esto se realizará bajo el juego, luces, cámara acción. Lulu nuestra linterna mágica es la que dispondrá el espacio ficcional para que puedan entrar en juego.</p>	<p>25min</p>	

Planeación tres.

Documento de apoyo para las planeaciones

Curso: Ciclo uno y Ciclo dos

Número de alumnos y grado escolar: 16

Tema: La ficción.

Objetivo general:

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivo específico:

- Explorar la creación de personajes Biotecnológicos (robots), en los niños y niñas mediante partituras corporales.

Texto Mediador:

- “ Mi creación” (Rompecabezas)

Matriz de planeación de clase

Planeación Tres.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional	- Mimesis. -Trabajo en equipo.	-Se realizará el saludo de bienvenida. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de robot. - Luego se presentará el texto mediador, “mi creación. Mientras transcurre la improvisación entre todos armarán los robots (Las piezas de los robots estarán en desorden permitiendo crear extraños robots. Cada niño que coloque la pieza deberá proponer el movimiento mencionados por el profesor).	10 minutos	La evaluación se realizará al finalizar la clase por medio de las partituras corporales. Con ayuda del texto mediador se les pedirá a los niños seleccionar tres momentos de la historia para realizarlos en colectivo y poder generar partituras por el espacio. -Luego nos sentaremos en círculo y hablaremos con la piedra espacial (La piedra espacial es un objeto que se estableció en el aula, la cual nos ayuda a reconocer nuestros comportamientos negativos con el otro y el profesor.) Para que el juego acabe, los niños deberán argumentar el porqué de su comportamiento.
Fase de la actividad principal	- Juego dramático individual -Identidad.	Luego jugaremos a la	25 min	

		<p>creación de nuestro propio robot. Los niños deberán pensar en los movimientos trabajados en el texto mediador para crear su robot. (Nombre del robot, color del robot y la comida favorita del robot.)</p> <p>Una vez terminada la exploración anterior los niños harán la presentación de su robot con la ayuda de lulú la linterna. (la presentación debe reflejar las características indicadas en tres momentos)</p>		
Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:	Juego dramático colectivo Cuidado del otro.	Para finalizar se realizan tres grupos donde se les propondrá recrear la historia “ Mi creación” teniendo presente los movimientos esto se realizará con ayuda de la linterna lulú	25min	

Planeación cuatro

Documento de apoyo para las planeaciones

Curso: Ciclo uno y Ciclo dos

Número de alumnos y grado escolar: 16

Tema: La ficción.

Objetivo general:

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivo específico:

- Propinar sonoridades ficcionales que permitan al niño entrar en juegos dramáticos con el otro.

Texto Mediador:

Sonido de jungla:

<https://www.youtube.com/watch?v=YVMNra8fmUg>

Sonido de máquinas:

https://www.youtube.com/watch?v=_KnySI52FAo

Sonido de tráfico:

<https://www.youtube.com/watch?v=EgKGk2DH5yQ>

Sonido del mar:

<https://www.youtube.com/watch?v=zkwAfUI3O0Y>

Todos estos sonidos se adjuntarán en un solo audio (se proyectará por medio de un bafle)

Matriz de planeación de clase

Planeación Cuatro.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional	- Mimesis. -Trabajo en equipo.	-Se realizará el saludo de bienvenida.	10 minutos	-Para finalizar nos sentaremos en círculo y

		<p>Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de su animal favorito.</p> <p>- Luego se presentará el texto mediador. El texto mediador consiste en proyectar un audio con diferentes sonoridades para poder generar diferentes atmosferas. Para cada atmosfera hay una historia diferente, esta historia será improvisada por el profesor. Las historias improvisadas llevarán ciertos movimientos que los niños deberán imitar. (cabeza, torso, piernas, brazos. Todo esto se hará por todo el espacio del salón)</p>		<p>hablaremos con la piedra espacial (La piedra espacial es un objeto que se estableció en el aula, la cual nos ayuda a reconocer nuestros comportamientos negativos con el otro y el profesor.) Para que el juego acabe, los niños deberán argumentar el porqué de su comportamiento.</p>
<p>Fase de la actividad principal</p>	<p>- Juego dramático individual -Identidad.</p>	<p>Luego con el apoyo de las sonoridades todos comenzaremos a jugar a crear personajes ficticiales. Para la creación de estos personajes nos apoyaremos en los movimientos trabajados en el texto mediador. (se les indicará a los niños que la creación se hará libre.) . Este ejercicio tiene una variación, la cual consiste en congelar por momento el</p>	<p>25 min</p>	

		ejercicio con ayuda del objeto mediador “cosmos”. Una vez congelados, se seleccionará al azar un niños para que haga sus movimientos mientras los demás observamos congelados.		
Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:	Juego dramático colectivo Cuidado del otro.	Para finalizar se hacen cuatro grupos. Estos grupos deberán crear una historia según la sonoridad presentada en el texto mediador (la historia es libre). Esto se realizará bajo la supervisión de lulú , luces , cámara, acción).	25min	

Planeación cinco.

Documento de apoyo para las planeaciones

Curso: Ciclo uno y Ciclo dos

Número de alumnos y grado escolar: 16

Tema: La ficción.

Objetivo general:

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivo específico:

- Reconocer los movimientos corporales de la historia grafica *mediante* la mimesis para que a los niños eviten el contagio de alfabeta12.

Texto Mediador:

“Historia grafica alfa beta 12”

Matriz de planeación de clase

Planeación cinco.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional	- Gestos faciales. -Trabajo en equipo.	Se realizará el saludo. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo en forma de su personaje favorito. - Luego se presentará el texto mediador. El texto mediador consiste en una historia visual del virus “alfabeta12”. (la historia la leeremos en grupo. Durante la presentación se enfatizará en movientos de cabeza (gestos), torso, manos y piernas. Para finalizar se les pedirá a los niños identificar un gesto del texto mediador. Una vez identificado. con ayuda de cosmos “ la caracola” . Se congelara el grupo y al azar cada niño mostrará su gesto facial seleccionado.	10 minutos	-Para finalizar nos sentaremos en círculo y hablaremos con la piedra espacial (La piedra espacial es un objeto que se estableció en el aula, la cual nos ayuda a reconocer nuestros comportamientos negativos con el otro y el profesor.) Para que el juego acabe, los niños deberán argumentar el porqué de su comportamiento.
Fase de la actividad principal	- Juego dramático individual -Identidad.	Nuevamente se retomará el texto mediador. Se le pedirá a cada niño y niña representar el personaje de la	25 min	

		historia, teniendo presente : gestos faciales, movimiento del torso, brazos y piernas. Esto se presentará en el formato de Lulú . (también hay un tiempo para que ello ensayen.		
Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:	Juego dramático colectivo Cuidado del otro.	Para finalizar, harán tres grupos los cuales deberán ensayar la obra , además agregándole un final (Se debe tener presente loas movientes trabajados en el texto y las fases pasadas) Esto se presentará en el formato de Lulú .	25min	

Planeación seis.

Documento de apoyo para las planeaciones

Curso: Ciclo uno y Ciclo dos

Número de alumnos y grado escolar: 16

Tema: La ficción.

Objetivo general:

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivo específico:

- Explorar con los niños la construir de personajes ficticiales mediante el movimiento de extremidades superiores e inferiores .

Texto Mediador:

“Imágenes corporales”

Matriz de planeación de clase

Planeación seis.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional	-mimesis . -Trabajo en equipo.	Se realizará el saludo. Consiste en que los niños tendrán un obstáculo en la entrada y ellos tendrán que saltarlo con su mano atrás. - Luego se presentará el texto mediador. El texto mediador consiste en una secuencia visual de movimientos corporales “extremidades superiores y inferiores (la secuencia la imitaremos en grupo. Durante la presentación se enfatizará en movimientos de manos y piernas. Para finalizar se les pedirá a los niños identificar una imagen del texto mediador. Una vez identificado, con ayuda de cosmos “ la caracola” . Se congelara el grupo y al azar cada niño mostrará su movimiento de extremidad inferior	10 minutos	-Para finalizar nos sentaremos en círculo y hablaremos con la piedra espacial (La piedra espacial es un objeto que se estableció en el aula, la cual nos ayuda a reconocer nuestros comportamientos negativos con el otro y el profesor.) Para la evaluación s los niños deberán argumentar el porqué de su comportamiento desde la construcción de su personaje explorado.

		o superior seleccionado.		
Fase de la actividad principal	- Juego dramático individual -Identidad.	Nuevamente se retomará el texto mediador. Se le pedirá a cada niño y niña imitar las imágenes de la secuencia visual teniendo presente:, brazos y piernas. Esto se presentará en el formato de Lulú. (también hay un tiempo para que ello ensaye. En el ensayo se les pasará los objetos para que ellos acompañen su presentación) Objetos: Gorros , pañoletas , objetos de cocina , útiles cotidianos.	25 min	
Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:	Juego dramático colectivo Cuidado del otro.	Para finalizar, harán tres grupos los cuales deberán ensayar un historia la cual debe llevar un lugar ficcional , un inicio y un final, sumándole los personajes que se exploraron en la fase anterior (Aquí también se utilizarán los objetos con la intención de entrar en un ambiente ficcional.Esto se presentará en el formato de Lulú .	25min	

Diarios de campo.

Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada

En el marco de la práctica pedagógica, el *diario de campo* tiene como fin la sistematización y el análisis de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre la acción de enseñar, siendo el objeto de estudio su propia experiencia. Este instrumento es un insumo para la sistematización del proceso de práctica pedagógica y apoya la reflexión para la elaboración del informe final de práctica contribuyendo al desarrollo de procesos de investigación de proyectos de grado enfocados en la práctica pedagógica de la licenciatura en Artes Escénicas. **No es un instrumento “para después”; por el contrario, es el instrumento para el intercambio de ‘experiencia didáctica’ con los formadores y con los pares y son ellos quienes deben contribuir constantemente a las reflexiones que en él se consignan.**

Objetivo general

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivos específicos

- Brindar a los niños y niñas elementos de su cotidianidad para que puedan entrar en juegos dramático con el otro ayudando a *Romatorespe a volar su nave*.

FORMATO DIARIO DE CAMPO		
NOMBRE: Jefferson Manuel Pulido Guzmán		CÓDIGO:2018177034
LUGAR: ICES	FECHA: 03 SEP 2022	HORA: 8:30
ÁREA DE APOYO: Profesor de teatro		
TEMA: La ficción		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) Historia visual del colapso de la nave de <i>Romatorespe</i> .		
PREGUNTA: ¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?		

DESCRIPCIÓN:

Fase de preparación o disposicional ciclo uno.

La clase inició a las ocho y treinta porque todos los niños y adolescentes estaban en el auditorio multipropósito, retrasándonos 30 minutos. La profesora Dorys nos ayudó para poderme extender treinta minutos más. En este ciclo faltaron seis niños. Una vez solucionado el percance iniciamos con la presentación desde la voz de profesor, aquí aclaramos a los niños que íbamos a trabajar y explicamos el tema principal de lo que ya se vendría venir (ficción). Al terminar la presentación del tema me dispuse a sacar la mochila para presentar los objetos que nos acompañarían en las clases. Uno a uno fui sacando los objetos, el primero fue la caracola “ cosmos” al sonar congelaría a los que estén alrededor, la segunda fue la brújula “brujila” ella aparece cuando estamos perdiendo nuestro objetivo, la tercera fue la “piedra espacial” ella se quedaría en un espacio del salón y observaría todo los comportamientos y para finalizar la presentación se presento la linterna lulu ella nos ayudaría a iluminar nuestra imaginación cuando sea necesario. Para finalizar esta primera fase se repartió el texto mediador, historia visual del colapso de la nave de *Romatorespe* y con los niños y niñas recreamos la historia del porque un alienígena había quedado atrapado en la tierra y porque los había elegido a ellos para volver a su nave para seguir viviendo aventuras.

Fase de preparación o disposicional ciclo dos.

La Clase inició a las nueve de la mañana con normalidad. La profesora de matemáticas nos acompaño toda la clase porque ocupamos la franja de ella. En ciclo dos faltaron seis niños. El grupo de niñas y niños estaban muy felices por mi visita y aproveche para preguntarles si se acordaban a que venía, con mucho agrado me respondieron que era el profe de teatro y que íbamos a actuar. Luego comencé con la presentación del tema (ficción).). Al terminar la presentación del tema me dispuse a sacar la mochila para presentar los objetos que nos acompañarían en las clases. Uno a uno fui sacando los objetos, el primero fue la caracola “cosmos” al sonar congelaría a los que estén alrededor, la segunda fue la brújula “brujila” ella aparece cuando estamos perdiendo nuestro objetivo, la tercera fue la “piedra espacial” ella se quedaría en un espacio del salón y observaría todo los comportamientos y para finalizar la presentación se presentó la linterna lulu ella nos ayudaría a iluminar nuestra imaginación cuando sea necesario. Para finalizar esta primera fase se repartió el texto mediador, historia visual del colapso de la nave de *Romatorespe* y con los niños recreamos la historia del porque un alienígena había quedado atrapado en la tierra y porque los había elegido a ellos para volver a su nave para seguir viviendo aventuras.

Fase de la actividad principal ciclo uno.

Para esta fase se le pidió a los niños buscar un objeto en el salón. Todos los niños comenzaron a buscar su objeto, unos demoraron más que otros. Luego de que todos habían ubicado sus objetos se les dio las indicaciones correspondientes. Todos recrearon las naves espaciales se les indico puntualmente que las naves espaciales debían tener un moviendo un sonido, nombre y un color (el profe realizó un ejemplo). Al terminar la construcción imaginaria con ayuda de lulu se realizó el juego de cámaras, luces, acción y todos presentaron su nave. Este grupo tiene dificultades con la escucha .

Fase de la actividad principal ciclo dos.

Para esta fase se les pidió a los niños buscar un objeto en el salón. Todos los niños comenzaron a buscar su objeto, todos fueron muy rápido y emocionados (utilizaron objetos muy grandes a diferencia de ciclo uno). Luego de que todos habían ubicado sus objetos se les dio las indicaciones correspondientes. Recrearon las naves espaciales se les indico puntualmente que las naves debían tener un moviendo un sonido, nombre y un color (el profe realizó un ejemplo). Los niños entraron en juego dramático individual realizando las indicaciones brindadas. Al terminar la construcción imaginaria con ayuda de lulu se realizó el juego de cámaras, luces, acción y todos presentaron su nave. Este grupo disfruta de los ejercicios (hubo comportamientos negativos en relación a la escucha).

Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje ciclo uno

Para finalizar realizaron una nave espacial gigante en el piso con los objetos ya utilizados. Los niños hicieron una maquina pequeña y tuvieron problemas para comunicarse y lograr armar la nave. Se les expresa que la piedra lunar le estaba hablando a Romatoespe sobre los comportamientos negativos con relación a las reglas de juego propuestas. (Los niños más conflictivos fueron nombrados y aclararon el porqué de su comportamiento).

Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje ciclo dos

Para finalizar realizaron una nave espacial gigante en el piso con los objetos ya utilizados. Los niños realizaron una nave muy grande y siguieron las indicaciones como el profesor les indico. Disfrutaron la construcción de la nave porque para este grupo era muy importante ayudar a Romatoespe. Se les expresa que la piedra lunar le estaba hablando a Romatoespe sobre los comportamientos negativos con relación a las reglas de juego propuestas. (Los niños más conflictivos fueron nombrados y aclararon el porqué de su comportamiento).

EVIDENCIAS:

Ciclo uno.



Ciclo dos



ANALISIS

Una conclusión que puedo hacer en esta primera planeación es la manera en que la ficción permite movilizar contenidos del arte escénico como lo es el juego dramático individual y colectivo. Es necesario primero, plantear una atmosfera en la cual ellos se pueden desinhibir y entrar en juego. Los contenidos disciplinares movilizados no se cumplieron a su totalidad por las intermitencias actitudinales que se generan por parte de algunos niños. Estas intermitencias nos brindan momentos de reflexión al momento de regularlas con ayuda de la “piedra espacial” porque florece momentos de reconocimiento colectivo de las actitudes negativas.

VIVENCIAS

El ser profesor es vocacional.

Nota: Es fundamental tener en cuenta las relaciones directas con los objetivos específicos que se plantearon para cada sesión. En el avance de la secuencia es muy probable que sea necesario mencionar hallazgos de sesiones anteriores e inclusive hacer referencia de los objetivos generales. Es probable que en las reflexiones se llegue a cambiar planteamientos iniciales, reconfigurar objetivos, etc.

Los avances en los diarios de campo según avanza la práctica se recogen en los informes parciales y en el informe final.

Diario de campo dos.

Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada

Objetivo general

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivos específicos

- Posibilitar a los niños y niñas historias Apocalípticas que permitan ser representadas mediante la pantomima.

FORMATO DIARIO DE CAMPO

NOMBRE: Jefferson Manuel Pulido Guzmán		CÓDIGO:2018177034	
LUGAR: ICES	FECHA: 14 SEP 2022	HORA: 8:00 – 12:00	
ÁREA DE APOYO: Profesor de teatro			
TEMA: La ficción			
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) Historia visual Apocalipsis.			
PREGUNTA: ¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?			

DESCRIPCIÓN:

Fase de preparación o disposicional

La clase de ciclo uno inicio a las ocho de la mañana con normalidad. Al llegar al salón les pedí a los niños salir del salón y hacer una fila. Mientras ellos esperaban aproveche para intervenir el espacio. Una de las intervenciones fue un obstáculo que en la entrada al salón que nos permitió hacer nuestro saludo, en el que consistía pasar el obstáculo como nuestro animal favorito. Luego pasamos a hacer un recuento de lo que se trabajó la clase anterior. Al terminar comencé con la presentación de nuestros dispositivos (cosmos, bugidla, lulú y la piedra espacial). Luego se presentó el texto mediador el cual fue muy aceptado por los niños, al observar las imágenes pudieron recrear la historia a la par conmigo.

La Clase de ciclo dos inició a las nueve de la mañana con normalidad. La profesora de matemáticas nos acompañó toda la clase. Les pedí a los niños salir del salón para para intervenir el espacio (quería hacerlo antes de que ellos entraran, pero no les dieron descanso.). Una de las intervenciones fue un obstáculo que en la entrada al salón que nos permitió hacer nuestro saludo, en el que consistía en decir el nombre pasar el obstáculo como nuestro animal favorito. Uno de los niños en la fila le pego a su compañera y la profesora lo saco de la actividad. Llegamos a un acuerdo y participo. Luego pasamos a hacer un recuento de lo que se trabajó la clase anterior con la presentación de nuestros dispositivos (cosmos, bugidla, lulú y la piedra espacial), todos muy entusiasmados me preguntaban lo que trabajaríamos y por qué el espacio se encontraba así, entonces procedí a enseñarles el texto mediador para responderles las dos preguntas que me habían realizado. Les interesó las historias propuestas y con nuestros cuerpos las representamos haciendo un proceso de mimesis.

Fase de la actividad principal.

. Para la actividad principal de ciclo uno se trabajó calidad de movimientos. Lo niños realizaron un proceso de imitación guiado por el profe donde se trabajaba los gestos y los movimientos enunciados en el texto mediador. Hubo inconvenientes porque hay niños que les desinteresa participar porque otros compañeros están molestándolos o agrediéndolos, luego de las repetidas interrupciones, pudimos pasar por todos los movimientos y gestos.

Ciclo dos, en la actividad principal demostró demasiado interés, tocó hacer ciertas regulaciones porque no atendieron a los dispositivos presentados, cada vez que se perdía hacía uso de los objetos. El grupo presenta varios problemas con relacionarse ya que evidencie agresiones por entre ellos. En este grupo hay niños que ya han tomado clases de teatro por lo cual responden de una manera más asertiva que otros niños, esto también ocasiona que los demás quieran interesarse mucho más

Fase de reflexión.

En esta fase ciclo uno tuvo dificultades para realizar el ejercicio porque había conflictos como: agresiones, desinterés, quejas repetitivas. Se trata de mediar la clase con los dispositivos, al principio funcionó, pero se comenzó a desencadenar un efecto bola de nieve donde todo entraron en negación. Llegó el final de la clase y los niños querían salir a descanso, la profesora Doris al ver su comportamiento los dejó un rato más para así finalizar con la reflexión de la piedra espacial. En el momento en que apareció la piedra los niños se situaron en que deberían reconocer sus errores, se les dificultó, se miraban unos con otros. Al final algunos pudieron reconocer sus faltas.

La fase de reflexión para ciclo dos fue muy asertiva los niños se mostraron interesados, hicieron los grupos, pidiéndome dejarlos ensayar en el patio del colegio. Este grupo tiene algo particular y es que algunos ya han tenido contacto con el teatro así que ayudan motivan a los otros niños a participar en el juego. Los niños se preguntaron continuamente si lo estaban haciendo bien. Esto quiere decir que se les dificulta el imaginar escenas ficcionales, así que regulaba constantemente. En los ensayos se presentaron problemas para relacionarse porque sus comportamientos en algunos niños son muy agresivos generando conflictos. Otros grupos fluyeron de una manera más amena a tal punto que organizaron su prestación con un narrador que le ayudo a recordar las partes de las historias. Entramos en el ejercicio con lullú, los niños se sintieron muy amenos, mantuvieron un buen comportamiento, todo pasaron y prestaron sus ejercicios (Hay videos). Para terminar la fase de la reflexión se realizó un círculo para invocar la piedra espacial. Algo que cabe resaltar es que hubo varios niños que reconocieron sus actitudes negativas en la clase, esto sucedió después que Antonio

reconociera que el le había pegado a la compañera porque sentía rabia al ver que ella se colaba en la fila.





ANALISIS

¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?

Las escenas ficcionales presentadas a los niños nos permiten construir contenidos específicos de la pantomima, como lo evidenciamos en la práctica. En el momento en el que el niño se relacionan con escenas ficcionales permite desinhibirse, jugar, explorar movimientos con su cuerpo y es ahí donde se regulan estos comportamientos para permitirles la construcción de los contenidos seleccionados (pantomima) . La ficción es un medio para que los niños exploren nuevas formas de relacionarse con el otro, colocándolos en conflicto, generando contenidos axiológicos como; trabajo en equipo, cuidado del otro. Esto quiere decir que la ficción también permite hacer una construcción de un mecanismo de reconocimiento de sus comportamientos cotidianos con el otro y con sigo mismo en un tiempo presente visibilizando actitudes negativas y positivas en el aula de clase

VIVENCIAS

Una vivencia que quiero resaltar es el trato de las profesoras de ICES con los niños. El comportamiento de las profesoras permea en su comportamiento ya que los niños se acostumbraron a estar vigilados todo el tiempo y partiendo desde ahí cuando no hay una vigilancia no se interesan por participar.

Diario de campo tres.

Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada

Objetivo general

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivos específicos

- Posibilitar a los niños y niñas historias Apocalípticas que permitan ser representadas mediante la pantomima.

FORMATO DIARIO DE CAMPO		
NOMBRE: Jefferson Manuel Pulido Guzmán		CÓDIGO:2018177034
LUGAR: ICES	FECHA: 21 SEP 2022	HORA: 8:00 – 12:00
ÁREA DE APOYO: Profesor de teatro		
TEMA: La ficción		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) . “Mi creación “ (rompecabezas)		
PREGUNTA: ¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?		

DESCRIPCIÓN:

Fase de preparación o disposicional

La clase de ciclo uno inicio a las ocho de la mañana con normalidad. Al llegar al salón les pedí a los niños salir del salón y hacer una fila. Mientras ellos esperaban aproveche para intervenir el espacio. Una de las intervenciones fue un obstáculo que en la entrada al salón que nos permitió hacer nuestro saludo, en el que consistía en decir el nombre pasar el obstáculo como nuestro animal favorito. Luego pasamos a hacer un recuento de lo que se trabajó la clase anterior. Al terminar comencé con la presentación de nuestros dispositivos (cosmos, bugidla, lulú y la piedra espacial). Luego se presentó el texto mediador el cual fue muy aceptado por los niños, al observar las imágenes pudieron recrear la historia a la par conmigo.

La Clase de ciclo dos inició a las nueve de la mañana con normalidad. La profesora de matemáticas nos acompañó toda la clase. Les pedí a los niños salir del salón para para intervenir el espacio (quería hacerlo antes de que ellos entraran, pero no les dieron descanso.). Una de las intervenciones fue un obstáculo que en la entrada al salón que nos permitió hacer nuestro saludo, en el que consistía en decir el nombre pasar el obstáculo como nuestro animal favorito. Uno de los niños en la fila le pego a su compañera y la profesora lo saco de la actividad. Llegamos a un acuerdo y participo. Luego pasamos a hacer un recuento de lo que se trabajó la clase anterior con la presentación de nuestros dispositivos (cosmos, bugidla, lulú y la piedra espacial), todos muy entusiasmados me preguntaban lo que trabajaríamos y por qué el espacio se encontraba así, entonces procedí a enseñarles el texto mediador para responderles las dos preguntas que me habían realizado. Les interesó las historias propuestas y con nuestros cuerpos las representamos haciendo un proceso de mimesis.

Fase de la actividad principal.

Para la actividad principal de ciclo uno se trabajó calidad de movimientos. Lo niños realizaron un proceso de imitación guiado por el profe donde se trabajaba los gestos y los movimientos enunciados en el texto mediador. Hubo inconvenientes porque hay niños que

les desinteresa participar porque otros compañeros están molestándolos o agrediéndolos, luego de las repetidas interrupciones, pudimos pasar por todos los movimientos y gestos.

Ciclo dos, en la actividad principal demostró demasiado interés, tocó hacer ciertas regulaciones porque no atendieron a los dispositivos presentados, cada vez que se perdía hacía uso de los objetos. El grupo presenta varios problemas con relacionarse ya que evidencie agresiones por entre ellos. En este grupo hay niños que ya han tomado clases de teatro por lo cual responden de una manera más asertiva que otros niños, esto también ocasiona que los demás quieran interesarse mucho más

Fase de reflexión.

En esta fase ciclo uno tuvo dificultades para realizar el ejercicio porque había conflictos como: agresiones, desinterés, quejas repetitivas. Se trata de mediar la clase con los dispositivos, al principio funcionó, pero se comenzó a desencadenar un efecto bola de nieve donde todo entraron en negación. Llegó el final de la clase y los niños querían salir a descanso, la profesora Doris al ver su comportamiento los dejó un rato más para así finalizar con la reflexión de la piedra espacial. En el momento en que apareció la piedra los niños se situaron en que deberían reconocer sus errores, se les dificultó, se miraban unos con otros. Al final algunos pudieron reconocer sus faltas.

La fase de reflexión para ciclo dos fue muy asertiva los niños se mostraron interesados, hicieron los grupos, pidiéndome dejarlos ensayar en el patio del colegio. Este grupo tiene algo particular y es que algunos ya han tenido contacto con el teatro así que ayudan motivan a los otros niños a participar en el juego. Los niños se preguntaron continuamente si lo estaban haciendo bien. Esto quiere decir que se les dificulta el imaginar escenas ficcionales, así que regulaba constantemente. En los ensayos se presentaron problemas para relacionarse porque sus comportamientos en algunos niños son muy agresivos generando conflictos. Otros grupos fluyeron de una manera más amena a tal punto que organizaron su prestación con un narrador que le ayudo a recordar las partes de las historias. Entramos en el ejercicio con lullú, los niños se sintieron muy amenos, mantuvieron un buen comportamiento, todo pasaron y prestaron sus ejercicios (Hay videos). Para terminar la fase de la reflexión se realizó un círculo para invocar la piedra espacial. Algo que cabe resaltar es que hubo varios

niños que reconocieron sus actitudes negativas en la clase, esto sucedió después que Antonio reconociera que el le había pegado a la compañera porque sentía rabia al ver que ella se colaba en la fila.





ANALISIS

¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?

Las escenas ficcionales presentadas a los niños nos permiten construir contenidos específicos de la pantomima, como lo evidenciamos en la práctica. En el momento en el que el niño se relacionan con escenas ficcionales permite desinhibirse, jugar, explorar movimientos con su cuerpo y es ahí donde se regulan estos comportamientos para permitirles la construcción de los contenidos seleccionados (pantomima) . La ficción es un medio para que los niños exploren nuevas formas de relacionarse con el otro, colocándolos en conflicto, generando contenidos axiológicos como; trabajo en equipo, cuidado del otro. Esto quiere decir que la ficción también permite hacer una construcción de un mecanismo de reconocimiento de sus comportamientos cotidianos con el otro y con sigo mismo en un tiempo presente visibilizando actitudes negativas y positivas en el aula de clase

VIVENCIAS

Una vivencia que quiero resaltar es el trato de las profesoras de ICES con los niños. El comportamiento de las profesoras permea en su comportamiento ya que los niños se acostumbraron a estar vigilados todo el tiempo y partiendo desde ahí cuando no hay una vigilancia no se interesan por participar.

Diario de campo cuatro.

Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada

Objetivo general

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivos específicos

- Explorar juegos dramáticos ficcionales con los niños y niñas por medio de sonoridades cotidianas.

FORMATO DIARIO DE CAMPO		
NOMBRE: Jefferson Manuel Pulido Guzmán		CÓDIGO:2018177034
LUGAR: ICES	FECHA: 28 SEP 2022	HORA: 8:00 – 12:00
ÁREA DE APOYO: Profesor de teatro		
TEMA: La ficción		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) “Historia sonora”		
PREGUNTA: ¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?		

DESCRIPCIÓN:

Fase de preparación o disposicional

La clase de ciclo uno inicio a las ocho de la mañana con normalidad, asistieron seis niños. Al llegar al salón les pedí a los niños salir para poner en disposición el lugar, al terminar de ordenar los niños entraron gritando su nombre. Les gustó el ejercicio les ayudó a soltar estrés de su clase anterior. Una vez ubicados en el espacio comenzamos a hacer un recuento de las sesiones anteriores, con la intención de ir recordando lo que se estaba haciendo. Presentamos los objetos mediadores. Durante la presentación se hubo inconvenientes en captar la atención de los niños ya que tres niños se llevaban la atención del grupo. Los niños afectados manifestaban que no se sentían en disposición porque otros compañeros habían generado agresiones. La clase continua y presentamos nuestro texto mediado apoyados en el equipo de sonido de la profesora Doris. Fue extraño para ellos escuchar los sonidos porque no identificaban bien la sonoridad y al preguntar qué escuchaban, todos se colocaron de acuerdo para nombrar los sonidos (los niños al tiempo que escuchaban los sonidos se movían por el espacio explorando las sensaciones que les provocaba el sonido).

La clase de ciclo dos empezó a las 9:30. Al llegar al salón de clase me manifiestan que la profesora Jennifer se encontraba enferma así que la profesora de educación física estaba acompañándolos en una actividad de manualidades. Hicimos la presentación que consiste en salir del salón mientras lo organizo para el desarrollo de las actividades. Al entrar al salón les entregue un dulce a cada niño para que se los comieran mientras esperaban la entrada de los demás compañeros. Una vez todos a ubicados me percaté que habían faltado cuatro niños, así que me dispuse hacer el recuento de las clases anteriores, los niños de este ciclo recuerdan con claridad lo que se hace cada sesión. De repente me una de las niñas comienza a llorar porque uno de los niños le había pegado, así que les mencione que había un espacio de la clase que permite hablar de estos temas para llevar una posible solución. Se realiza la presentación de los objetos, el cual los niños ya reconocen su nombre y funcionalidad. Para la proyección de los sonidos nos prestarían la sala de danza y mientras abrían el lugar les pedí a los niños y niñas ir al suelo mirando hacia arriba con los ojos cerrados y con apoyo de mi celular pasaba por cada uno de ellos proyectándoles el

sonido. Una vez abierto el salón de danza salimos hacia allá en trencito, cuadre todo y comenzó la actividad del reconociendo del cuerpo, sonido y espacio. Para este grupo también fue complicado, lo interesante es que utilizaban la imaginación colectiva para ponerse de acuerdo y nombrar los sonidos entre ellos.

Fase de la actividad principal.

En esta fase ciclo uno fue muy intermitente, todos querían estar cerca al equipo de sonido, la chica que estaba disgusta llamo a las amigas para que la acompañaran dispersando aun más la clase, luego se proyectaron los sonidos establecidos en el texto mediador. los niños nuevamente caminaron por el espacio explorando los sonidos, también agregaron movimientos que utilice la caracola nuestro objeto de mediación docente para apoyarnos en su utilidad para congelar sus cuerpos y nombrar a uno de los niños para observar el ejercicio que estaba ejecutando. fue un ejercicio muy divertido para ellos esto se vio reflejado en el hacer de la ejecución. los inconvenientes que puede observar fue la dificultad para poder imaginar los movimientos corporales que provoca cada sonido. Los niños me manifestaron que era un ejercicio muy entretenido porque jugaban y podían observar al otro, eso les causaba risa. También llegó un punto de la actividad en que los niños entraron en una actitud desinteresada así que no querían hacer nada, entonces opté por empacar mis cosas y salirme del salón, al ver mi comportamiento los niños se abalanzaron hacia mí pidiéndome que les diera otra oportunidad y me quedara que lo iban a ser mejor. Continuamos con la actividad y se pudo finalizar la fase de la actividad principal.

ciclo dos, para la fase de la actividad principal tuvo un excelente desarrollo ellos se encontraban muy emocionados por estar en el salón de danza al proyectar los sonidos todos comenzaron a moverse por el espacio sin que yo se lo indicara. Hice una regulación con ayuda de la caracola retomando nuevamente él porque estábamos en ese espacio, así que comencé a proyectar nuevamente los sonidos y ellos comenzaron a explorar con su cuerpo lo que el sonido les provocaba. Nuevamente con ayuda de la caracola explicar cómo se desarrollaba el juego que a continuación y vamos a ejecutar, los niños entendieron bien las pautas porque en la ejecución se reflejó una apropiación frente al juego. Este grupo en esta sesión demostró un avance significativo en la expresión corporal niños y niñas que anteriores clases se les dificultaba mover su cuerpo o imaginar

Fase de reflexión.

Ciclo uno, para la fase de la reflexión no pudo participar de la actividad porque nuevamente comenzaron con actitudes intermitentes que no dejaron continuar la clase. Cuando se estaba desarrollando la actividad se les pidió hacer grupos por lo cual fue muy difícil para ellos entrar en empatía con otros compañeros porque había segregaciones entre ellos. Una vez los grupos estaban conformados los niños y las niñas se acomodaron para ensayar su presentación se les dio el tiempo acordado al terminar el ensayo en el formato de lulú. Este

formato en el cual me ha planteado objeto mediador “la linterna” fue un objeto dispersión ya que todos los niños querían tener la linterna. Encuentro la muestra de su historia colectiva se desarrolló muy bien observé iniciativas nuevas por parte de los niños. Esto transcurrió hasta cierto punto porque en el desarrollo se presentaron inconvenientes actitudinales por parte de los niños ocasionando un retraso en la ejecución de la actividad. al ver los inconvenientes, decidí terminar la actividad de la fase de reflexión para continuar con la siguiente actividad. La siguiente actividad consistió en llamar a la piedra lunar para conversar con ella. este fue otro proceso conflictivo porque fue difícil aceptar los errores que se venían cometiendo al transcurrir la clase, uno de los niños tuvo la iniciativa de reconocer su mal comportamiento en clase así que esto ocasionó un efecto bola de nieve y los demás niños comenzaron a dialogar entre ellos llegando a un acuerdo para la siguiente clase.

para ciclo 2 la fase de reflexión fue muy productiva, a realizar los grupos hubieron dificultades por parte de las niñas las cuales segregan a la compañera más pequeña del curso generando en la compañera un disgusto porque ella se quería hacer con las demás niñas. Al transcurrir la ejecución de la actividad cómo nos encontrábamos en el salón de danza los niños y las niñas propusieron realizar una coreografía. Se realizaron los ensayos correspondientes cada grupo eligió la canción que iban a interpretar, el primer grupo eligió la sonoridad de la selva y la canción del colimeño, el segundo grupo eligió la sonoridad de la industria y bailaron la canción de trueno y el último grupo eligió la sonoridad del mar y bailaron el Waka Waka. para terminar la segunda actividad de la fase de reflexión llamaron a la piedra lunar, todos querían llegar a esta fase porque tenía muchas cosas que compartirle a la piedra se tocaron temas como: agresiones con culpa, agresiones sin culpa, escucha el profesor y Reconocimiento de nuestros comportamientos con el espacio y el otro.





ANALISIS

¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?

El juego dramático y las sonoridades son un híbrido solido que permite explorar no solo el juego también la imaginación, creatividad, trabajo en equipo y expresión corporal. Cuando el niño y la niña se dispone a escuchar y a explorar con su cuerpo las sensaciones que emergen por las sonoridades, esta entrando en un proceso de imaginación y creatividad.

Imagina a través de sonoridades que se procesan por el cuerpo y crea porque es consiente de lo que ha imaginado y puede representarlo siendo esto un ejercicio transversal para el fortalecimiento de la expresión corporal.

VIVENCIAS

Ciclo uno es un grupo muy activo, requiere de mantener la atención de los niños encendida porque ellos suelen dispersarse muy rápido ocasionados atrasos en el proceso de interiorización de los contenidos. En cuanto a la resolución de conflictos hay un avance, pueden identificar agresiones con culpa o sin culpa , qué ocasiona una agresión , esto lo evidencio en el proceso de reflexión cuando conversamos por medio de la piedra lunar.

Ciclo dos , ha tenido uno avances más significativos y emergido nuevas habilidades para desenvolverse en lo disciplinar y axiológico. En la resolución hay avances en cuanto al trabajo en equipo , cuidado del otro , reconocimiento de nuestros errores con el otro , qué tipo de faltas irrespetuosas cometo sin darme cuenta. Es agradable como pasa el tiempo y medianamente lo que nos proponemos en el aula se ve reflejado en una experiencia significativa.

Diario de campo cinco.

Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada

Objetivo general

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivos específicos

- Reconocer los movimientos corporales de la historia grafica *mediante* la mimesis para que a los niños eviten el contagio de alfabeta12.

FORMATO DIARIO DE CAMPO		
NOMBRE: Jefferson Manuel Pulido Guzmán		CÓDIGO:2018177034
LUGAR: ICES	FECHA: 12 OCT 2022	HORA: 8:00 – 12:00
ÁREA DE APOYO: Profesor de teatro		
TEMA: La ficción		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES)		
PREGUNTA: ¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?		

DESCRIPCIÓN:

Fase de preparación o disposicional

La clase de ciclo uno inicio a las ocho de la mañana con normalidad, asistieron cinco niños. La profesora Doris me avisa que no podía asistir uno de los niños porque su comportamiento no ha sido el mejor en otras clases. Se realiza el saludo, el saludo consistió en colocar un obstáculo en la entrada del salón para que los niños pudieran pasar el obstáculo como lo haría su personaje favorito. Fue un buen ejercicio porque identifique que la entrada sirve como calentamiento para las actividades siguientes porque al pensarse un personajes los niños y las niñas comienzan a trabajar movimiento articular, esto también muestra un avance en la comprensión y gusto por las escenas ficcionales. Se encontró diversas caracterizaciones de personajes favoritos, algunos fueron, sonyc, la mujer maravilla, Spiderman, gato con botas. Sus entradas fueron muy creativas porque agarraban adjetivos particulares de cada personaje haciendo una caracterización Corporal, vocal. se presentó el texto mediador. El texto mediador consiste en una historia visual del virus “alfabeta12”. la historia la leímos en grupo, fue muy asertivo la manera en que las imágenes permitieron construir diversas versiones de las historias propuestas. Durante la presentación se enfatizará en movimientos de cabeza (gestos), torso, manos y piernas, aquí los niños realizaron un avance en el ejercicio de la mimesis porque la mayoría manifestaban acciones corporales muy fluidas. Por ultimo se les pidió a los niños identificar un gesto del texto mediador. Una vez identificado con ayuda de cosmos “ la caracola” . Se congelaba el grupo y al azar cada niño mostro su gesto facial seleccionado a partir de las historias creadas colectivamente , hubo un gran interés y facilidad en esta quinta sesión en el desarrollo de uno de los contenidos trabajados para esta sesión que fue mimesis, los niños y las niñas se permitieron con facilidad expresar su punto de vista con el cuerpo a partir de los movimientos propuestos por el profesor.

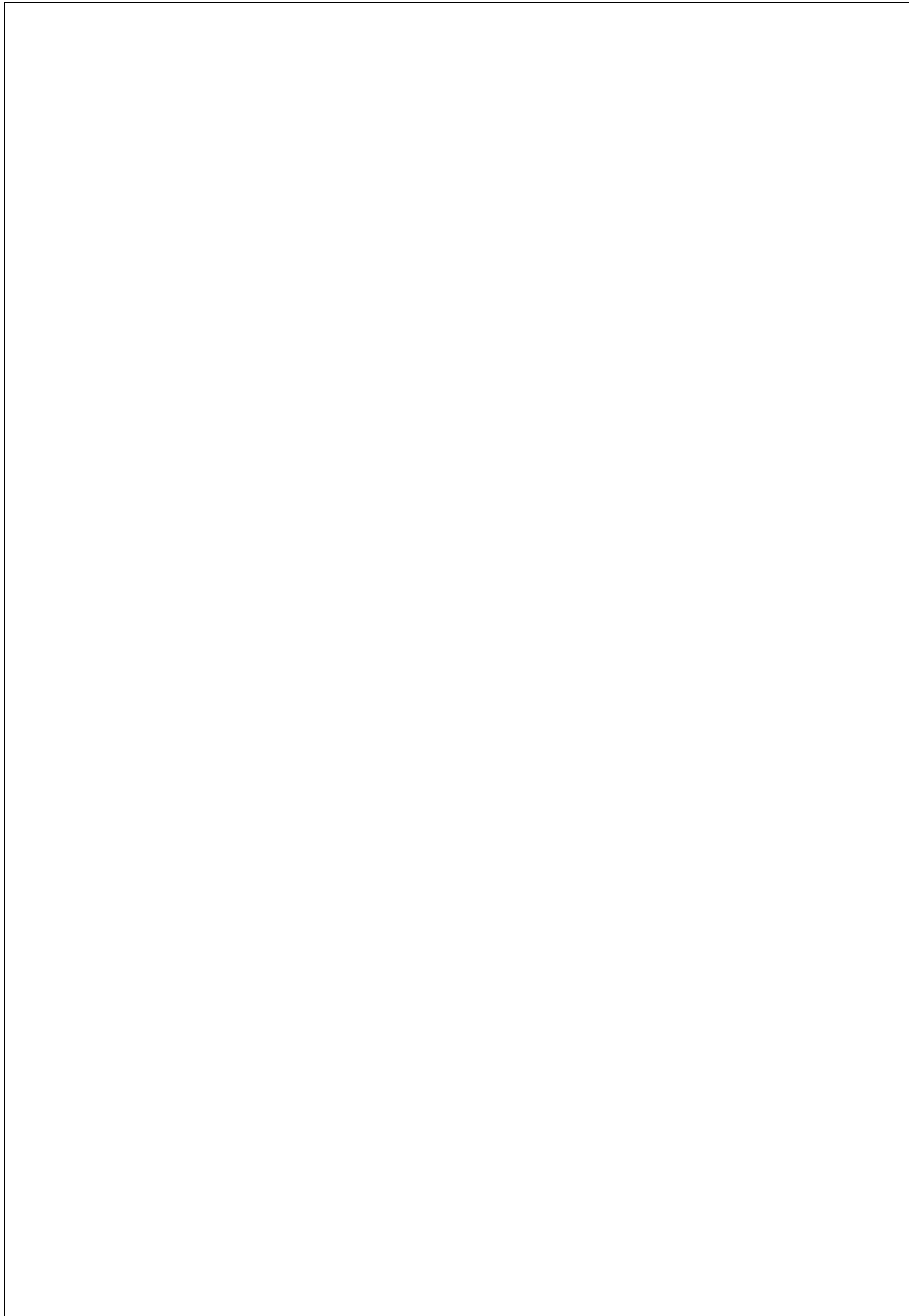
Fase de la actividad principal.

Se retomó el texto mediador y volvimos hacer un recuento de las historias creadas. Se le pidió a cada niño y niña representar los personajes de las historia teniendo presente : gestos faciales, movimiento del torso, brazos y piernas. Para esto se les indico hacer

grupos. En la conformación de los grupos de trabajo se identifico que existe una serie de conflictos al trabajar con el otro porque existen segregaciones que no permiten entrar en contacto con el otro, fuera de su cotidianidad en el aula con sus mismos compañeros. A la hora de los ensayos se presentaron conflictos por indiferencias en cuanto a la colaboración con el otro, esto se evidencio en el momento en que comenzaron a pensar las escenas ficcionales porque querían acaparar sillas, libros, entre otros que también otros grupos necesitaban y comenzaron los enfrentamientos entre los afectados.

Fase de reflexión.

Para para la parte de la reflexión, los niños y las niñas expusieron las historias creadas a partir del texto mediador, se conformaron cuatro grupos. El primer grupo con su historia denominada el cumpleaños robótico, el segundo grupo con su historia un partido de fútbol en el espacio, el tercer grupo con su historia denominada antes de ir al colegio y el último con su historia encuentro entre amigos. Esto se presentó en el formato de Lulú, aquí los niños y niñas son participantes en la recolección de información (grabar los videos), este formato permitió enfocar la atención a los niños y niñas de manera en que la clase no se dispersara y se crearan nuevos espacios ficcionales. (existe evidencia en los anexos de los video). Todas estas historias y espacios ficcionales donde se realizó el ensayo y la muestra fue en el patio del colegio, el lugar permitió desarrollar nuevos espacios ficcionales diferentes a los que se habían desarrollado en el aula de clase. Al terminar las muestras entramos nuevamente al salón y invocamos a la piedra espacial. Fue complicado establecer un diálogo colectivo entre los niños porque existieron diferentes conflictos y ciertos niños en específico se negaban a reconocer sus acciones con el otro. También cabe resaltar que la mayoría de niños y niñas se dejaron llevar por la ficción permitiendo reconocer los conflictos habitados en la ejecución de los ejercicios.



ANALISIS

¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?

El juego dramático, individual o colectivo permite movilizar otros contenidos tanto disciplinares como axiológicos, es decir que a partir del juego los niños y niñas pueden entender la mimesis y la construcción de espacios ficcionales porque al entrar en juego se permite explorar movimientos y sonidos extra cotidianos que otros contextos y atmósferas no permiten en el aula de clase convencia

El juego dramático colectivo, permite desarrollar conflictos en el aula para que los niños y niñas puedan entender desde su propia experiencia qué es habitar un conflicto generando así las primeras nociones de las causas y consecuencias al enfrentar un conflicto. El juego colectivo dramático también permite generar nuevos vínculos y posibles soluciones en la construcción de nuevos vínculos con el otro que habita el aula, esto se argumenta a partir de lo vivenciado en los resultados de las muestras de las historias, porque en el proceso colectivo es necesario compartir ideas y concluir las es decir un trabajo colectivo en dónde se evidencie todas las subjetividades de los que conforman el grupo.

VIVENCIAS

Diario de campo seis.

Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada

Objetivo general

- Promover espacios ficcionales donde los niños puedan visibilizar acciones cotidianas del diario vivir para que construyan posibles soluciones con el otro

Objetivos específicos

- Reconocer los movimientos corporales de la historia grafica *mediante* la mimesis para que a los niños eviten el contagio de alfabeta12.

FORMATO DIARIO DE CAMPO		
NOMBRE: Jefferson Manuel Pulido Guzmán		CÓDIGO:2018177034
LUGAR: ICES	FECHA:	HORA: 8:00 – 12:00
ÁREA DE APOYO: Profesor de teatro		
TEMA: La ficción		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) “Imágenes Corporales”		
PREGUNTA: ¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?		

DESCRIPCIÓN:

Fase de preparación o disposicional

La clase inició con normalidad a la hora habitual. Comenzamos con el saludo habitual, se le pidió a los niños y niñas pasar el obstáculo de la entrada con la mano atrás. Este ejercicio se pensó para disponer los cuerpo para las actividades siguientes (**los niños y niñas ya comprenden que en la clase de teatro se mueven, saltan, juegan, actúan porque al momento de manifestaban preguntas como, ¿profe, hoy vamos a jugar?, ¿ profesor, hoy vamos a actuar?, ¿vamos a contar historias?**). La mayoría de niños y niñas entraron de formas extra cotidianas, inicialmente se les propuso entrar con la mano atrás pero a medida que ellos veían como sus demás compañeros entraban, fueron explorando la entrada con la mano en otras partes del cuerpo como, cabeza, pecho, cintura y en una sola pierna. Luego pasamos a lectura del texto mediador que consistió en una secuencia visual de movimientos corporales “extremidades superiores y inferiores. La secuencia visual estaba pensada propiciar movimientos de las extremidades superiores y inferiores. En el momento que empecé a mover mis extremidades, automáticamente los niños comenzaron a imitarme, eso quiere decir que se ha construido un contenido que es “mimesis”. El contenido se fue construyendo en la ejecución de los ejercicios realizados en las sesiones pasadas mediante la imitación y el juego. Para finalizar la primera fase les pidió a los niños y niñas imitar una imagen del texto mediador y moviéndonos por el espacio comenzamos a movernos imaginando ¿cómo se movería la imagen?. Todas y todos comenzaron a jugar y imaginar construyendo una atmosfera. Luego con ayuda de cosmos “ la caracola” . Se congelo el grupo y al azar cada niño mostró su movimiento seleccionado. A partir de la imitación “mimesis” se construyo un trabajo de movimiento corporal y juego dramático individual.

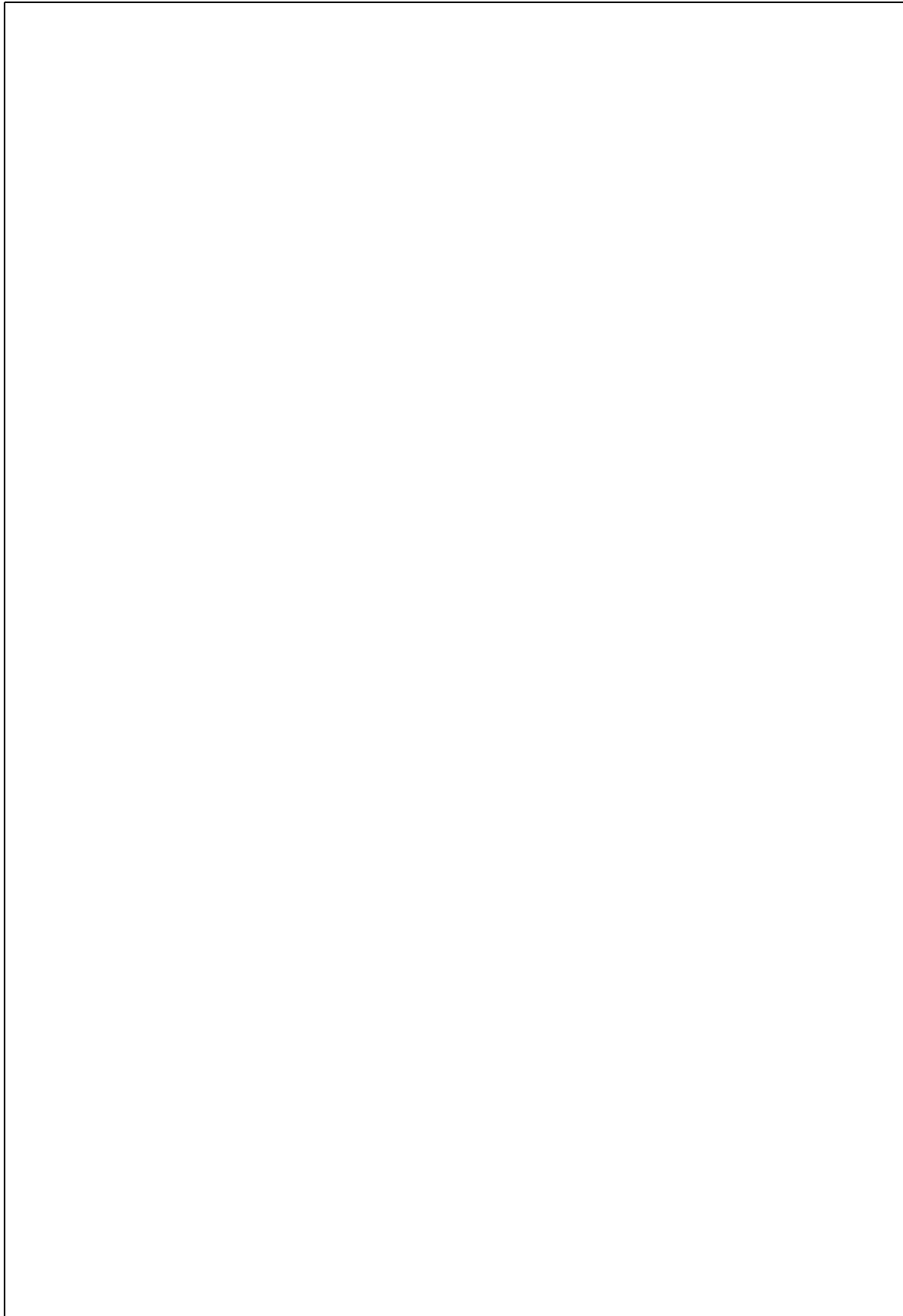
Fase de la actividad principal.

Para la fase principal de la sesión, se volvió a retomar el texto mediador. Nuevamente volvimos a imitar las secuencias de movimiento porque a continuación los niños y niñas individualmente comenzaron a ensayar (existe una avance en relación a los ensayos anteriores, demuestran un gusto por presentarse porque quieren mostrar su habilidades) Luego, en el formato de lúlu todas y todos ya sabían que hacer, comenzaron a repartir los turnos para grabar y otros para alumbrar. En el formato ficcional se pudo evidenciar el

desarrollo contenido de mimesis, en el momento de la presentación los niños y las niñas recrearon la secuencia de movimientos como se había propuesto en el texto mediador con una facilidad y espontaneidad.

Fase de reflexión.

Se le pidió a la niños y niñas hacer grupos para identificar los movimientos que más les gustó para construir los personajes de la historia. En los ensayos hubo dificultades comunicativas para la utilización de los objetos en la creación. Hubo cuatro grupos y las creaciones partieron desde situaciones cotidianas. El primer grupo creó la historia de una niña robot que cumplía años y su mamá robot la llevaba a comprar un reloj, aquí se ve un avance muy importante en el desarrollo de los contenidos, juego dramático, mimesis y calidad de movimientos porque es claro y conciso la construcción de cada personaje y la situación. La segunda historia correspondió a la historia de un día en la empresa, también hubo un avance en la construcción de personajes y historias. La tercera fue llegada tarde al colegio, donde los niños a partir de los movimientos corporales representaron su realidad cotidiana en un espacio ficcional en colectivo.



ANALISIS

¿Cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo, teniendo como medio la ficción en un contexto de primera infancia?

El juego dramático y las sonoridades son un híbrido solido que permite explorar no solo el juego también la imaginación, creatividad, trabajo en equipo y expresión corporal.

Cuando el niño y la niña se dispone a escuchar y a explorar con su cuerpo las sensaciones que emergen por las sonoridades, esta entrando en un proceso de imaginación y creatividad. Imagina a través de sonoridades que se procesan por el cuerpo y crea porque es consiente de lo que ha imaginado y puede representarlo siendo esto un ejercicio transversal para el fortalecimiento de la expresión corporal.

VIVENCIAS