



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado, "**Juego teatral: Un aporte al desarrollo cognitivo del niño en la segunda infancia**", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Jennifer Paola Hernández Vinasco (1.024.527.125 - Código 2009177016), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

La monografía cumple con los requisitos del proceso de investigación, la temática es pertinente para la licenciatura, sin embargo continúan las falencias en la articulación teórico-práctica. El proceso tuvo altibajos que la docente en formación logró sortear.

En Bogotá, a los veintiuno (21) días del mes de Febrero de dos mil diecisiete (2017).

Jurado	Giovanni Covelli	Calificación:	<u>3.8</u>	Firma:	
Jurado	Adriana Malagón	Calificación:	<u>4.0</u>	Firma:	
Director	Karina García	Calificación:	<u>4.0</u>	Firma:	

Calificación final (Promedio de los tres): 3.9



JUEGO TEATRAL: UN APORTE AL DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO
EN LA SEGUNDA INFANCIA

Monografía presentada para obtener el Título de
Licenciada en Artes Escénica
Universidad Pedagógica Nacional


Jennifer Paola Hernández Vinasco

Tutora: Andrea Karina García

Bogotá, noviembre de 2016

DEDICATORIA

En primer lugar agradezco a Dios por brindarme la posibilidad de hacer lo que quiero. Este trabajo es dedicado a mi gran y único amor: mi madre, por su apoyo y dedicación he logrado salir adelante y a mi padre, el ángel que me guía en todo momento. También agradezco a mi familia materna, a mi esposo y a los amigos que me brindaron su apoyo para que este proyecto se realizara.

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 64	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Juego teatral: un aporte al desarrollo cognitivo del niño en la segunda infancia.
Autor(es)	Hernández Vinasco, Jennifer Paola
Director	Andrea Karina García
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Noviembre de 2016, 63p.
Unidad Patrocinante	Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo
Palabras Claves	Cognición; juego; juego teatral; esquemas; segunda infancia; creación; autoestima; iniciativa; aprendizaje; fluidez; pensamiento; educación.

2. Descripción
<p>Juego teatral: un aporte cognitivo en los niños en segunda infancia es un proyecto investigativo que propone usar el juego teatral como herramienta didáctica para el desarrollo de las habilidades cognitivas específicamente la creatividad, de los niños en la etapa de segunda infancia.</p> <p>La investigación analiza aportes que proporciona el juego teatral, como herramienta metodológica en el desarrollo cognitivo de la segunda infancia en el colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo.</p> <p>Esta monografía se propone desde un enfoque cualitativo, escogiendo como método, la investigación acción en el aula, cuya estrategia empleada fue la estructuración e implementación de siete sesiones que generaban juegos teatrales alineados a objetivos específicos del desarrollo cognitivo en una población específica. Para la recolección de información se hace uso de bitácora, planeaciones y por último el cuaderno viajero, realizado por los estudiantes que es utilizado como evidencia.</p> <p>En el primer capítulo se encuentra la introducción, en el segundo se teoriza acogiendo referentes que se articulan a las tres categorías principales que son: juegos teatrales, segunda infancia y desarrollo cognitivo. En un tercer capítulo se presenta la ruta metodológica para luego evidenciar la estructura de las planeaciones su describir, interpretación y analizar de los</p>

resultados obtenidos en una triangulación entre práctica y teoría.

3. Fuentes

- Astrosky, D., & Holovatuck, J. (2009). *Manual de Juegos y Ejercicios Teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La mascara y el vertigo*. Mexico D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Efland, a. d. (2004). *arte y cognicion: integracion de las artes visuales en el curricu lum*. Barcelona: Octaedro.
- Elliot, J. (1988). *Investigacion y Experiencias*. Recuperado el 2002, de
- Mantovani, A., & Jorge, E. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- P, C. C. (s.f.).
- Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo Humano*. Mexico D.F: McGraw-Hill Companies.
- Piaget, J. (1993). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires : Guadalupe.
- Vega, R. (1997). *JUEGO TEATRAL:aporte a la educacion educativa*. Geema.
- Velasquéz, M., De Cleves, R., & Maria, C. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, 321-338.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Iberoamérica.

4. Contenidos

Trabajo de grado que propone como objetivo analizar los principales aportes que el juego teatral proporciona al desarrollo cognitivo en los niños de la segunda infancia del Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo. A partir de aquí se proyecta: reconocer conceptualmente el aporte que ofrece el juego teatral en el desarrollo cognitivo de la segunda infancia; estructurar y aplicar el juego teatral como herramienta didáctica a la hora de potenciar el proceso de la creatividad; e identificar la relación que se genera entre el juego teatral y el desarrollo cognitivo en las sesiones planteadas.

5. Metodología

Investigación Cualitativa realizada desde la perspectiva de la investigación-acción en el aula, teniendo como ruta la elaboración de talleres, la aplicación de los talleres, evaluación (análisis de la información) y por último generar un resultado desde la triangulación práctica y teórica.

6. Conclusiones

Para concluir, se observó que el juego teatral conecta de manera directa con la re-interpretación de esquemas y estructuras mentales.

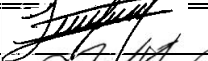

Resultó pertinente en estos procesos de aprendizaje propiciar espacios que generen estímulos en la participación en el proceso de aprendizaje, fluidez del pensamiento, iniciativa y autoestima.

Los procesos de teatro escolar debe reconocer los contexto y la clasificación por

edades debido a que cada edad tiene su propio proceso de desarrollo.

El juego teatral en la cognición del niño de la segunda infancia permite que éste conozca el mundo y lo cuestione.

Se reconoce el juego teatral como un elemento dinamizador en el desarrollo cognitivo, que posibilita principalmente el manejo de la autoestima, el reconocimiento y aceptación de sí mismo.

Elaborado por:	Jennifer Paola Hernández Vinasco			
Revisado por:	Andrea Karina García			
Fecha de elaboración del Resumen:	28	11	2016	

Contenido

RESUMEN	9
1. Capítulo I.....	10
1.1 INTRODUCCIÓN.....	10
2. Capítulo II.....	15
2.1 ANTECEDENTES	15
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	17
2.2.1 SEGUNDA INFANCIA	17
2.2.2 DESARROLLO COGNITIVO.....	23
2.2.3 LOS JUEGOS TEATRALES	29
2.2.3.2 Clasificación del juego.....	29
2.3 MARCO LEGAL	34
2.3.1 Ministerio de Educación	34
2.3.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL: Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo	36
2.4 MARCO METODOLÓGICO	37
2.4.1 Instrumentos para recolección y análisis de datos	38
Capulo III	39
3 IMPLEMENTACIÓN	39
4. ANÁLISIS	44
4.1 Sesión número uno	44
4.2 Sesión numero dos.....	46

4.3 Sesión número tres.....	48
4.4 Sesión número cuatro	50
4.5 Sesión número cinco.....	52
4.6 Sesión número seis	54
4.7 Sesión número siete	55
4.8 Conjugando la teoría con la práctica.....	57
CONCLUSIONES.....	60
REFERENCIAS	63

RESUMEN

Juego teatral: un aporte cognitivo en los niños en segunda infancia es un proyecto investigativo que propone usar el juego teatral como herramienta didáctica para el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños en la etapa de segunda infancia. Esto con el fin de analizar los aportes que proporciona el juego en el desarrollo cognitivo en la etapa de segunda infancia en el colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo. Según las características de esta monografía se propone un enfoque cualitativo, escogiendo como método, la investigación acción en el aula, cuya estrategia empleada fue la implementación de siete sesiones de juegos teatrales. Para la recolección de información se hace uso de bitácora, planeaciones y por último cuaderno viajero, realizado por los estudiantes que es utilizado como evidencia.

En el primer capítulo se encuentra la introducción, en el segundo se teoriza, las tres categorías principales que son: juegos teatrales, segunda infancia y desarrollo cognitivo. En un tercer capítulo se presenta la ruta metodológica en la tercera, se describe, interpreta y analiza los resultados obtenidos.

1. Capítulo I

1.1 INTRODUCCIÓN

El planteamiento de la presente monografía se fundamenta en la utilización del juego teatral como herramienta didáctica, motivando descubrimientos y aportes relevantes para los procesos cognitivos de los niños en la segunda infancia. Estas inquietudes y reflexiones sobre el juego, parten de experiencias y percepciones reconocidas en la institución educativa Colegio Cooperativo. En esta institución, el juego está limitado al tema de la diversión y la recreación para los niños; sesgando las posibilidades que este puede motivar en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Atendiendo a esto, se generan varias preguntas que motivan en principio la realización del presente documento: ¿dónde emerge el carácter didáctico del juego? ¿Es posible que en esta institución el juego realice aportes *más allá* de la diversión y la comunicación espontánea en los niños? ¿Cómo el juego se vincula a los procesos cognitivos de la segunda infancia? Reconociendo estas preguntas y entendiendo el JUEGO como una posibilidad llena de potencial dentro de los procesos escolares, la presente monografía inicia su tránsito.

Según el psicólogo soviético Vigotsky “el juego es la escuela de la vida del niño y la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en una misma persona”(1981, p. 120). Es decir, los elementos del juego son factores importantes en la construcción de roles y dinámicas de representación; generando procesos socio-cognitivos importantes. Lo anterior también evidencia la

dimensión escénica del juego, propiciando una articulación fundamental de ÉL con el teatro.

Roger Caillois en su libro *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (1958), explica que los juegos son componentes e imágenes de cultura dado que crean hábitos, provocan reflejos y generan aprendizaje. En esta medida, es importante reconocer completamente el valor del juego en los procesos cognitivos de los niños. Así como, su condición como vehículo didáctico ya que existe una constante complicidad y devolución en sus procesos. Es así, que una vez los juegos son asimilados socialmente, favorecen mecanismos que permiten comprender las reglas de los mismos como las de la sociedad.

Caillois clasifica el juego en cuatro categorías: Competencia, Suerte/Azar, Simulacro y Vértigo. Situación que amplía los diferentes procederes del JUEGO. Esta investigación se fundamentará en la categoría simulacro, pues es la que directamente se vincula al JUEGO TEATRAL. Éste es el que se desarrollará en esta investigación, asociando el perfil de la Licenciatura.

El juego teatral desde la perspectiva de Holovatuck y Astrosky (2009) en la formación de actores, se ha empleado como herramienta didáctica debido a que permite fortalecer habilidades esenciales. Por ejemplo: la reflexión, la desinhibición, la relajación, la imaginación, la confianza. Reconociendo lo anterior, esta herramienta también podría ser implementada en otros espacios educativos como la escuela y precisamente, con los sujetos que más la disfrutan y practican: los niños.

El juego teatral llevado al aula de clase se convierte en una herramienta didáctica vital, ayudando al niño a adquirir un aprendizaje significativo en ambientes agradables de manera interesante y natural. La creatividad como uno de los ejes fundamentales del juego, fomenta en los niños la representación de inquietudes, ideas, sentimientos y deseos potencializando no solo su capacidad creativa sino sus procesos cognitivos.

Atendiendo a lo anterior; la presente monografía acoge los juegos teatrales como una herramienta de implementación pertinente en el Colegio Cooperativo, teniendo en cuenta los procesos cognitivos de la segunda infancia ya que los niños de esta etapa empiezan a tener preferencia por los juegos de reglas, competitivos y creativos. Los juegos permiten aprender que las reglas son necesarias para equilibrar las relaciones humanas y de poder. También ayudan a impedir conflictos y a reconocer que no siempre es permitido realizar los deseos propios.

Aunque hay claridad sobre la importancia que tiene el juego teatral dentro del proceso de aprendizaje de los niños, se retoma como problema la carencia que tiene el juego como herramienta didáctica en cada una de las clases impartidas en el Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo (CCMIP).

Esta institución queda ubicada en la localidad 19 - Ciudad Bolívar. En ella se percibe como el juego se ve reducido a la diversión y el entretenimiento; subordinando su potencial como motivador de la dimensión cognitiva de los niños. En consecuencia, no hay un objetivo pedagógico firme que integre el desarrollo cognitivo del niño con la dimensión del juego teatral en este colegio.

A partir de las observaciones registradas en la institución escolar, surge la pregunta problema que soporta esta investigación: ¿cómo el desarrollo cognitivo se ve enriquecido en los niños de la segunda infancia, a partir del juego teatral en el CCMIP?

Acogiendo el problema, la presente monografía plantea una ruta de propósitos en aras de tener una progresión dentro de su proceso de investigación. Es así; que su objetivo general es el analizar los principales aportes que el juego teatral proporciona al desarrollo cognitivo de niños en segunda infancia, de dicha institución. A partir de aquí se proyectan los objetivos específicos, los cuales pretenden reconocer conceptualmente el aporte que ofrece el juego teatral en el desarrollo cognitivo de la segunda infancia. También se pretende estructurar y aplicar el juego teatral como herramienta didáctica en diferentes sesiones en el CCMIP. Para finalizar, se busca identificar la relación que se genera entre el juego teatral y el desarrollo cognitivo en las sesiones planteadas en el Colegio en mención.

Reconociendo la dinámica, la presente investigación utiliza como enfoque metodológico la directriz cualitativa y el método se centra en la investigación acción en el aula (IA en el aula); en tanto ésta permite la identificación de un área problemática, la formulación de varias hipótesis, la ejecución de la acción para comprobar la misma, la evaluación de los efectos de la acción y la redefinición, todos aspectos que se llevarán a cabo en el ámbito escolar.

Es importante mencionar que la presente monografía pretende ampliar el campo de conocimiento asociado al JUEGO TEATRAL, vinculándolo a los procesos de enseñanza – aprendizaje de manera más focalizada. La licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, se constituye en un campo discursivo relevante a la

hora de repensar las herramientas del teatro en la escuela. Asociado a esto, el presente documento pretende dejar un camino donde se reconozca el JUEGO TEATRAL como herramienta que aporta al desarrollo cognitivo de los niños; es así, que los procesos educativos se pueden nutrir a partir de él. En este sentido, se revela como un hecho imprescindible que la institución genere estrategias didácticas y metodológicas que le permitan al niño estimular su capacidad creadora para su desarrollo cognitivo.

Si el juego teatral es implementado como una herramienta didáctica esencial en la formación integral del niño, se hace necesario reevaluar las posibilidades de una nueva reconfiguración cognitiva y pedagógica en la institución. Esto implicaría abrir espacios educativos para que los niños puedan usar el juego teatral con una intencionalidad formativa, motivando a su vez el reconocimiento de las artes escénicas como mediador fundamental en los procesos educativos.

Reconociendo lo anterior, el presente documento motiva encuentros teóricos y reflexivos los cuales se articulan en el diseño e implementación de una propuesta que alinea fundamentalmente el juego teatral con el desarrollo cognitivo (particularmente la creatividad) de los niños. Posteriormente, se presenta un análisis el cual describe esta articulación y su descripción funcional-operativa en las sesiones desarrolladas.

2. Capítulo II

2.1 ANTECEDENTES

Dentro de la construcción del marco de antecedentes, podremos encontrar un compendio de investigaciones, análisis rigurosos y estudios que hacen referencia a los dos pilares base de esta propuesta, los cuales son: la cognición, segunda infancia y juegos teatrales.

En primer lugar, encontraremos el documento realizado por los alumnos: Espinoza Silva y Jaime Ignacio Cuenca, llamado teatro en el aula: una metodología innovadora para desarrollar la creatividad en el alumno del curso 2° medio del colegio san Fernando de Buin, asegura que:

“En esta investigación queremos demostrar la gran variedad de aportes que tiene el teatro para el desarrollo integral del alumno, ya sea en el desarrollo de su personalidad, de su autoestima, de su imaginación y creatividad, de su concentración, ayudando también a la comunicación e impulsándolos a tener una opinión crítica de las situaciones. También evidenciar que el teatro como parte del currículo escolar aportaría una gran ayuda en fortalecer los contenidos de otros subsectores de aprendizaje como lo son Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio, Historia, Educación Física e incluso Matemáticas.”

Este documento es una base en la propuesta metodológica que quiero desarrollar, ya que se encuentra pensamientos en común; uno de ellos es la importancia de la creatividad, mencionando algunos estímulos con lo que se van a trabajar en el desarrollo de los talleres. Por otra parte como el teatro, se puede lograr un aporte significativo a la educación, iniciando

desde el currículo y finalizando en el aula, generando un aporte a la cognición partiendo de la creatividad de los estudiantes, pilares importantes para este documento.

Como segunda instancia se encuentra el documento de Patricia Serla. El artículo “el juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar” es una parte elemental para la investigación ya que “Las situaciones del juego se desarrollaron en contexto escolares reales buscando precisar el alcance didáctico y el valor que este tipo de juego puede tener en la construcción d nuevas nociones, aptitudes o facultades”. Se presenta en esta propuesta ya que el autor afirma que, la relación del juego y el aprendizaje, es parte fundamental para los niño, ya que crea un impacto en la posibilidad de desarrollar los conocimientos y re-estructurar nuevos contextos. Además el mediador es el que plantea el objetivo y lo direcciona a partir del juego. Por esta razón se toma como un pilar que direcciona la presente investigación.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El presente capítulo tiene como objetivo integrar la visión de algunos autores que delimitan y definen tres categorías importantes para llevar a cabo esta investigación: *segunda infancia*, *desarrollo cognitivo* (específicamente en su categoría de creatividad), y *Juego teatral*. Dentro de éstas se encontrarán elementos importantes para los fundamentos teóricos y el análisis de este documento.

2.2.1 SEGUNDA INFANCIA

“Es con los niños con los que tenemos la mejor oportunidad de estudiar el desarrollo del conocimiento lógico, conocimiento matemático, el conocimiento físico, entre otras cosas”.

Jean Piaget.

2.2.1.1 *Un niño en la segunda infancia.*

Es importante hacer una breve descripción del desarrollo en una etapa anterior (primera infancia) para entender la evolución respectiva de la segunda. Diversas investigaciones demuestran que en la primera infancia o niñez temprana, como lo denomina la Psicóloga Diane Papalia (2009), se dan los mayores cambios en el niño en cuanto a lo biológico, lo cognitivo, lo social y lo cultural. Durante esta etapa, se genera la función simbólica con que expresan la imitación, el juego y los símbolos que les permite representar mentalmente a las personas, objetos y sucesos; pueden retroceder y avanzar en el tiempo confundiendo muchas veces realidad y fantasía. En este sentido, es fundamental el desarrollo en esta etapa; ya que puede afectar en los niños sus futuros aprendizajes, comportamientos, capacidades y desarrollos.

Al finalizar la primera etapa, el niño se encuentra en el inicio de la edad escolar. A partir de aquí se incrementan sus niveles de atención, rapidez y eficiencia. Según Piaget (1892) la segunda infancia corresponde al estadio de “operaciones concretas” comprendido entre los siete y los once años aproximadamente, donde se producen cambios significativos en el desarrollo general. A partir de los siete años el pensamiento del niño empieza a ser complejo y flexible; inicia manifestaciones de teorías respecto al mundo; se limita a los objetos concretos, incluso puede ver y aprobar sus relaciones sociales. Estas capacidades se logran a través de la socialización entre sus compañeros de escuela; se da cuenta que él no es el centro de su entorno; deja de lado el juego de fantasía y ficción para adentrarse en el juego con el otro; le es importante la influencia de sus docentes y la familia que le proveen de aprendizajes significativos (Papalia, 2009, p. 321).

Finalmente, de forma gradual, el niño termina el estadio de la segunda infancia al distanciarse del mundo de la fabulación y la edad del cuento para adentrarse en la época del realismo. Desde este momento, se enfoca en el aquí, el ahora y en la evidencia de la percepción, más que en el pensamiento lógico.

2.2.1.2 Desarrollo psicomotor en la segunda infancia.

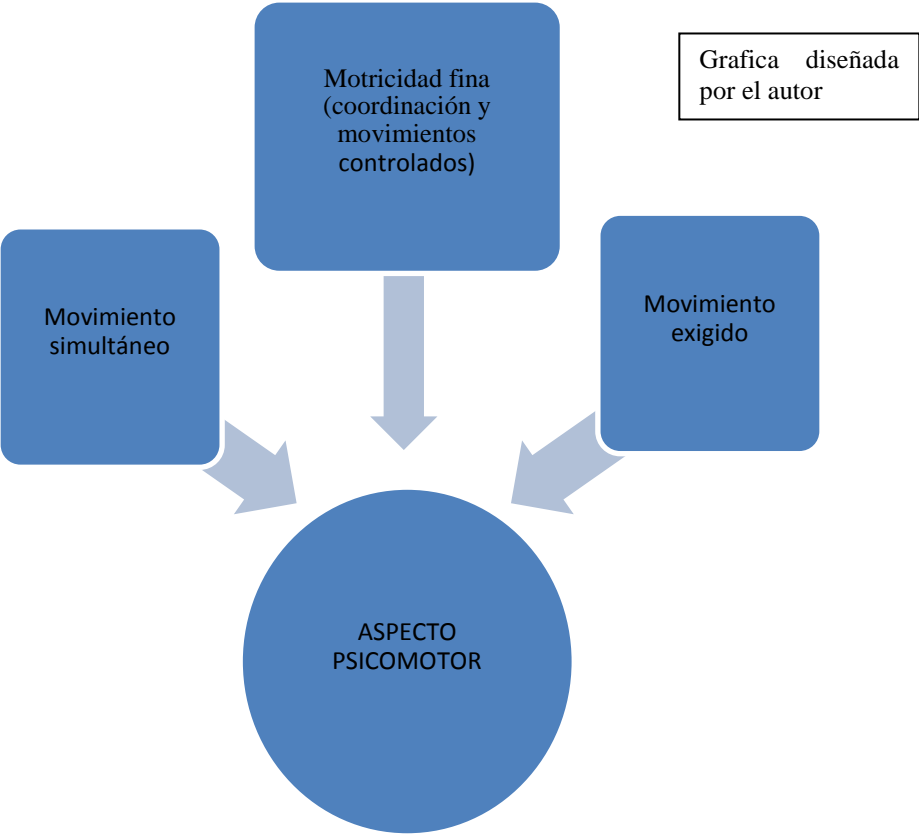
Dentro del desarrollo de la segunda infancia el aspecto psicomotor juega un papel importante para el niño: por medio de este proceso se relaciona con sus pares e identifica su potencial motriz. Según Piaget, esta es la etapa de obsesión por los deportes y todo juego de movimiento; los cambios que se producen son graduales y continuos lo cual permite desarrollar habilidades motoras, en suma, mejora sus condiciones corporales, tono

muscular y realiza con facilidad las tareas que requieren fuerza, equilibrio y movimientos finos.

Papalia (1997) destaca que en la segunda infancia, a partir de los siete y ocho años, los niños tienen adquirida gran parte de la motricidad fina. Entre los nueve y diez años mejora las habilidades coordinativas de sus movimientos; se siente a gusto por los juegos de competencia y conjunto; su nivel de socialización ha aumentado permitiéndole alcanzar un mejor desempeño en la práctica deportiva. Por último, entre los once y doce años, se halla un niño con esquema corporal definido que dispone de argumentos que lo hacen un ser más independiente y autónomo para la relación con el medio y los objetos que lo rodean.

El crecimiento físico y motor de cada niño se va configurando directamente bajo la acción de distintos factores ambientales: desde la alimentación que recibe a la actividad que desarrolla. En su conducta motriz habrá perdido gran parte de la impulsividad de los años anteriores, impulsividad que poco a poco habrá aprendido a utilizar para establecer un contacto más positivo con el entorno. A continuación se muestran (gráfica 1) los aspectos relevantes para el desarrollo psicomotor.

Gráfica 1. Desarrollo psicomotor



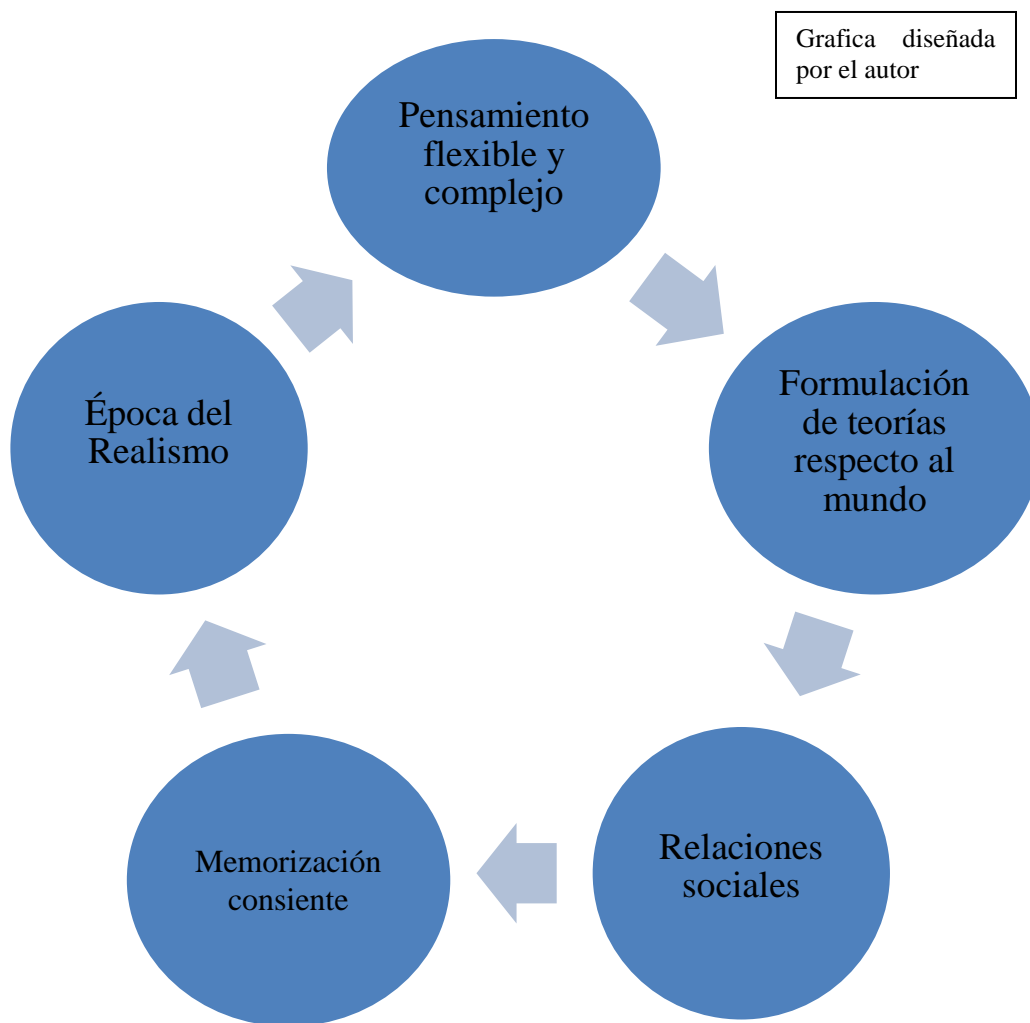
2.2.1.3 Desarrollo cognitivo en la segunda infancia

En cuanto al desarrollo cognitivo en la segunda infancia, los niños inician conscientemente la tarea de memorizar y desarrollan estrategias esenciales como la organización, la imaginación mental, la retención y el recordar. Según Papalia (2009), los avances de las habilidades cognitivas de la segunda infancia son: 1) Pensamiento espacial: El niño se ubica espacialmente, es consciente del tiempo requerido de un lugar a otro y es capaz de dar instrucciones a otras personas sobre la localización, 2) Categorización: ayuda a los niños a pensar lógicamente, 3) Seriación e inferencia transitiva: “capacidad de ordenar objetos a lo largo de una dimensión y comprensión de la relación entre dos objetos conociendo la relación de cada uno con un tercer objeto”, 4) Razonamiento inductivo y deductivo: el primero, “tipo de razonamiento lógico que avanza de las observaciones particulares acerca de los miembros de una clase a una conclusión general acerca de esa clase”, el segundo, “tipo de razonamiento lógico que avanza de una premisa general acerca de una clase a una conclusión acerca de un miembro o miembros particulares de la clase”, 5) Conservación: el niño aprende a calcular mentalmente las respuestas y no tiene que medir ni pesar los objetos; solo con observar puede dar una respuesta tentativa, 6) Números y matemáticas: de los seis a los siete años algunos niños ya tienen un conteo mental, aparece la suma ascendente e inician el proceso de aprendizaje de la suma, resta, multiplicación y división (p. 294-296).

En la segunda infancia se hace relevante la dinámica de grupo y la expresión individual. Entonces el teatro-juego-grupo cumplirá funciones formativas interesantes: se toma el juego teatral como herramienta didáctica para el desarrollo cognitivo

contribuyendo, de este modo, a un enriquecimiento mayor del lenguaje y a mejorar los procesos de análisis de las relaciones humanas a la vez que se propicia, de forma activa, el trabajo en grupo. A continuación se presentan (gráfica 2) los aspectos importantes para el desarrollo cognitivo en la segunda infancia.

Gráfica 2. Desarrollo cognitivo en la segunda infancia.



2.2.2 DESARROLLO COGNITIVO

“Las mentes creativas son conocidas por ser capaces de sobrevivir a cualquier clase de mal entrenamiento”
Anna Freud

Teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo que propone Papalia para la segunda infancia, es importante abordar a profundidad las características generales que proponen Piaget y Vigotsky para aclarar conceptos propios del desarrollo cognitivo y cómo éste se ve inmerso en el proceso de la creatividad en la segunda infancia. En primer lugar, Jean Piaget observó que todos los organismos vivos constantemente se adaptan a cambios según las condiciones ambientales y la organización del entorno. A partir de esta premisa formuló el eje central de su teoría afirmando que “los actos cognitivos son actos de organización y adaptación” Piaget afirmaba que los principios que gobiernan el desarrollo cognitivo son los mismos del desarrollo biológico. Para comprender los procesos de desarrollo intelectual, Piaget introdujo cuatro conceptos básicos: “esquema, asimilación, acomodación y equilibrio” (Efland, 2004, p. 46). Un *esquema* es una estructura abstracta de información. Está estructurado desde un sentido que representa las relaciones entre componentes. La *asimilación* es el proceso cognitivo por el que una persona íntegra nueva materia perceptiva, estimulando los esquemas y patrones de comportamientos existentes. La *acomodación* se define como la creación de nuevos esquemas o la modificación de los viejos. El *equilibrio* cognitivo se considera como una condición necesaria donde el organismo se esfuerza constantemente encontrando cantidades relativas de asimilación y acomodación.

Según Piaget, el desarrollo cognitivo no es un proceso pasivo sino que es el resultado de acciones realizadas por el sujeto que aprende; las estructuras de pensamiento no se adquieren ni desarrollan a través de la observación sino de las acciones realizadas a través de la percepción. El mundo se conoce a través de las operaciones mentales. De este modo, se logra el dominio de las operaciones cognitivas. Por otro lado, Piaget dividió el desarrollo intelectual en cuatro grandes períodos o estadios: La inteligencia sensomotriz (0-2 años), el pensamiento pre-operacional (2-7 años), las operaciones concretas (7-11 años), las operaciones formales (11-15 años).

Sin embargo, el pedagogo aclaraba que dichos estadios eran más útiles para el observador que debía conceptualizar sobre el proceso de desarrollo. No se trata de estadios tan claramente delimitados de manera que el niño pase de uno a otro de forma automática. Al contrario, la caracterización de estos estadios permite dividir un período largo de desarrollo en períodos de duración más cortos los cuales permiten encontrar en cada individuo los rasgos claves que sustentan el desarrollo de la vida del niño.

Ahora, si Piaget describía el desarrollo como un proceso que afectaba al individuo y que implicaba interacción con el entorno, incluido el social, Vygotsky, psicólogo ruso influenciado por los principios marxistas, puso su empeño en idear una psicología socio histórica que sirviera de cimiento a la nueva sociedad basada en principios socialistas (Eflan, 2004, p. 98). Las principales características de la psicología de Vygotsky en relación con la educación parten de su concepción sobre la actividad mental, argumentando que:

Es algo únicamente humano, que nace como resultado del aprendizaje social, a través de la adquisición de signos sociales derivados principalmente del aprendizaje del lenguaje, aunque también de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. Lo que permite a los seres humanos su desarrollo no es sólo su “actividad nerviosa superior”, que les distingue de los animales, sino también que esta “actividad nerviosa” transmite significados sociales derivados de la actividad cultural de los seres humanos. Los niños adquieren aprendizaje social en sus actividades con adultos que sirven como portadores de experiencia social. (Eflan, 2004, p. 82)

La psicología de Vygotsky es instrumental, cultural e histórica: adaptó el concepto de Engels del uso de la herramienta como el medio por el que los seres humanos cambian su entorno natural para someterlo a su control y, de esa forma, transformar no sólo éste sino a sí mismos. Es decir, cuando los sistemas de signos como el lenguaje, la escritura, los sistemas numéricos o el arte se interiorizan, producen como resultado transformaciones del comportamiento. Vygotsky dividió el estudio del desarrollo en dos fases: la primera, se caracteriza por el uso de procesos mentales de orden inferior, atención elemental, percepción y memoria; la segunda, uso de los procesos mentales superiores desarrollados a través de la adquisición de las herramientas de la cultura. Con todo, la más extendida de las ideas educativas de Vygotsky es el concepto de “zona de desarrollo próximo” (Eflan, 2004, p. 59), la cual se define como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto, o en colaboración con iguales más capacitados. (p. 59).

Las concepciones del aprendizaje y el desarrollo de Vygotsky han pervivido a lo largo de la historia de la práctica educativa. En este sentido, puede considerarse que su psicología socio-histórica se revela vigente en varios aspectos una vez se rastrea su influencia en la concepción contemporánea de pedagogía y conocimiento, específicamente: 1) el aprendizaje tiene lugar en un contexto social: el conocimiento y el desarrollo dependen en gran parte del contexto social; 2) cuando los entornos educativos abren “zonas de desarrollo próximo”, existe una mediación entre el pensamiento de dos o más personas y perspectivas compartidas entre el docente y el estudiante; 3) el lenguaje se considera una herramienta creada por la especie humana para permitir la transformación del desarrollo a través de la adquisición de la cultura; 4) el aprendizaje es una forma de culturización que concibe el conocimiento como adquisición de herramientas y dominio de uso.

Es importante referir que Vygotsky introdujo el concepto de “metáfora botánica”. En dicho concepto el crecimiento del niño se compara con el crecimiento de una planta y la actividad docente con el oficio de un jardinero. A partir de aquí se derivó la idea de que todos los niños nacen con un conjunto de habilidades y, en relación a ello, la educación permitiría el desarrollo de las potencialidades de aquéllos. De otra parte, para Vygotsky, (1981) la reciprocidad del cerebro y la creatividad muestran cómo el cerebro va mucho más allá del almacenar o imitar la información; es decir, ésta permite aprender a crear, modificar, combinar y reelaborar nuevos conceptos teniendo en cuenta los aprendizajes que ya se tienen, lo que genera que el niño transforme el presente e imagine un futuro desarrollando, de este modo, una actividad creadora.

2.2.2.1 Creatividad, un proceso cognitivo

Según la descripción anterior, el aprendizaje es un proceso que, a partir de una serie de experiencias placenteras suministradas por el entorno, se evidencia por el cúmulo de saberes. De esta forma, se constituye en una condición básica de la vida que ayuda y refuerza, necesariamente, el incremento intelectual del ser humano.

Puede decirse que comprender el concepto de creatividad para el total desarrollo del ser humano involucra pensar en las diferentes dimensiones en las que se encuentra inmerso el individuo, entre ellas, su relación estrecha con el entorno. En cierto modo, se trata de convertir esta actividad en un proceso cognitivo para el individuo que, aunque requiere la cognición como componente, necesita de procesos no cognitivos como son los procesos emocionales una vez los epistémicos resultan insuficientes.

La condición de *ser creativo* se basa en procesos de pensamiento, habilidades y competencias; en consecuencia, supone reconocer que estos elementos son innatos a todo ser humano. En este sentido, definir la creatividad como ejercicio que soporta en sí estructuras mentales facilita la comprensión de ésta en cuanto a fenómeno real inherente a la naturaleza humana y no como algo misterioso (Velásquez, De Cleves y Calle, 2010).

Ahora, para ampliar el concepto de creatividad anteriormente expuesto, se tienen en cuenta cuatro elementos que plantea Guilfor (Velásquez, De Cleves y Calle, 2010): a) fluidez del pensamiento: comprendida como la capacidad del individuo para proponer ideas o soluciones frente a un problema o conflicto al cual se ve enfrentado, b) flexibilidad: la destreza que presenta un sujeto para exponer, desde diferentes perspectivas de pensamiento, soluciones que contemplen una visión amplia de su entorno y de quienes

lo rodean, c) originalidad: proceso que evidencia habilidades en el sujeto para reorganizar estructuras a partir de antecedentes concretos; asimismo, se relaciona con la capacidad por concebir descubrimientos sin tener ningún tipo referentes previos, d) viabilidad: contempla la capacidad del ser humano por realizar un proceso binario entre pensamiento y práctica.

Sin duda alguna, estos elementos componen la creatividad como proceso cognitivo del individuo. Ahora, aunque sean naturales a éste se requiere, para su desarrollo, reconocer la contribución de los procesos educativos y, del mismo modo, generar espacios que favorezcan la mejora de estas habilidades las cuales concentran procesos creativos y transformadores para los sujetos. En virtud de ello, se descubren las siguientes estrategias pedagógicas como herramientas motivadoras que posibilitan en el individuo el desarrollo de estas habilidades:

- Estimular de la participación en procesos de aprendizaje
- Estimular la fluidez del pensamiento y la práctica
- Estimular la iniciativa
- Estimular la autoestima

Igualmente, es necesario generar espacios que permitan realizar un conjunto de actividades para el desarrollo total de estos procesos: deben involucrar las dimensiones cognitiva, biológica y emocional haciendo uso del lenguaje verbal y simbólico; en resumen, es a través del juego teatral que estas manifestaciones de la personalidad han de ser potenciadas.

2.2.3 LOS JUEGOS TEATRALES

2.2.3.1 *El juego*

En *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* Caillois (1958) considera que los juegos parten del placer y la fantasía; también implican una serie de limitaciones, combinando así los límites, la libertad, la imaginación y el riesgo. Para Caillois los juegos son componentes e imágenes de cultura una vez crean hábito; por otro lado, brindan un modelo controlado de la realidad que disciplina los instintos.

Caillois empieza por mencionar las características fundamentales del juego. Entre éstas, el elemento “libre” en tanto el participante tiene la elección de jugarlo o no, retirarse en el momento que sea necesario; el elemento “separado” en el sentido de realizarse en límites de espacio y tiempo exacto definidos por anticipado; el elemento “reglamentado” porque es sometido a convenciones parciales las cuales establecen, por un momento, una nueva reglamentación, única que es tomada en cuenta, y el elemento “ficticio” puesto que hay una conciencia específica de realidad substituta o de irrealidad en comparación con la vida real.

2.2.3.2 *Clasificación del juego.*

Ahora, esta clasificación, según el sociólogo francés, se divide en cuatro categorías específicas que son: “competencia o agonal”, la cual radica en ver registrada la excelencia lograda en un determinado terreno (carreras, luchas, atletismo, boxeo, esgrima, fútbol, billar, ajedrez, damas y demás deportes). La responsabilidad recae en el mérito personal; la categoría “azar o alea” se basa en la renuncia de la voluntad, espera deseosa y pasiva a la repuesta de la suerte, siendo el destino el que define el resultado del juego (cara o sello,

apuesta, ruleta, loterías, casinos); el “vértigo o *ilinx*” busca conseguir conmoción, terror y furor, los cuales pueden arruinar, por un momento, la estabilidad de la persona (mareo infantil, sube y baja, alpinismo, atracciones de parques de diversiones, esquí, cuerda floja); por último, el “simulacro o *mimicry*”: el juego reside en el gusto por estar en piel ajena. Esto implica capacidades de imaginación e interpretación (imitaciones infantiles, juegos de ilusión, muñecas, disfraces, juego teatral, ópera, marionetas). Al respecto, se tiene en cuenta el juego teatral en esta última categoría una vez es la herramienta didáctica propuesta para potencializar y optimizar las capacidades de los estudiantes. A continuación se presenta, de forma exegética, los fundamentos y elementos didácticos que subyacen al juego teatral.

2.2.3.3 El juego teatral

En los juegos teatrales se desarrollan dramatizaciones¹ con las cuales el niño aprende a expresar sus propios pensamientos no solo con palabras sino también con los movimientos del cuerpo. Al expresar con armonía y coordinación determinado mensaje, el juego teatral permite que el niño maneje y aprenda la expresión de cada parte de su cuerpo. Esta actividad le permite desbordar, vitalmente, la liberación y canalización de sus emociones de una manera adecuada facilitando, de este modo, actuaciones espontáneas que favorecen la libre expresión y creación.

¹ Es decir: teatralizar un acontecimiento, un texto; interpretarlo escénicamente o utilizar escenarios y actores para instalar la situación. (Pavis, 1980, p. 471).

En el juego teatral el individuo puede potenciar y vivificar el lenguaje corporal, la expresión, las palabras, movimientos y gestos apoyados en los elementos sensibles que añade la puesta en escena. Es, en esencia, un juego, una actividad lúdica: un núcleo enriquecido por actividades conjuntas como la pintura, la música, la danza, entre otras.

Los juegos teatrales permiten al niño expresar libre y espontáneamente su realidad, sus experiencias, sus temores, sus alegrías, sus sensaciones, sus pensamientos con su propio cuerpo: en otras palabras, su propio mundo. La libre expresión asegura al niño una eficiente comunicación con el medio y lo libera de muchos atavismos permitiéndole la desinhibición de miedos. Alfredo Mantovani (1997) expone las siguientes tres premisas:

“El teatro en la educación es un juego de comunicación donde interesa el proceso y no el resultado final, es decir, que debemos conseguir la libertad expresiva de los educandos más que la representación pulcra y acabada. Por lo tanto desde los 2 hasta los 12 años no se utilizan en ningún momento diálogos aprendidos de memoria.

Para “jugar al teatro” los niños no necesitan desarrollar ningún tipo de habilidad previa, precisamente jugando al teatro practican la expresión corporal y el uso del lenguaje, utilizan los sentidos, se ejercitan en psicomotricidad, desarrollan su creatividad etc.

Siempre se parte de lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo (la creación surge de la improvisación debiendo protegerse y potenciar las actuaciones espontáneas)”. Mantovani, A. ¡Jugar! ¡Dramatizar!”

Según Mantovani, “el teatro evolutivo por edades” brinda una visión de los criterios y de la forma de trabajo. Observa que de los cinco a los doce años es común que se juegue y dramatice. Con leves variaciones en el teatro evolutivo se presentan, con todo, de una forma parecida, tres características en especial: primera, la forma en que cada edad

se entrega a la actividad (a mayor edad mejor concentración); segunda, la capacidad para dramatizar (a mayor edad mejor comprensión de las pautas técnicas); tercera, el accionar dentro del grupo (a mayor edad mejor adaptación social).

En esta medida, el juego teatral es una buena herramienta que facilita el logro de los objetivos educativos proyectados: se revela como un recurso lúdico e integrador que tiene en cuenta el proceso y no el resultado y en el que, por otro lado, no es necesario ningún tipo de habilidad para desarrollar la creatividad.

2.2.3.4 ¿Cuál es la función del juego teatral en el proceso de aprendizaje?

Según Roberto Vega (1997) el objetivo del juego teatral no es formar actores. Tampoco tiene como función una acción terapéutica porque no está coordinado por psicólogos; al contrario, responde a necesidades de expresión y de comunicación. Vega señala que es un recurso que beneficia el proceso de pensar, sentir y hacer, es decir, todo aquello que es indispensable en los niveles de la educación. Más allá de los resultados, la significación del trabajo reside en la experiencia a partir de la cual el alumno aprende a conocerse a sí mismo y a conocer a los demás a través de la “simulación espontánea” de situaciones en juego sin hacer énfasis en ninguna formación técnica. Por medio del juego, continúa Vega, el estudiante se va transformando en sujeto y objeto de conocimiento, y puede explorar constantemente procesos de identidad desde el primer momento en que observa y es observado, es decir, en cuanto se *enrola*, a la vez, como ser emisor y receptor.

Desde esta perspectiva, el teatro promueve la expresión de intereses y problemas de las personas que se interrelacionan con las afinidades de los demás, por medio de este proceso los alumnos consiguen reflexionar sobre sí mismos y sobre el entorno. De esta

manera el juego teatral se convierte en un recurso didáctico que fortalece el trabajo en equipo, al tiempo que combate estereotipos y permite compartir experiencias.

El juego teatral trabaja con todo el cuerpo. No hay un instrumento de por medio como es el caso del pincel en la pintura, el cincel en la escultura, la flauta en la música. La danza, al igual que el teatro, trabaja así mismo con el cuerpo como instrumento; con todo, existe un matiz diferencial de primer orden: el juego teatral permite *abarcar* mejor el conflicto, *entrar*, de forma diferente, a través de un velo de artilugio, en los intereses y deseos contrapuestos en un grupo. Sin duda, el juego teatral fortalece el trabajo en equipo; promueve la confianza y desarrolla sujetos participativos. Sobre todas las cosas: se constituye en un recurso oxigenante que, en virtud de su misma naturaleza, transfigura el mundo y la sensibilidad del involucrado. Por medio del lenguaje verbal y del lenguaje gestual –muchas veces olvidado– los estudiantes aprenden más de sí mismos y de los otros, a la vez que superan –en gran medida sin darse cuenta de ello– agudos sentimientos de inseguridad y el temor que ha infundido en ellos la posibilidad de una crítica.

En relación a lo anterior, el juego teatral se descubre como herramienta estimulante para la creatividad en los procesos de aprendizaje: ofrece la posibilidad de producir, y a su vez de reflexionar, sobre la construcción y re-construcción de saberes; asimismo, desarrolla en los niños la autoestima, fluidez de pensamiento y participación en su aprendizaje, los cuales le permitirán no solo adquirir confianza en sí mismo, sino generar sus propios cuestionamientos para identificar problemas cuya solución es viable y asequible a través de la acción.

2.3 MARCO LEGAL

2.3.1 Ministerio de Educación

Según la ley 115 del año 1994, en la educación básica (primaria y secundaria), artículo 23, las áreas de conocimiento obligatorias y fundamentales son:

“Ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística y cultural, educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, tecnología e informática”.

El Ministerio de Educación Colombiana, en el área de educación artística, tiene como objetivo brindarle al estudiante bases de enseñanza-aprendizaje que permitan hacer procesos de pensamientos complejos; en otras palabras, la adquisición de destrezas como la comprensión, el análisis y la interpretación crítica. Los campos de conocimiento en educación artística buscan fomentar la experiencia estética, la creatividad y la lectura de símbolos en un contexto intercultural. Se trata, en gran medida, de generar un espacio en la escuela para la gestión de la diversidad cultural.

Este campo de conocimiento no se centra en la puesta en escena por parte del estudiante de una muestra final, ya sea ésta el caso de la música, la danza o teatro. El campo de conocimiento se refiere, al contrario, a “una práctica socio-cultural”: es decir, orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural en educación preescolar, básica y media donde vincula el conocimiento, procesos, productos y contextos para el desarrollo de competencias, en el cual se tiene en cuenta lo técnico, teórico y práctico.

La formación integral de educación artística y cultural se basa en cuatro desarrollos de competencias (tabla 1):

Tabla 1. Formación integral de educación artística y cultural

Aprender a Ser y Sentir: desarrollo actitudinal	Genera experiencias y vivencias de aprendizaje que fortalecen el componente ético, estético, social y cultural. Su secuenciación de preescolar hasta grado 11° debe propender por el desarrollo de la autonomía estética.
Aprender a conocer: desarrollo Cognitivo	Genera experiencias y vivencias que fortalecen el componente creativo, crítico y reflexivo, en relación con el desarrollo de los procesos de desarrollo de pensamiento complejo y sistémico.
Aprender a Saber y Saber Hacer: Desarrollo Práctico y Desarrollo Comunicativo	Genera experiencias y vivencias en torno al componente propio de las prácticas del arte, la cultura y el patrimonio, a través del desarrollo de conocimientos, procesos y productos. Aprender a Saber y Saber Hacer: Desarrollo Práctico y Desarrollo Comunicativo Genera experiencias y vivencias en torno al componente expresivo, simbólico cultural, donde se desarrolle procesos de comprensión y uso de diferentes sistemas simbólicos.

Recuperado de: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural Educación Preescolar, Básica y Media.

A partir de lo indicado en la tabla precedente, el Ministerio de Educación plantea un desarrollo cognitivo dentro de las competencias básicas para la enseñanza de las artes. Pero, aunque el ministerio profundice en las artes como un proceso de aprendizaje significativo, el colegio donde se realiza esta investigación no cumple a cabalidad con la normatividad una vez direcciona los procesos hacia la muestra final, la izada de bandera, una presentación de carácter protocolario o requerimiento impuesto al área como producto escolar. En suma, las artes, puntualmente el teatro, se ve disminuido en su potencial a raíz de las dificultades patentes a la hora de transvalorar los paradigmas de la educación tradicional.

2.3.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL: Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo

2.3.2.1 Identificación del Plantel

El Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo se encuentra situado en la Diagonal 62G Sur No. 72A-41, Barrio Ismael Perdomo, Localidad 19 Ciudad Bolívar, ubicado en estratos 1, 2 y 3. Es de naturaleza Privado con inscripción Dane 311001005109, Nit # 860030263-9. Los niveles educativos comprenden Preescolar hasta Undécimo, otorgando título de bachiller académico mediante Resolución 7562 de Noviembre 24 de 1998. Es una institución de carácter mixto y funciona en jornada única de 6:15 a.m. a 2:30 p.m. La Cooperativa Especializada en Educación del barrio Perdomo (Cooperdomo) es la propietaria y administradora del Colegio.

2.3.2.2 Misión.

El colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo ofrece educación formal e integral basada en los principios cooperativistas, fundamentada en el desarrollo del pensamiento, competencias, habilidades, valores cooperativos y ambientales.

2.3.2.3 Visión.

El colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo propende por la formación integral de la persona en el crecimiento de su autonomía, en el desarrollo de su apertura hacia los demás, en el fortalecimiento de su singularidad y en el descubrimiento de su carácter trascendente. En esta visión de la persona, dada por Jesús en su evangelio, se enmarca toda la pedagogía y la enseñanza impartidas en nuestra institución superior.

2.3.2.4 Población

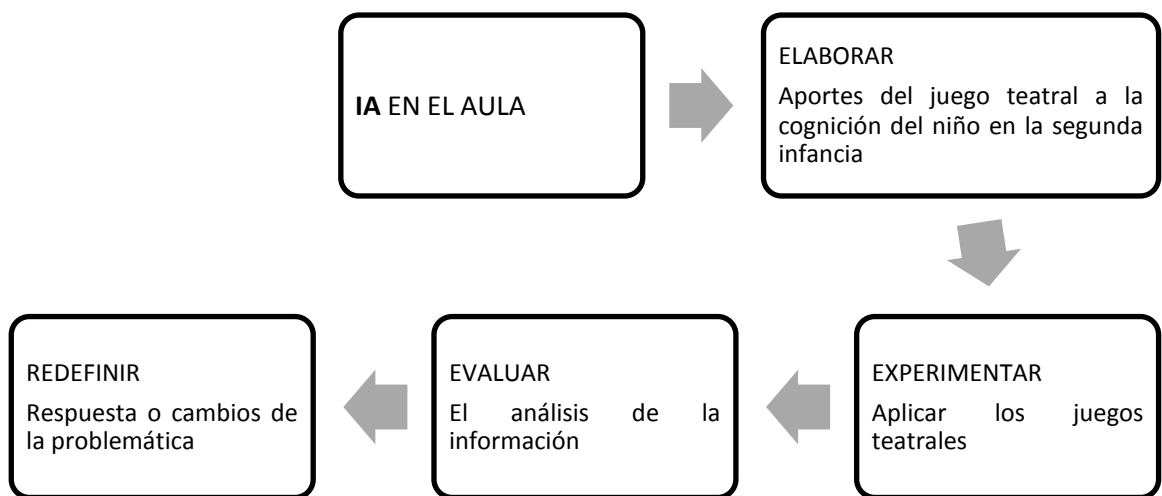
La institución tiene una población con un total de 853 estudiantes, siendo 283 de primaria y 570 de bachillerato. Ofrece a la comunidad educativa los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. La institución presenta una articulación con el programa Sena. Para efectos de esta investigación fueron seleccionados doce niños pertenecientes a los cursos 3°, 4° y 5° de primaria, una vez se encuentran en el rango de edad de la segunda infancia.

2.4 MARCO METODOLÓGICO

En búsquedas de estrategias para el desarrollo de esta investigación, el enfoque elegido es el cualitativo en tanto se centra en los eventos individuales. El evento a estudiar se selecciona con base al criterio valor-relevancia fundamentado en los valores del

investigador Rickert (1962). Ello es, las experiencias de los actores y el significado que sus acciones tienen para otros en un contexto concreto.

De acuerdo con lo referido anteriormente, el presente proyecto se realiza desde la perspectiva de la investigación-acción en el aula: permite ser parte de lo que se investiga, ejecuta en el aula para mejorar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello con el propósito de buscar alternativas que promuevan un aprendizaje significativo que redunden en beneficio de la educación (Elliott, 1990, A continuación se presenta un esquema de esta perspectiva:



2.4.1 Instrumentos para recolección y análisis de datos

A continuación se presentan los instrumentos de investigación que se utilizaron para este proyecto de investigación:

Taller: Para efectos de este trabajo se realizaron siete sesiones de juegos teatrales para la composición del taller. Ello porque el taller se concibe como un equipo de trabajo formado generalmente por una persona que lo dirige y un grupo de personas en el cual cada uno de los integrantes hace un aporte. La persona que dirige adquiere, al mismo tiempo, experiencias de realidades concretas.

Cuaderno viajero: se toma como estrategia para la recolección de información y el análisis de esta investigación ya que en él los niños pueden describir las experiencias, emociones e ideas obtenidas durante el taller.

Bitácora: La bitácora se utilizó para llevar un reporte de los avances y resultados preliminares del presente proyecto de investigación. En éste se incluyeron con detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas y datos de las acciones que se llevaron a cabo para el desarrollo los talleres.

Planeaciones: se generaron partiendo de los referentes del marco teórico para así implementarlos en el aula de clase.

Capítulo III

3 IMPLEMENTACIÓN

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos planteados en esta investigación se realiza contraste entre marco teórico y las siete planeaciones de clase realizadas a lo largo del taller de los juegos teatrales, aclarando que se realizaron las planeaciones a la luz de

los estímulos propuestos por Velásquez, De Cleves y Calle (2010) acogidos desde el marco teórico.

A continuación se encuentra un cuadro que muestra en la primera columna, la justificación y el objetivo que se busca con el JUEGO TEATRAL. Así como, su desarrollo para fortalecer procesos Cognitivos asociados a la CREATIVIDAD. En la segunda columna se evidencia el diseño de la Sesión y su progresión, describiendo el proceso que moviliza el JUEGO TEATRAL durante el tiempo de intervención, desde la descripción.

PLANEACIÓN 1

<p>Estimulación de la participación en procesos de aprendizaje: su objetivo principal se centra en involucrar a los estudiantes en actividades que generen iniciativas, opiniones y responsabilidades partiendo de la orientación del profesor.</p> <p>Se toma el juego teatral, el fotógrafo ya que le permite al estudiante dar características propias de un objeto, una imagen y socializarlas, sin tener ninguna premisa de por medio.</p>	<p>Juego teatral 1: El Fotógrafo.</p> <p>Actividad 1: Los participantes se encuentran en mesa redonda, se da la indicación que debe imaginar una cámara, con su respectiva forma, color, tamaño, etc. Al finalizar se realiza una socialización indicando cada una de las características y se preguntará por qué designaron esas características y no otras.</p> <p>Actividad 2: Se les dará la indicación a los niños para que cada uno tome una foto imaginariamente, luego que inviten a un compañero a observar su foto y el que está observando debe ir diciendo que es lo que está viendo. Al terminar el ejercicio cada uno dibujará en su cuaderno viajero la foto que vio de su compañero.</p> <p>Actividad 3: Entre los participantes se escogerá una de las fotos anteriormente trabajadas, cada uno elegirá un personaje de la foto, entre ellos seleccionará a un director quien inventará una historia que los demás deberán dramatizar. Al terminar cada director plasmará su experiencia en su cuaderno viajero.</p> <p>Retroalimentación.</p>
---	--

PLANEACIÓN 2

<p>Estimular la iniciativa: Esta estrategia desde la actitud humana, se caracteriza por idear, emprender y desarrollar ideas, teniendo en cuenta espacios que le generen confianza a los niños.</p> <p>En esta sesión se toma el juego teatral llamado, el cuento, donde cada niño debe aportar una frase, para idearlo y luego caracterizar en un compañero uno de los personajes que más le llamó la atención.</p>	<p>Juego teatral 2: El cuento Objetivo: Identificar la capacidad de construcción propia.</p> <p>Actividad 1: todos los participantes hacen un círculo, se dará el inicio de un cuento Ej. (Había una vez) cada estudiante deberá aportarle una parte del cuento (un dinosaurio), (que tenía), (un ojo morado), Etc., hasta que se dé un final.</p> <p>Actividad 2: se les indica que armen parejas donde uno es A y el otro es B, A armará una escultura del personaje que más le llamó la atención del cuento ellos armarán y luego cambian. Luego plasmarán en el cuaderno viajero en un dibujo que se rellenará con diferentes materiales.</p> <p>Retroalimentación.</p>
--	---

PLANEACIÓN 3

<p>Estimular la autoestima: Se considera como la valoración que se hace una persona de sí mismo, no siempre se concorda con a la realidad, abarcando todos los aspectos de la vida.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior el juego teatral, sombras, genera un cuestionamiento frente, a la confianza, seguridad de sí mismo, fortaleza y persistencia, para desarrollar la autoestima.</p>	<p>Juegos teatrales 3: sombras</p> <p>Actividad 1 se le indica al grupo que se va a trabajar con música, el grupo se desplaza al compás de la misma, se despereza y respira, cuando la música se interrumpe cada niño debe buscar una posición donde solo se tengan dos apoyos en el suelo cada vez que pare la música varían los apoyos, cuando vuelve la música retoman la caminata.</p> <p>Actividad 2: se dispone a todo el grupo de trabajo mirando hacia el frente, de manera tal que al moverse no se choquen con otro compañero. Al frente, al medio y separado del resto del grupo se coloca un compañero de espaldas el que realizará los movimientos que quiera pudiendo utilizar laterales o hacia atrás y adelante de manera que todos puedan imitarlo.</p> <p>Actividad 3: Todos juntos se desplazan por el salón a la señal de una palmada se deben transformar, a un medio de transporte teniendo en cuenta que no se debe repetir el medio de transporte.</p> <p>Retroalimentación.</p>
---	---

PLANEACIÓN 4

<p>Estimular la fluidez: es la capacidad para dar varias o múltiples respuestas válidas a un problema.</p> <p>Se direcciona la fluidez al juego teatral formas, profesiones y tiempo ya que por medio de múltiples opciones el niño puede adoptar diferentes puntos de vista, desde las profesiones que se le plantean y así generar múltiples respuestas a los problemas que se le generen en el transcurso del juego.</p>	<p>Juegos teatrales 4: formas, profesiones y tiempo.</p> <p>Actividad 1: se les indica que caminen por el espacio y se les van dictando unos códigos como:</p> <ul style="list-style-type: none">1- Soldado2-perro3-gato4-profesor5-carpintero6-conductor7-constructor <p>Ellos deben seguir caminando pero de la forma indicada.</p> <p>Actividad 2: escoger la una de las profesiones que más llamó la atención y representarla.</p> <p>Retroalimentación.</p>
---	--

PLANEACIÓN 5

<p>Estimular la participación en proceso de aprendizaje: Su objetivo principal se centra en involucrar a los estudiantes en actividades que generen iniciativas, opiniones y responsabilidades partiendo de la orientación del profesor.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior el Juego teatral: La rueda de las muecas y títeres, es un juego donde el niño debe generar sus opiniones frente a los ejercicios</p>	<p>Juegos teatrales 5: La rueda de las muecas y títeres</p> <p>Actividad 1: Los participantes se sientan en círculo, el primer estudiante se gira hacia su compañero de la izquierda y hace una mueca, el participante de la derecha debe, primero, imitar la mueca de su compañero, y luego girar la cabeza hacia la derecha y realizar otra mueca, transformando la mueca que ha hecho su compañero en otra distancia, la actividad acaba cuando todos los jugadores han hecho sus respectivas dos muecas.</p> <p>Actividad 2: El juego se realiza en parejas. Uno debe extender su brazo y colocar la palma de su mano a noventa grados respecto del antebrazo, el otro debe mirar la palma de la mano del compañero conservando una distancia de 10 cm que debe mantenerse durante todo el ejercicio. El hipnotizador moverá primero la mano y luego se irá desplazando por todo el salón, buscando diferentes niveles y velocidades.</p> <p>Actividad 3: Por parejas, uno hará de titiritero y el otro de marioneta. El titiritero deberá ir atando hilos en las articulaciones de su compañero u otras zonas visibles (por ejemplo: nariz, párpados,</p>
---	--

	<p>orejas, etc.), para poder movilizarlas al tirar de los hilos. Por supuesto que estos hilos serán imaginarios, por lo que él deberá responder siempre a la longitud del hilo que creó. A su vez la marioneta deberá efectuar los movimientos acordes con la tensión provocada por el titiritero al movilizar los hilos., El titiritero debe enseñarle a realizar acciones humanas, como por ejemplo bailar, tocar un instrumento, etc. Luego, cambian de rol.</p> <p>Retroalimentación.</p>
--	--

PLANEACIÓN 6

<p>Estimular la fluidez: es la capacidad para dar varias o múltiples respuestas validas a un problema.</p> <p>El juego teatral llamado, los edificios, permite el uso de imágenes de elementos cotidianos, para expresar y representar con su cuerpo, allí el estudiante tiene que generar una idea, al unirse con los demás, generando una interacción que permita que los niños escuchen las ideas de los demás compañeros.</p>	<p>Juegos teatrales 6: Edificio</p> <p>ACTIVIDAD 1: Los niños deben imaginarse que el cuerpo es un edificio con muchas ventanas. Se les va diciendo que las ventanas son grandes, pequeñas, cuadradas o redondas... Ellos deben formar ventanas con su cuerpo: los brazos, las piernas, etc. Se les puede decir que pueden o no pueden usar todo el cuerpo.</p> <p>ACTIVIDAD 2: En parejas uno es el edificio con ventanas y el otro intenta imitarlo. También se puede hacer esto con figuras como estatuas.</p> <p>ACTIVIDAD 3: En tríos o grupos de cuatro niños se forma un edificio. Los demás tienen que pasar a través de las ventanas y puertas que hayan propuesto sus compañeros.</p> <p>Retroalimentación.</p>
---	--

PLANEACIÓN 7

<p>Con este taller se busca generar las cuatro estrategias estimuladas en los 6 talleres anteriores, es por esto que esta clase la estructuran los niños, partiendo de aprendizajes previos e ideas que ellos proporcionen.</p>	<p>Juegos teatrales 7: Creación colectiva</p> <p>ACTIVIDAD 1: Códigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monstruos - Animales - Caminata como profesores del Colegio Cooperativo <p>ACTIVIDAD 2: todos los participantes hacen un círculo, se dará el inicio de una canción Ej. (Había una vez) cada estudiante deberá aportarle una parte</p>
---	---

	<p>del cuento (un dinosaurio), (que tenía), (un ojo morado), Etc., hasta que se dé un final, además se le incluirá por cada frase un movimiento y un gesto.</p> <p>ACTIVIDAD 3: Retroalimentación se realizará por medio de un personaje.</p>
--	--

4. ANÁLISIS

Se realizará ahora el análisis que se encuentra dividido por sesiones a partir de las planeaciones propuestas por el taller; asimismo, se toman como referencia las bitácoras elaboradas por la autora de la presente monografía y el cuaderno viajero una vez se constituyen en la evidencia de la experiencia que tuvieron los niños en el momento de participar en el taller. Los nombres citados en el siguiente análisis fueron cambiados para proteger la integridad de los niños.

4.1 Sesión número uno

El objetivo de la primera sesión fue estimular la participación en procesos de aprendizaje: permite generar en los aprendices iniciativas, puntos de vista y compromisos a partir de experiencias fantásticas o reales de su diario vivir. Sin embargo, se puede evidenciar que los estudiantes buscan, por lo regular, una constante aprobación por parte de la docente. Ello se revela con la pregunta constante: “¿está bien hecha profe?” (Ver anexo bitácora 1). Esta pregunta-duda genera y despierta una tensión que limita el proceso creativo de los estudiantes.

Durante todo el taller los niños se encuentran en una búsqueda constante y un cuestionamiento hacia lo que están haciendo. Después de hacer aclaraciones sobre lo que se estaba trabajando logran, por un lado, generar imágenes que proyectan historias las

cuales, de una u otra manera, sucedieron en su cotidianidad; por el otro, imágenes creadas desde lo fantástico.

Se evidencia, así, el reconocimiento de estructuras y aprendizajes previos por parte de un estudiante que se sitúa en un componente cognitivo. Vale la pena mencionar que, aunque éste sea necesario, también el niño requiere de un componente no cognitivo: en suma, los procesos emocionales. Y ello porque permiten al aprendiz generar un paralelo entre ambos componentes. Por esta razón, el niño 3 empieza a llorar arguyendo que: “[...] es que Niño 2 se copió de mi cámara, es que yo me la había imaginado igualita”. O, “es malo porque mi mamá me dice que copiarse de los demás es muy malo y niño 2 se copió de mí” (ver anexo bitácora 1). Después de efectuarse la debida aclaración por parte del mediador, el niño logra comprender y asimilar que aunque la cámara presente las mismas características se pueden generar diferentes imágenes. Él se tranquiliza y describe su cámara cambiándole ciertas cosas para que no sea igual a la de su compañero (ver anexo bitácora 1). Así logra una transformación y permite desarrollar el ejercicio creativo.

En el proceso de retroalimentación se logra reconocer en qué medida el potencial de los niños se ve favorecido por los juegos teatrales. Manifiestan, en un primer momento, que fue de su gusto, un agrado en demasía. Esto, en gran parte porque aminora o rezaga a un segundo el miedo: pueden expresar lo que pasa libremente por sus mentes siempre teniendo en cuenta las reglas del juego. Mejor, mencionan que se sienten libres ya que no hay alguien que les esté diciendo cómo hacer o qué hacer (ver anexo bitácora 1). Por último, logran tener un juicio de valor sobre lo que están haciendo y creando.

4.2 Sesión numero dos

Es importante tener en cuenta las estructuras que los niños ya poseen. Puntualmente, aquello que emerge o se delata en el miedo y la pena: al inicio no fue fácil que realizaran el ejercicio una vez les daba pena, inclusive, algunos niños parecían inmutados, silentes, casi amedrantados por la irrupción de un episodio ajeno a la cotidianidad escolar. La niña 2 no realiza el ejercicio: no quería que se burlaran de ella (ver anexo bitácora 2). Al no poder disponerse, al no generar un espacio de confianza, la estudiante se distancia emocionalmente. Esta circunstancia no le permite la desinhibición para el proceso creativo. Pero, precisamente por ello, es ahí donde el mediador debe intervenir para explicar las diferencias entre el escarnio y la risa, que se encuentran, en este caso concreto, directamente relacionados con el miedo y la pena. Al final, al aclararse esta circunstancia, se logra, por parte de la niña cohibida, una contribución y ejecución en la creatividad.

En los niños de menor edad fue de gran dificultad dar un aporte al cuento. Por el contrario, para los niños de mayor edad la improvisación a través del libre fluído de lenguaje fue rica y creativa a la hora de inventar una frase (ver anexo bitácora 2). Los niños que están ingresado en la etapa de segunda infancia se encuentran en una edad de seis y siete años aproximadamente: una de las características que se puede evidenciar en ellos es la trasformación de un pensamiento pre-operacional a un pensamiento concreto. Según Piaget, esto implica que el niño está, hasta ahora, “re-estructurando” y adquiriendo el uso de un léxico más complejo a partir de nuevas experiencias. Por otra parte, al finalizar la etapa, se encuentran niños entre los diez y once años: evidencian que han

evolucionado en sus estructuras y procesos de aprendizaje y ello porque sus experiencias aumentan día a día. Es por esto que el desarrollo de la *iniciativa* puede variar según la edad.

El mediador, por medio del uso del juego teatral como herramienta didáctica y teniendo como premisa la construcción propia del niño, deja que se genere una fantasía. Para ello tiene en cuenta una de las características de la segunda infancia, es decir, el cambio de perspectiva en cuanto se abandona la época de la fantasía para empezar la época del realismo: “profe, a mí no me gusto ese cuento porque eso no tiene sentido, en la clase con la profe Mery, ella nos explicó lo del cuento, tiene inicio, nudo y desenlace” (ver anexo bitácora 2). Se evidencia que una de las estudiantes inicia un proceso de apreciación, tomando como punto de partida la observación de la estructura del cuento que se estaba realizando. Luego realiza un análisis de la situación que conlleva a asociar, por un lado, un aprendizaje previo (estructura narrativa) y, por el otro, la falta de estructura en la creación del cuento. De este modo logra dar un juicio de valor y dar una solución al problema. La niña 1 solicita que dividamos el grupo con estas características, que unos realicen el inicio otros el nudo y el desenlace, así se tendría un cuento con sentido (ver anexo bitácora 2). En este caso se puede evidenciar que el juego teatral logra movilizar en el aprendiz el recuerdo de un aprendizaje previo y, de este modo, haciendo uso del mismo, logra idear, emprender y desarrollar una idea para continuar trabajando el tema del cuento, ello es, adquiere un sentido para transformar la estructura de éste estimulando así la iniciativa. Más adelante, el niño 4 se acerca y me menciona sí existe la posibilidad de que en la siguiente clase se trabajara con música. El juego teatral le permitió al niño almacenar una sensación de empoderamiento, es decir: el juego le generó una *confianza*, un

relajamiento de auto-confidencia para tener la iniciativa de aportar una herramienta destinada, emocionalmente, para desarrollo del siguiente taller.

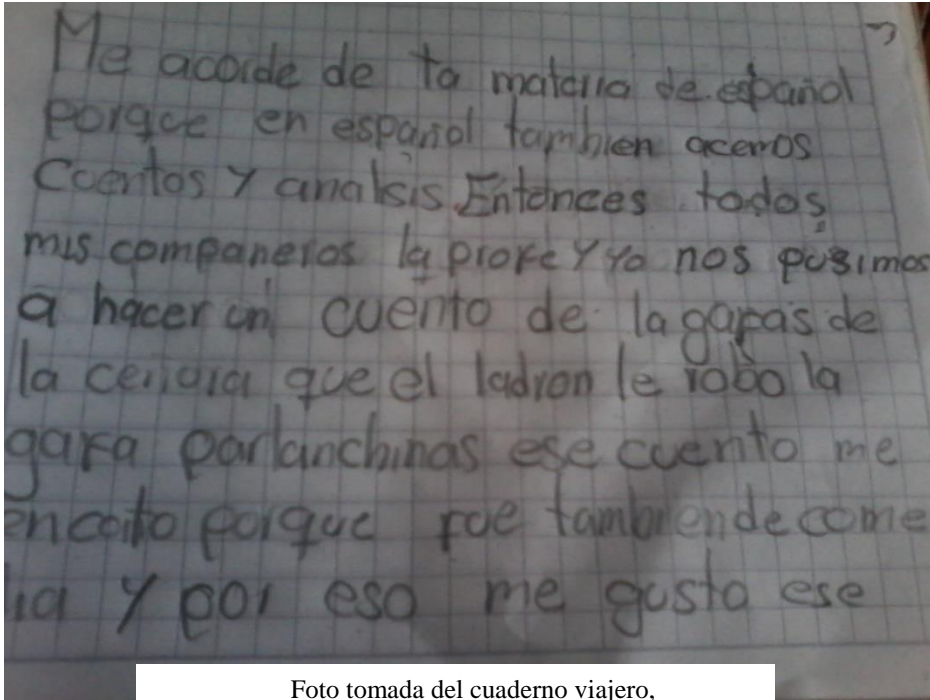


Foto tomada del cuaderno viajero,

4.3 Sesión número tres

Al generar un primer juego que requería liberar tensiones, los niños empiezan a adquirir confianza y seguridad en sí mismos: para ellos era un tanto extraño, chistoso las posiciones en que quedaban. Así se daba contantemente la risa a raíz de dichas posturas. Si bien el ejercicio estaba dirigido para relajar los músculos, también sirvió para liberar la tensión que tenían al entrar al salón. Así se propició una exploración que les permitió desligarse de las barreras y la intimidación; se ganó confianza, entusiasmo y seguridad en sí mismo en cuanto a la exploración grupal. No se preocuparon por el entorno, ni por los compañeros y la risa ya no afectó en el proceso.

Sin embargo, al pedirle a los niños que pasaran al frente uno a uno para dirigir movimientos libres, se evidencian de nuevo las barreras y se genera un aislamiento. En resumen, reaparece en los niños un sentimiento de duda sobre los movimientos que están efectuando. Para los niños el hecho de pasar al frente significaba estar, en parte en una situación-dificultad: les genera miedo. También se les hacía difícil hacer algo que no fuera direccionado por el mediador, además de manifestar que era penoso debido a la presencia de niños de otros cursos que sabían más y los cuales hasta ahora empezaban a distinguir (ver anexo bitácora 3). Por supuesto, también se evidencia la inseguridad por la influencia de los demás. Ello porque los niños que inician la segunda infancia manifiestan que les da pena realizar el ejercicio en presencia de sus compañeros, que son mayores, porque consideran que éstos tienen más experiencia. Aunque todos los niños que están tomando el taller pertenecen a esta etapa o infancia intermedia, según Piaget (1892) y Papalia (2009), los niños reconocen la diferencia en el cúmulo de aprendizajes y saberes entre una edad y otra.

El mediador es, por supuesto, de suma importancia en el proceso de autoestima de los niños en la etapa de la segunda infancia: tiene el papel de motivar al niño para que sea persistente y busque así traspasar las barreras, generando una solución que logre desarrollar el proceso de autoestima. El primer niño que pasó al frente fue tímido al momento de realizar los movimientos por lo que se intervino diciéndole que podía realizar los movimientos que quisiera y que los realizara tranquilamente. El niño se relajó un poco más, realizó movimientos partiendo desde su propio control; a medida que se iba

cambiando de líder, los niños relajaban más el cuerpo como la tensión que delataban al momento de pasar al frente. Los últimos estudiantes se arriesgaron más a realizar diferentes movimientos (ver anexo Bitácora 3). Sin embargo, a medida que se les va proporcionando experiencia a los niños, van desarrollando más confianza, fortaleza, voluntad y persistencia para desarrollar la autoestima.

A pesar que el juego teatral se planteó para estimular la autoestima, en la retroalimentación se evidencia una fluidez de pensamiento al lograr tener la capacidad de percibir y expresar lo que está pasando en su entorno. Al finalizar la clase se hace la retroalimentación. También causa pena ya que, una vez más, al pasar al frente, los niños se sentían ridiculizados. Por supuesto, muchas veces no se sabe que responder y cuando respondían desde lo que creían, las profesoras decían que estaba mal. A modo de muestra se presenta a continuación un registro-impresión de una clase magistral:

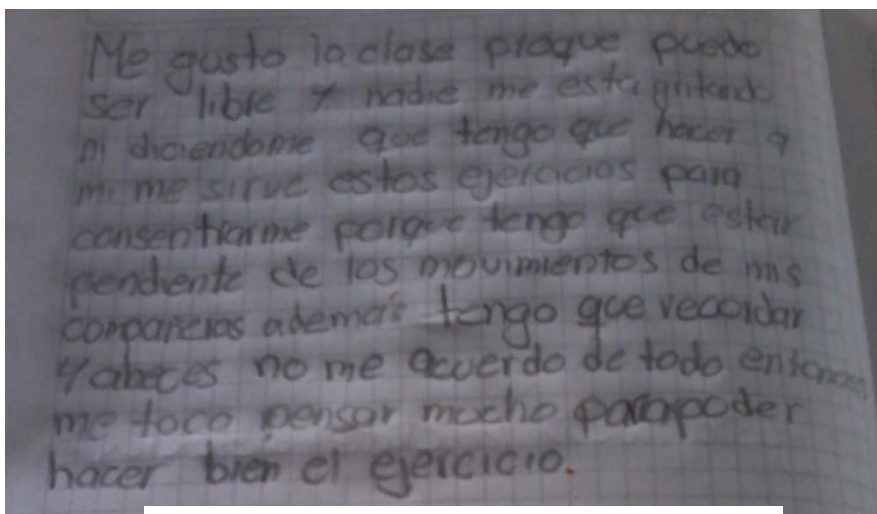


Foto tomada del cuaderno viajero,

4.4 Sesión número cuatro

Al iniciar el taller, se remarca una clara evidencia de iniciativa en los niños

quienes, ahora, logran diseñar un juego teatral por iniciativa propia. Los niños ingresan al taller y, de forma autónoma, deciden iniciar un juego teatral. El juego que crearon, partía de un juego tradicional, “las cogidas”. A este juego adicionan otro elemento: deben transformarse en un medio de transporte. Si bien la transformación se había trabajado en la clase anterior, este no había sido utilizado para el juego de “las cogidas” (ver anexo bitácora 4). Esto evidencia que los niños toman dos puntos de referencia; en este caso, las cogidas y la transformación para construir un nuevo juego con las características del juego teatral. Se comprueba así, de parte de los niños, un liderazgo en tanto se alcanza una gestión y una dirección revelándose el proceso de Enseñanza-aprendizaje.

Para los niños el proyectar experiencias que obtienen de su entorno social se convierte en una constante acción: logran así tener una percepción de la realidad, que es evocada a partir de su cotidianidad. Este proceso contribuye a la transformación simbólica de estructuras sociales que los estudiantes exponen durante el desarrollo del juego, demostrando una perspectiva particular de su contexto: La niña 3 llama la atención porque empieza a caminar coja. Se le pregunta sobre la profesión escogida; responde que es enfermera. Se le pregunta por qué su enfermera es coja, a lo que responde que su mamá es enfermera y tiene un problema en un pie por lo que le pareció que ésta era única al no caminar como todas las enfermeras (ver anexo bitácora 4). Según lo anterior, los juegos teatrales posibilitaron una fluidez en el pensamiento.

Se Tiene en cuenta que en este punto los estudiantes ya llevan un avance con el cual se hace evidente la participación en los procesos de aprendizaje: el niño desarrolla una capacidad de iniciativa, logra un poder de decisión que le permite dar una opinión:

“[...] dice el niño 4 que teníamos que hacer la retroalimentación del taller anterior. Todos nos hacemos en círculo y niño 4 dice que es lo que para él se convierte en lo más importante del taller, ya que ellos pueden expresar todas las emociones y aprendizajes que tuvieron” (ver anexo bitácora 5). Se evidencia, así, que el niño da una opinión frente a la retroalimentación, tomando con responsabilidad el proceso que se les está generando.

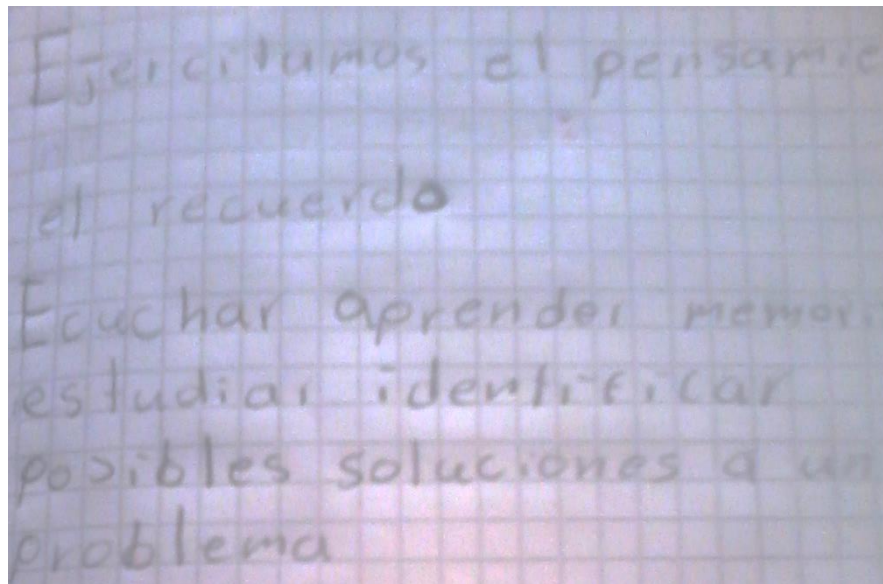


Foto tomada del cuaderno viajero

4.5 Sesión número cinco

A pesar que el juego está propuesto para el estímulo de la participación en el proceso del aprendizaje, se genera un problema que no permite el desarrollo del ejercicio: El niño 5 propone que se le incluya movimientos de los pies y las manos para ver si, de esta forma, funcionaba el juego (ver anexo bitácora 5). Sin embargo, el niño estructura una idea solucionando con rapidez la situación, siendo esta habilidad una de las características de la fluidez de pensamiento. Asimismo el niño participa, lo que le permite opinar y asumir

responsabilidades, plantearse y resolver un conflicto, es decir, particularidades de la participación de los procesos de aprendizaje: No tuvieron ninguna cohibición, manejaron los niveles, las velocidades, giros, rollos, saltos, posturas corporales, sin necesidad de dar indicaciones; cada pareja proponía sus propios movimientos (ver anexo bitácora 5). Al generar que los niños indaguen por sí mismos, pongan en juego sus potencialidades, sus propios intereses, necesidades o curiosidades, se estimula la participación en los procesos de aprendizaje.

Es necesario recalcar que el juego teatral, la rueda de las muecas y títeres, fueron planeados para estimular la participación en el proceso de aprendizaje de los niños. Sin embargo, ellos han tenido ya un proceso donde se han estimulado diversos componentes: “Niña 7 propone cambiar de pareja y se le pregunta el por qué. Ella dice que para poder compartir con todos los compañeros y así, poco a poco, sabría con quién era más compatible para trabajar. Se le pregunta a qué se refiere con “compatible” y ella responde que es “una cosa que se da” con algunas personas, que “ella no trabajaba con todo el mundo; solo trabajaba con los niños que le gusta trabajar” (ver anexo bitácora 5). Dicho lo anterior, se demuestra que en este punto los niños logran apropiarse de los juegos generando y expresando, de esta manera, propuestas para dar su punto de vista, reproducir ideas, tener confianza en sí mismos, tener liderazgo y obtener persistencia en el logro de un objetivo, habilidades y expresiones todas características de la participación en el proceso de aprendizaje, fluidez de pensamiento, autoestima e iniciativa. Por otra parte, se ve reflejado que la niña aprueba sus relaciones sociales, una característica notable durante la etapa de segunda infancia.

En el desarrollo de la actividad, la niña 1 pregunta si los juegos se pueden aplicar para otras clases. Se le contesta en relación a sus posibles criterios, ello es, si considera que aquéllos se pueden aplicar en otros espacios académicos y de qué modo. Ella afirma; expresa que se puede realizar como tarea (ver anexo bitácora 5). Si bien el juego teatral generó en la niña la formulación de unos interrogantes, el mediador buscó el mecanismo para que ésta, por sus propios medios, alcanzara una respuesta. Dicha situación generó un interés de parte de la niña, despertó la curiosidad y conllevó a investigar por su propia cuenta.

4.6 Sesión número seis

En esta sesión se da inicio al taller y se les propone pensar en un juego para el calentamiento; al principio todos se quedan callados. Luego la Niña 4 propone algo proponiendo el correr. El niño 3 dice que quiere algo con los códigos que ya habíamos trabajado. Entonces Niña 1 propone que uno de los códigos sea correr y que se realice por velocidades. Se inicia el juego. Éste resulta agradable, lo disfrutaron ampliamente ya que ellos lo habían construido (ver anexo bitácora 6). Al proponérseles que planteen la construcción de un juego teatral, se evidencia la fluidez de pensamiento una vez el mediador no interviene con ninguna propuesta y son los niños quienes tienen que proponer ideas y reorganizar estructuras a partir de antecedentes concretos. En este caso, tomaron partes, motivos de juegos que ya se habían trabajado; asimismo se realizó un proceso binario entre pensamiento y práctica.

A medida que va avanzando el proceso, los niños empiezan a crear patrones por sí solos. Esto es una consecuencia directa del hecho que han pasado por diferentes estímulos

que les permiten innovar y recrear herramientas a la hora de solucionar un problema o situación. A pesar de que el juego teatral tenga un objetivo (en este caso el de la fluidez de pensamiento), se pueden formar otros estímulos: al niño 2 se le complica más que al resto de sus compañeros. El niño 5 se acerca al niño 2 y le pregunta sobre cómo podría ser una ventana, a lo que éste contesta rápidamente “cuadrada”. Aquél le dice luego sobre cómo podría dibujar una ventana cuadrada con el cuerpo. El niño 2 crea una ventana con las manos; su compañero aprueba con la cabeza y le muestra que si abre los pies puede armar otra ventana y así sucesivamente (ver anexo bitácora 6). En este caso, se genera acción de gestión y conducción, capacidad de previsión y visualización, expresión de espontaneidad, acción y reacción inmediata lo cual lidera un proceso, generando una iniciativa de parte del niño.

4.7 Sesión número siete

Los juegos teatrales de las seis sesiones precedentes tuvieron como objetivo principal estimular ciertos componentes de la creatividad, enriqueciendo a los niños con experiencias, en el fondo, para generar en los niños la transformación de estructuras y desarrollo de la autoestima. El niño logra captar y disponer de la información; de igual manera ésta le permite crear confianza y lograr un aporte significativo para su aprendizaje. Por otra parte, al estimular la iniciativa se genera que los niños busquen ser líderes, ejecuten una acción, y sean capaces de orientar un proceso. La sesión se inicia planeando la clase. Se propone realizar un calentamiento con “cogidas de monstruos”. El niña 4 menciona que este juego los puede poner en una actitud de “alerta” (ver anexo bitácora 7). Se evidencian no solo los dos estímulos antes mencionados sino también la fluidez del

pensamiento al producir una idea, generar una acción y dar un punto de vista sobre lo que puede suceder. Se hace relevante resaltar que en la etapa de segunda infancia los niños ya hacen representaciones mentales de acciones y logran generar comparaciones lógicas.

Otro de los estímulos generados durante los juegos teatrales consistió en la participación de procesos de aprendizaje donde los niños ponen de manifiesto sus potencialidades, sus intereses, curiosidades y necesidades. Luego de una variación en los códigos, teniendo en cuenta a los profesores del colegio (como caminan, hablan, regañan, etc.), el niño 3 menciona que, de la misma manera, se podrían tener presentes las características que tienen los animales y los profes. Se le pregunta a qué se refiere con lo que expresa; menciona que cuando lo están regañando él imagina que es un animalito que le habla y así se torna más chistoso el regaño (ver anexo bitácora 7). En suma, se ha producido o imaginado una asociación y posible solución a un problema de forma creativa.

Es importante tener en cuenta que los juegos teatrales logran desarrollar un espacio apropiado para el aprendizaje de los niños: se logra una comunicación enriquecida en la escucha y la atención, desarrollando una construcción y re-construcción de su conocimiento para generar una idea, siendo ello fundamental en la cognición. Esta vez el niño 6 dice que mejor le habría gustado el juego del cuento; que si es posible repetirlo pero con otras cosas. El niño 4 propone que sea cuento pero agregándole gestos y movimientos. El niño 3 menciona que en lugar de un cuento se componga una canción con movimientos y gestos, manteniendo la misma dinámica del cuento. La idea gusta y se aprueba (ver anexo bitácora 7). Por otra parte, es notable la disminución del egocentrismo de los niños

durante la etapa de segunda infancia ya que permite la participación de todos con la obtención de una idea desde la reestructuración.

4.8 Conjugando la teoría con la práctica

Según el análisis realizado, el juego teatral como herramienta didáctica crea conexiones integrales frente a la cognición de los niños en la segunda infancia puntualmente, en el plano de la creatividad, solución de problemas y aprendizajes. Un ejemplo claro de lo anterior se ve reflejado desde la sesión número cuatro, ya que los niños por iniciativa propia, crean un juego teatral teniendo en cuenta las características del mismo. Se evidencia así, la captación de intereses en los niños para crear acciones espontáneas enriqueciendo los esquemas para lograr cambios, caminos y respuestas.

Atendiendo a lo anterior, y partiendo de las estrategias que proponen Velásquez, De Cleves y Calle (2010), que se refieren a la estimulación de procesos importantes para la creación; en las sesiones generadas están presentes los estímulos pertinentes en cuanto a:

Fluidez del pensamiento: se refleja en el taller número cuatro, seis y siete donde los niños logran darle solución a los problemas que se presentaron durante las sesiones, generando nuevas características al juego y haciendo que éste tenga un nivel de complejidad más alto. Esto demuestra la capacidad para dar varias o múltiples respuestas validas a un problema.

Participación en procesos de aprendizaje: En la sesión uno y dos, surgen varios interrogantes de parte de los niños que reflejan inseguridad, el mediador busca delimitarle una ruta para que ellos encuentre la respuesta por si solos y participen activamente del

desarrollo del juego. Sin embargo en la sesión cinco y siete los niños en función del juego identifican un problema, promueven la dificultad y así mismo generan la solución cumpliendo las características de la fluidez del pensamiento

Iniciativa: el presente estímulo desde la actitud humana, se caracteriza por idear, emprender y desarrollar ideas, teniendo en cuenta espacios que le generen confianza a los niños. Desde la sesión cinco se muestra la participación activa de los estudiantes, ya que empiezan a dar aportes significativos para el desarrollo de los juegos.

Autoestima: siendo una característica importante para la creación, se evidencia la falta de ésta en las tres primeras sesiones, los niños buscaban constantemente la aprobación del mediador, sin embargo en las sesiones finales (cinco, seis y siete) muestran seguridad en el desarrollo de los juegos, revelando el proceso que generaron los juegos teatrales.

Asimismo, todos estos estímulos permiten que los niños integren información en esquemas de conocimiento llenos de sentido para ellos, al tiempo que fortalecen la comunicación, potencializa nuevos conceptos, genera diversión grupal e individual, favorece el desarrollo de la lógica y el sentido común, promueve la aceptación de jerarquías y el trabajo en equipo reflejado en la sesión siete, donde los niños son los que crean los juegos teatrales a través de los diferentes estímulos propuestos por el mediado.

La segunda infancia según Piaget (1892) se encuentra en el estadio de “operaciones concretas” sin embargo, durante los siete talleres se evidencia que cada edad tiene un proceso de aprendizaje propio, ya que los niños que inician la etapa de segunda infancia ejecutan con dificultad y requieren de una explicación minuciosa de los juegos teatrales

que se proponen. Por otro lado, los niños que finalizan la etapa, logran hacer uso de los aprendizajes previos para generar una re-estructuración y lograr nuevos aprendizajes con indicaciones menos explícitas.

Al finalizar los talleres se encontraron niños con más confianza: se destacó la claridad en su comunicación, el desarrollo del juicio, la crítica para la justificación de las respuestas dadas. Sumado a ello, se obtienen procesos de transformación, diseño de ideas, detección de problemas con una posible solución mediante la acción, características evidenciadas en los estímulos que propone Velásquez, De Cleves y Calle (2010) ya mencionados.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación significó analizar los principales aportes que el juego teatral proporciona al desarrollo cognitivo de los niños durante la etapa de segunda infancia en el CCMIP. Se partió de una investigación acción en el aula. En este sentido la elaboración, aplicación y análisis de la información obtenida a la luz del marco referencial descrito para esta monografía, evidenció las siguientes conclusiones:

Frente al primer objetivo específico planteado para la elaboración de este proyecto, ello es, el reconocer conceptualmente el aporte que ofrece el juego teatral al desarrollo cognitivo de la segunda infancia, puede decirse que se observó que el juego conecta de manera directa con la re-interpretación de esquemas y estructuras mentales: es decir, que hacer uso de los juegos teatrales como herramienta didáctica, posibilita formas de comunicación y expresión. Con el uso de esta herramienta se logra despertar y estimular en el niño acciones en el pensamiento liberadoras; de la misma manera, estos procesos le permiten identificar y establecer conexiones con prácticas ligadas de forma directa a su contexto, lo que necesariamente provoca una construcción integral del niño.

Siguiendo con la ruta de objetivos específicos, esta consiste en aplicar el juego teatral como herramienta didáctica para potenciar el proceso de creatividad de la segunda

infancia. Resulta pertinente en estos procesos de aprendizaje propiciar espacios que generen estímulos en la participación, fluidez del pensamiento, iniciativa y autoestima ya que estos elementos proporciona a los niños la motivación que demandan para generar reflexiones y acciones que contribuyen a la construcción de conocimiento; en este sentido contemplar metodologías de trabajo por parte de los docentes forja en los niños de la segunda infancia una mayor y mejor disposición para el trabajo, el deseo de descubrir por sí mismo los aspectos y la satisfacción de lo logrado.

Se hace necesaria la implementación del juego teatral como herramienta: es imperioso realizar una clasificación por edades debido a que cada edad tiene su propio proceso de desarrollo en cuanto a sus capacidades. Asimismo, cada objetivo que el maestro propone será resuelto de manera diferente, haciendo uso del juego teatral como elemento dinamizador.

Se generar en los niños de la segunda infancia iniciativas, puntos de vista y compromisos a partir de experiencias fantásticas o reales de su diario vivir, permitiendo generar autoestima y confianza a la hora de socializar una idea, propuesta y aprendizaje.

El juego teatral en la cognición del niño permite que éste conozca el mundo y lo cuestione, explore situaciones de su entorno, pero de una forma más personal al diseñar situaciones imaginarias establecidas por situaciones y personajes reales. Así mismo propone situaciones de conflicto que inventa al niño a buscarle solución de forma creativa.

Para finalizar, se buscó identificar

la relación que se genera entre el juego teatral y el desarrollo cognitivo en las sesiones planteadas. Comprendiendo las posibilidades que ofrece el juego teatral en los procesos de aprendizaje de los niños en segunda infancia, se pudo apreciar que reconocer la actividad de éste como un elemento dinamizador en estos procesos posibilita principalmente el manejo de la autoestima, el reconocimiento y aceptación de sí mismo (el yo interior), y de su entorno a partir de la socialización de estructuras de pensamiento previas. Así, las cualidades de diálogo que posee el juego teatral en relación con los referentes existentes en el pensamiento de los niños permiten una constante reconstrucción y asimilación de estas estructuras.

REFERENCIAS

- Astrosky, D., & Holovatuck, J. (2009). *Manual de Juegos y Ejercicios Teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La mascara y el vertigo*. Mexico D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo. (s.f.). *Manual de convivencia*. Bogota.
- EFLAND, A. D. (2004). *ARTE Y COGNICION: INTEGRACION DE LAS ARTES VISUALES EN EL CURRÍCULO*. Barcelona: Octaedro.
- Elliot, J. (1988). *Investigacion y Experiencias*. Recuperado el 2002, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre287/re28710.pdf?documentId=0901e72b813c300b>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Mantovani, A. (s.f.). ¡Jugar! ¡Dramatizar! (El teatro en la educación). *Proexdra*, 1-9.
- Mantovani, A., & Jorge, E. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- P, C. C. (s.f.).
- Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo Humano*. Mexico D.F: McGraw-Hill Companies.
- Papalia, D. E. (2012). *Desarrollo Humano*. Mexico: McGraw-Hill Companies.
- Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro*. España: Ediciones Paidós.
- Piaget, J. ((1983)). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1993). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires : Guadalupe.
- Vega, R. (1997). *JUEGO TEATRAL: aporte a la educación educativa*. Geema.
- Velasquez, M., De Cleves, R., & Maria, C. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, 321-338.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Iberamérica.

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia - ensayo psicológico*. Madrid: Aka.