



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
CARRERA DE TEATRO

LOS JUEGOS TEATRALES COMO ESTRATEGIA PARA ENFRENTAR LA  
COMUNICACIÓN VIOLENTA EN ADOLESCENTES.

Alumno(a): Andrea Doria Formantel Riquelme.

Profesor(a) guía: Iria Retuerto Mendaña.

Tesis para optar al título de Profesor(a) de Teatro  
Tesis para optar al grado de Licenciado(a) en Teatro  
Santiago 2015

Al universo, a mi madre, a mis amigos.

# Índice

1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	4
1.1.	Introducción: .....	4
1.2.	Pregunta de investigación .....	8
1.3.	Objetivo General: .....	8
1.4.	Objetivos específicos:.....	8
1.5.	Justificación .....	9
2.	MARCO TEÓRICO.....	10
2.1.	Violencia escolar.....	10
2.2.	Emociones y educación .....	14
2.3.	Juego .....	18
3.	MARCO METODOLÓGICO.....	23
3.1.	Enfoque .....	24
3.2.	Elementos del Diseño Metodológico: .....	25
3.2.1.	Tipo de Acción: .....	25
3.2.2.	Muestra: .....	26
3.2.3.	Unidad: .....	28
3.3.	Técnicas de Recolección de Información: .....	28
4.	ANÁLISIS DE DATOS.....	29
4.1.	Categorías.....	30
4.2.	Espacios:.....	30
4.3.	Códigos:.....	31
4.4.	Resultados de Análisis de Datos.....	33
5.	CONCLUSIONES .....	47
6.	BIBLIOGRAFIA.....	48
7.	ANEXOS. ....	51
7.1.	Observaciones no participantes .....	51
7.2.	Observaciones participantes. ....	59
7.3.	Observación Consejo Pedagógico .....	64
7.4.	Diagnóstico grupo de trabajo, informe de práctica .....	65
7.5.	Observación general, realización práctica .....	66
7.6.	Tabla comparativa de categorías para análisis de datos.....	67

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Introducción:**

Desde hace algunos años, en nuestro país y el mundo se ha detectado que, en las aulas de diferentes establecimientos escolares, se ha instalado la violencia como mecanismo de comunicación cotidiana entre integrantes de la comunidad educativa. Este creciente fenómeno nos lleva a pensar que al parecer, dentro de las instituciones educacionales no sucede algo diferente a lo que vivencia la sociedad capitalista actual, basada en el individualismo, la competencia y la ley del más fuerte. En este sentido, parece indicado recoger el planteamiento de Bourdieu (1970) que sostiene que dentro de la escuela no se desarrollan códigos y normas de convivencia diferentes a los que posee una sociedad determinada, más aún, ésta es la institución encargada de integrar, validar, naturalizar, defender y sobre todo reproducir aquellos códigos y conductas propios del sistema imperante en la sociedad de la época.

En Chile, a partir de la última década se han realizado estudios sobre violencia escolar, destacando entre ellos el primer estudio nacional de convivencia escolar, Mineduc y UNESCO (2005), el cual arroja resultados alarmantes. Por ejemplo, un tercio de los estudiantes declara ser agredido verbalmente a menudo, y uno de cada diez alumnos es golpeado frecuentemente por sus compañeros. Estos datos dan a conocer una realidad escolar donde la violencia forma parte de la cotidianeidad escolar de los estudiantes, dañando, sin lugar a dudas, su integridad tanto emocional como física, comprometiendo en su totalidad el proceso de aprendizaje y formación por el que transitan dentro del establecimiento educacional.

Dentro de la misma investigación se realizaron comparaciones con índices de violencia escolar internacionales, llegando a coincidir éstos en un 10 a 30% de niños hostigados en la institución escolar a la que asisten.

A fin de mitigar el problema de la violencia en las aulas, el año 2010 se promulga en nuestro país la Ley 20536 sobre violencia escolar, promulgada en Santiago de Chile el día 08 de Septiembre del año 2011 y publicada el 17 de Septiembre del mismo año; la que indica que:

“Será obligación para los alumnos, padres, apoderados, profesionales, asistentes de la educación, equipos docentes y directivos, el propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia. Además, deberán informar de manera obligatoria y de acuerdo a su reglamento interno, todas las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecte a un estudiante, una vez tomen conocimiento de ello.

Para poder cumplir con esas obligaciones, tanto el personal directivo y docente, como también los asistentes de la educación, recibirán capacitación para promover la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto”.

También, en el año 2006, Mineduc y Ministerio del Interior realizan el “Primer estudio nacional de violencia en la escuela” y se decreta que cada establecimiento educacional, de toda dependencia, será sometido a dicho estudio cada dos años, con el objetivo de lograr identificar la raíz del problema de la violencia en las escuelas, en qué contextos determinados grupos la ejercen y cuáles podrían ser las soluciones idóneas para reajustar los códigos y desarrollar una convivencia pacífica entre los sujetos educativos. De esta iniciativa nacen también siete medidas propuestas desde el Mineduc (2006), destacando la intención de realizar cambios integrales, donde se analice la educación pre escolar, el rol del profesor, objetivos fundamentales transversales, capacitaciones y programas piloto para la prevención de la violencia en establecimientos educacionales de tres regiones del país

Otra forma de abordar esta problemática es la que propone Aarón (2006), afirmando que el problema de la violencia en las aulas debe ser abordado de manera integral, incluyendo buenas condiciones laborales, transformaciones en

las estructuras jerárquicas de los establecimientos escolares y por sobre todo, un cambio en la actitud de cada sujeto educativo en el que sean capaces de analizar sus conductas a fin de romper el círculo de violencia e inicie un proceso de transformación personal.

Si de transformación integral hablamos, resulta útil ampliar la referencia de intervenciones a las artes. En concreto, el teatro ha sido, desde los años 60, un espacio de desarrollo para promover conciencia respecto a situaciones de violencia física y psicológica. Boal (2002), por ejemplo, nos habla de la herramienta teatral aplicada en contextos socialmente complejos, afirmando que la aplicación de técnicas teatrales resulta un ensayo de vida, permitiendo a los sujetos que la experimentan, vivir, revivir y ser espectadores a la vez de su propia realidad, logrando adquirir una nueva perspectiva de sí mismos y del mundo que los rodea. Esta pretende ser una herramienta transformadora de conciencia, que es a lo que apunta Aarón en el análisis del primer estudio sobre violencia escolar.

La investigación que se desarrolla a continuación se basa en el trabajo sistemático realizado a lo largo de un año (2013), compuesto en un primer semestre de observación y diagnóstico, y el siguiente semestre realizando intervención en un curso de adolescentes de tercer año medio de un colegio particular subvencionado, donde se observa arraigados códigos de comunicación violenta entre pares y también hacia docentes.

La intervención realizada se basó en metodologías activas, donde el acercamiento a los estudiantes y entre estudiantes se dio a través de juegos teatrales, ejercitando sus cuerpos, mentes y emociones de manera integral. Por otra parte, se potenció, a través de esta herramienta, el desarrollo de cada individuo, dejando atrás paradigmas conductistas que solo ven un estímulo y una respuesta generalizadas para individuos que son diferentes. Bien lo dice Motos (2003) cuando expresa que el área de formación expresiva a través del teatro es el espacio de las cuatro “c”, pues es necesario reaccionar con el **cuerpo**, después con el **corazón**, para luego reflexionar con nuestro **cerebro**, en un espacio contextualizado por la **cultura** en la que vivimos.

Intuyo, en base a mi experiencia en las aulas y los diferentes autores que han sido y son parte de mi desarrollo como pedagoga teatral, que las transformaciones que se van dando en el proceso de sesiones teatrales, tiene que ver con el sentido de éstas para los estudiantes, sean adolescentes, niños o adultos, pues no trabajan elementos ajenos a sí mismos, sino que van ejercitando su propia existencia a través de emociones, ideas y cuerpo, desde las capas más superficiales hasta las más profundas. Ese tránsito es el que pretende registrar la presente investigación.

El teatro como una herramienta aplicada a la formación, desarrollo y aprendizaje de las personas, debiera, según diversos teóricos, como por ejemplo Retuerto (2009) aplicarse fundamentalmente de manera situada, con plena conciencia de los distintos contextos en los que se desarrollan los sujetos, ya sea al interior o exterior de sus establecimientos escolares, como es el caso de esta investigación. Así, más que los resultados que produce, es importante analizar el cómo los produce. Cada experiencia generada a través de la pedagogía teatral, considerando lo situado del fenómeno, encierra una información valiosa, con características específicas y particulares acerca de esta herramienta educativa, permitiendo enriquecer el panorama teórico en torno a la misma, y profundizar en la reflexión acerca de su aplicación. Es por esto que la sistematización de las propias experiencias desde una mirada analítica, que permita comprender la manera en que se desarrollaron y su relación con las expectativas y los resultados, puede ser considerado un aporte para la investigación sobre teatro en educación.

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿Cómo se produce la transformación de la comunicación violenta a través de juegos teatrales sistemáticos en adolescentes de tercero medio?

## **1.3. Objetivo General:**

Comprender el proceso de transformación de la comunicación violenta a través de juegos teatrales sistemáticos en adolescentes de tercero medio.

## **1.4. Objetivos específicos:**

- Identificar los elementos que caracterizaban la comunicación violenta en el aula en la que se interviene a través del teatro.
- Analizar las respuestas de los estudiantes a las diferentes sesiones teatrales.
- Analizar aquellos elementos que se modifican en la comunicación violenta en el desarrollo de las sesiones de teatro.

### **1.5. Justificación**

Como argumenta Carr (2002) es importante que las investigaciones sobre educación se realicen desde la práctica, tomando la experiencia como una fuente fundamental de información para reflexionar acerca de la misma a través de las diferentes teorías, pues práctica y teoría no deberían separarse la una de la otra a la hora de reflexionar para generar investigación.

El mismo autor también realza la importancia de nutrir los estudios sobre educación desde diferentes miradas, como por ejemplo la psicología y la filosofía, por mencionar algunas, dando un enfoque más integral y complejo de la realidad que se vive en las aulas mientras los estudiantes viven sus procesos de formación y aprendizaje.

Otro punto relevante es que en la actualidad, los espacios de investigación en educación se han mercantilizado, como menciona Caramés, M (en Contreras, J y Pérez, N, 2010), reduciéndolos a un espacio y tiempo definidos de manera limitante y muchas veces estrecho para desarrollar estudios, leer, reflexionar, escribir, observar, conversar e incluso perderse. Esto lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible ser educador sin espacio para aprender?

En conclusión, investigar, analizar y comprender el proceso de transformación que ocurre en adolescentes cuando se involucran en juegos teatrales de forma sistemática, nos posibilita abrir la mirada del trabajo teatral en la educación. Esto cobra especial relevancia en un área en que abundan los manuales que nos indican ejercicios, en qué orden organizarlos y como deberíamos evaluar el desarrollo de los estudiantes, corriendo el riesgo muchas veces de aplicar formulas estandarizadas en contextos diferentes. Esta es, efectivamente, una contradicción en la disciplina misma, pues el teatro aplicado a la educación es fácil de identificar con bases participativas y constructivistas donde lo esencial es considerar al sujeto y su entorno social. Sin embargo, el recurso teatral difícilmente podrá desplegar su potencial integral e integrador; si no reflexionamos acerca de nuestras prácticas en las aulas, ya que fácilmente podríamos caer en

aplicar conocimientos de técnicas teatrales desde lógicas conductistas, que apelan al estímulo – respuesta y en relaciones jerárquicas que muchas veces pueden volverse autoritarias.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Violencia escolar**

Para comprender el problema de la comunicación violenta dentro de los establecimientos educacionales, es necesario llegar primero a un acuerdo de lo que significa el concepto mismo, ¿qué es violencia? ¿Cuáles son los factores que la caracterizan? ¿Cómo abordarla desde la educación?

Varios conceptos de violencia se encuentran en libros y documentos sobre educación. Por ejemplo Lorenz (1980) apunta a que la violencia es un hecho donde los humanos ejercen una fuerza sobre otro, especialmente cuando ocupan una posición de poder; y la distingue de la agresión, que sería un acto de supervivencia, donde las especies animales comprometen el obtener alimentos, agua, territorio y/o protección de crías. Por otra parte Barudy (1999) menciona que cuando las conductas violentas no tienen que ver con las situaciones de supervivencia mencionadas anteriormente, entonces éstas son causa de una desnaturalización de la especie, como por ejemplo, en el caso del cautiverio, especificando que dichos actos de violencia solo son parte de la especie humana. Maturana (2001) comparte esa mirada, argumentando que la agresión y la lucha no son las herramientas de comunicación naturales del ser humano; mientras que sí lo son la cooperación y la coexistencia entre personas que se aceptan el uno al otro en su diaria convivencia Debarbieux (1996) y García Madriaza (2005 a). Si la violencia fuera un impulso natural del ser humano, se deduciría que no hay mucho por hacer para enfrentarla, sin embargo, pareciera que sí se pretende hacerlo, a través de políticas públicas, campañas ciudadanas o internas dentro de establecimientos escolares, por lo tanto podríamos decir que tras las políticas contra la violencia escolar hoy hay una mirada del ser humano desde la convivencia y la cooperación, lo que Maturana llama amor, y no desde la lucha y la

competencia, como es más común deducir tras una mirada al sistema educativo que se desarrolla hoy en día, pero las preguntas y/o contradicciones corresponden al mundo concreto, donde la práctica podría alejarse de los discursos.

¿De qué manera nos ayudan esos abordajes a comprender la violencia en la escuela? ¿deberíamos decir, siguiendo a Maturana, que se trata de una escuela desnaturalizada? Puesto que en sus palabras, la violencia no forma parte de la naturaleza humana.

Las definiciones de violencia expuestas presentan elementos comunes, como por ejemplo la fuerza que ejerce un ser humano sobre otro, posiciones de poder, delimitaciones de territorio, en definitiva, la imposición de un ser frente a un otro u otros. Así es como nos acercamos a un matiz respecto a los conceptos tratados, descubierto a través de los diversos estudios de violencia escolar desarrollados por Debarbieux (1996); García y Madriaza (2005a) donde resalta entre hechos violentos, la situación de “pelea”, la que lleva a sus actores implicados a una relación de violencia más simétrica, donde hay un enfrentamiento entre dos fuerzas opositoras que se reconocen como tales. De esta forma la jerarquía no parece ser un elemento central como en las definiciones anteriores sino que éstos responderían a una necesidad de medir fuerzas, probándose entre sujetos ya sea para ser aceptados y/o reconocidos por otro o el grupo al que desean pertenecer.

Otra forma de comprender y abordar la violencia en las escuelas la ofrece Bronfenbrenner (1987) con el modelo ecológico de violencia, donde se explica que los actos abusivos que se viven en el sistema educacional se enmarcan en un juego de roles, un juego de poder en el que existe un abusador, una víctima y terceros, que si bien saben lo que está sucediendo, poco interfieren o deciden guardar silencio. El modelo ecológico de violencia apunta a que los sistemas abusivos no existen en el vacío, sino que pertenece a sistemas sociales validados, conjugando el nivel experiencial del individuo, así como su micro sistema (familia y amigos), exosistema (sistema escolar, judicial, entre otros) y el macrosistema, donde se desarrolla cultural y valóricamente. Estos sistemas sustentan prácticas

de violencia que se reproducen en todos los ámbitos de desarrollo de los seres humanos.

Con estas definiciones y antecedentes podemos vislumbrar que el problema de la violencia en las escuelas es un entramado de códigos y significados que involucra no solo a los estudiantes, sino a la sociedad completa, permitiéndonos ver que la conducta violenta de adolescentes en sus establecimientos educacionales, es solo la punta del iceberg.

Interesantes estudios realizaron García y Madriaza (2005a) donde seleccionan establecimientos educacionales de enseñanza media privados, particulares subvencionados y municipales, para hacer entrevistas a estudiantes que habrían protagonizado actos -categorizados por establecimientos y compañeros como violentos. En el intento de obtener información de primera fuente y lograr comprender la raíz de tales hechos; se logra detectar factores mediadores de violencia escolar y dentro de éstos, la existencia de “facilitadores” e “inhibidores”. Como facilitadores de violencia se aprecian: malos entendidos en la comunicación, rivalidad entre compañeros, impulsividad, una determinada identidad psicosocial, definida por los estudiantes como “ser choro” o el rol social que ocupan en el grupo y especialmente la predisposición a la violencia, que Betancourt (1997) llama “violencia anticipatoria”. Con este término se refiere a una transformación en las expectativas que tienen los sujetos respecto a la forma en que se relacionan con otros tras haber vivido experiencias de violencia, mostrándose violentos antes que otro los ataque. Por otra parte, como inhibidores de la violencia se destacan: espacios de conversación entre compañeros, desarrollo de amistades, que un rival no desee pelear, autocontrol y madurez.

En los años 60, el psicólogo estadounidense Marshall Rosenberg acuña el término “Comunicación no violenta”, creando en 1984 el “Center for nonviolent communication”. Rosenberg (2006). Este autor propone la comunicación violenta como una reorientación de las formas de comunicación adoptadas cultural y socialmente en medios de competitividad y desconfianza, apostando por la transformación de los hábitos de comunicación adquiridos por los seres humanos.

Para ello, propone cuatro pasos hacia una comunicación no violenta que apuntan fundamentalmente a la conciencia de uno mismo y los demás. Estos son: observación, sentimiento, necesidades y petición, permitiendo que aflore a través del desarrollo de los mismos, lo que la mayoría de los autores recopilados en esta investigación también afirman: nuestra naturaleza emocional empática y social, logrando librarnos de prejuicios y estigmas que solo causan dolor y malos entendidos en la expresión de nuestros deseos y necesidades.

Con todos estos antecedentes pareciera que los motores de hechos violentos se encuentran en la expresión de necesidades de los adolescentes, la necesidad de existir frente a otro, ser reconocido y validado como tal, aceptado, ya sea a través del respeto, el miedo, el odio o el cariño.

¿Cómo podría entonces el colegio abrir nuevos espacios de formación para sus estudiantes donde el reconocimiento del otro sea desde nuestra humana naturaleza de seres afectivos? Tal parece entonces que la raíz de la violencia es emocional, y que el aprendizaje y la formación de los estudiantes se verían altamente beneficiados si se implementara en las aulas, espacios más integrales, donde se acepten las emociones. Como plantea Maturana (1990) los conflictos humanos no tienen necesariamente una raíz racional, pues cuando enfrentamos problemas que pueden resolverse lógicamente -como por ejemplo la suma o multiplicación de números- esto se resuelve simplemente ciñéndose a un acuerdo de normas aceptadas por todos, como son las operaciones matemáticas, en cambio los conflictos más complejos son ideológicos, emocionales, implicando por consiguiente nuestra forma de ver el mundo, nuestros lineamientos de vida y la mayoría de las veces, nuestros sentimientos y emociones. Frente a un conflicto donde están involucrados nuestros sentimientos, lo que hacemos es dotarlos de argumentos para que tengan validez lógica y sean aceptadas por los demás en un sistema social y político donde la racionalidad es sobrevalorada. Dejando a un lado las emociones, según el biólogo, se está negando una parte fundamental en la constitución del ser humano y permitiendo que, en un espacio de privación de necesidades, la violencia se vuelva la vía de expresión más común y destructiva.

## **2.2. Emociones y educación**

Etimológicamente la palabra emoción, proviene del latín *movere*, que se traduce en “mover”, lo que le atribuye un significado que implica movimiento, externalización y/o transformación tanto física como psicológica en el sujeto que la experimenta, Bisquerra, (2005).

Según Bloch (2002) las emociones han sido analizadas desde diferentes ángulos, pero ha existido la tendencia a reducirlas a una respuesta fisiológica. Según la autora, no se ha comprendido lo que ella llama “vivencia emocional”, que incluye además del factor fisiológico y expresivo, el psicológico, comprendiendo desde este enfoque la emoción como un estado dinámico del organismo, tal como lo dice la etimología de la palabra.

Maturana (1993), por su parte, considera que las emociones son un fenómeno biológico, ajustes dinámicos del organismo que provocan un impulso hacia la acción, en los que tanto el estímulo como la respuesta tienen la capacidad de cambiar rápidamente de enfoque y dirección. Para Maturana, los mamíferos y especialmente los seres humanos vivimos y nos desarrollamos en un constante fluir emocional que genera transformaciones no solo en nosotros mismos, sino también en nuestro ambiente, pues principalmente nuestro emocionar se desarrolla y se vuelve aprendizaje en la relación que se vive con los demás sujetos.

Para Bisquerra (2005) una emoción es generada por un estímulo que recibe el organismo, provocando la necesidad de una respuesta a dicho acontecimiento, sea interno o externo. El autor afirma que se vivencia un proceso de avance o retroceso respecto a un objetivo personal y particular del sujeto, esto sería un “estímulo”, rápidamente es acompañado por la necesidad imperiosa de responder, lo que sería una “motivación”, y finalmente este proceso deriva en reacciones involuntarias del cuerpo, como el cambio del ritmo cardíaco, sudoración, expresiones faciales, entre otras.

Según el mismo autor las emociones han cumplido una importante labor en cuanto a filogénesis y ontogénesis en la historia del hombre; esto quiere decir que las emociones han estado presentes desde el hombre primitivo hasta el actual y también desde la fecundación del mismo, hasta su etapa de madurez y muerte. (ibid. 2005)

En gran medida, las emociones nos permiten conocer e interactuar tanto con el mundo interno, como externo, provocando reacciones de acercamiento o de rechazo ligadas a nuestra sobrevivencia y protección en el medio en que nos desarrollamos. Pero cuando el estímulo es muy fuerte y no tiene una vía de expresión adecuada y proporcional, puede llegar a causar grandes problemas en el sujeto que lo experimenta y su entorno, como por ejemplo estrés, fobias, traumas, hasta depresión.

Estudios realizados por Oatley y Jenkins (1996) y por Csikszentmihalyi (1998) señalan que las emociones pueden llegar a influir tanto en los seres humanos que incluso podrían afectar su percepción de la realidad, memoria, razonamiento, creatividad, entre otras. Los mismos autores esclarecen en sus investigaciones que la felicidad en los sujetos hace más flexible la organización cognitiva de estos, y predispone a las personas a colaborar unas con otras; este tipo de emociones puede cumplir una función motivadora en los sujetos, incluso brindándoles una mayor capacidad de adaptación social, incluso elevando sus expectativas y predisposición respecto a experiencias nuevas.

Como hemos visto, las emociones tienen funciones elementales en el desarrollo del ser humano, siendo éstas muy beneficiosas, pero también pudiendo fácilmente salirse de control. Es posible pensar, desde esa lógica, en la relevancia de trabajar en ellas. Tal como señala Maturana (1990), la forma de actuar del ser humano tiene raíz emocional y luego es dotada de un sentido lógico para que tenga validez en un mundo donde la racionalidad se ha valorado por sobre los factores emocionales, en este punto, la perspectiva de Maturana se entrelaza con que; la escuela es un ejemplo de ello, habiéndose desarrollado históricamente, en palabras de Casassus (2006) como una “escuela anti-emocional”, encargada

de vigilar y castigar, enfocada en controlar, dominar y prácticamente adiestrar a los educandos, en vez de formarlos integralmente.

Desde las bases de la ilustración, el progreso y la felicidad han sido acaparados como consignas, donde es de suponer que una fórmula de enseñanza-aprendizaje, dará un resultado específico en los niños y jóvenes del presente, quienes se transformaran en los hombres y mujeres del mañana, pero la escuela tiene una deuda pendiente con la formación y el aprendizaje integrales del ser humano. ¿Quién no escucho alguna vez frases como “los problemas se dejan en casa”, o “aquí se viene a estudiar, no a hacer amigos”, desnaturalizando el desarrollo de sus estudiantes, negando la mismísima base de la sociedad que son las relaciones humanas, el convivir y crecer con otro? En este aspecto, además, la escuela es contradictoria, pues, como hemos visto, por una parte niega la naturaleza emocional de sus estudiantes, pero por otra parte utiliza dispositivos de dominación y subordinación que generan o reprimen reacciones emocionales inmediatas, , como por ejemplo: los castigos a fin de provocar vergüenza, culpa, miedo, estigmatización e incluso la humillación en algunos casos;. De estas prácticas nacen y se desarrollan códigos insanos de comunicación, pues lo que es reprimido puede surgir después con más fuerza y gatillar severas consecuencias a la hora de aprender; en el clima en el aula, en las relaciones entre profesores y estudiantes, también entre compañeros. Así, pueden favorecer o ir en total desmedro de la experiencia de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

En un estudio internacional realizado por Casassus (1994) acerca de los factores que más inciden en el aprendizaje de los/las estudiantes, se descubrió que, tras evaluar condiciones económicas, culturales, políticas y familiares, lo que marcaba la mayor diferencia en el aprendizaje de los alumnos era el factor emocional, debiendo ponerse énfasis tanto para el estudio e intervención de las aulas las relaciones entre los sujetos educativos. Considerando lo anterior, se seleccionaron tres tipos de relaciones fundamentales para el pleno desarrollo de los alumnos: la primera es la relación que establece el profesor con sus

estudiantes, la segunda se refiere al vínculo entre los alumnos, y la tercera variable es el clima que en el aula, resultante de las dos anteriores.

La escuela, en su intento por dominar las emociones o al menos la expresión de las mismas, tiene una influencia decisiva en el desarrollo social, principalmente porque se encarga de poner los parámetros de lo “bueno”, “bonito” y “deseado” en el comportamiento de los estudiantes. Como señala Casassus (2006) en la escuela aprendemos las normas de conducta, se nos caracteriza como estudiantes y debemos comportarnos según los parámetros en los que un estudiante debe comportarse. En la casa, posteriormente, cambiamos el traje y somos hijos, hermanos, etc., y así, de traje en traje vamos perdiendo contacto con nuestro verdadero ser emocional. Si nos alejamos de nosotros mismos, sostiene Casassus, ¿cómo podríamos lograr acercarnos a otro? Si por costumbre desconocemos nuestras propias emociones, difícilmente podremos identificar o comprender lo que le sucede a quienes nos rodean. En esta dinámica es que se avanza hacia el sin sentido, que en muchos casos caracteriza a los estudiantes y generaciones actuales en un sistema de vida frío, estandarizado y competitivo.

Sin embargo, aún tras un análisis sobre la importancia de las emociones en la educación, no solo podemos trabajar intelectual y teóricamente un campo tan grande y desafiante como éste, sino que primero hay que realizar una invitación a la experiencia, pues la investigación no puede alejarse de ésta para recabar información y formular conocimientos sobre la vida, relaciones entre sujetos educativos y aprendizaje dentro de las aulas; entonces una posible herramienta podría ser la integración del juego en la práctica diaria dentro de las aulas, abriendo espacios de investigación e intervención tanto emocional, física e intelectual, donde todos los sujetos educativos se desarrollen en un espacio de aprendizaje integral e integrador.

### **2.3. Juego**

Apple y King (1986) – autores vinculados con la corriente de la pedagogía crítica- realizaron un estudio acerca de los efectos de la vida cotidiana en el aula y cómo éstos inciden en la percepción y desarrollo social de estudiantes de enseñanza pre-escolar. Tras la investigación realizada, determinaron que en la práctica de la labor educativa se establecen dos categorías en las actividades de los estudiantes dentro de la sala de clases: una es “trabajo” y otra es “juego”. Estas se construyen como dicotomía, como opuestos: una como actividad que enriquece y prepara para la vida adulta y la otra sin un fin más allá de sí misma, la realización de la actividad. Tras la reflexión realizada, los autores se dan cuenta de algo; se llama “trabajo” a toda actividad ordenada y dirigida por el profesor, ya sea colorear, cantar, dibujar, entre otros. A través de la idea de “trabajo” se pretende preparar a los estudiantes para su futura vida laboral adulta, donde tendrán que obedecer sin cuestionar las órdenes recibidas y, por sobre todo, controlar sus impulsos respecto a las actividades que les gustaría desarrollar, pero que no se les están permitidas. Sin embargo, el juego es considerado una actividad que se realiza si queda tiempo libre y solo si se cumplió con todas las tareas dictadas por el profesor, incluso sin considerar necesariamente el óptimo desarrollo de las mismas. Resulta evidente, en el trabajo de los autores, que el énfasis estaba dado más que nada al cumplimiento de la orden, a su ejecución, más allá de la calidad, productividad o aprendizaje de la actividad desarrollada.

Otros autores también han desarrollado estudios respecto al juego, como Huizinga (en Carlos Morillas González 1990) quién define que éste es el núcleo primario de la actividad social a través de la evolución del ser humano, destacando que el juego puede llevar a la competencia y ésta a la construcción de cultura y desarrollo de la misma, por sus características particulares, como lo son la “demarcación del tiempo”, “espacio” y “reglas del juego”, permitiendo el desarrollo de roles que llegan a construir sociedad. Estos resultan relevantes en las normas de la vida social o política, incluso hasta en la guerra, donde hay reglas de juego.

Dicho convenio de reglas se traduce en comunicación, siendo, por tanto, el juego esencial para la comunicación.

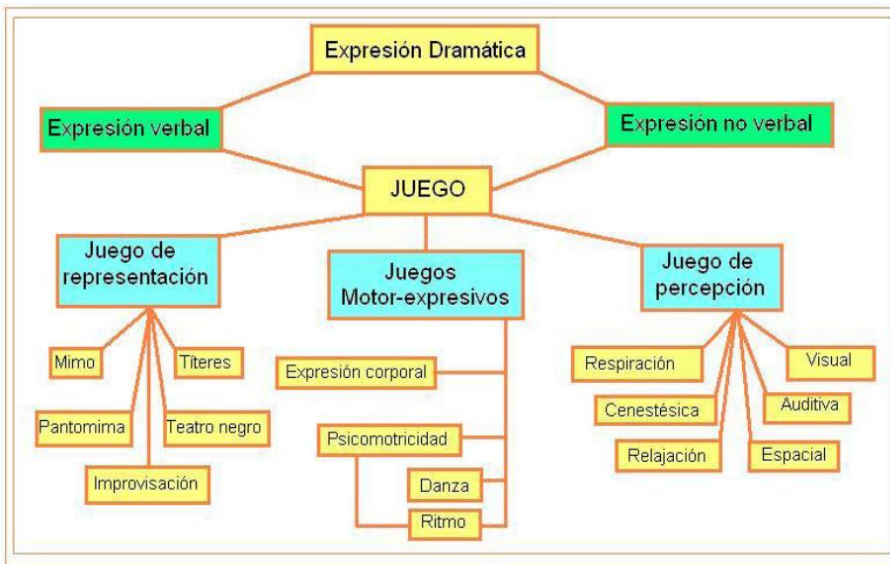
Caillois (en Carlos Morillas González 1990) al igual que Huizinga atribuye ciertas propiedades al juego, como: vaivén, estilo, riesgo, sistema de reglas, ritmo, entre otros e incluye y complementa ésta teoría enunciando que además el juego tiene la característica de necesitar resonancia, queriendo decir que el desarrollo del juego necesita interlocutores ya sea que ambos compartan el espacio de ficción o incluso si uno de ellos no entra en dicho espacio y decide sabotearlo, pues de igual manera está siendo partícipe al no querer entrar a un espacio que reconoce como diferente a la realidad cotidiana.

Las definiciones de juego mencionadas nos permiten verlo como un espacio alternativo, que a la vez puede ser limitado e ilimitado. También dejan en evidencia la necesidad de un otro, de crear algo en conjunto ya sea a través de reglas o un ritmo y sentido común. De esta forma, resulta fácil establecer la relación del juego con el arte la cual se evidencia en que, incluso en diferentes idiomas se utiliza la palabra “play” para denominar “juego”, “actuar”, “representación”, “drama”, “espacio libre” y hasta “tocar” algún instrumento. Por otra parte, en el desarrollo del teatro no solo como representación artística sino como espacio de creación con la comunidad, la idea del juego teatral se ha ido consolidando y convirtiéndose en un área de estudio en sí misma.

Diversos autores, especialmente aquellos que han utilizado el teatro como herramienta pedagógica en la escuela, consideran el juego como una estrategia fundamental que permite trabajar distintas habilidades desde un lenguaje propio de los niños y niñas integrando a las aulas un amplio espectro de desarrollo en los estudiantes, vivenciando un aprendizaje desde la interacción entre compañeros, la imaginación, expresión corporal y oral de sus emociones, entre otras.

A continuación un mapa conceptual desarrollado por Cañas, J (2000)

Ilustración 1



Se puede apreciar, en el mapa conceptual, que el juego es el motor de desarrollo de la expresión dramática, pues integra tanto la expresión verbal como la no verbal, así como también amplias posibilidades de representación, formas expresivas y percepción tanto del individuo como de otro. Al potenciar el trabajo grupal, impulsa el desarrollo integral de los sujetos que vivencian un aprendizaje lúdico en base a acuerdos, liberación de tensiones y fundamentalmente la reflexión respecto de sí mismos, los demás y la realidad en la que habitan.

El juego tiene un amplio espectro de desarrollo en el ámbito del lenguaje, la convivencia, el desarrollo intelectual, social, emocional y corporal de quien lo vivencie. Para la pedagoga teatral argentina, Ester Trozzo (2004), el juego teatral permite “*un diálogo con la realidad*”. Es la construcción de un espacio que permite convivir con otro en la autoconstrucción de sí mismos. Jugar, entonces, sería sinónimo de probar, experimentar, descubrir y vivir. Para el dramaturgo, escritor y director brasileño Boal (2002), éste consiste en un ensayo de vida, un lugar donde se puede probar una y otra vez diferentes roles y situaciones en un ambiente seguro. También lo destaca como una forma de ver representadas nuestras

percepciones de la realidad y formas en que vivimos, permitiendo el desarrollo de una visión crítica acerca del mundo, y potenciando la participación, liberándose del rol de espectador, para comenzar a tener un rol protagónico en la transformación de la sociedad.

A modo de enriquecer las teorías propuestas anteriormente, veremos a continuación que Motos (2003) nos muestra un modelo que puede utilizarse para organizar el desarrollo de una sesión de juegos teatrales para estudiantes. Dicha propuesta tiene como objetivo la potenciación integral de cada estudiante, trabajando su emocionalidad, cuerpo y capacidad reflexiva, tanto de forma individual como colectiva:

1.- Puesta en marcha: corresponde al punta pie inicial de la clase, abriendo paso al juego, el calentamiento corporal, favoreciendo el contacto entre compañeros y profesor; son llamados también “juegos preliminares”. En esta fase inicial de la sesión se trabaja especialmente la atención en el aquí y el ahora de forma individual y también en relación al grupo.

2.- Relajación: Como segunda fase de la clase, y luego de haber llevado a un nivel alto el calentamiento del cuerpo, la atención y energía de los participantes, se trabaja por lo general la respiración a fin sensibilizar y distender tanto anímicamente como corporalmente a los estudiantes, lo cual los prepara para la próxima fase: expresión.

3.- Expresión - Comunicación: en este momento de la sesión, se entra de lleno al trabajo exploratorio expresivo, ya sea con el cuerpo o la voz, realizando mímicas, fotografías corporales, ejercicios de improvisación tanto individuales como en pareja o grupales.

4.- Retroacción: esta fase es también conocida como “valoración” y es el momento final de la clase, donde se concientiza lo realizado en la sesión. Los participantes expresan sus emociones y reflexiones ya sea verbalmente, o a través de dibujos, sonidos, formas corporales, etc., a fin de establecer ritos de retroalimentación profesor – sesión – estudiantes.

Sin lugar a dudas, el juego, desde su naturaleza, es un aporte al desarrollo integral en la educación, proporcionando al sujeto el reconocimiento y valoración de sí mismo, así como también acerca de los otros y de la cultura en la que vive. El juego, y con mayor énfasis, el juego teatral, ejercita y desarrolla habilidades sociales inter e intrapersonales, siendo éstos aspectos necesarios en la aulas, para que éstas se transformen en espacios donde cada universo simbólico y todo lo que compone a los estudiantes tenga validez y sea una contribución en el proceso de formación y desarrollo de cada uno de los sujetos educativos. Como dice Maturana (1990) si la educación no aporta fundamentalmente a la aceptación, el respeto y al amor, entonces esa educación no sirve para los estudiantes, ni mucho menos para la sociedad en la que vivimos y la que queremos para el futuro de nuestra cultura. Siendo la aceptación y el respeto aptitudes y actitudes a desarrollar a través del juego, podría ser éste un buen inicio para la transformación de los procesos de formación y desarrollo de los estudiantes, dándole al aprendizaje un carácter lúdico, revirtiendo la significación del juego como algo sin relevancia ni objetivo o del trabajo como la sola ejecución de órdenes sin derecho a reflexionar acerca de las mismas. Se trata de un cambio de paradigma, una resignificación de conceptos que hemos ido construyendo a través de nuestra cultura, que si bien nos han servido mucho en la organización de la sociedad, puede que ya sea tiempo de reconsiderar la forma en que los llevamos a la práctica especialmente a nivel educacional.

Hemos visto la violencia escolar como un entramado sistémico donde muchas veces solo podemos ver la punta del iceberg, pero si observamos y analizamos a profundidad comienzan a aparecer factores como la falta de comunicación, rivalidad, predisposición a la violencia o violencia anticipatoria, que desembocan en una comunicación violenta adquirida como hábito en medios de competitividad y desconfianza, contrariando nuestra naturaleza empática y colaborativa (Maturana)

Vemos como la violencia puede interpretarse como un síntoma de la necesidad no satisfecha de ser reconocidos y valorados, y que la escuela anti-emocional

(Cassasus) ha dejado de lado las necesidades emocionales de la formación y aprendizaje de los estudiantes.

Las emociones han estado presentes en la historia de la humanidad, permitiendo la interacción y el conocimiento, tanto del mundo interno como externo, ligadas a la sobrevivencia y protección del ser humano. Pero también hemos visto que han sido reprimidas y ocultadas de la historia por la extrema legitimación del racionalismo (Maturana).

Dentro de este escenario de sociedad moderna, capitalista, de escuela mercantilizada y tradicional a la vez, el juego teatral puede ser integrado como una estrategia para regresar a lo esencial del ser humano, a una comunicación basada en el respeto y el amor por otro que es igual a nosotros en su humana esencia.

El juego teatral viene a reabrir el espacio perdido de imaginación infantil donde las reglas son puestas bajo normas de convivencia alejadas de la competitividad y los castigos, permitiendo un lugar de segura experimentación y necesaria libertad de expresión normada exclusivamente por el respeto y el trabajo sincero y comprometido de cada sujeto educativo.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

La presente investigación está basada en la práctica profesional correspondiente al cuarto año de la carrera de Licenciatura en teatro mención pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizada el segundo semestre del año académico 2013 en la que se intervino, mediante el juego teatral, en un curso de tercero medio de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Cerro Navia.

### **3.1. Enfoque**

El enfoque más adecuado para abordar esta investigación es el cualitativo, pues a través de él se logrará identificar particularidades de la comunicación violenta, analizar e indagar en los datos recolectados en el periodo de investigación, para comprender la transformación en la conducta de los estudiantes durante las sesiones de teatro desarrolladas.

Como afirma Canales (2006) el enfoque cualitativo se sustenta fundamentalmente en la comprensión del objeto de estudio para desarrollar un saber acerca del mismo. El autor se refiere a la metodología cualitativa como una “escucha investigadora del habla investigada” (Canales, 2006, p. 20), pues una investigación cualitativa consiste en una recolección de datos y el análisis de éstos desde el reconocimiento de la subjetividad de los mismos. Estos, por lo demás, han sido recogidos en el campo donde se desarrolla el sujeto, poniendo atención a la particularidad del ser humano, sus códigos y conceptos.

Taylor y Bogdan (1987) destacan una serie de características en el enfoque de investigación cualitativo, afirmando que éste aporta datos descriptivos, como por ejemplo las palabras de los sujetos investigados, sus conductas y códigos relacionales en el contexto en el que se desarrollan. Evita, así ambientes artificiales o manipulados. Este enfoque permite también destacar la presencia del investigador, quien se relaciona de manera más cercana con los sujetos de estudio, llegando en algunos casos incluso a sentir lo que ellos sienten en sus experiencias cotidianas, por lo que dan relevancia al ser humano en su totalidad. Los mismos autores también destacan que el enfoque cualitativo debe ser sistemático y riguroso, aunque no necesariamente estandarizado.

El enfoque de ésta investigación es cualitativo debido al interés de llegar a obtener datos, analizar y comprender cómo se van desarrollando los cambios de comportamiento de los estudiantes del curso intervenido a través de las sesiones de teatro, siendo necesario para ello presentar una mirada panorámica de su

realidad social y económica, así como también las observaciones tomadas desde el interior del campo de investigación, el aula.

### **3.2. Elementos del Diseño Metodológico:**

#### **3.2.1. Tipo de Acción:**

El tipo de acción más adecuado para ésta investigación es la sistematización, pues se trata de ordenar y analizar los datos para comprender una acción intencional que se quiere perpetuar. En primer lugar, se trata de, organizar la información recabada para lograr identificar los elementos que caracterizan la comunicación violenta en el grupo de estudio, para luego analizar los datos y lograr comprender cómo se desarrolló el tránsito de transformación de sus conductas durante el transcurso de las sesiones de teatro realizadas sistemáticamente con el curso de tercer año medio.

Para Acosta (2005), la acción de sistematizar proporciona tres aportes fundamentales al campo de la investigación, estos son:

- 1- Análisis de la forma en que se realizó la investigación, por qué se hizo, evaluación de resultados, para qué y para quienes fueron una contribución los mismos.
- 2- Provocar procesos de aprendizaje y permitir éstos, para el mejor desarrollo de prácticas futuras.
- 3- Explicar por qué se obtuvieron tales resultados, especialmente para mejorar experiencias venideras.

Lo más importante es que el procedimiento de sistematizar la práctica profesional realizada en un curso de tercero medio el año 2013, es lograr comprender cómo se fueron transformando las conductas de los estudiantes a través del paso del tiempo en que se extendieron las sesiones de teatro, no para hacer una generalización de la experiencia, sino para llegar a comprender lo que sucedió en un proceso específico con un grupo de adolescentes con características

particulares en un contexto singular, que veremos a continuación, en la descripción de la muestra de investigación.

### **3.2.2. Muestra:**

La muestra, en esta investigación es aleatoria, ya que no se realizó una selección previa de los estudiantes que participarían en la clase, pues se ha trabajado con un curso completo de 28 estudiantes de tercer año medio de un colegio polivalente particular subvencionado ubicado en la comuna de Cerro Navia.

El tercer año medio que se ha tomado como muestra para esta investigación se encuentra inserto en un establecimiento educacional donde los estudiantes tienen un índice de vulnerabilidad que varía entre 88,8% y 88,9 %. El índice más alto de vulnerabilidad corresponde al indicador de “grupo calle” con 15,6 % de los estudiantes, quienes son los llamados “jóvenes de esquina” que la Fundación sostenedora del establecimiento pretende escolarizar. La referencia a este último grupo está siempre presente en conversaciones de pasillo entre docentes y en los consejos de profesores, pues la escolarización de estos jóvenes no ha tenido gran éxito ya que ha aumentado la deserción en los últimos años. A este indicador le sigue el que determina el porcentaje de niños/as con Trastornos Déficit Atencional (TEA) y Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), cubriendo éste a un 13,10% de la población escolar.

El entorno social en que se encuentra inserto el establecimiento educacional tiene relevancia para el análisis contextual de los estudiantes, por lo que es necesario saber que Cerro Navia se encuentra en el grupo de comunas que presenta una de las mayores concentraciones de habitantes por km<sup>2</sup>, siendo esta comuna de donde proviene el mayor número de estudiantes del establecimiento en que se ha realizado el estudio del tercer año medio. El colegio limita con las comunas de Pudahuel, Lo Prado, Quinta Normal y Renca, separados por el Río Mapocho.

En la comuna la pobreza alcanza al 17,5% de la población, estando por sobre el indicador regional (11,5%) y las comunas del sector poniente. El desempleo en la comuna llega al 11,3%, más alto que el de la región metropolitana (10,1%).

Además, el ingreso promedio de la comuna, está por muy debajo del ingreso promedio regional y de las comunas del sector poniente. Otros problemas que tienen un impacto significativo en la vida de los habitantes de Cerro Navia son el hacinamiento, el aislamiento geográfico, la falta de infraestructura de servicios, los micro-basurales, la falta de áreas verdes, la contaminación, la inseguridad urbana, el micro tráfico y la violencia entre grupos de referencia rivales.

En relación a problemáticas que aquejan a niños, niñas y adolescentes, el Plan de Desarrollo Comunal de Cerro Navia 2006 – 2010, señala que existen altos niveles de maltrato y descuido que afectan a la generalidad de los niños, niñas y adolescentes. En lo que se refiere a hechos de violencia y maltrato en las que se ven involucrados niños, niñas y adolescentes de la comuna, el “Diagnóstico Comunal de Violencia Cotidiana” expresa que un 36% de los niños reconoce que es castigado con golpes moderados, un 25% recibe golpes con una correa u otro objeto.

Los datos que caracterizaban en ese momento a la comuna de Cerro Navia provenían de la Oficina de Protección de Derechos de Cerro Navia constatando, a través de sus atenciones y diagnóstico comunal, que un 10% de los casos corresponde a niños que se encuentran en situación de alto riesgo y desprotección, un 8% a niños sin acceso al sistema escolar, un 7,6% padres que no cuidan a sus hijos, 7% niños que presencian violencia intra familiar, un 5,7% a niños víctimas de negligencia, un 4,6% violencia sexual y un 3.8% a maltrato físico.

En relación al consumo de drogas ilícitas, en la comuna se manifiestan una de las prevalencias más altas de la región (7%). Uno de los tramos de la población más afectados, el de los adolescentes entre 12-18 años, presentando una prevalencia en el consumo de marihuana equivalente al 7,13% en los hombres y 5,33% en las mujeres. En lo que refiere al consumo de Cocaína, la prevalencia alcanza a un 1,15% en los hombres y un 0,20% en las mujeres. En lo que respecta al consumo de PBC, alcanza al 0,71 en el caso de los hombres y 0,56 en las mujeres respectivamente.

En cuanto a la oferta educativa existen 5 colegios con enseñanza media en la comuna, dos de ellos son municipales y 3 particulares subvencionados, todos ellos ofrecen enseñanza técnico profesional y dos de ellos brindan además educación científico humanista. Según el PADEM (2011) el que la totalidad de la oferta educativa de la comuna incluya enseñanza técnico profesional, se relaciona con que “los datos confirman que tienen un mejor nivel de empleabilidad aquellos egresados de la educación media técnico profesional en relación a aquellos que cuentan solo con formación científico humanista”.

### **3.2.3. Unidad:**

Lo que se estudiará en esta muestra serán comportamientos, conductas y acciones de los estudiantes de tercer año medio durante el desarrollo de las clases de teatro realizadas en el periodo de práctica profesional, con el objetivo de identificar sus formas de comunicación, relaciones con sus profesores y entre pares y analizar cuáles corresponden a códigos de comunicación violenta, y cómo éstos, a lo largo del desarrollo de las sesiones teatrales fueron transformándose. Los comportamientos, conductas y acciones serán analizados desde los datos recolectados clase a clase, a través de distintas técnicas que a continuación se detallan.

### **3.3. Técnicas de Recolección de Información:**

Las técnicas de recolección que se utilizan en esta investigación se basan en el material recopilado durante el desarrollo de la práctica profesional realizada en un tercer año medio, que consta de dos partes: primer semestre de observación al interior del aula y segundo semestre de intervención correspondiente a la clase de teatro. El material corresponde a la observación participante y no participante: durante cada sesión se tomaron notas de campo respecto al desarrollo de las clases regulares de los estudiantes (lenguaje, contabilidad, redacción, entre otras) y también sobre las sesiones de teatro realizadas.

#### **4. ANALISIS DE DATOS**

Para el análisis de los datos de investigación se realizó una acuciosa revisión de todas las observaciones obtenidas en el proceso de práctica profesional, a fin de realizar un sondeo de conceptos, actitudes y comportamientos más frecuentes que presenten los estudiantes en su rutina escolar habitual y en las sesiones de teatro. A partir de este ejercicio, se establecieron categorías que permitieran ordenar y clasificar la información referente a los mencionados comportamientos, y analizar si existen diferencias conductuales entre las asignaturas tradicionales y la clase de teatro. Con el objetivo de llegar a una comprensión más acabada de la realidad escolar de los estudiantes en sus clases habituales y en las sesiones de teatro, se han puesto tales categorías en una tabla comparativa, la que además ha sido complementada con un cuadro donde se presentan las estrategias utilizadas para las clases de teatro y otro cuadro donde se pueden apreciar observaciones acerca del proceso experiencial que se vivió con los estudiantes en el semestre de intervención escolar realizado a través de las clases de teatro.

Para establecer conceptos o categorías, Taylor y Bogdan (1984), otorga una orientación a la mirada del investigador, a fin de ayudar en la búsqueda detallada de actitudes y comportamientos del grupo de estudio. En este caso, las categorías que se establecieron para analizar las respuestas y las modificaciones de los estudiantes a las diferentes sesiones teatrales, se construyen a partir del estudio internacional realizado por Casassus (1994) acerca de los factores que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Como ya se mencionamos anteriormente, a través de éste se llega a la conclusión que lo que marca la mayor diferencia es el factor emocional, considerando como factores importantes la relación entre estudiantes, la relación estudiantes- profesores y el clima que se da en el aula a partir de los dos anteriores. Siguiendo esta lógica y poniendo atención a los objetivos y necesidades de esta investigación, se establecieron las siguientes categorías descriptivas que dividen los ámbitos de interacción a observar:

#### **4.1. Categorías**

- Comportamiento entre estudiantes : busca llegar a conocer los códigos y hábitos comunicacionales a través de los que se relacionan los estudiantes dentro de la sala de clases, conteniendo las siguientes categorías analíticas: - descalificaciones – tolerancia – actitud colaborativa frente al trabajo en grupo.
- Comportamiento con profesores: busca llegar a conocer los códigos y hábitos comunicacionales a través de los que se relacionan estudiantes con profesores dentro de la sala de clases, a fin de captar estructuras jerárquicas si las hay y normas establecidas en la relación docente-estudiantes, conteniendo las siguientes categorías analíticas: - enfrentamientos – búsqueda de atención – respeto hacia profesores.
- Comportamiento frente a las actividades planteadas en diferentes clases: busca detectar si hay diferencias entre la actitud que los estudiantes toman frente a las actividades planteadas por los profesores, conteniendo las siguientes categorías: - desconcentración – desinterés por las actividades requeridas - Capacidad de entrega corporal, reflexiva y emocional a las actividades planteadas - Valoración de las sesiones y actividades desarrolladas - Superación de miedo a expresarse frente a los demás - Integran códigos de las sesiones de teatro.

#### **4.2. Espacios**

- Rutina escolar: observada durante clases habituales de los estudiantes, como redacción, contabilidad, entre otros.
- Sesiones de teatro: observaciones participantes realizadas durante todas las sesiones de teatro desarrolladas en el curso.

Cada categoría en ambos escenarios se completa con anotaciones tomadas en las observaciones participantes y no participantes tomadas en el periodo de práctica profesional. A cada una de ellas fue asignado un código que identifica a qué observación corresponde y enumerada respecto al número de sesión a la que alude.

#### **4.3. Códigos:**

**ONP:** Observación no participante: corresponde a 5 observaciones de clases regulares del curso, donde no se realizó intervención por parte de la profesora de teatro.

**OP:** Observación participante: Corresponde a 5 observaciones tomadas de las sesiones de teatro realizadas en el curso intervenido.

**OCP:** Observación consejo pedagógico: Corresponde a 1 observación tomada del Consejo pedagógico del establecimiento educacional.

**DIP:** Diagnóstico informe de práctica: Corresponde al diagnóstico del curso intervenido, incluido en el informe de práctica profesional.

**OGRP:** Observación general realización práctica: Corresponde a la observación general de la realización de práctica, incluida en el informe de práctica profesional.

Finalmente, las observaciones, en cada una de las categorías descriptivas, serán agrupadas por categorías analíticas que interpretan los comportamientos registrados a través de una frase o palabra clave. De esta forma se distinguirán y diferenciarán, con una palabra o una frase derivada de las propias observaciones de campo, los comportamientos de las y los estudiantes en la rutina escolar y en el taller de teatro.

Las categorías analíticas identificadas se agrupan de la siguiente manera

Ilustración 2

CATEGORÍA DESCRIPTIVA	CATEGORÍAS ANALÍTICAS	
	ESPACIO RUTINA ESCOLAR	ESPACIO TALLER DE TEATRO
Comportamiento entre estudiantes	Descalificaciones	Tolerancia Actitud colaborativa
Comportamiento con profesores	Enfrentamiento con profesores	Respeto a profesores
Comportamiento frente a las actividades planteadas en diferentes clases.	Desinterés por las actividades requeridas	Capacidad de entrega corporal, reflexiva y emocional a las actividades planteadas. Valoración de las sesiones y actividades desarrolladas. Superación de miedo a expresarse frente a los demás. Integran códigos de las sesiones de teatro.

#### **4.4. Resultados de Análisis de Datos.**

A continuación se expondrán los principales resultados adquiridos mediante el mencionado método de análisis.

##### Análisis de categorías y citas correspondientes:

---

##### Categoría descriptiva: Relación entre estudiantes

Espacio: Espacio rutina escolar

---

##### Categoría analítica: descalificaciones

Respecto al comportamiento entre estudiantes en la rutina escolar, la categoría analítica elegida es “descalificaciones”. Esto se debe a que prácticamente todas las notas de campo que registran el comportamiento entre estudiantes se refieren a actitudes de violencia verbal y a intervenciones de profesores destinadas a abordar esta problemática.

**ONP1**-“Los estudiantes responden de manera correcta, aun cuando se tratan violentamente (groserías verbales y gestuales, descalificaciones y autoritarismo entre ellos)”

**ONP4**-“Hay un cartel sobre la pizarra: me comprometo a no molestar más a mis compañeros y compañeras. Todo el curso ha tenido que escribir compromisos como ese y pegarlos sobre la pizarra”

**ONP4** - “... se observa que los estudiantes están redistribuidos en la sala. Ya no hay figura de dos medias lunas, sino que están en filas normales, esto ha sido por su mal comportamiento según los comentarios de profesoras.”

**ONP4**-“... se gritan múltiples descalificaciones al menor estímulo”

**DIP1**- “Manejan sus propios códigos y formas de interactuar, marcar límites, autoridad y respeto, generalmente en base a groserías y faltas de respeto entre ellos”

Desde la primera observación al curso, los estudiantes presentan actitudes violentas entre sí, sus códigos de comunicación se basan en la agresión, se gritan mucho, especialmente groserías, hacen gestos obscenos y hasta pueden detener una clase con sus enfrentamientos. Se observa que la mayor parte del tiempo están en un estado de lo que Betancourt (1997) denomina violencia anticipatoria, es decir, los estudiantes se encuentran agresivamente alerta, interpretando cualquier estímulo como agresión y provocando inmediatamente un enfrentamiento. Además, estos comportamientos están naturalizados entre ellos, son los códigos comunicacionales que han establecido y al preguntarles acerca de ellos, no consideran que sea un comportamiento extremado o fuera de lo normal.

Cabe destacar los intentos de los profesores por mejorar las conductas de los estudiantes, haciéndolos comprometerse de manera escrita o redistribuyendo los puestos dentro de la sala de clases; pero el comportamiento violento de los estudiantes no se debe a un problema de organización del inmobiliario, esto no modifica en nada sus necesidades y emociones.

---

Categoría descriptiva: Relación entre estudiantes

Espacio: Espacio taller de teatro

Categoría analítica: Tolerancia

---

Respecto al comportamiento entre estudiantes en las sesiones de teatro se establece la categoría de “Tolerancia”, considerando lo especificado en la siguiente cita:

**OGRP1**-“Se aprecia mayor tolerancia entre ellos, menos ansiedad, ya no se gritan como antes, y no se insultan como acostumbraban hacerlo”

La cita corresponde a una observación general del informe de práctica respecto al comportamiento entre los estudiantes durante el transcurso de las sesiones de teatro, evidenciando que sus conductas violentas entre sí fueron disminuyendo.

El ritmo vital de los estudiantes se va calmando, así como también el de las relaciones e interacciones dentro del aula conforme se realizaban las sesiones de teatro, pareciera que las estrategias y dispositivos trabajados en las sesiones de teatro, orientados fundamentalmente a ejercicios expresivos emocionales, tienden a calmar y disminuir la ansiedad que se observa generalmente en los estudiantes.

De las mismas observaciones se desprende una nueva categoría, “Actitud colaborativa frente al trabajo en grupo”, que se refleja en las siguientes citas:

**OGRP1**-“con el desarrollo de las clases, los estudiantes van mostrando mayor interés por las actividades, cada vez menos alumnos se quedan fuera de los ejercicios”

**OP3**-“poco a poco van descubriendo la responsabilidad de sostener y cuidar el cuerpo del compañero”

**OP4**-“otra dinámica que funcionó muy bien fue la de la “marioneta”, donde cada pareja preparó una secuencia de movimientos”

Con el paso de las sesiones se detectó que los estudiantes fueron integrando dinámicas de trabajo grupal. Pareciera que se fueron sensibilizando con el desarrollo de juegos expresivos en las sesiones de teatro, su actitud fue cambiando frente al trabajo en grupo y también se comenzó a desarrollar una predisposición al juego y la entrega expresiva cuando llegaban a la clase, evidenciando, como lo hacen Oatley y Jenkins (1996) y Csikszentmihalyi (1998), que el desarrollo emocional de los sujetos puede llegar a influir en su percepción de situaciones o vivencias y que un estado positivo (como la felicidad) aporta a su organización cognitiva e incluso predispone a las personas a ser colaborativas entre sí.

Otro hallazgo relevante para la investigación es que los estudiantes comenzaron a mostrar conciencia del cuidado de otros. Primero se fueron descubriendo a sí mismos y luego lograron una nueva percepción de sus compañeros, descubriendo a un otro, su historia, emociones, cuerpo, su valor, y también el valor del grupo, de

ese grupo específico que conformaba el taller y que funcionaba con rituales de inicio y cierre, en un espacio protegido donde se acuerda mantener intimidad de grupo, entendiendo por esto que nadie debía contar a sujetos externos al grupo las historias personales o emociones que afloraran en el transcurso de las sesiones.

---

Categoría descriptiva: Comportamiento hacia los profesores

Espacio: Espacio rutina escolar

Categoría analítica: Enfrentamientos

---

Pasando a la segunda categoría descriptiva: “Comportamiento hacia los profesores”, en el ámbito de la rutina escolar la categoría que mejor interpreta los comportamientos es “enfrentamientos”. A ésta corresponden las siguientes citas, que reflejan tanto enfrentamientos específicos observados por la autora de este estudio, como referencias a altercados anteriores:

**ONP4**-“Antes de iniciar la clase, un estudiante le pide disculpas a la profesora por algo sucedido en la clase anterior”

**ONP4**-“La profesora tuvo un altercado con una estudiante, la alumna terminó en la oficina de la directora y la profesora con ataque de llanto y licencia médica por stress”

**OCP1**-“En consejo pedagógico, una profesora pide la palabra y menciona que se debería reconsiderar la matrícula de uno de los estudiantes”

**OCP1**-“Llama la atención de las practicantes relatos acerca de eventos de tensión o quiebre con otros profesores en el curso”

**OP5**-“la profesora que estuvo con ellos el bloque anterior menciona que tuvo un altercado con una estudiante del curso que desafió su autoridad, menciona también que hay dos estudiantes bajo los efectos de drogas”

Luego de asistir a consejos pedagógicos, realizar observaciones sistemáticas y escuchar relatos de diferentes profesores se consigna que es habitual que los estudiantes del curso tengan enfrentamientos con los profesores

---

Categoría descriptiva: Comportamiento hacia los profesores

Espacio: Espacio Taller de Teatro

Categoría analítica: Respeto hacia profesores

---

Respecto al comportamiento con profesores en las sesiones de teatro se establece la categoría de “Respeto hacia profesores”, siendo evidente la diferencia en el comportamiento de los estudiantes hacia las practicantes en dicho contexto. De hecho, las siguientes citas dan cuenta de ello:

**OCP1**-“Pareciera que los estudiantes más destacados de forma negativa, tienen comportamientos diferentes en las sesiones de teatro”

**OGRP1**-“durante el transcurso del proceso de práctica profesional, en ningún momento hubo situaciones conflictivas entre estudiantes y profesoras, por el contrario, se mantuvo siempre un clima de respeto y confianza mutua”

Lo que se observaba en los enfrentamientos entre estudiantes y sus profesores era que, de parte de los estudiantes había una actitud de “pelea” permanente, entendiéndose por esto lo que Debarbieux (1996) y García y Madriaza (2005a) denominan una contraposición simétrica de fuerzas, donde tanto estudiantes como profesores reaccionaban emocionalmente al enfrentamiento, llegando ambos a estados alterados. El análisis de datos respecto al comportamiento violento de los estudiantes podría traducirse, en palabras de los mismos autores, como una necesidad de ser reconocidos, ya sea siendo odiados, temidos o queridos.

Se podría decir también que en las sesiones de teatro, el juego fue utilizado como estrategia para crear reconocimiento, vínculo y delimitación de espacios. El juego, gracias a sus características relacionales (espacio, tiempo, reglas de juego) se

traduce inevitablemente en comunicación Huizinga (en Morillas 1990). Según el autor, éste es considerado como la base de toda sociedad, y cuando establecemos códigos comunicacionales directos, éstos se transforman en inhibidores de violencia, como afirman García y Madriaza (2005 a). Estos autores detectaron en sus estudios una serie de factores impulsores de la violencia escolar, que serían hábitos y /o conductas mal entendidos, incluso pre-juicios que gatillan hechos de violencia ante la inexistencia de diálogo; mientras que dentro de los factores inhibidores de violencia en las aulas se encuentra la comunicación y los lazos de amistad que pueden llegar a desarrollar los estudiantes en su ambiente escolar.

---

Categoría descriptiva: Comportamiento frente a las actividades requeridas

Espacio: Espacio Rutina escolar

Categoría analítica: Desinterés por las actividades requeridas

---

Respecto al comportamiento frente a las actividades planteadas en diferentes clases de la rutina escolar se establece la categoría de “Desinterés por las actividades requeridas”, respaldada en las siguientes citas:

**OPN1**-“Continuando con el programa de la clase, se muestra un video donde los estudiantes deberán identificar habilidades de empleabilidad en los personajes, pero ellos no se interesan, algunos duermen, otros escuchan música, juegan con celulares, se maquillan, etc.”

**ONP2**-“la profesora termina de dictar y explica en la pizarra (...) varios estudiantes escuchan música, dibujan, conversan y juegan”

**ONP2**-“Los estudiantes se interesan en actividades externas a la materia de la clase”

**ONP4**-“No pone atención a la clase, se interesa por otras cosas, el clima, arreglar un encendedor, entre otras”

En el habitual desarrollo de su rutina escolar dentro del aula, los estudiantes no muestran interés por las actividades que plantean los profesores, muestran desánimo, tedio, aburrimiento y muy poca energía para estudiar de la forma en que se les exige- En cambio, si se realiza la comparación entre su actitud y comportamiento con las sesiones de teatro nos encontraremos una vez más con comportamientos diferenciados.

---

Categoría descriptiva: Comportamiento frente a las actividades requeridas

Espacio: Espacio Taller de Teatro

Categoría analítica: Capacidad de entrega corporal, reflexiva y emocional a las actividades planteadas

---

Los datos respecto al comportamiento de los estudiantes frente a las actividades planteadas en clases de teatro arrojan, en primer lugar, la categoría Capacidad de entrega corporal, reflexiva y emocional a las actividades planteadas, entendiéndose por esto la disposición de los estudiantes a permitirse vivenciar de forma personal y colectiva, experiencias de desarrollo dentro del aula, a través del reconocimiento de sus emociones, expresividad corporal y reflexiva:

**OP2**-“Como estaban con mucha energía, el trabajo de activación resulta bastante bien, aunque no todos se entregan al juego de saltar la cuerda”

**OP2**-“En el juego de imaginaria les cuesta concentrarse, en general lograr silencio es muy difícil, por lo que, en primera instancia se podría pensar que no están realizando la reflexión requerida, pero a la hora de traducirla en una actividad concreta como escribir o dibujar, trabajan bien, plasmando lo que sienten”

**OP3**-“Se observa que la música ayuda a los estudiantes a concentrarse, aun cuando es dificultoso”

**OP4**-“...alumnos que por lo general hacían desorden y no prestaban tanta atención a las actividades, esta vez se han integrado participativamente,

especialmente en dinámicas de ritmo, incluso proponiendo a través del juego, nuevas variantes de movimiento y sonido”

**OP5**-“Un estudiante que tuvo problemas con la profesora anterior es intermitente en su participación en clases, pero esta vez estuvo particularmente involucrada en clases”

Los estudiantes se caracterizaban por tener mucha energía, descontrolada, el trabajo de concentración era complejo, así como lograr silencio, pero a través del tiempo, sesión a sesión, los estudiantes se iban calmando, aceptando y trabajando con lo que se les proponía, con menos ansiedad; al ir calmándose lograban llegar a una disposición abierta a las propuestas de las sesiones, así como también las sesiones estuvieron siempre abiertas a sus propuestas y necesidades.

---

Categoría descriptiva: Comportamiento frente a las actividades requeridas

Espacio: Espacio Taller de Teatro

Categoría analítica: Valoración de las sesiones y actividades desarrolladas

---

Respecto al comportamiento frente a las actividades planteadas en diferentes clases en las sesiones de teatro se establece la categoría de “Valoración de las sesiones y actividades desarrolladas”, respaldada en las siguientes citas:

**OP1**-“La actividad es valorada por los estudiantes”

**OP2**-“Al pedirles que expresen qué les parece lo trabajado en clases, pareciera que lo valoran, dicen que con los ejercicios se van conociendo mejor, se divierten, salen de la rutina, se liberan, quedan relajados para las clases siguientes, entre otras cosas”

**OP5**-“Al cierre de sesión preguntan si iremos a su paseo de curso y también si regresaremos el próximo año. Mencionan que les gustaría que volviéramos cuando estén en cuarto medio”

Los estudiantes reconocen en las clases de teatro una forma diferente de aprender, no discursiva, sino práctica y lúdica donde ven transformaciones en sus relaciones personales y grupales, afirmando, ellos mismos, que su disposición cambia para las siguientes clases, pues las sesiones de teatro los hacen salir de la rutina.

---

Categoría descriptiva: Comportamiento frente a las actividades requeridas

Espacio: Espacio Taller de Teatro

Categoría analítica: Superación de miedo a expresarse frente a los demás

---

Esta categoría analítica recoge registros sobre el avance de los y las adolescentes en el taller, siendo, en gran parte, la vergüenza y el miedo a ser criticado – en un ambiente que ya hemos visto, en general es de burla y agresión – superado paulatinamente en el taller.

**OGRP1**-“Cada vez van desarrollando una mejor actitud frente a las dinámicas planteadas”.

**OGRP1**-“Estudiantes que parecían muy tímidos al inicio, en las últimas sesiones muestran gran disposición a actuar frente a sus compañeros”

**OP1**-“A la hora de la dramatización, algunos se muestran muy entusiasmados, otros no tanto, pero hay estudiantes que al ver que sus compañeros actúan, se animan a hacerlo también”.

**OP2** - “A la hora de compartir sus dibujos en el círculo de 20 estudiantes, 2 prefieren no hacerlo”

**OP4**-“Todos participan de las actividades”

**OP4**-“Los estudiantes han incorporado el hábito de mostrar a los demás los ejercicios que se les pide preparen; en muchas ocasiones no está planificado que

muestran ante su curso, pero ellos lo dan por hecho, y se les permite hacerlo, a modo de aprovechar su disposición y energía”

**OP5**-“Todos leyeron y mostraron al curso una pequeña dramatización, incluso estudiantes tímidos que, si bien participaron gradualmente en las dinámicas, ahora pasaban a actuar voluntariamente, aunque tuvieran que hacerlos solos”

Es esencial aclarar que el trabajo con las emociones no es una trayectoria lineal, y se puede ver claramente, a través de las observaciones, que los avances fueron apareciendo muchas veces de forma inesperada, en pequeños cambios de actitud, una respuesta espontánea de algún estudiante, un momento de silencio, reflexión, etc. Respecto a la experiencia vivenciada con el tercer año medio, se fue descubriendo que gradualmente los estudiantes iban avanzando y apropiándose de los espacios de expresión, desde los más extrovertidos, a los más tímidos, que en diversas ocasiones decidieron por sí solos presentar ejercicios ante el curso.

Los estudiantes se apropian de los espacios de expresión porque es lo que necesitan y demostraron que querían expresarse. Tal vez se sentían distanciados o lejanos a las demás materias y las formas en que estas se desarrollan y aplican en el colegio, pero en la clase de teatro se produce un acercamiento que necesariamente debe ser desde su verdad, su identidad, opinión y expresión, porque ése es el contenido con que se habita el espacio, enfocado al trabajo emocional individual y grupal de un curso.

La clase de teatro se fue transformando en un espacio seguro de búsqueda personal y grupal, donde se fue descubriendo lentamente nuevas formas de expresión más allá de la forma defensiva, mediante la cual se busca, de forma desesperada, un lugar de reconocimiento. Se fue produciendo una transformación de la comunicación violenta adoptada social y culturalmente (Rosenberg, 2006), en un medio donde aún prima la ley del más fuerte. Clase a clase fueron transitando hacia una comunicación que permitía expresarse a todo el que lo deseara, sin estar obligado a hacerlo, y en la confianza de que tampoco sería castigado si expresa lo que realmente sentía y pensaba.

---

Categoría descriptiva: Comportamiento frente a las actividades requeridas

Espacio: Espacio Taller de Teatro

Categoría analítica: Integran códigos de las sesiones de teatro

---

La última categoría trabajada respecto al comportamiento de los estudiantes frente a las actividades planteadas es “Integran códigos de las sesiones de teatro”, esto se refiere a la comprensión e incorporación del lenguaje teatral aplicado en las sesiones, así como sus formas de relación propias a un área de expresión emocional, que fue lo trabajado:

**OGRP1**-“Practicantes y alumnos van estableciendo códigos de convivencia y desarrollo de sesiones, como por ejemplo la posición circular de inicio y cierre de actividades”

**ONP4**-“Se aprenden la canción de la clase de teatro y la cantan casi todos los días en alguna ocasión”

**OGRP1**-“Aunque toquen el timbre de salida, los estudiantes se quedan hasta cantar y gritar, como cierre de clase y termino de semana”

**OP2**-“Se observa que el grupo curso se ha ido acostumbrando a trabajar en el círculo que se realiza todas las sesiones de teatro”

**OP2**-“Les gustan las canciones de fin de sesión, se han ido habituando a ellas y algunas veces las piden”

**OP2**-“Les gusta el grito final de la sesión”

**OP3**-“El proceso de introducción calentando articulaciones ya está integrado por los estudiantes”

**OP4**-“Los estudiantes han incorporado el hábito de mostrar a los demás los ejercicios que se les pide que preparen; en muchas ocasiones no está planificado

que muestren ante su curso, pero ellos lo dan por hecho, y se les permite hacerlo, a modo de aprovechar su disposición y energía”

En el transcurso de las clases de teatro cobró especial importancia para los estudiantes el inicio y cierre de las sesiones, a los que ellos mismos se refirieron como “ritual”. Fueron ido construyendo respeto hacia el reconocimiento del espacio de trabajo de la clase de teatro, se involucraron en lo que hacían, se lo apropian, descubrieron que era suyo. También hay juegos y canciones que traspasaron la frontera de la clase y los estudiantes las integraron a otras clases o momentos de su rutina tanto escolar como externa al establecimiento educacional.

Finalmente todas las categorías referidas a las sesiones de teatro estaban relacionadas, apuntando hacia una formación y transformación integral de los sujetos educativos, al desarrollo de la conciencia de sí mismos y de los demás. Se intencionó que trabajaran en grupo, reconocieran sus emociones, lograran expresarse con códigos menos violentos. De esta forma, se buscó potenciar una educación que aportara a las bases fundamentales del ser humano, como plantea Maturana (1990) encontrándose los seres humanos en el respeto, la aceptación, colaboración y amor. Esta es la educación hacia la que debería avanzar la sociedad, no la escuela anti-emocional a la que se refiere Casassus (2006) donde la vigilancia, el castigo y el adiestramiento dejan fuera del aula las emociones, experiencias y necesidades de los estudiantes, generando esto un efecto de olla a presión emocional, que continúa reproduciendo el sistema social, económico, y políticamente violento en el que se vive actualmente.

El análisis de las diferencias de comportamientos o actitudes frente al trabajo de clases en los estudiantes nos lleva a pensar en las estrategias utilizadas en las diferentes sesiones para vislumbrar los factores que propiciaban un mayor o menor interés de los estudiantes en la actividades planteadas.

La principal estrategia utilizada en las clases de teatro es el desarrollo de actividades lúdicas y flexibles, trabajando los contenidos planificados pero permitiendo la transformación de los ejercicios en base a las necesidades y

requerimientos de los estudiantes, donde muchas veces superaron las expectativas respecto a los resultados esperados, apropiándose del trabajo en clases y volviéndose los protagonistas. Otra estrategia que cobró importancia fue la del trabajo en grupo, funcionando como potenciación, apoyo y andamiaje entre estudiantes, donde los estudiantes con mayores facilidades expresivas abrían paso al desarrollo de los compañeros más tímidos, pues cuando unos se atrevían a entregarse al juego, esto hacía que otros también se atrevieran a hacerlo. Así es como pareciera que los estudiantes dotan de sentido las clases y actividades realizadas a través de sus propios intereses y trabajo.

Huizinga (1990) atribuye como características del juego: el vaivén, estilo, riesgo, ritmo, entre otras, creando un espacio de desarrollo diferente, paralelo al “mundo real”, donde se puede tener libertad de imaginación, nuevos lenguajes y por lo tanto, descubrimientos y transformaciones; esto, en esta experiencia, se ha trasladado a la sala de clases y los estudiantes son los que le han dado validez como estrategia en el aula.

### ¿Cómo se logra ese paso?

El análisis de las diferencias de comportamientos o actitudes frente al trabajo de clases en los estudiantes nos lleva a pensar en las estrategias utilizadas en las diferentes sesiones para vislumbrar los factores que propiciaban un mayor o menor interés de los estudiantes en la actividades planteadas.

La principal estrategia utilizada en las clases de teatro es el desarrollo de actividades lúdicas y flexibles, trabajando los contenidos planificados pero permitiendo la transformación de los ejercicios en base a las necesidades y requerimientos de los estudiantes; las de mayor relevancia, particularmente por su complejidad y gran aporte a lo largo del taller fueron casi siempre las actividades de relajación, juegos para desarrollar vínculos y las improvisaciones, donde los estudiantes muchas veces superaron las expectativas respecto a los resultados esperados, apropiándose del trabajo en clases y volviéndose los protagonistas.

Otra estrategia que cobró importancia fue la del trabajo en grupo, funcionando como potenciación, apoyo y andamiaje entre estudiantes, donde los alumnos con mayores facilidades expresivas abrían paso al desarrollo de los compañeros más tímidos, pues cuando unos se atrevían a entregarse al juego, esto hacía que otros también se atrevieran a hacerlo. Así es como pareciera que los estudiantes dotan de sentido las clases y actividades realizadas a través de sus propios intereses y trabajo.

Respecto al juego, Huizinga (1990) le atribuye las siguientes características: el vaivén, estilo, riesgo, ritmo, entre otras, creando un espacio de desarrollo diferente, paralelo al “mundo real”, donde se puede tener libertad de imaginación, nuevos lenguajes y por lo tanto, descubrimientos y transformaciones; esto, en esta experiencia, se ha trasladado a la sala de clases y los estudiantes son los que le han dado validez como estrategia en el aula. Pero, sin lugar a dudas, la estrategia fundamental, trabajada en el aula, que dio paso a una transformación de las conductas violentas entre estudiantes y hacia profesores, fue que en todo momento las sesiones de teatro eran planteadas y desarrolladas junto a los estudiantes, con respeto y aceptación del otro, y los estudiantes fueron descubriendo, comprendiendo e incorporando las sesiones de teatro como un espacio donde sus emociones tenían cabida, no desde una mirada científica ni terapéutica, sino artística y esencialmente humana, donde ellos eran los protagonistas y por lo tanto tenían responsabilidad individual y grupal respecto a los avances o retrocesos de las clases. Al parecer, estas nuevas responsabilidades adquiridas casi sin darse cuenta, entre juegos, risas, un poco de extrañeza al inicio o vergüenza, habitaron en los estudiantes lugares que antes estaban llenos de ansiedad, incomprensión o rabia. Ahora la necesidad de vivir el presente, con el cuerpo, las emociones y el intelecto eran tareas muy exigentes, que en su desarrollo además, generaban vínculos entre los estudiantes, permitiéndoles casi por primera vez encontrarse a sí mismos y a los otros, teniendo por consecuencia el desarrollo de respeto y por ende, la comunicación; factor inhibitor de violencia, como mencionan García y Madriaza (2005a).

## **5. CONCLUSIONES**

Si nos encontramos frente a una problemática de violencia, en este caso, dentro de las salas de clases, es fundamental tener en consideración que se deberá abordar las emociones de los sujetos, área que suele trabajarse en los establecimientos educacionales, por lo general, bajo una mirada terapéutica o clínica; es por esto que el teatro, en su naturaleza artística, humana, y por sobre todo afectiva, puede resultar una herramienta útil y eficaz si se decide enfrentar conductas violentas que tienen raíz emocional.

El teatro, con todo el trabajo serio y dedicado que conlleva, permite a sus participantes experimentar nuevas miradas acerca de sí mismos y del mundo que los rodea, por lo tanto es generador de transformaciones, que pueden ser pequeñas, pero causa de cambios personales, colectivos e incluso sociales.

El aporte del teatro es esencialmente integral. Al trabajar en y con teatro se necesita tajantemente el cuerpo, las emociones y el intelecto de los sujetos en tiempo presente, en un presente activo y fértil, que permite a través del juego, ensayar personajes, ensayar emociones, ensayar corporalidades, posturas políticas, ensayar la vida, experimentarla sin miedos, dentro del espacio seguro que se debe proveer a los sujetos que lo vivencian; y por sobre todo, el teatro permite una nueva comprensión de la realidad, sea política, social, entre otras.

La mirada pedagógica que propone este trabajo teatral es una invitación a ver al otro, en este caso, los estudiantes, como sujetos integrales, que para transitar aprendizajes no solo debe considerarse su intelecto, sino también su cuerpo y fundamentalmente sus emociones.

El teatro como herramienta para el trabajo de las emociones puede ser llevado no solo a la escuela, sino a múltiples espacios sociales, como organizaciones de integración, cárceles, centros de acogida o reparación, entre muchos otros, pues la integralidad de los seres humanos necesita ser trabajada de manera transversal.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Aarón, A (2006), Claves para la intervención. Recuperado 21 de mayo de 2015, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=116776>.
- Acosta, L (2005), Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica. Recuperado el 07 de Junio de 2015, de <http://www.fao.org/3/a-ah474s.pdf>.
- Apple, M y King, N (en Currículum, racionalidad y conocimiento.1986), Economía política y control en la vida cotidiana escolar, Monique Landesman (compiladora), Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Barudy, J (1999), *Maltrato infantil: ecología social, prevención y reparación*, Santiago: Ed Galdoc.
- Betancourt, H (1997), An attribution model of social conflict and violence: from Psychological to Intergroup Phenomena, *Psykhé*, vol 6, pags 3 – 12.
- Bisquerra, R (2005), *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Ed Praxis.
- Bloch, S (2002), *El alba de las emociones: respiración y manejo de las emociones*, Santiago: Ed Uqbar.
- Boal, A (2002), *Juegos para actores y no actores*, Barcelona: Alba ed.
- Bourdieu, P (1970), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Ed Laia.
- Bronfenbrenner, U (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Ed Paidós.
- Caramés (en Contreras, J y Pérez N, 2010), *Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible*, Madrid: Ed Moratas.
- Carr, W (2002), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ed Morata.
- Casassus, J ( 2006), *La educación del ser emocional*, Santiago: Ed Cuarto propio.
- Casassus, J (1994), *La escuela y la desigualdad*, Santiago: Ed LOM.

- Corporación municipal de Cerro Navia (2011), PADEM. Recuperado el 21 de Noviembre de 2013, de <http://transparencia.cmcerronavia.cl/wp-content/uploads/2014/04/Memoria-Final-A%C3%B1o-2011.pdf>.
- Ilustración 1 - Cañas, J (2008), *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona: Ed Octaedro.
- Debarbieux, E (1996), *La violence en milieu scolaire*, París: Ed ESF.
- Formantel, A y Moreno, L (2013), *Informe de práctica profesional*, Santiago.
- García, M y Madriaza, P (2005 a), Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile, *Estudios de psicología*, vol 3, pags 247 – 256.
- Huizinga, J y Caillois, R (en Morillas, C, 1990), Variaciones sobre una visión antropológica del juego, *Enrahonar*, vol 16, pags 11-39.
- Ilustre Municipalidad de Cerro Navia (2006), *Plan de Desarrollo Comunal de Cerro Navia (2006 – 2010)*, Santiago: Ed Municipalidad de Cerro Navia.
- Lorenz, K (1980), *Sobre la agresión*, México: Ed Siglo XXI.
- Maturana, H (1993), *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano: desde el patriarcado a la democracia*, Santiago: Ed Instituto de terapia cognitiva.
- Maturana, H (2001), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago: Ed LOM.
- Ministerio de Educación, UNESCO (2005), *Primer estudio nacional de convivencia escolar*, Santiago: Ed Idea Chile.
- Motos, T (2003), El papel de la dramatización en el curriculum, *Articles*, vol 29, pags 1-23.
- Oatley, Jenkins (1996) y Csikszentmihalyi (1998), Funciones de la emoción según Bisquerra. Recuperado 18 de Abril de 2015, de <http://proyecteeducacioemocional.blogspot.cl/2011/06/funciones-de-la-emocion-segun-bisquerra.html>.
- Oficina de Protección de Derechos de Cerro Navia (2012), *Diagnóstico Comunal de Violencia Cotidiana*, Santiago: Ed SENAME.

- Retuerto, I (2009), *Una tortuga, una escalera. Manual de pedagogía teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos*, Santiago: Ed ONG Raíces.
- Rosenberg, M (2006), *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*, Buenos Aires: Gran aldea ed.
- Taylor, S y Bogdan, R (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Ed Paidós.
- Trozzo, E y Sampedro, L (2004), *Didáctica y teatro I: una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*, Mendoza: Edit Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Artes y Diseño, Instituto Nacional del Teatro.

## 7. ANEXOS.

### 7.1. Observaciones no participantes.

#### Observación número 1.

- Asignatura: Comunicación Organizacional
- Profesora: Carolina Romero
- Fecha de observación: 19 de Abril, 2013
- Hora de Inicio de clases: 08:00
- Número de Estudiantes: 19

Las practicantes entran a la sala de clases, la profesora indica a los estudiantes que saluden formalmente como han ensayado: los jóvenes se levantan de sus puestos y al unísono saludan “Buenos días profesora”, las practicantes saludan y se presentan como profesoras de teatro. La clase comienza a la 8’10, pues los estudiantes demoran en ordenarse, la profesora se dirige a ellos aconsejándoles cómo deben comportarse, disciplinarse e interesarse por su formación, además de valorar la presencia de las practicantes en el aula. Mientras tanto van llegando uno a uno los atrasados. Comienza la profesora a dictar los contenidos a pasar en la clase, la mayoría de los estudiantes copia lo dictado, mientras que en otro sector de la sala ocurre lo siguiente: -

P: Saca el cuaderno (estudiante no responde) – ya, -“la carta de presentación...”

E: ¡Espere!

P: ¿Qué te dije? Te dije que sacaras el cuaderno.

E: Ah! Pero si voy a escribir en el “celu”.

P: Ya, pero si no, escribes en tu cuaderno.

Ante la inquietud de una estudiante que pide moverse un poco, debido al tiempo que lleva sentada en el banco durante la mañana, la profesora pide a las

practicantes hacer una pequeña intervención en la clase, a lo cual acceden, pues habían actividades planificadas para los estudiantes, las que consisten en actividades de presentación donde los estudiantes responden de manera correcta, aun cuando se tratan violentamente (groserías verbales y gestuales, descalificaciones y autoritarismo entre ellos) La profesora interrumpe unos minutos la actividad para llamarles la atención por sus actitudes.

Continuando el programa de la clase, se muestra un video en donde los estudiantes deberán identificar habilidades de empleabilidad en los personajes, pero ellos no se interesan, algunos duermen, otros escuchan música, juegan con celulares, se maquillan, etc. Cabe destacar también que la proyección del video no cumplía con las condiciones necesarias para ser visto en la sala de clases (mucha luz, bajo audio, entre otros) La profesora nos pide intervenir nuevamente y generar entre los estudiantes una conversación rescatando las habilidades vistas en el video. Se logra una lluvia de ideas donde los estudiantes responden preguntas aún sin haber visto el video, pues saben bien qué decir para que las profesoras se sientan satisfechas.

Pauta de apreciación y lista de cotejo realizada por las Estudiantes en práctica, evaluando el desempeño de la profesora del establecimiento, comportamiento de los estudiantes y espacio.

### Observación número 2

- Asignatura: Comunicación Organizacional
- Profesora: Yole Carrasco
- Fecha de observación: 10, mayo de 2013
- Hora de Inicio de clases: 08:00
- Número de Estudiantes: 23

Las practicantes ingresan al aula junto a la Directora del colegio, y profesora a cargo de la clase, quien las recibe amablemente. Saluda a cada estudiante de un beso en la mejilla, espera que entren los atrasados para comenzar a pasar la materia, mientras repasa lo visto en la clase anterior, cada estudiante que va llegando revoluciona la clase con gestos, palabras, maquillaje, entre otros. Finalmente están los 23 estudiantes.

La profesora comienza a dictar la materia, se llega a un estado de silencio a las 08:25 de la mañana cuando el inicio de los esfuerzos por lograr un ambiente propicio para el aprendizaje comenzó a las 08:00 am. Termina de dictar y lo explica en la pizarra, pregunta quién sabe algo de lo que ella está hablando, da ejemplos que los estudiantes transforman en chistes diciendo cosas relacionadas a sexo y drogas. En algunas ocasiones la profesora ríe con los estudiantes frente a tales comentarios; mientras ocurre esto varios estudiantes escuchan música, dibujan, conversan y juegan. La profesora trata de motivarlos y que pongan atención, pero no lo consigue, los estudiantes se interesan en actividades externas a la materia de la clase, excepto cuando la profesora dicta; la mayoría de los estudiantes escribe.

### Observación número 3

- Asignatura: Contabilidad
- Profesora: Maribel Bascur
- Fecha de observación: 10, mayo de 2013
- Hora de Inicio de clases: 12:15
- Hora real de inicio de clase: 12:26
- Número de Estudiantes: 13

Las practicantes entran junto a las profesora a cargo de la clase, le siguen algunos estudiantes inmediatamente, pero aún faltan por llegar, estos son llamados por la docente para que ingresen a la sala.

Las practicantes advierten la ausencia de una estudiante, quién por lo que ha comentado la profesora jefe se debe al fallecimiento de su primo, quien fue asesinado en defensa propia por un víctima de un asalto protagonizado por éste, aquella situación ha sido cubierta por la prensa escrita y televisión, hecho que según lo que se comenta en el estudiantado, docentes y administrativos, ha complicado aún más lo sucedido, situación que lleva a la estudiante a encontrarse en un estado emocional débil.

Al comenzar la clase, a diferencia de la asignatura de lenguaje, los estudiantes no tardan en ordenarse y a medida que avanza la clase los jóvenes demuestran interés por el ramo, participando activamente con preguntas, copiando la materia escrita en el pizarrón, incluso un estudiante que por lo general anda con sus audífonos la mayoría del día incluyendo otras clases, precisamente en esta se desliga del aparato, incluso se cambia hacia un puesto delantero y participa de manera notoria dentro del grupo.

En esta clase la profesora deja salir a los estudiantes al baño siempre y cuando una funcionaria del establecimiento los vaya a buscar y a dejar, esto es comunicado a los jóvenes de forma directa. Respecto a los contenidos de la asignatura la profesora reitera sin ningún problema a quién no haya entendido, si son más de uno quién no ha entendido vuelve a repetir el contenido en el pizarrón para todos, tratando de dar ejemplos que estén ligados a su vida cotidiana, siendo ejemplos básicos para que puedan entender con mayor facilidad.

Se puede inferir que el curso tiene una disposición positiva frente a esta asignatura, la cual es parte importante dentro de su especialidad de Administración.

Se destaca la forma en el que la profesora lleva a cabo la clase, ayudándose de un buen volumen y tono de voz, demostrando seguridad frente al grupo, y la disciplina que con el tiempo a dominado con los jóvenes.

Pauta de apreciación y Lista de Cotejo realizada por las Estudiantes en práctica, evaluando el desempeño de la profesora del establecimiento, comportamiento de los estudiantes y espacio.

#### Observación número 4

- Asignatura: Contabilidad
- Profesora: Maribel Bascur
- Fecha de observación: 31, mayo de 2013
- Hora de Inicio de clases: 12:15
- Hora real inicio de clases: 12:30
- Número de Estudiantes: 10 (día de lluvia)  
“J” –“M”-“B”- “D”- “C”- “V”: Estudiantes

Ya en la sala, pero antes de iniciar la clase, el estudiante “J” le pide disculpas a la profesora de contabilidad por algo sucedido en la clase anterior. La profesora las acepta sin problemas.

“M” y “B” están desordenados al inicio de la clase, por lo que “J” decide cambiarse de puesto para poder estar tranquilo y poner atención a la clase.

Hay un cartel sobre la pizarra. Un compromiso del estudiante “D”: “me comprometo a no molestar más a mis compañeros y compañeras”, por el desorden que ha tenido él, todo el curso ha tenido que escribir compromisos como ese y pegarlos junto a la pizarra.

Se observa que los estudiantes están redistribuidos en la sala. Ya no hay figura de dos medias lunas, sino que están en filas normales, esto ha sido por su mal comportamiento según los comentarios de profesoras.

Cabe destacar que sus mesas son triangulares individuales, colores verde azulado.

Se detecta que a los estudiantes les interesa la materia de especialidad.

Otro punto importante es que en este establecimiento ya no son tan estrictos respecto al uso de gorros, cabello largo, cosméticos, objetos tecnológicos, etc. Se transa en pos de cosas que consideran más importantes, como por ejemplo,

enfocarse en que los estudiantes aprendan en vez de perder la mitad de la clase forzándolos a que se saquen los gorros o se corten el cabello.

“B” parece que no poner mucha atención a la clase. Se interesa por otras cosas: el clima, arreglar un encendedor, entre otras. A veces responde cualquier cosa, al azar, cuando la profesora lanza preguntas al curso en general.

“C” pide permiso para hacer una llamada telefónica. La profesora le pide que espere a que ella termine de explicar, él acepta tranquilo.

“B” insiste en contestar cualquier cosa y se dedica a molestar a sus compañeros; es sorprendido por la profesora pero continúa molestando. Luego dice que es “mucho atado la materia”, que mejor no se pase esos contenidos. No se queda quieto, se para a molestar a sus compañeros.

Al curso se le queda pegada la canción que les enseñaron las practicantes de teatro. La cantan casi todos los días en alguna ocasión. Ahora la tienen anotada en una cartulina junto a la pizarra y se la aprendieron bien, porque la letra es compleja.

La estudiante “V” siempre lleva puesto su bolso.

“B” se queja a seguido en voz alta, con comentarios como que la materia es mucho atado, que se equivoca al copiar, etc.

La semana pasada parece que se portaron mal casi todos. La profesora tuvo un altercado con una estudiante, lo que derivó en que la alumna terminara en la oficina de la directora y la profesora con ataque de llanto y licencia médica por stress, todo esto es informado a las practicantes por la docente de contabilidad y una estudiante de esta clase. La distribución del espacio ha cambiado debido a este problema.

El Estudiante “J” le dice a la profesora de contabilidad que no de las respuestas, que los deje hacer solos los ejercicios. Todos reclaman porque no han

comprendido bien. Se gritan múltiples descalificaciones al menor estímulo. “M” molesta, busca atención de “J” siempre.

Estudiante “B”: “ah! Yo no entiendo ni una cuestión”. Cuando la profesora le aclara duda a una estudiante él le dice “tía explíqueme a mí”, pero no pone atención realmente cuando le explican personalmente y dice “ah! No entendí”. Solo responde cosas al azar.

#### Observación número 5

- Asignatura: Contabilidad
- Profesora: Maribel Bascur
- Fecha de observación: 14, junio de 2013
- Hora de Inicio de clases: 12:15
- Hora real inicio de clases: 12:40
- Número de Estudiantes: 22 (día de prueba)

La profesora comienza por separar los bancos, los jóvenes se sientan sin mayor problema, ella distribuye los materiales correspondientes para realizar la prueba. Mientras un estudiante confiesa a las practicante “me cae mal la profesora porque es muy estricta, me gustaría que fuera como la sicóloga, ella es más cercana con nosotros, pero mantiene siempre el respeto”, además comenta que si él entendiera la materia de todas las asignaturas, le gustarían, pero esto no sucede porque a él le parece que no las enseñan bien, por lo menos de la forma en que él entendiera, aun así tiene claro que debe preguntar sus dudas de manera adecuada. En seguida una estudiante pregunta a las practicantes si habrá prueba en la clase de teatro, responden que sí (prueba que no será con calificación, ya que se trabajará con sus emociones, pero se les ha dado a entender que será una prueba de una película vista en la clase anterior (titulada “Noviembre”).

Estudiante: “No voy a dar la prueba porque no vi la película”

Practicante:” tendrás que hacerla igual porque tendrá un nota, la

que irá directamente al libro”.

Estudiante: “¿A lenguaje?”

Practicante: “Sí”

Estudiante: “Pero profe yo no la puedo hacer porque no la vi, no la haré”.

Practicante: “Es tu deber colocarte al día con tus compañeros”.

Estudiante: “Pero si ellos no dicen nada, me dijeron que no”.

Practicante: “Ponte al día, será fácil”.

Estudiante: “Ya, bueno”.

La profesora comienza a dar instrucciones para realizar la prueba, los estudiantes piden que las repita. Un estudiante lleva un torpedo, a pesar de tener los apuntes en la muralla pedidos por la profesora clases atrás.

Se sorprende a varios con actitud de negación ante la prueba, inquietos. La profesora responde a las inquietudes de cada estudiante puesto por puesto, ya que no permite que se realicen en voz alta porque están en prueba. Un joven pregunta sobre el valor del “neto”, la profesora responde que ella advirtió que debían tener las fórmulas matemáticas pegadas en la muralla sobre la materia.

Varios comienzan a entregar la prueba, varias niñas se maquillan, ven sus celulares, hasta que la profesora autoriza a salir de la sala a quién haya entregado su prueba. Se acerca a las practicantes comentando que los jóvenes no estudiaron y que algunos entregaron sus pruebas en blanco, también comenta que uno de los más desordenados es el mejor promedio del curso, y que cuatro estudiantes más son quienes destacan dentro del grupo, Estos últimos son quienes se quedan hasta un poco más de la hora de término de la clase terminando su prueba.

## **7.2. Observaciones participantes.**

Descripción de clase 1:

La sesión es realizada en el último bloque del día, luego de almuerzo, 14:30 a 16:00 hrs.

Los estudiantes están inquietos pues la próxima semana van a ser parte de equipos de trabajo en sucursales de Telefónica y Bancos. Todo en el marco de “Semana empresa”, una instancia organizada por la Fundación Fe y Alegría, sostenedora del colegio.

En general, a los estudiantes les cuesta articular las palabras que dicen, además de comerse los finales de sus oraciones. Para esto se les entregan trabalenguas que deben ensayar todos juntos y luego decirlos de forma individual. Cuando siguen las instrucciones se ven avances importantes a nivel articulatorio.

Los trabalenguas se quedan de regalo con los estudiantes, con el fin que practiquen en sus casas.

A la hora de la dramatización, algunos se muestran muy entusiasmados, otros no tanto, pero hay estudiantes que al ver que sus compañeros actúan, se animan a hacerlo también.

La actividad es valorada por los estudiantes, y comentan que con profesores y equipo directivo, el ensayo de presentación personal ya se había utilizado como herramienta de aprendizaje.

Descripción de clase 2:

Inicialmente la sesión de teatro está programada para las 14:30 hrs, pero se realiza a las 12:15, pues en el bloque de la tarde, está programado un ensayo de baile de fiestas patrias.

Se observa que los estudiantes están con mucha energía, desordenados, uno de ellos, con antecedentes de consumo de drogas (en tratamiento) se comporta muy inquieto.

Se observa que el grupo curso se ha ido acostumbrando a trabajar en el círculo que se realiza todas las sesiones de teatro.

Como estaban con mucha energía, el trabajo de activación resulta bastante bien, aunque no todos se entregan al juego de saltar la cuerda.

A la hora de dar instrucciones las profesoras deben ser muy específicas, pero es complejo, pues los estudiantes no tienden a poner atención a indicaciones.

En la sesión del día se comportan particularmente desordenados, el casi el curso completo.

En el juego de imaginación les cuesta concentrarse, en general lograr silencio es muy difícil. Por lo que, en primera instancia se podría pensar que no están realizando la reflexión requerida, pero a la hora de traducirla a una actividad concreta como escribir o dibujar, trabajan bien, plasmando lo que sienten.

A la hora de compartir sus dibujos en el círculo, de 20 estudiantes, 2 prefieren no hacerlo.

Al pedirles que expresen qué les parece lo trabajado en clases, pareciera que lo valoran, dicen que con los ejercicios se van conociendo mejor, se divierten, salen de la rutina, se liberan, quedan relajados para las clases siguientes, entre otras cosas.

Les gustan las canciones de fin de sesión, se han ido habituando a ellas y algunas veces las piden.

También les gusta el grito final de la sesión.

Descripción de clase 3:

La clase del día de hoy será solo de 45 minutos, a pedido del profesor jefe que necesita pasar materia del ramo de Redacción.

En el aula se encuentran pocos estudiantes, 2 llegaron tarde y el profesor no los dejó entrar, otro se fue por enfermedad y otros 2 deciden no participar activamente en el círculo de la sesión.

A la hora de comenzar la clase solo se cuenta con 40 minutos, pues el profesor titular se extendió 5 minutos más.

El proceso de introducción calentando articulaciones ya está integrado por los estudiantes.

El ejercicio que tuvo mayor importancia dentro de la sesión fue “el péndulo”. Se observa que la música ayuda a los estudiantes a concentrarse, aun cuando es dificultoso. Poco a poco van descubriendo la responsabilidad de sostener y cuidar el cuerpo del compañero. Algunos lo logran en mayor medida que otros. Es necesario desarrollar la dinámica por tiempo prolongado.

Las practicantes aprenden que una actividad nueva y compleja como el péndulo debe estar entrenada para agregarle otra exigencia como lo es: dar una característica positiva del compañero que se encuentra en el centro mientras se le acoge.

Como nadie fue capaz de decir una palabra al compañero del centro mientras lo acogía, las profesoras deciden que luego del juego del péndulo, cada estudiante pasará al centro del círculo y recibirá en palabras, una característica positiva de su personalidad.

Todos acceden a ser fotografiados, aunque la expresión corporal cuesta un poco, es necesario un trabajo más profundo para que no se confunda con “posar para una fotografía”

La sesión finaliza bien, con canción y grito final.

Descripción de clase 4:

La clase comienza a las 14.30 hrs. Con 14 estudiantes en el aula.

Es una tarde de calor, 28° aproximadamente.

Al inicio de la clase se les explica que entrará al aula durante la sesión, una profesora que evaluara las practicantes. Ninguno muestra molestias por eso.

Todos participan de las actividades, se observa en ellos un particular interés en ejercicios relacionados a la correcta postura de la columna.

Resulta importante destacar que estudiantes que participaban de forma activa en las sesiones anteriores, esta clase se ven desmotivados; mientras que los alumnos que por lo general hacían desorden y no prestaban tanta atención a las actividades, esta vez se han integrado participativamente, especialmente en la dinámica de ritmo, incluso proponiendo a través de juego, nuevas variantes de movimiento y sonido.

Otra dinámica que funcionó muy bien fue la de “la marioneta”, donde cada pareja preparó una secuencia de movimientos en los que uno representaba un titiritero y el otro compañero se dejaba modificar corporalmente como una marioneta.

Los estudiantes han incorporado el hábito de mostrar a los demás los ejercicios que se les pide preparen. En muchas ocasiones, no está planificado que muestren ante su curso, pero ellos lo dan por hecho, y se les permite hacerlo, a modo de aprovechar su disposición y energía.

Descripción de clase 5:

Por alteraciones de la planificación, debido a actividades del colegio, paro de profesores y suspensión de clases, ésta sesión es el cierre del semestre con el 3° medio B, por lo que es modelada para finalizar el año. El horario de la clase es modificado, comienza a las 10.30 de la mañana.

En el aula hay 14 estudiantes, manifiestan que les habían dicho que no regresaríamos. Están animados porque saldrán temprano de clases, pero a la vez, se les ve con menos energías de lo normal.

Se les informa que nuevamente irá a clases una profesora de las practicantes a evaluar la sesión. No hay ningún inconveniente por parte de ellos pues saben que la clase se desarrollará con normalidad.

La profesora que estuvo con ellos el bloque anterior, menciona que tuvo un altercado con una estudiante del curso que desafió su autoridad. Menciona también que hay dos estudiantes bajo los efectos de drogas.

La estudiante que tuvo problemas con la profesora anterior es intermitente en su participación en clases, pero esta vez estuvo particularmente involucrada en clases.

Para esta sesión, hay una actividad para la que deben leer tres párrafos de un cuento. En cuanto ven los libros, reclaman. Los estudiantes siempre reclaman antes de escuchar indicaciones, es una conducta que se observa en múltiples ocasiones.

Finalmente todos leyeron y mostraron al curso una pequeña dramatización, incluso estudiantes tímidos que si bien participaron gradualmente en las dinámicas, ahora pasaban a actuar voluntariamente, aunque tuvieran que hacerlo solos.

Al cierre de la sesión preguntan si iremos a su paseo de curso y también si regresaremos el próximo año. Mencionan que les gustaría que volviéramos cuando estén en cuarto medio.

### **7.3. Observación Consejo Pedagógico**

Fecha: 15 de Octubre, 2013.

Horario: 16:00 hrs.

Lugar: Biblioteca del establecimiento.

En este consejo se tratan exclusivamente temáticas relacionadas con el Tercer año medio B, pues la semana pasada se realizaron los consejos correspondientes a los demás cursos, pero por ausencia del profesor jefe del tercero B, no se pudo realizar.

En primer lugar el profesor jefe del curso tratado, expone porcentajes de asistencia y matrícula actual correspondiente a su curso, luego nombra los estudiantes destacados y los motivos por los que se destacan, para luego pasar a tratar uno por uno los casos complejos.

La profesora de historia del curso pide la palabra y menciona que se debería reconsiderar la matrícula de uno de los estudiantes en caso complejo, para el próximo año, pero el tema no se trata ampliamente y pasan a la evaluación de otros casos, como por ejemplo, el de un estudiante que fuma marihuana autorizado por sus padres que además se dedican al narcotráfico.

Otro caso es el de una estudiante que se esfuerza mucho por aprender pero sus condiciones de crianza y precarias condiciones de vida le dificultan en gran medida lograr avances considerables dentro del aula.

El profesor jefe además debe exponer cuantas entrevistas a estudiantes y apoderados ha realizado para interiorizarse en las realidades de sus estudiantes, a fin de lograr un mejor acompañamiento.

Felicitan al profesor por lograr cambios en los estudiantes en el mes que lleva de jefatura.

Llama la atención de las practicantes, relatos acerca de eventos de tensión o quiebre con otros profesores en el curso. Pareciera que los estudiantes más

destacados de forma negativa, tienen comportamientos diferentes en las sesiones de teatro, en las que en ningún momento ha habido tensiones que no se puedan disipar con un adecuado clima de aprendizaje y formación en conjunto.

En general, no se observa que la reunión llegue a conclusiones o mecanismos de acción respecto a lo tratado, sino más bien es de carácter expositivo, informativo.

#### **7.4. Diagnóstico grupo de trabajo, informe de práctica**

Se observa en los estudiantes carencia de normas de convivencia que culturalmente son consideradas adecuadas, pero a su vez, manejan sus propios códigos y formas de interactuar, marcar límites, autoridad y respeto, generalmente en base a groserías y faltas de respeto entre ellos.

Se aprecia también que la mayoría de los estudiantes se desarrolla en un contexto socio-económico parecido entre ellos, no teniendo abismantes diferencias que los hagan confrontarse. Por el contrario, se puede decir que son bastante unidos. Esto podría interpretarse como reacción a lo que llaman ellos mismos y otros profesores, su: “historial de abandonos”, pues a lo largo del año 2013, han tenido cuatro profesores jefes, que por diferentes motivos se han ido del establecimiento.

A primera vista podría decirse que el comportamiento y poco interés que muestran los estudiantes por las clases quiere decir que no desean estar en el colegio, pero al observar más detalladamente, se ve que muchos de ellos sí valoran el espacio de desarrollo educacional, social y emocional que encuentran en el colegio, pues es donde comparten en gran medida con sus pares y dispares.

Con el desarrollo de las clases, los estudiantes van mostrando mayor interés por las actividades, cada vez hay menos alumnos que se quedan fuera de los ejercicios, muy por el contrario, cada vez van desarrollando una mejor actitud frente a las dinámicas planteadas. Estudiantes que parecían muy tímidos al inicio, en las últimas sesiones muestran gran disposición a actuar frente a sus compañeros.

A nivel de ambiente en el aula, practicantes y alumnos van estableciendo códigos de convivencia y desarrollo de sesiones, como por ejemplo la posición circular de inicio y cierre de actividades, otro ejemplo es la canción y grito final con que concluyen las clases de teatro cada viernes, donde los estudiantes, aun que toquen el timbre de salida, se quedan hasta cantar y gritar como cierre de clases y termino de la semana.

Como se verá en la siguiente evaluación los indicadores de la pauta de apreciación van siendo integrados por los estudiantes al desarrollar las clases, se aprecia mayor tolerancia entre ellos, niveles menores de ansiedad, ya no se gritan como antes y no se insultan como acostumbraban hacerlo.

Cabe destacar que durante el transcurso del proceso de práctica profesional, en ningún momento hubo situaciones conflictivas entre estudiantes y practicantes, por el contrario, se mantuvo siempre un clima de respeto y confianza mutua.

### **7.5. Observación general, realización práctica**

Como se aprecia en el calendario, el desarrollo de la primera Unidad ha sido complejo, debido a los cortes que ha tenido el proceso, por el paso de semanas entre una sesión y otra.

Sin embargo a través de observaciones hechas en las sesiones, salidas pedagógicas e instrumentos de apreciación aplicados a los estudiantes, se aprecia que hay elementos de la pedagogía teatral trabajada en clases, que han sido integrados en el funcionamiento del grupo dentro y fuera del aula, siempre y cuando se den las condiciones ambientales de las sesiones realizadas por las practicantes. Mostrando esto que lo que reconocen los estudiantes como ambiente, no es la sala de clases, sino, el hecho educativo pedagógico teatral que se ha ido realizando a lo largo de la práctica profesional, integrando hábitos como el respeto, escucha, expresión y conocimiento del otro.

Un hábito particularmente observable, es la integración del posicionamiento circular que inicia y termina la clase, junto con una canción grupal, que los mismos estudiantes describen como “rito”.

## 7.6. Tabla comparativa de categorías para análisis de datos.

### CODIGOS

**ONP:** Observación no participante.

**OP:** Observación participante.

**OCP:** Observación consejo pedagógico.

**DIP:** Diagnóstico informe de práctica.

**OGRP:** Observación general realización práctica.

	Rutina escolar	Sesiones de teatro	Estrategias tomadas en las sesiones de teatro para mejorar las relaciones entre los estudiantes.	Observaciones
Comportamiento entre estudiantes	<p><u>*Descalificaciones :</u></p> <p>ONP1-“ los estudiantes responden de manera correcta, aun cuando se tratan violentamente (groserías verbales y gestuales, descalificaciones y autoritarismo entre ellos)”</p> <p>ONP4-“hay un cartel sobre la pizarra: me comprometo a no molestar más a mis compañeros y compañeras. Todo</p>	<p><u>*Tolerancia:</u></p> <p>OGRP1-“se aprecia mayor tolerancia entre ellos, menos ansiedad, ya no se gritan como antes, y no se insultan como acostumbraban hacerlo”</p> <p><u>* Actitud colaborativa frente al trabajo en grupo:</u></p> <p>OGRP1-“con el desarrollo de las clases, los estudiantes van mostrando mayor interés por las</p>	<p>-Se desarrollaron actividades de autoconocimiento, donde los estudiantes podían reconocer sus propias emociones y las de sus compañeros.</p> <p>-Durante todas las sesiones se puso énfasis en el trabajo en equipo, tanto físico, como intelectual y emocional, lo que hizo que sus interacciones se volvieran regulares y fueran desarrollando</p>	<p>El desarrollo de trabajos grupales hizo que hasta los estudiantes más tímidos se entregaran a la expresión lúdica requerida en las sesiones de teatro, atreviéndose incluso a actuar frente a sus compañeros.</p> <p>-Inicialmente parecía que no se concentraban en las actividades de imaginación, particularmente porque les costaba quedarse tranquilos, guardar silencio y</p>

	<p>el curso ha tenido que escribir compromisos como ese y pegarlos sobre la pizarra”</p> <p>ONP4 - “se observa que los estudiantes están redistribuidos en la sala. Ya no hay figura de dos medias lunas, sino que están en filas normales, esto ha sido por su mal comportamiento según los comentarios de profesoras.”</p> <p>ONP4- “se gritan múltiples descalificaciones al menor estímulo”</p> <p>DIP1- “manejan sus propios códigos y formas de interactuar, marcar límites, autoridad y respeto, generalmente en base a groserías y faltas de respeto entre ellos”</p>	<p>actividades, cada vez menos alumnos se quedan fuera de los ejercicios”</p> <p>OP3-“poco a poco van descubriendo la responsabilidad de sostener y cuidar el cuerpo del compañero”</p> <p>OP4-“otra dinámica que funcionó muy bien fue la de la “marioneta”, donde cada pareja preparó una secuencia de movimientos”</p>	<p>un vínculo entre ellos, pues en muchas sesiones compartieron aspectos de su vida emocional.</p> <p>-Las actividades de imaginación lograban conectarlos con su mundo emocional.</p> <p>Desde la primera sesión se estableció la importancia de la intimidad de grupo, para que las emociones que pudieran aparecer en diferentes sesiones, no fueran contadas fuera del grupo, a fin de lograr mayor confianza para el desarrollo personal de cada integrante.</p>	<p>concentrarse, pero luego se observaba que lograban conectar rápidamente con sus emociones y son capaces de compartirlas voluntariamente en el círculo final.</p> <p>El trabajo con las emociones hacia que los estudiantes, al reconocer su mundo emotivo, fueran capaces de ver a otro como un sujeto emocional también, lo que los llevaba a mantener un cuidado “nuevo” consigo mismo y el otro.</p> <p>Los estudiantes siempre respetaron la intimidad de grupo, no solo respecto a sus compañeros más cercanos, sino al grupo completo.</p>
--	---	---	---	---

<p>Comportamiento con profesores</p>	<p><u>*Enfrentamientos:</u></p> <p>ONP4-“ antes de iniciar la clase, un estudiante le pide disculpas a la profesora por algo sucedido en la clase anterior”</p> <p>ONP4-“la profesora tuvo un altercado con una estudiante, la alumna terminó en la oficina de la directora y la profesora con ataque de llanto y licencia médica por stress”</p> <p>OCP1-“en consejo pedagógico, una profesora pide la palabra y menciona que se debería reconsiderar la matrícula de uno de los estudiantes”</p> <p>OCP1-“llama la atención de las practicantes, relatos acerca de eventos de tensión o quiebre con otros profesores en el curso”</p> <p>OCP1-“pareciera que los estudiantes más destacados de</p>	<p><u>*Respeto hacia profesores:</u></p> <p>OGRP1-“durante el transcurso del proceso de práctica profesional, en ningún momento hubo situaciones conflictivas entre estudiantes y profesoras, por el contrario, se mantuvo siempre un clima de respeto y confianza mutua”</p>	<p>-Al inicio del semestre se toma en conjunto (profesoras-estudiantes) una serie de acuerdos para la realización de las sesiones de teatro, no siendo éstas impuestas como reglas, sino, acordadas como normas que parecían necesarias a estudiantes y profesora para el desarrollo de las clases, como: guardar los celulares y no decir groserías, entre otros.</p> <p>-Una de las estrategias más importantes que se desarrolla desde el inicio de las sesiones de teatro es establecer respeto de forma horizontal, no como las estructuras jerárquicas a las que están acostumbrados.</p>	<p>-En variadas ocasiones los estudiantes son más estrictos entre ellos respecto al cumplimiento de los acuerdos tomados.</p> <p>-Desde el inicio, y ayudadas por las observaciones no participantes realizadas dentro del curso, se establece como base relacional, el equilibrio entre la visión de seres emocionales que se tiene siempre sobre los estudiantes y el rigor que de ellos hay que exigir en el trabajo teatral.</p>
--------------------------------------	--	---	---	--

	<p>forma negativa, tienen comportamientos diferentes en las sesiones de teatro”</p> <p>OP5-“la profesora que estuvo con ellos el bloque anterior menciona que tuvo un altercado con una estudiante del curso que desafió su autoridad, menciona también que hay dos estudiantes bajo los efectos de drogas”</p>			
<p>Comportamiento frente a las actividades planteadas en diferentes clases</p>	<p><u>*Desinterés por las actividades requeridas:</u></p> <p>ONP1-“no se interesan, algunos duermen, otros escuchan música, juegan con celulares, se maquillan, etc.”</p> <p>ONP2-“varios estudiantes escuchan música, dibujan, conversan y juegan”</p> <p>ONP2-“los estudiantes se interesan en actividades</p>	<p><u>*Capacidad de entrega corporal, reflexiva y emocional a las actividades planteadas:</u></p> <p>OP2-“como estaban con mucha energía, el trabajo de activación resulta bastante bien, aunque no todos se entregan al juego de saltar la cuerda”</p> <p>OP2-“en el juego de imaginación les cuesta concentrarse, en general logran</p>	<p>-Las actividades a realizar en las clases de teatro siempre estaban planificadas, pero la aplicación de las mismas estuvo siempre abierta a modificaciones en base a las necesidades de los estudiantes, al servicio de su desarrollo y aprendizaje.</p> <p>-El trabajo en equipo ha sido una de las estrategias fundamentales en el desarrollo de las intervenciones en el</p>	<p>-Siendo un curso de jóvenes estudiantes, podría parecer que se entregarían a actividades lúdicas sin mayores dificultades, pero se observó que al estar en un periodo de adolescencia, inicialmente coartaban su capacidad de jugar, por cuidar lo que sus compañeros podrían pensar o decir de ellos.</p> <p>Las sesiones de teatro, así como sus etapas y actividades están diseñadas bajo “supuestas reacciones</p>

	<p>externas a la materia de la clase”</p> <p>ONP4-“no pone atención a la clase, se interesa por otras cosas, el clima, arreglar un encendedor, entre otras”</p>	<p>silencio es muy difícil, por lo que, en primera instancia se podría pensar que no están realizando la reflexión requerida, pero a la hora de traducirla en una actividad concreta como escribir o dibujar, trabajan bien, plasmando lo que sienten”</p> <p>OP3-“se observa que la música ayuda a los estudiantes a concentrarse, aún cuando es dificultoso”</p> <p>OP4-“alumnos que por lo general hacían desorden y no prestaban tanta atención a las actividades, esta vez se han integrado participativamente, especialmente en dinámicas de ritmo, incluso proponiendo a través del juego, nuevas variantes de movimiento y sonido”</p> <p>OP5-“estudiante</p>	<p>aula.</p> <p>-Los juegos desarrollados en clases siempre están abiertos a nuevas posibilidades que los estudiantes descubran.</p> <p>-Al final de cada sesión, en círculo, se realiza un círculo de concientización y valoración de las actividades realizadas en clases, donde cada estudiante voluntariamente puede expresar sus emociones, pensamiento, impresiones.</p> <p>-Las actividades planteadas siempre requieren de la expresión voluntaria de los estudiantes.</p> <p>-Una vez más, el trabajo en grupo en una de las estrategias fundamentales, los estudiantes se potencian unos a otros.</p> <p>-El acuerdo de intimidad de grupo brinda seguridad y</p>	<p>y respuestas” de quienes las vivenciarán, pero los estudiantes las experimentan bajo sus propias formas, no ciñéndose a lo que “debe ser”, sino a los que “es”, y muchas veces superan las expectativas de desarrollo de las sesiones de teatro.</p> <p>Los estudiantes, al ver que no están solos desarrollando ejercicios teatrales (hablar, jugar, leer en voz alta, entre otros) se permiten mayores posibilidades expresivas, pues todos están haciendo lo mismo.</p> <p>-Sorprenden estudiantes inicialmente tímidos, pasando ante sus compañeros para mostrar sus ejercicios de teatro.</p> <p>-Cuando los estudiantes más tímidos ven que otros compañeros se entregan al juego, éstos también comienzan a atreverse.</p>
--	---	---	---	--

		<p>que tuvo problemas con la profesora anterior es intermitente en su participación en clases, pero esta vez estuvo particularmente involucrada en clases”</p> <p><u>* Valoración de las sesiones y actividades desarrolladas:</u></p> <p>OP1-“ la actividad es valorada por los estudiantes”</p> <p>OP2-“al pedirles que expresen qué les parece lo trabajado en clases, pareciera que lo valoran, dicen que con los ejercicios se van conociendo mejor, se divierten, salen de la rutina, se liberan, quedan relajados para las clases siguientes, entre otras cosas”</p> <p>OP5-“al cierre de sesión preguntan si iremos a su paseo de curso y también si regresaremos el próximo año. Mencionan que les</p>	<p>confianza para la expresión de emociones de los estudiantes.</p> <p>-Si bien las planificaciones de las clases son flexibles en cuanto a las necesidades de los estudiantes, el formato de las sesiones se cumple a cabalidad de forma sistemática, lo que genera que los estudiantes distingan un espacio seguro y estable para el desarrollo de las actividades.</p> <p>-El desarrollo de las sesiones se trabaja de forma ritual, dando especial importancia al inicio y cierre de las mismas. En ningún caso se inicia sin formar el círculo y establecer contacto grupal, ni tampoco se termina sin volver a formar el círculo, cantar la canción que se les ha enseñado a los estudiantes y dar un grito final.</p>	<p>-Los estudiantes perciben el cambio que provoca individual y colectivamente la forma en que se realiza la sesión de teatro, para luego ir a otras clases; así como también muestran interés y dan importancia a los temas y contenidos tratados.</p> <p>-Los estudiantes poco a poco van apropiándose de las sesiones, expresando sus deseos y necesidades, abriendo nuevas posibilidades de juego y expresión.</p> <p>-Con el transcurso de las sesiones hay actividades que los estudiantes van pidiendo, pues las clases se han ritualizado, y ellos se encargan de hacer efectiva cada parte de la clase, de inicio a fin.</p> <p>-El número de estudiantes que se integran a las actividades de teatro va aumentando con el paso de las sesiones, hasta llegar a la totalidad del curso.</p>
--	--	---	--	--

		<p>gustaría que volviéramos cuando estén en cuarto medio”</p> <p><u>*Superación de miedo a expresarse frente a los demás:</u></p> <p>OGRP1-“cada vez van desarrollando una mejor actitud frente a las dinámicas planteadas”.</p> <p>OGRP1- “estudiantes que parecían muy tímidos al inicio, en las últimas sesiones muestran gran disposición a actuar frente a sus compañeros”</p> <p>OP1-“a la hora dramatización algunos se muestran muy entusiasmados, otros no tanto, pero hay estudiantes que al ver que sus compañeros actúan, se animan a hacerlo también”</p> <p>OP2 - “a la hora de compartir sus dibujos en el círculo, de 20</p>		<p>- La calidad y profundidad de la participación de los estudiantes en las sesiones de teatro a veces es intermitente, pero se observa que cada clase va aportando a la regularidad e integración de códigos propios del desarrollo de las sesiones en el curso (respeto por la actividad desarrollada y los compañeros participantes, concentración, trabajar en serio para poder aportar, entre otros)</p> <p>-Los estudiantes logran integrar los códigos de inicio y cierre de sesión a través de la seriedad y sistematicidad con que siempre se han tratado éstos en las clases de teatro realizadas, por lo que ellos mismos se encargan de asegurar su realización.</p>
--	--	--	--	--

		<p>estudiantes, 2 prefieren no hacerlo”</p> <p>OP4-“todos participan de las actividades”</p> <p>OP4-“los estudiantes han incorporado el hábito de mostrar a los demás los ejercicios que se les pide preparen; en muchas ocasiones no está planificado que muestren ante su curso, pero ellos lo dan por hecho, y se les permite hacerlo, a modo de aprovechar su disposición y energía”</p> <p>OP5-“todos leyeron y mostraron al curso una pequeña dramatización, incluso estudiantes tímidos que si bien participaron gradualmente en las dinámicas, ahora pasaban a actuar voluntariamente, aunque tuvieran que hacerlos solos”</p>		
--	--	--	--	--

		<p><u>*Integran códigos de las sesiones de teatro:</u></p> <p>OGRP1- “practicantes y alumnos van estableciendo códigos de convivencia y desarrollo de sesiones, como por ejemplo la posición circular de inicio y cierre de actividades”</p> <p>ONP4-“se aprenden la canción de la clase de teatro y la cantan casi todos los días en alguna ocasión”</p> <p>OGRP1-“aunque toquen el timbre de salida, los estudiantes se quedan hasta cantar y gritar, como cierre de clase y termino de semana”</p> <p>OP2-“se observa que el grupo curso se ha ido acostumbrando a trabajar en el círculo que se</p>		
--	--	---	--	--

		<p>realiza todas las sesiones de teatro”</p> <p>OP2-“les gustan las canciones de fin de sesión, se han ido habituando a ellas y algunas veces las piden”</p> <p>OP2-“les gusta el grito final de la sesión”</p> <p>OP3-“el proceso de introducción calentando articulaciones ya está integrado por los estudiantes”</p> <p>OP4-“los estudiantes han incorporado el hábito de mostrar a los demás los ejercicios que se les pide preparen; en muchas ocasiones no está planificado que muestren ante su curso, pero ellos lo dan por hecho, y se les permite hacerlo, a modo de aprovechar su disposición y energía”</p>		
--	--	---	--	--

