



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION

---

## **La Pedagogía Teatral**

# **¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?**

**Por:**

**MARIA TERESA LÓPEZ GONZÁLEZ**

Seminario de Título presentado a la carrera de Educación Parvularia y  
Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de  
Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al Título de  
Educatora de Párvulos y Básica Inicial

Profesor Guía: Doctora María Eugenia Parra Sabaj

Diciembre 2008

Santiago, Chile

*Agradezco de todo corazón a quienes han acompañado este largo y arduo trabajo, a mi queridísima profesora guía, María Eugenia Parra Sabaj, por su dedicación y gran apoyo en el área académica y también emocional; y a mis muy queridos Pedagogos teatrales, Víctor y Julieta.*

*Agradezco a sí mismo también, el gran esfuerzo de mis padres por brindarme tal oportunidad de formación, a mi suegro por su acuciosa mirada intelectual y graciosa y, por último, agradecer a mi esposo e hijo, mi familia, quienes apoyaron el primero de tantos proyectos junto*

## TABLA DE CONTENIDOS

*Dedicado a educadores y educadoras que promueven la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas, de forma creativa, lúdica y por sobre todo alegre, con un “toquecito” de Pedagogía Teatral.*

*También dedico este trabajo a la vida que hay en mí, Luis Eduardo Enrique Tapia López y a Dios quien ha estado siempre aquí.*

	Página
AGRADECIMIENTOS	1
DEDICATORIA	2
TABLA DE CONTENIDO	3
RESÚMEN	6
<b>CAPÍTULO I</b>	
INTRODUCCIÓN.....	8
1. Fundamentación Teórica Básica y Justificación	9
2. Problema de Investigación	12
3. Objetivos de la Investigación	13
3.1. Objetivo General	12
3.2. Objetivos Específicos	13
4. Antecedentes Previos de la Investigación	13
5. Hipótesis	16
6. Relevancia del Problema	16
<b>CAPÍTULO II</b>	
MARCO TEÓRICO.....	21
EN BREVE	22
1. Contexto Curricular: “Una mirada a nuestra educación”	24
2. Pedagogía Teatral: “más que una estrategia innovadora”	27
3. Personalidad y Autoconcepto: “su relación y evolución”	36
4. Síntesis del Autoconcepto en edad de 5 a 6 años	57
5. Desarrollo Humano infantil: “Un desarrollo inexorable”	

<b>CAPÍTULO III</b>	
METODOLOGÍA.....	59
1. Diseño	60
2. Unidades de análisis	61
3. Variables conceptual y operacionalmente	62
4. Instrumento	64
4.1. Confiabilidad y validez del instrumento	65
4.2. Administración del instrumento	68
4.3. Instrucción de puntuación	71
5. Plan de análisis	72
<b>CAPÍTULO IV</b>	
RESULTADOS, ANALISIS E INTERPRETACIÓN.....	73
1. Descripción del Autoconcepto (Pre-test)	74
2. Implementación del programa de intervención	83
3. Descripción del Autoconcepto (Pos-test)	89
4. Comparación del grupo experimental y control, y cada grupo consigo mismo (Pre-test y Pos-test)	96
<b>CAPÍTULO V</b>	
CONCLUSIONES.....	105
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>113</b>

**ANEXOS..... 120**

1. Programa de Intervención
2. Registros programa de intervención
3. Children´s Self-View Questionnaire (C.S.V.Q)
4. Cuestionario de autoimagen infantil (C.A.I)
5. Cuestionario de autoimagen infantil - revisado (C.A.I-R)
6. Cuestionario de Autoconcepto para niños” (CAN)
7. Hoja de respuesta Cuestionario de Autoconcepto
8. Hoja de Puntuación Cuestionario de Autoconcepto
9. Manual de aplicación del Cuestionario de Autoconcepto”
10. “Pauta de entrevista Pedagogía teatral”
11. “Trascripción de entrevista de Pedagogía Teatral”
12. “Cuadros de estadística descriptiva pre-test”
13. “Cuadros de estadística Descriptiva pos-test”
14. Cuadro resumen Puntuación autoconcepto Pre-test
15. Cuadro Resumen Puntuación autoconcepto Pos-test
16. Cuadro comparativo de autoconcepto por niño

**RESUMEN**

En la actualidad la mayoría de niños y niñas cursan su pre-escolaridad y escolaridad con una pedagogía tradicional, más bien, centrada en contenidos conceptuales y procedimentales, más que actitudinales.

Conforme a lo anterior, el interés de la presente investigación se centró en buscar una estrategia que apoyara a la pedagogía tradicional, desde la perspectiva del ser humano -de los contenidos actitudinales más que conceptuales y procedimentales-, en favor del desarrollo de un buen autoconcepto; es por ello que la problemática se enmarcó en la siguiente pregunta de investigación: “¿Incide la pedagogía teatral en el desarrollo del autoconcepto de niños y niñas de un segundo nivel de transición?”; cuyo objetivo general fue el de “determinar la incidencia de la pedagogía teatral, en el autoconcepto de niños y niñas” en el mismo nivel.

Para lograr comprobar o refutar la hipótesis, “la pedagogía teatral incide incrementando el autoconcepto de niños y niñas”, y responder finalmente a la problemática, se trabajó con un paradigma cuantitativo cuyo diseño fue cuasiexperimental; en él se manipularon dos variables, una independiente como la Pedagogía teatral y otra dependiente como el autoconcepto.

Para determinar la incidencia de la pedagogía teatral sobre el autoconcepto, se procedió a aplicar un “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” a un grupo experimental de 21 niños/as y un grupo control de 22 niños/as, ambos de un segundo nivel de transición, con anterioridad a la intervención de un programa de pedagogía teatral (pre-test) y, otro, una vez terminado este (pos-test).

Los resultados, según la información proporcionada tras la aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” en dos oportunidades,

indicaron que el programa de intervención no produjo diferencias significativas estadísticamente en el nivel de autoconcepto de ambos grupos a nivel del pre-test y pos-test.



**CAPÍTULO I**  
**INTRODUCCIÓN**

**1. Fundamentación Teórica Básica y Justificación**

La educación, para niños y niñas, según los planteamientos de las reformas curriculares, tanto en los planes y programas de la educación básica como en las bases curriculares de la educación parvularia, deben tener presente, como objetivo fundamental, que los seres humanos se desarrollen integralmente en todas las áreas, sea en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; esto de tal forma que, como señala la directora regional de la Junji, permita, después cuando sea un adulto, que se inserte armoniosamente en esta sociedad tan exigente [Guida Rojas, 2007].

Pero ¿qué significa educar de forma “integral” a niños y niñas, para que logren una perfecta armonía? Sin duda alguna que dar respuesta a esta interrogante a partir del discurso resulta ser totalmente fácil, no obstante, para muchos profesores/as en ejercicio resulta ser confuso.

Algunos profesores/as, según se ha podido constatar en terreno a través de la observación participante, tienen la creencia de que “educar” significa entregarle a niños y niñas los contenidos conceptuales que se establecen a nivel del Ministerio de educación, como contenidos mínimos obligatorios, o bien aquellos que define la misma institución; por otra parte existen, también, educadores/as que se centran en demasía en los contenidos procedimentales, dejando en segundo plano aquellos, igualmente importantes, como los contenidos conceptuales y actitudinales. Por último, y por si fuera poco, es muy poco común que el profesor/a centre su rol en los contenidos actitudinales, por sobre los otros dos ya mencionados.

Como se puede apreciar en nuestra realidad educacional, al menos en la mayoría de lo que ella abarca a nivel nacional, encontrar el tan ansiado “equilibrio” o “armonía” entre los contenidos que se deben potenciar y, a esto, sumar el real valor que tienen los contenidos actitudinales para lograr una educación integral, la verdad, no es tarea para nada fácil.

Qué podemos concluir de lo anterior. Claro está que, no podemos aventurarnos a dar respuesta a todas las interrogantes que se plantean a nivel discursivo y práctico, al menos en este trabajo, debido a la gran cantidad de factores que inciden en la educación integral de niños y niñas; no obstante, la presente investigación nos muestra un campo aún más acotado y menos reconocido a nivel del proceso enseñanza y aprendizaje para una aproximación al desarrollo integral de niños y niñas, y es la de utilizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en la sala de clases.

Ahora bien, es sabido que los contenidos conceptuales y procedimentales, sin duda alguna, son los más utilizados en la sala de clases, aunque siguen siendo los contenidos conceptuales los que lideran, a diferencia de los contenidos actitudinales; los cuales son considerados como **«aquéllos principios (valores, actitudes y normas) que regulan y determinan el comportamiento humano»** [García 1996: 100] en el ámbito de la persona misma, de las relaciones interpersonales y del comportamiento del individuo con el medio ambiente [García, 2005].

Es por lo mismo que, de acuerdo a esta realidad en que se dan un sin número de preguntas o afirmaciones, como “tía, ¿está bien así?”, “profesora mire, me está diciendo que soy feo”, “yo soy tonto tía, por eso no entiendo”, que no son más que muestras de falta de seguridad en sí mismo, inestabilidad en las relaciones interpersonales, baja valoración, y, en conclusión, ausencia de trabajo con contenidos actitudinales; se propone la utilización (el uso) y el desarrollo de este contenido, centrado en el “ser” humano, por sobre los otros dos (conceptuales y procedimentales).

En este sentido, son tanto los contenidos actitudinales como los conceptuales y procedimentales, los que propenderían el desarrollo de un

constructo global en niños y niñas, denominado autoconcepto; el que obedece al **«conjunto de percepciones, conceptos e imágenes, que cada persona tiene de sí»** [Haeussler y Milicic en Farías, 2001: 4].

Si consideramos que, tal, es la envergadura del autoconcepto durante el desarrollo infantil, periodo que comprende los cimientos de dicho concepto a partir de las influencias de personas significativas y de las experiencias de éxito y fracaso con las cuales el niño o la niña haya contado [Marchago en González & Núñez 1994]; podremos sin duda contribuir o potenciar, a partir de la incorporación de los contenidos actitudinales y, también, de los conceptuales y procedimentales, al desarrollo de un buen autoconcepto.

Ahora bien, teniendo en cuenta que términos como “uso”, “utilización”, “incorporación” de los contenidos (actitudinales, conceptuales y procedimentales), no dan muchas pistas de cómo potenciar o desarrollar un mejor autoconcepto en niños y en niñas, es que en la presente investigación se expone una estrategia innovadora que pretende enriquecer y, no así, destruir la pedagogía tradicional, a través del uso de **«las técnicas y la magia del teatro para el desarrollo integral del alumno»** [Ojeda, 2008: 6] en la sala de clases.

La pedagogía teatral, que aquí se plantea, que no es ni teatro ni actuación como muchos pensarían, se caracteriza por ser una estrategia que se implementa tanto en la sala de clases como fuera de ella (siguiendo determinada estructura), con la finalidad de disponer al alumno al aprendizaje de cualquier contenido ¿a través de qué? de las técnicas teatrales; como la respiración, juego, juego de emociones, relajación, entre otras, [Herrera y Ojeda, 2008].

Conforme a todo lo revisado, el presente trabajo de investigación propone, primero, dar a conocer una innovadora estrategia pedagógica, que

incorpora las técnicas del teatro y los contenidos (actitudinales, conceptuales y procedimentales) para su implementación en la sala de clases; y segundo, ver cómo la ejecución (implementación) de esta estrategia, planteada en un programa de intervención, actúa sobre el autoconcepto de niños y niñas antes y después de ser aplicado.

## **2. Problema de Investigación**

Por esta razón es que el problema de investigación se enmarcó en la siguiente **Pregunta de investigación**:

**¿Incide la Pedagogía Teatral en el desarrollo del Autoconcepto de niños y niñas de un segundo nivel de transición del Liceo Experimental Manuel de Salas, ubicado en la comuna de Ñuñoa?**

## **3. Objetivos de la Investigación**

### **3.1. Objetivo General**

- ❖ Determinar la incidencia de la Pedagogía Teatral, en el Autoconcepto de niños y niñas de un segundo nivel de transición, del Liceo Experimental Manuel de Salas, ubicado en la Comuna de Ñuñoa.

### **3.2. Objetivos Específicos**

- ❖ Describir el Autoconcepto del grupo experimental y del grupo control de segundo nivel de transición, a nivel de pre-test.
- ❖ Implementar la Pedagogía Teatral como estrategia de enseñanza y aprendizaje, de contenidos tanto actitudinales como conceptuales y procedimentales, en el grupo experimental de segundo nivel de transición.
- ❖ Describir el Autoconcepto del grupo experimental y del grupo control de segundo nivel de transición, a nivel de pos-test.
- ❖ Comparar el autoconcepto del grupo experimental y del grupo control y cada grupo consigo mismo, de segundo nivel de transición, según el pre y post-test.

#### **4. Antecedentes Previos**

Los intentos de medición del autoconcepto se han desarrollado principalmente en el ámbito de la evaluación de niños/as desde la edad escolar en adelante; por lo que, en la edad preescolar, las investigaciones han quedado postergadas debido a las escasas referencias de instrumentos que apunten explícitamente a la medición del concepto de sí en esta edad.

No obstante, en Chile en 1986 Raquel Rubio, para optar al título de Educadora de Párvulos en la Pontificia Universidad Católica de Chile, elaboró una investigación que consistió en un trabajo empírico de medición del concepto de sí en niños/as de 4 a 5 años.

Los resultados de esta investigación arrojaron, entre otras cosas, que la prueba aplicada para medir el concepto de sí en niños y niñas de este grupo etario, denominada “The Self-Descriptive Inventory” (Müller, Latned,

Leonetti, s/a), demostró ser adaptable tanto a niños/as escolares como pre-escolares, no obstante, hubo ciertos problemas en cuanto a la comprensión del concepto ideal en esta. Las conclusiones, no obstante, hacen alusión a que los niños y niñas, al menos el 70% de sus respuestas, evidencian un buen concepto de sí y guardan relación con aquellas respuestas proporcionadas por padres y madres [Rubio, 1986].

Tres años más tarde, en 1989 la investigadora estadounidense Rebecca Eder, realizó un estudio para conocer el autoconcepto en niños/as de tres años y medio a siete años y medio de edad; utilizando, para ello, un cuestionario.

A partir de las respuestas, del cuestionario, entregadas por los niños/as en este estudio, Eder elaboró una primera versión (1990) y, luego, la versión original (1992) del “Children’s Self-View Questionnaire” (C.S.V.Q.) (Véase Anexo N° 3), que se caracteriza por evaluar el autoconcepto de niños y niñas, de este rango de edad, en diez dimensiones, a través de una entrevista personal; empleando títeres y un teatrillo.

En 1993, en la Tesis para optar al Título de Educador de Párvulos (Universidad Central de Chile), Barriga, Bravo, Concha, Mardones, Mazry, Muñoz y Palma, abordaron un estudio exploratorio del cuestionario de Eder, para analizar la aplicabilidad del “Children’s Self-View Questionnaire” en preescolares de 4 a 5 años de edad.

Para ello, el cuestionario en lengua inglesa fue traducido por tres especialistas en psicología con el objeto de obtener la versión castellana del instrumento. Con esta versión y siguiendo rigurosamente las instrucciones de Eder las alumnas lo aplicaron.

Los resultados arrojados sugirieron, entre otras cosas, que la versión traducida y utilizada por estas investigadoras, denominado “Cuestionario de Autoimagen Infantil” (C.A.I.) (Véase Anexo N° 4), adolecía de algunas imperfecciones en sus ítems.

Luego, de tales resultados en 1995, en la Tesis para optar al Título de Educador de Párvulos (Universidad Central de Chile), Acevedo, Alegría, Ayala, Burgos, Martel, Molina, Ordenes, Salazar, realizaron una revisión de la validez y aplicación del “Cuestionario de Autoimagen Infantil”, elaborado por Barriga et al (1993).

Los resultados y las conclusiones de las investigadoras, demostraron que, si bien se mejoraron aspectos del “Cuestionario de Autoimagen infantil”, reproduciendo el “Cuestionario de Autoimagen infantil- Revisado” (C.A.I.-R) (Véase Anexo N° 5), no llegaron a realizar un análisis más completo de las características, fortalezas y debilidades de la prueba. No proporcionaron parámetros para la interpretación de sus resultados.

A partir de lo anterior, en el 2001, en la Tesis para optar al Título de Educador de Párvulos (Universidad Central de Chile), Farías, Krause, Medina, Miranda, Otarola, Pujol, realizaron una nueva evaluación de las propiedades psicométricas y elaboración de normas para el “Cuestionario de Autoimagen Infantil – Revisión”.

De acuerdo a este estudio, se logró establecer un marco de interpretación de los puntajes, distinguiendo un alto autoconcepto de un bajo autoconcepto, en la nueva adaptación denominada el “Cuestionario de Autoconcepto para niños y niñas” (C.A.N) (Véase Anexo N°6).

No obstante, sus autoras concluyen y reconocen que una posible limitación del cuestionario es su baja capacidad para detectar diferencias individuales en los niveles inferiores de autoconcepto (puntajes más bajos),



ya que se observó una tendencia acentuada hacia puntajes altos [Farías et al, 2001].

## 5. Hipótesis

- ❖ La Pedagogía Teatral incide incrementando el autoconcepto de niños y niñas de un segundo nivel de transición del Liceo Experimental Manuel de Salas, ubicado en la comuna de Ñuñoa.

## 6. Relevancia del Problema

Para iniciar el desarrollo de este punto, es importantísimo que exista un fundamento claro y preciso acerca de la relevancia del problema; para ello, es necesario, primero, definir las temáticas centrales de la investigación y, luego, explicar su aporte en distintas áreas.

Se sabe hasta ahora, según se ha podido revisar en el desarrollo de la justificación, de dos temáticas centrales de la presente investigación, una de ellas es la pedagogía teatral y la otra es el autoconcepto, de las cuales, cada una de forma independiente y complementaria constituyen un aporte al conocimiento, a la formación docente y a la profesión de la educación inicial.

La Pedagogía Teatral se constituye en aporte al conocimiento, en tanto esta es una innovación pedagógica en cuanto sirve como una **«metodología activa en el aula, que sugiere orientaciones concretas para implementar estrategias de trabajo que relacionen el arte del teatro con la educación»** [García-Huidobro, 2004: 13].

En lo relativo al de autoconcepto, no hablamos sólo de un aporte al conocimiento para el campo de la psicología, sino que también al área de educación. Los planes y programas, con los Objetivos Fundamentales Transversales, y las bases curriculares, con el ámbito de formación personal y social, sugieren modos de acción para trabajar, específicamente con la formación del autoconcepto de niños y niñas en edad escolar y preescolar, respectivamente.

En conjunto, ambas temáticas, podrían contribuir al conocimiento, en tanto, la Pedagogía Teatral sirve como una herramienta sólida (estrategia de enseñanza y aprendizaje), como se pudo observar en el desarrollo del estudio, para eventualmente incrementar el autoconcepto de niños y niñas del segundo nivel de transición de la educación parvularia.

Por lo tanto, el aporte de este trabajo de investigación, es entregar conocimientos acerca de las características de la Pedagogía teatral, primero, como estrategia que facilita los aprendizajes de contenidos tanto actitudinales como conceptuales y procedimentales, de manera atractiva y motivadora a sus alumnos/as; y segundo, como herramienta que proporciona una **«motivación de una enseñanza más humanizadora»** [Sharif 2003: 20] centrada en el desarrollo del autoconcepto de niños y niñas.

Ahora bien, luego de esta breve referencia en cuanto al aporte del conocimiento es válido preguntarse cómo aporta este estudio, tanto a los educadores/as en ejercicio como a los estudiantes en formación de Educación Parvularia y Básica Inicial, en la adquisición de nuevas estrategias, como la pedagogía teatral, y en el desarrollo del autoconcepto.

En cuanto a la pedagogía teatral y el rol que el profesor/a debe cumplir en esta, como muchos pensarían, no es la de un actor histriónico que “juegue” todo el día a “dramatizar” con niños y niñas, por el contrario, su rol

no sólo se relega a estos ámbitos, sino que también a aquellos como **«El control de la voz, la habilidad de desplazarse apropiadamente en un espacio determinado»** [Sharif, 2005:31]; entre otros aspectos que no exigen el dominio de la caracterización de personajes o del mismo juego [Sharif, 2005].

Por otra parte, se sabe y hay consenso en que la figura del profesor y su forma de interactuar con los alumnos/as son decisivas para el desarrollo de un buen autoconcepto (entre otros aspectos como autoestima, sociabilidad, etcétera), es por esto que es fundamental diseñar una situación de aprendizaje, considerando las capacidades del niño/a y sus posibilidades de rendimiento [Milicic, 2001].

Según lo que se ha podido describir en este segundo punto, en cuanto al rol de educadores/as en formación y ejercicio, se entiende que es importante desarrollar acciones que enriquezcan los conocimientos y la experiencia de los educadores/as; a partir, primero, de la incorporación en su quehacer diario de nuevas estrategias pedagógicas que faciliten los aprendizajes de manera atractiva y motivadora a sus alumnos/as [Ojeda 2001] y, segundo, de mirar la realidad educacional desde una perspectiva psicológica y específicamente, desde la perspectiva del autoconcepto de los seres humanos (niños y niñas). Por tanto, ambas temáticas deben ser incorporadas tanto en la formación curricular de profesores y profesoras como en el pronto ejercicio de estos/as mismos/as.

Una vez ya revisado el aporte al conocimiento y a la formación de docentes, nos queda ver un último punto: el aporte a la profesión.

La pedagogía teatral y el autoconcepto, han sido temas trabajados, en su mayoría, en la educación básica y en la educación media, quedando la educación parvularia, así, relegada a actividades “dinámicas” en el ámbito de

formación personal y social. Esta situación se debe a que se “cree” que, en esta edad niños y niñas, no desarrollan plenamente el autoconcepto, y no sabrían cómo seguir las pautas que plantea la Pedagogía Teatral (juego normado).

En cuanto a la pedagogía teatral, podemos decir que esta se ha desarrollado, con más fuerza, en la educación sexual de jóvenes de enseñanza media y, en menor grado, en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la enseñanza básica, por lo que, en el área de educación preescolar es aún, muy poco conocida.

El autoconcepto, la imagen de sí, según algunos autores como Erikson, se forja a partir de seis etapas, **«cada una con sus metas, intereses, logros y riesgos particulares, que contribuyen al desarrollo emocional y de la identidad»** [Pérez, s/a: 29]; en lo que se refiere a la formación inicial y considerando los aportes de Erikson, la imagen de sí, se estaría formando en la segunda etapa, entre 3 a 5 años, en la que se habla de la confianza versus desconfianza, la cual puede resultar de la tarea que realicen niños y niñas [Pérez, s/a].

Por lo tanto, el aporte a la profesión, es de vital importancia dado el carácter de maleabilidad, perceptibilidad y sensibilidad que poseen niños y niñas ante estímulos (positivos o negativos), por parte de su familia, profesores/as y compañeros/as, en la conformación del autoconcepto. Como ya se puede apreciar, es justamente en esta edad en donde se construye la base de lo que será un buen o mal autoconcepto de sí, y, qué mejor forma de hacerlo, que utilizando el juego dramático, la Pedagogía Teatral, para apoyar su desarrollo.

Pues bien, con todo lo que se ha descrito, se pretende abrir un campo de investigación y acción en educación parvularia, segundo nivel de transición, en que se considere a la pedagogía teatral como medio de

“intervención” que incremente el desarrollo del autoconcepto de niños y niñas.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

**EN BREVE**

**«Un profesor al escuchar a una niña de quinto básico decir el comentario -de la asignatura de Historia y Geografía de hace años atrás-: “y para qué leer esto, además, yo no sirvo para leer tanto”, él, como profesor de dicha asignatura, sintió una gran tristeza. Sin embargo, con sus palabras y gestos, alicientes, que hablaban de lo hermoso que era la historia, le hizo entender, entre otras cosas, que ella sí servía para estudiar esa y muchas otras asignaturas y que se diera cuenta de que todo lo que ella estaba viviendo, en esa época, era consecuencia de lo que justamente debía de estudiar “la historia de Chile”. Fue tal la impresión, de lo mencionado por el maestro, en la niña, que hizo que ella se preguntara: ¿qué ha sucedido en la historia del mundo, de mi país – y en un nivel más micro- y de mi vida personal al hacer tal afirmación del “yo no sirvo”».**

Niños y niñas, muy a menudo, no encuentran el sentido de estudiar Matemática, Comprensión del medio, Lenguaje, entre otras disciplinas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; como también lo es, habitualmente, que muchos/as de estos alumnos y alumnas no se sienten capaces de cumplir con las exigencias que les depara cada una de estos subsectores o ámbitos de aprendizaje.

Frente a esto, ¿Será que la Educación Chilena, en un plano general, está suscitando problemas en cuanto a su emisión de los planes y programas, para educación básica, y las bases curriculares, para educación parvularia? O es que, el problema se centra más específicamente, en el plan operativo en la sala de clases, tanto de los profesores en ejercicio como aquellos en formación.

Sin lugar a dudas y sin ningún ánimo de escatimar la labor de muchos docentes y considerando que en el proceso de enseñanza y aprendizaje (se

incluye la valoración tanto de los/as niños/as como de los profesores) son múltiples los factores que influyen en el aprendizaje de niños y niñas; en este trabajo se ha querido rescatar la importancia que tiene la labor de “todos” los docentes, tanto en formación como en ejercicio, para la incorporación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la educación de seres humanos integrales.

De acuerdo a esto, la investigación que aquí se presenta, no pretende por ningún motivo hacer modificaciones en el currículo escolar, ni mucho menos en presentar la panacea en cuanto a la forma de pasar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para lograr la “tan ansiada significación” que se ausentó en la cita de un principio; no obstante, sí, expone uno de los cimientos sobre los cuales niños y niñas pueden llegar a aprender una amplia gama de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a partir de un buen autoconcepto; desarrollado, según lo plantea este trabajo, por una estrategia innovadora llamada Pedagogía Teatral.

Es así que tanto la pedagogía teatral y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como el autoconcepto de niños y niñas, pasan a ser, como se acaba de mencionar en el párrafo anterior, temáticas medulares en la disposición teórica a lo largo de este estudio.

Así, para iniciar el desarrollo de estas temáticas y para informar al lector acerca de la información disponible de estas, a continuación, se torna necesario exponer un contexto que describe brevemente, el contexto curricular y los contenidos que de él se desprenden en nuestra actual sociedad; para luego, tratar en profundidad la Pedagogía Teatral, el desarrollo en la infancia y el autoconcepto de niños y niñas.

#### **1. Contexto Curricular:**

##### **“Una mirada a nuestra educación”**



Chile en la década de los 70 y 80 sufrió una serie de cambios a nivel político, económico, social y también educacional, como **«resultado de la implementación ortodoxa de los postulados neoliberales, durante el régimen militar»** [Egaña, Ásale, Magendzo, Santa Cruz, y Varas, 2003: 25]. Los cambios, según Egaña y Magendzo (1983 -1985), hablan de una descentralización del poder del estado y una serie de leyes promulgadas, lo cual, en su conjunto, se tradujo en una progresiva privatización de los servicios públicos como, salud, previsión social y educación, limitando, por supuesto, la acción del estado a los espacios en los que los privados no están interesados en participar.

Entre las leyes promulgadas, más importantes en el área de educación, se encuentra la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el 10 de Marzo de 1990, un día antes de comenzar el gobierno democrático.

Esta ley, la LOCE, se caracterizó principalmente por la reforma curricular y la descentralización del currículo. En el nuevo marco curricular se estableció, a nivel del Ministerio de Educación, los objetivos fundamentales - de los que se derivan los Objetivos Verticales y los Transversales- y los Contenidos Mínimos Obligatorios, inscritos en lo que se conocen como planes y programas de estudios por nivel de enseñanza; pero, además, se introdujo el término de flexibilidad curricular, al otorgar a los establecimientos escolares la libertad para, formular sus propios planes y programas de estudio, enriquecer aquellos proporcionados por el ministerio o, bien, aplicar aquellos ya definidos [Egaña, Ásale, Magendzo, Santa Cruz, y Varas, 2003].

Los objetivos y los contenidos propuestos tras esta reforma, ayudaron a seleccionar y a determinar criterios de caracterización y organización de los contenidos escolares en el currículum; de tal forma que es en él, donde se

**«concreta cuál de las dimensiones posibles del conocimiento (conceptual, procedimental, actitudinal) puede contribuir mejor a que el alumnado alcance los objetivos de la educación»** [Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé, Zabala, 1999: 85] propuestos en el marco curricular.

Ahora bien, poder discriminar los contenidos de aprendizaje según su naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal, sin duda que, a veces, resulta algo engorroso y confuso, no obstante, el poder disipar las dudas nos permite incorporar y evidenciar el trabajo en conjunto, de estos contenidos en la formación integral de niños y niñas.

Según Coll (Et al, 1999), los contenidos conceptuales, se centran en lo que niños y niñas deben “saber” acerca de hechos (factual) y conceptos; en tanto que los contenidos procedimentales se refieren al “saber hacer”, al conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin.

***«Los contenidos de procedimiento, al estar configurados por acciones, podemos considerarlos dinámicos en relación al carácter estático de los conceptuales, lo que “sabemos hacer” en un caso y lo que “sabemos” en el otro»*** [Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé, Zabala, 1999: 138].

Los contenidos actitudinales, a diferencia de los conceptuales y procedimentales, hacen referencia a la formación del “ser”, de la persona, pues pretende recoger valores, actitudes y normas de alumnas y alumnos [Bolívar, 1999].

De acuerdo a estas aclaraciones por contenido, los autores pretenden dejar en evidencia [Coll et al] que al momento de plantear actividades, ellas pueden estar orientadas en torno a la consecución de los contenidos conceptuales pero también, promover distintos grados de aprendizaje en

contenidos procedimentales (debate, diálogo, exploración, exposición) y actitudinales (respeto en el turno de tabla, ayuda, cooperación).

**«Los distintos tipos de contenidos tienen que ser trabajados conjuntamente, de tal modo que se establezcan el mayor número de vínculos posibles entre ellos»** [Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé, Zabala, 1999: 135].

En resumen, la reforma y las consecuencias que trajo consigo durante la década de los '90 en el marco curricular (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) para la educación básica (promulgada en 1996) y la educación media (promulgada en 1998) y a los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que allí se plantean, no alcanzó sino hasta el año 2002 a la educación parvularia, con un **«marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica»** [Mineduc, 2002: 7], denominado bases curriculares.

Tanto los planes y programas para la educación básica y media, como las bases curriculares para la educación parvularia plantean de forma implícita o explícita el desarrollo de ciertos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, según la estructura que cada una de ellas posea (Objetivos fundamentales verticales y transversales para básica y ámbitos y núcleos de aprendizaje para parvularia).

Ahora bien, según se ha podido revisar y reflexionar en esta sección el “qué” enseñar, referidos según Coll (1999) a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se debe considerar también la importancia del “cómo” hacer de estos contenidos una enseñanza y aprendizaje más dinámico.

Para ello, es que la próxima sección propone una estrategia activa e innovadora, llamada pedagogía teatral, que promueve tanto los contenidos actitudinales como los conceptuales y procedimentales, a favor del desarrollo integral de niños y niñas en la primera infancia.

## **2. Pedagogía Teatral:**

### **“Más que una estrategia innovadora”**

Los cimientos de la pedagogía y el teatro, sin duda alguna se remontan desde los tiempos de la Antigua Grecia, en que los griegos eran apasionados, entre otras cosas, por el teatro, la entretención y la educación que este brindaba a la ciudadanía a partir de la difusión de reglas religiosas y cívicas que se suscitaban en ese momento; y como no, si es de esta civilización que proviene la razón de su existencia y de su significación etimológica.

<b>Teatro</b>	<i>“Theatron”</i> Lugar para ver
<b>Pedagogía</b>	<i>“Pailón”</i> Niño <i>“gogos”</i> Conducir

La pedagogía y el teatro, así desde sus comienzos en Grecia hasta nuestros días se han convertido en un importante testimonio en los distintos momentos de la historia, siendo ambas una de las encargadas de transmitir la cultura, que como es sabido no es estática sino dinámica, en relación a cada época.

Es por esto que, durante mucho tiempo ambas disciplinas se mantuvieron ligadas al contexto histórico, político, económico y social, pero con un valor propio e independiente una de la otra; y no fue hasta mediados del siglo XX, en el periodo de post-guerra en Europa, que surgió la necesidad

de **«sacar al alumno de su apatía y de su espanto para devolverle el gusto por la vida»** [Martínez, 2000: 33] y de complementar la pedagogía y el teatro **«como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la segunda guerra mundial»** [García Huidobro, 2004: 13].

A partir de ese momento, se establece una relación simbiótica entre la pedagogía y el teatro, denominada Pedagogía Teatral, que hace que una rama de la docencia se base en el arte teatral para conseguir sus objetivos (el teatro como herramienta pedagógica); utilizando los elementos, las técnicas y los instrumentos de ambas disciplinas para conseguir una nueva metodología educativa que desinhibe, enseña, divierte, hace comprender y permite la evolución del individuo y de su visión frente a la vida y el mundo que lo rodea [Martínez, 2000].

Desde ese tiempo a esta parte, la pedagogía teatral se ha desarrollado en diversas partes del mundo, en Inglaterra con Peter Slade, en Francia con George Laferrière, en España con Lola Poveda y, también, en Chile con Verónica García Huidobro, Víctor Hugo Ojeda y Julieta Herrera; cada uno de estos pedagogos teatrales apela a elaborar y desarrollar la pedagogía teatral de acuerdo a la propia idiosincrasia desde donde investigan y la aplican.

Es por esto que, en el despliegue teórico que se mostrará a continuación sólo se dará a conocer aquel investigado y aplicado en Chile, con tres de sus principales exponentes -según criterio de la investigadora-: Verónica García Huidobro, Víctor Hugo Ojeda y Julieta Herrera.

Debido a lo reciente de esta pedagogía teatral, acuñada recién a mediados del siglo XX en Europa, el material de primera fuente del cual se dispone para su fundamentación en Chile, es aquel presentado por Verónica García Huidobro, en tanto que aquella información proporcionada por Víctor

Hugo Ojeda y Julieta Herrera, se remiten a algunas publicaciones audiovisuales y a una entrevista en profundidad con ellos.

Verónica García Huidobro, se ha destacado por ser una actriz y pedagoga teatral que ha investigado desde el año 1982, experiencias con la pedagogía teatral en diversas áreas (de inserción), las cuales han sido sistematizadas a través de dos publicaciones, "Manual de Pedagogía Teatral" en 1996 y, una versión más actualizada de ésta, "Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula" en el año 2004.

En relación a estas publicaciones García Huidobro ha hecho evidente, en ellas, que el propósito de hacerlas públicas y accesibles es la de ofrecer a los docentes un enfoque pedagógico teatral, de divulgación en el plano teórico y, de apertura, en el práctico, que los capacite pedagógicamente para aplicar la expresión dramática (instrumento metodológico) al interior del sistema escolar y al exterior de él.

De acuerdo con esto, las áreas de inserción propuestas por la autora, al interior del sistema educativo en Chile [García Huidobro, 2004: 21], son:

La pedagogía Teatral como herramienta pedagógica para apoyar contenidos y objetivos fundamentales transversales de otros sectores curriculares: en donde el profesor introduce el juego dramático y/o el teatro en el sector curricular donde considera necesario y pertinente apoyar los contenidos de la materia específica, buscando activar y volver más ameno el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La pedagogía teatral como asignatura de expresión dramática que pretende lograr un desarrollo integral de los estudiantes, a través de los objetivos fundamentales transversales, en cuanto estimula sus aptitudes expresivas, capacidades afectivas y habilidades sociales, con el objeto de contribuir a la formación de personas integrales y creativas.

Y por último, la pedagogía teatral como programa de estudio de artes escénicas (teatro y danza) para tercero o cuarto año de enseñanza media: dicho programa fue elaborado por la unidad de currículum y evaluación del Ministerio de Educación acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media, definido en el decreto N° 220, en mayo de 1998.

En tanto que las áreas de inserción de la pedagogía teatral en campos no formales, al exterior del sistema educativo, son:

La pedagogía Teatral como taller de teatro vocacional: posibilita la participación creativa, contribuye al desarrollo y la realización individual y colectiva, enriquece los códigos de comunicación y brinda nuevas formas de establecer una interacción entre los estudiantes y su comunidad, logrando todo lo anterior mediante la preparación y presentación de un montaje teatral.

La pedagogía teatral como taller de expresión artística, en donde el teatro no constituye un fin en sí mismo, sino que se articula como apoyo y medio de integración social. Trabaja las áreas deficitarias del campo físico, psíquico y/o mental de las personas con discapacidad, ayudándolas a comprender su limitación para revalorarse e intervenir en la sociedad desde su diferencia y unicidad.

De acuerdo a las áreas de inserción, formales y no formales, de la pedagogía teatral, García Huidobro en las últimas dos décadas, pudo extraer de estas experiencias ciertos ejes centrales o principios [García Huidobro, 2004: 22], como los denomina ella, que van definiendo, en su última publicación, el trabajo de la pedagogía teatral sobre las personas.

Para ello, destaca a la pedagogía teatral como una *metodología activa* que realiza el trabajo, por sobretodo, con el mundo afectivo de las personas, es decir, prioriza el desarrollo de la *vocación humana* de los individuos por sobre su vocación artística (cuán buenos pueden ser para representar las técnicas teatrales); lo cual, permite respetar la naturaleza y las *posibilidades objetivas* de los estudiantes según la etapa del desarrollo del juego que les corresponde, estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión.

Entender a la Pedagogía teatral, además, significa privilegiar el *proceso de aprendizaje* por sobre el resultado, es entender esta herramienta como una *actitud educativa* más que como una técnica pedagógica, es utilizar el *juego dramático* como medio para el servicio del estudiante, y no un fin en si mismo.

En resumen, para esta autora y también para Martínez, quien realizó su memoria en pedagogía teatral, como actriz, el año 2000, la pedagogía teatral es **«Una metodología activa que toma la forma de un complemento concreto y útil para poder desarrollar de manera didáctica la entrega de las materias curriculares (...) con los temas de la vida cotidiana o temas transversales, permitiendo entonces que una expresión artística se transforma luego en una determinada forma de pensar o en la opinión que se tiene sobre algo en particular consiguiendo finalmente el objetivo ultimo de la enseñanza: la evolución integral del ser humano»** [Martínez, 2000: 12].

O también puede definirse, en otras palabras, como **«Una enseñanza práctica, que persigue que el estudiante descubra y recurra a todas sus posibilidades de expresión, a través de la utilización de variadas formas artísticas tales como la expresión corporal y emotiva (movimientos y actuación), la voz (sonidos y palabras) y la plástica (formas y colores) y**



***es, justamente, a partir de esta experimentación tangible y concreta que el participante logra aprender desde sus propias vivencias»*** [Martínez, 2000: 23].

Otros de los exponentes reconocidos a nivel de la pedagogía teatral en Chile, pero en un nivel más práctico en que utilizan la pedagogía teatral como herramienta pedagógica para apoyar contenidos y objetivos de sectores curriculares en la sala de clases, son Víctor Hugo Ojeda (actor y pedagogo teatral) y Julieta Herrera (educadora diferencial y pedagoga teatral).

Estos pedagogos teatrales que acabamos de mencionar, son pioneros en una pedagogía teatral diferente a aquella que plantea Verónica García Huidobro, pues si bien es quien despliega todo un compilado teórico acerca de las áreas de inserción y principios, entre otras temáticas relacionadas con la pedagogía teatral; evidencia sólo intervenciones en subsectores como lenguaje -mientras que cuando lo hace en otros lo hace utilizando el teatro (juego dramático, psicodrama, obras, etc)-, como forma de implementación de la pedagogía teatral.

En cambio, según plantea Ojeda y Herrera, la pedagogía teatral, que ellos proponen, no busca hacer teatro (en la sala o fuera de ella) sino que pretenden utilizar ***«las técnicas y la magia del teatro para el desarrollo integral del alumno»*** [Ojeda, 2008: 6], al interior y al exterior de la sala de clases (recreos, casinos, baños, etcétera), con cualquier contenido, en cualquier subsector de aprendizaje y en cualquier nivel de enseñanza [Herrera y Ojeda , 18 de agosto 2008].

De acuerdo a esto, Víctor Hugo Ojeda y Julieta Herrera señalan y aclaran que las técnicas teatrales son, nada más ni nada menos que, las características fundamentales del teatro en las que se trabajan aspectos

como: la relajación, la respiración, la entonación (cambio de tonos de voz), los sentimientos, la afectividad, los juegos, la música, las canciones y, como complemento de esto, se puede incluir el maquillaje, títeres, personajes, disfraces, montajes, etcétera.

Ahora bien, pero cómo utilizar o implementar estas técnicas teatrales para hacer de una clase tradicional una clase de pedagogía teatral.

Víctor Hugo Ojeda, plantea al respecto cierta estructura de la clase para poder llevar a cabo la pedagogía teatral; no obstante aclara, antes, que esta no pretende por ningún motivo intervenir destructivamente en la pedagogía tradicional, sino que por el contrario, pretende ser una herramienta facilitadora en la entrega de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), independiente del tema.

**«La pedagogía teatral no viene a modificar la pedagogía más tradicional, viene a mejorarla, usted no tiene que re-hacer su planificación de la mañana, lo que tiene que hacer este es que aquí arriba poner una dinámica (bienvenida) y aquí abajo (finalización) otra, estas dos dinámicas van a hacer que el día sea diferente»** [Ojeda, 2008: 15-16].

Para ello, propone como idea fundamental, aquella que tuvo por inicio la pedagogía teatral en Europa, la de **«sacar al alumno de su apatía y de su espanto para devolverle el gusto por la vida»** [Martínez, 2000: 33]; en palabras de Ojeda **«tomo al alumno, lo saco, lo sacudo, lo limpio y lo dejo, y lo pongo en un estado»** [Ojeda, 2008: 3] para disponerlo al aprendizaje ¿a través de qué? de las técnicas teatrales.

La estructura de la clase, por tanto, teniendo en claro la finalidad de hacer Pedagogía teatral, centrada en el alumno, se basa en los siguientes momentos [Ojeda, 2006]:

La bienvenida está dedicada específicamente a que el o la alumno/a se desprenda de la carga emocional que trae consigo del mundo exterior y se sienta acogido y aceptado, de manera afectiva y entretenida. Esto puede ser, a través del uso de la técnica con: dinámica de respiración, ejercicios, distensión, captar energías positivas, un microcuento, un canto, un saludo, entre otras muchas posibilidades.

En el segundo momento, en el *tema* se presenta el contenido de la clase (conceptual, procedimental, actitudinal) si este tema es muy extenso o complejo se recomienda no omitir los otros dos pasos sino que planificarlo para más de una clase. La despedida es donde el alumno se despide de la clase con una actividad que le permita dejar en él un buen recuerdo y la sensación de que esta clase es diferente y entretenida. Las despedidas pueden ser, por ejemplo, rondas, aplausos, grito de guerra, juego, conversación, entre otras.

Pues bien, ahora que sabemos que para poder llevar a cabo una clase de pedagogía teatral requerimos de seguir, quizás no cabalmente, cierta estructura (bienvenida, tema, despedida) utilizando las técnicas del teatro para “disponer” de forma distinta el trabajo en la sala de clases, vale preguntarnos por el rol que debe tener el/la profesor/a y el/la alumno/a para que toda esta estructura cobre sentido en la pedagogía teatral.

Herrera y Ojeda, mencionan y concuerdan en que la pedagogía teatral no pretende que los niños se transformen en un actor/actriz ni en un fanático del teatro, ni en que el profesor sea un actor/actriz, [Herrera y Ojeda, 2008]; sino que, por el contrario, sea el **«profesor un ser activo que use el**

**espacio, el manejo de sonidos, uso de sus emociones, de sus características físicas, creativas, la capacidad de jugar (...) el uso de todos sus dones (...)**» [Ojeda, 2008: 43] para lograr así, **«encantar a los chiquillos, envolverlos, sin la necesidad de ser un profesor payaso o actor»** [Herrera, 2008: 30].

Por lo tanto, de acuerdo a la visión que se tiene del profesor, el/la alumno/a, **«no es visto como un alumno, sino como una persona que piensa, que siente, que se relaja, que se pone nervioso»** [Herrera, 2008: 5] y que, también, se pone más inquieto/a o porfiado/a con la pedagogía teatral, **«pues está actuando (...), está viviendo»** [Ojeda, 2008: 18], el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma diferente como lo es con la pedagogía teatral.

**«Yo no necesito un escenario, lo que necesito es una actitud interna, tener la disposición que pone el teatro para que la clase sea entretenida, aunque lo haga con pizarra (...) para esto no es necesario ni el maquillaje ni el vestuario (...) en el profesor, puede ser la sala tal cual, el profesor empaquetado y hacer la pedagogía teatral»** [Ojeda, 2008: 5].

La pedagogía teatral, según se ha podido evidenciar tras la lectura de sus inicios, áreas de inserción, principios, esencia, estructura y roles, tiene como eje central la disposición de niños y niñas para el aprendizaje.

Ahora bien, pero cuando hablamos de disposición a ¿qué nos referimos precisamente?

Nos referimos, a un estado interno del cual, niños y niñas, son parte en su edad inicial. Es por eso que en la sección posterior, se pasará a revisar aquellos aspectos como: la personalidad y el autoconcepto, para conocer

aún más de dichos procesos internos, que se suscitan en la edad de 4 a 5 años.

### **3. Personalidad y Autoconcepto:**

#### **“Su relación y evolución”**

El autoconcepto comenzó a adquirir importancia recién en la década de los 50, cuando profesionales se hicieron conscientes de que el progreso académico no se podía estudiar sin tener en cuenta otros aspectos del desarrollo humano [Albizuri, Sordo, Pérez, Sánchez, 1992], pero es, sino, con anterioridad a este periodo que ya se vislumbraban aspectos que van estructurando el autoconcepto, a partir del papel que este fue tomando en la integración de la personalidad.

El desarrollo de la personalidad, como algunos podrían pensar, no es sólo un desenvolvimiento automático de potenciales innatos, sino que por el contrario, es el resultado de la interacción entre la herencia y la experiencia humana de grupo; no obstante, es a partir de esta última, del **«proceso mediante el cual se interiorizan las normas del grupo en el que uno vive»** [Horton y Hunt, 1986: 93] denominado socialización, que emerge una personalidad (self) única.

**«La personalidad es el concepto global que incluye a todas las características que hacen de cada persona un individuo diferente de cualquier otro, no es estática, se desarrolla con el curso de los años y siempre está en proceso de cambio»** [Horton y Hunt, 1986].

De acuerdo a lo anterior, varios estudiosos han propuesto algunas teorías interesantes sobre el desarrollo de la personalidad y, por ende, de una aproximación a lo que es la conformación del autoconcepto; sin

embargo, ninguna ha sido “demostrada” con la clase de pruebas empíricas o experimentos de investigación que establecen la veracidad de las afirmaciones propuestas.

Uno de los primeros y más conocidos estudiosos en el tema de la personalidad, desde la perspectiva psicoanalítica (desarrollo psicosexual), es Sigmund Freud, quien **«consideró que el desarrollo de la personalidad se encuentra moldeado por fuerzas inconscientes que motivan la conducta humana»** [Horton y Hunt, 1986: 103], entendiendo el “yo”, por lo tanto, como **«un producto en que los motivos e impulsos humanos básicos (biológicos) son negados y reprimidos por la sociedad»** [Horton y Hutn, 1986: 102].

Según lo que plantea Freud, la personalidad se forma en la infancia, cuando el niño se enfrenta a conflictos inconscientes entre estos impulsos innatos y los requisitos de la vida civilizada, los cuales ocurren en una secuencia invariable de cinco etapas madurativas del desarrollo psicosexual en las que el placer cambia de una zona del cuerpo a otra –de la boca al ano y luego a los genitales; en cada etapa la conducta que es la fuente de gratificación (o frustración) cambia–.

**«Las primeras tres etapas son cruciales. Sugirió que si los niños reciben muy poca o demasiada gratificación en cualquiera de estas etapas, están en riesgo de sufrir una fijación –una detención del desarrollo que puede manifestarse en la personalidad adulta-»** [Rice, 1997: 26].

En la primera etapa, la etapa oral (nacimiento de 12 – 18 meses) según Freud, los bebés que no reciben satisfacción de sus necesidades, cuando la alimentación es la fuente del placer, pueden comerse las uñas al crecer o desarrollar personalidades “mordedoras”. Una persona que cuando

era niño y empezaba a caminar, recibió un entrenamiento de control de esfínteres demasiado estricto, puede fijarse en la etapa anal (12- 18 meses a 3 años), en que puede ser un adulto obsesivo por la limpieza, atado rígidamente a horarios y rutinas o ser desordenado de forma desafiante. En la etapa fálica (3 a 6 años) los niños desarrollan un apego por su madre y las niñas por su padre, en tanto que en la etapa de latencia (6 años a la pubertad) los niños van superando esta ansiedad y se van identificando con el padre o la madre de su mismo sexo para aprender sobre sí mismos y la sociedad. Por último en la última etapa, la genital (pubertad hasta adultez), los impulsos sexuales que están reprimidos durante la latencia, ahora afloran [Rice, 1997].

Freud propuso, además, tres elementos hipotéticos de la personalidad: el “ello”, el “yo” y el “superyó”. Los recién nacidos están gobernados por el “ello”, que busca satisfacción inmediata por el principio del placer; el “yo” representa la razón, se desarrolla gradualmente durante el primer año de vida, aproximadamente, y opera bajo el principio de realidad. La meta principal del “yo” es encontrar formas realistas de gratificación del “ello”, que sean aceptables para el “superyó”, que se desarrolla alrededor de los 5 o 6 años de edad. El “superyó” incluye a la conciencia e incorpora los “deber” y “no deber” aprobados socialmente al propio sistema de valores del niño. El “superyó” es sumamente demandante: si no se cumplen sus demandas, el niño puede sentirse culpable o ansioso. El “yo” media entre el “ello” y el “superyó” [Rice, 1997].

Como se puede apreciar, la teoría de Freud nos hizo conscientes de la importancia de los pensamientos, sentimientos y motivaciones inconscientes, del papel de las experiencias infantiles en la formación de la personalidad, de la ambivalencia de las repuestas emocionales, especialmente de aquellas dirigidas hacia los padres, y de las formas en que las relaciones tempranas afectan las relaciones posteriores.

Erik Erikson, otro psicoanalista, capacitado por Freud, modificó y amplió la teoría freudiana al enfatizar la influencia de la sociedad en la personalidad a lo largo de toda la vida (desarrollo psicosocial), mediante ocho etapas marcadas por las crisis de identidad; en tanto que Freud consideró que son las experiencias de la niñez temprana las que moldean la personalidad de forma permanente.

Estas etapas, que favorecen el desarrollo de la personalidad, comienzan en la infancia, cuando el niño aprende a “confiar o desconfiar” (nacimiento a los 12-18 meses) en el mundo y, por sobretodo en las personas que habitan con él. Durante la segunda etapa “autonomía v/s duda y vergüenza” (12- 18 meses a los 3 años), los niños comienzan a hacer sus propias elecciones, a manifestar su voluntad, a formar deseos y a tratar de conseguirlos. En la tercera etapa, “iniciativa v/s culpa” (3 a 6 años) se resuelve el conflicto de Edipo y se empieza a desarrollar el sentido moral. En la cuarta etapa, laboriosidad versus inferioridad (6 años a la pubertad) el mundo del niño se amplía, se aprenden habilidades técnicas y se amplifican los sentimientos de competencia [Horton y Hunt, 1986].

Estas primeras cuatro etapas corresponden a las cuatro etapas del desarrollo psicosexual de la infancia, según Freud: oral, anal, genital y latente, en tanto que las posteriores que abarcan desde la pubertad hasta la adultez tardía, se caracteriza por consolidar el autoconcepto a partir de la relación consigo mismo y con otros.

***«Una vez que lograron terminar la infancia con un sentido de confianza básica en el mundo y con el surgimiento de la autoconciencia, los niños pequeños empiezan a sustituir su propio juicio por el de los cuidadores» [Rice, 1997: 29].***



Ahora bien, una vez revisada dos de las teorías de la personalidad psicoanalíticas, la de Freud (psicosexual) y la de Erikson (psicosocial), esta vez describiremos, desde el interaccionismo de Cooley, Mead y Sulllivan, la relación del individuo con la sociedad, no en conflicto, como lo menciona al menos Freud, sino que como una forma de interacción social que moldea la personalidad; en donde el autoconcepto es consecuencia de las evaluaciones que hacen las personas del entorno próximo.

Cooley, analizó cuidadosamente el descubrimiento de sí mismo, por medio de las percepciones de los otros través de su teoría "identidad por adscripción", afirma que el yo actual de una persona sería el reflejo de: **«nuestra percepción de cómo nos ven los otros, nuestra percepción de su juicio acerca de cómo nos ven y nuestros sentimientos acerca de esos juicios»** [Horton y hunt, 1986: 101].

**«El proceso de autoconocimiento conduce al individuo a percibirse de la manera que cree que los demás le ven»** [González y Núñez, 1994: 83].

George Herbert Mead es quien desarrolló el concepto del otro generalizado; es un compuesto de los roles que otras personas desempeñan y de las expectativas que tienen respecto de nosotros. Mediante la repetida "aceptación del rol del otro generalizado" uno desarrolla un concepto de identidad, es decir, de la clase de persona que uno es [Horton y Hunt, 1986: 101].

Sullivan (1953), es quien ha desarrollado una teoría más refinada sobre la función del feedback de otros sobre la construcción del yo. El aspecto central de su teoría radica en que los individuos, según este autor están dispuestos a recibir mayor cantidad (y calidad) de información de unas personas determinadas que de otras. De hecho, no todos los otros tienen la

misma capacidad de incidir sobre nuestra conducta. Aquellos que tienen gran poder de influencia Sullivan les ha denominado los otros significativos, e incluso, dentro de este reducido grupo de personas que determinan fuertemente al individuo [González & Núñez, 1994].

**«No todas las personas que rodean al niño tiene la misma influencia en la formación de su autoconcepto. Así en los primeros años la información sobre sí mismo la recibe, casi exclusivamente, de los padres y familiares próximos. Sin embargo a medida que el niño crece aparecen otras personas significativas como son los profesores, compañeros y amigos»**  
[Auzmendi y Villa, 1996: 15].

En resumen, de acuerdo al interaccionismo el autoconcepto es consecuencia de las evaluaciones que hacen las personas del entorno próximo. El individuo se ve reflejado en la imagen que le ofrecen los otros, como si estos fueran un espejo. Llega a ser como los demás piensan que él es.

Como se ha podido comprobar el autoconcepto, sin duda que **«no es un elemento más de la personalidad sino un factor fundamental de ella»** [Horton y Hunt], el autoconcepto tiene un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como un instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo [González & Núñez, 1994: 35].

El autoconcepto tuvo sus orígenes en la conformación de la personalidad de acuerdo a lo que plantearon varios autores, no es sino a mediados del siglo XX que comenzó a surgir un sin número de acepciones que intentan explicar y desarrollar el término de autoconcepto, con mayor claridad y especificidad.

Para ello, se ha propuesto revisar a continuación una serie de proposiciones, desde distintos autores, acerca de lo que ellos consideran como autoconcepto, para luego, evidenciar cómo este se desarrolla y evoluciona desde la primera infancia, principalmente, en adelante.

Entre las muchas definiciones que se cuentan para definir el autoconcepto, pasado los mediados del siglo XX más específicamente en la década de los 70, nos encontramos con aquellas proporcionadas por autores como Purkey (1970) y Shavelson et al (1986).

Purkey (1970), define el autoconcepto como **«un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente»** [Purkey en González & Núñez, 1994: 32]; en tanto que, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) lo definen como **«las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos»** [Shavelson, Hubner y Stanton, 1976: 411].

Una década más tarde, en los 80, Burns expone al autoconcepto como el **«conjunto de actitudes que la persona tiene hacia sí misma»** [González & Núñez, 1994: 14], cuya constitución básica se estructura a partir de lo cognitivo (pensamientos), afectivo (sentimientos) y conativo (comportamientos).

**«El componente cognitivo del autoconcepto es lo que la persona ve cuando se mira a sí mismo, el conjunto de rasgos con los que se describe y que, aunque no sean necesariamente verdaderos u objetivos, guían su modo habitual de ser y comportarse. El componente afectivo, son los afectos, emociones y evaluaciones que acompañan a la descripción de uno mismo. El**

***componente conductual es el concepto que una persona tiene de sí misma que influye claramente en su conducta diaria -el autoconcepto condiciona a la forma de comportarse-»*** [Burns en González & Núñez, 1994: 14].

En los años 90, ya casi tras medio siglo de estudios e investigaciones acerca del autoconcepto, se precisa con mayor exactitud y despliegue teórico el desarrollo de este concepto a partir de autores como Milicic y Antonijevic, quienes definen el autoconcepto a partir de cómo este se estructura –muy similar a lo que plantea Burns-, y Marchago, quien nos da luces de los tipos de autoconcepto existentes.

Milicic y Antonijevic, plantean que el autoconcepto es un constructo que incluye tres componentes para su configuración: la percepción de sí mismo, la percepción que los otros significativos tienen de uno y la imagen ideal que se tiene de sí mismo.

***«La percepción de sí mismo se corresponde a la imagen de uno en comparación con otros, es decir, son los conocimientos que la persona tiene de sí a partir de su experiencia y su valoración. La percepción que los otros significativos tienen de uno, se refiere a lo que la persona cree que otros piensan de él y que lo hace actuar acorde con esa percepción. Y por último la imagen ideal de sí mismo, se construye a partir de las expectativas y aspiraciones que el sujeto siente respecto de su persona y sus logros»*** [Milicic y Antonijevic en Farías et al, 2001: 6].

Para Marchago (1996), por otra parte, el ***«autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a la percepción e imagen que cada uno tiene de sí mismo»*** [Marchago en Milicic, 2001: 12], considerando

dentro del autoconcepto general otros autoconcepto más específicos como aquellos que se demuestran a continuación [Milicic, 2001: 12]:

- a) Autoconcepto Académico: incluye la autopercepción y valoración académica del estudiante, y está determinado, en gran medida, por el rendimiento escolar.
- b) Autoconcepto social: la percepción que el niño tenga en esta área, es consecuencia de su habilidad para establecer relaciones sociales, solucionar problemas y de su adaptación y aceptación social.
- c) Autoconcepto personal: se relaciona con los sentimientos de bienestar y satisfacción, el equilibrio emocional y la seguridad y confianza en sus posibilidades.
- d) Autoconcepto físico: incluye la percepción sobre la apariencia física, así como las habilidades y competencias para cualquier tipo de actividad física.

De acuerdo a todas estas definiciones revisadas, sin duda que enunciar una definición de autoconcepto resulta complejo debido a las múltiples posturas que existe sobre éste. Por esta razón, es que a partir de las definiciones revisadas, se seleccionó y sintetizó aquellos aspectos más relevantes, planteados por distintos autores, que estructurarán una nueva definición de autoconcepto, el cual se entenderá como el conjunto de percepciones (pensamientos, cognitivo), emociones (sentimientos, afectivo) y actitudes (comportamiento, conativo) que una persona tiene sobre sí misma, y que han sido influenciadas a partir de lo que otros piensan (otros significativos) y la imagen ideal que proyecta para sí, en distintas áreas de su vida, académica, social, personal y física.

Según lo anterior, la definición más acertada y que incluye de forma explícita o implícita la visión de los diversos autores, sintetizados en el párrafo anterior, es que la presente investigación considerará al autoconcepto como:

**«Constructo global que involucra un conjunto de percepciones, conceptos e imágenes que cada persona tiene de sí»** [Haeussler y Milicic, en Huici, 2002: 18].

Ahora bien, una vez teniendo la definición del autoconcepto vale preguntarnos si este se desarrolla a lo largo de toda la vida o durante una etapa de ella.

De acuerdo a la bibliografía revisada y considerando que a pesar de que todos los autores aportaron de una forma distinta a definir el autoconcepto, cabe destacar que todos ellos concuerdan en que el autoconcepto no es heredado, sino más bien el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente. Por lo mismo, conforme los años pasan, el autoconcepto **«se construye y define (...) por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso»** [Marchago en Auzmendi y Villa 1996: 15].

Según lo anterior, el autoconcepto comienza acorde al desarrollo infantil, en la infancia, periodo que comprende desde el nacimiento hasta los dos años de edad aproximadamente (Véase página 36), en donde el niño comienza a discriminar el yo del no yo, es decir, comienza a percibir las partes importantes de su cuerpo en relación a los límites que hay entre su cuerpo y el mundo exterior, llegando a percibir a los demás como entidad separada [González y Núñez, 1993].

En ese sentido Piaget afirma que en este periodo, que comprende la infancia y la etapa sensorio motriz, lograr la noción de objeto, significa para el niño comprender que los objetos se encuentran en el universo y tienen una permanencia sustancial en el espacio, independientemente de que sean percibidos o no por él [Piaget en Gorostegui, 1992].

**«El concepto de objeto es la base de la conciencia de los niños de que ellos existen separados de los objetos y de otras personas»** [Rice 1997: 177].

En la medida que los niños avanzan en edad, entre los 18 meses y pasado los dos años, van desarrollando con mayor destreza aspectos psicomotrices y, también, aspectos verbales, tanto así que gracias a este el niño comienza a exteriorizar “verbalmente” lo que se mencionó anteriormente usando el “yo”, por ejemplo, lo que es un claro signo de “conocimiento de sí mismo” [Horton y Hunt, 1986].

**«A los dos años de utilización del tu y del yo sirve para conceptualizar al yo y a los otros»** [González y Núñez, 1994: 145].

Ya casi finalizada esta edad e iniciando la niñez temprana que va de los 3 a los 5 años aproximadamente, el autoconcepto comienza a ser forjado por la percepción que otros tienen de él, sobre todo de aquellos familiares que mantienen experiencias directas con el pequeño (“Otros significativos”) [González y Núñez, 1994]; de acuerdo a esta etapa, el niño comienza a tener la necesidad de identificarse con algún género y a sentirse aceptado dentro de un grupo [Farías et al, 2001].

En la niñez intermedia, periodo que se inicia a los 5 o 6 años aproximadamente hasta los 11 años y que coincide con la finalización de la

etapa preescolar y el inicio de la escolar, el autoconcepto se expande hasta abarcar aquella dimensión académica en donde niños perciben sus posibilidades y las de otros, en función de cierta competencia [Farías et al, 2001].

De acuerdo a los periodos que se han revisado y tras exponer cómo el autoconcepto emerge y se perfila a través de las distintas etapas del desarrollo, propuesto por Rice (1997), es que a continuación se ha querido exponer la evolución y el desarrollo del autoconcepto nuevamente, pero teniendo como grandes referentes a Gourney y L'Ecuyer.

Según Gourney (1988), el autoconcepto es aprendido y se construye a partir de las percepciones que se derivan de la experiencia y que van haciéndose progresivamente más complejas [González & Núñez]. Este autor describe tres etapas "*Existencial o del sí mismo primitivo*", Etapa del "*sí mismo exterior*", Etapa del "*sí mismo interior*".

La primera etapa, Gourney, la llama "*Existencial o del sí mismo primitivo*" y abarca desde el nacimiento hasta los dos años. El niño, en esta etapa, se relaciona interactivamente con sus padres, especialmente con su madre y es, a partir, de estas relaciones que va desarrollándose el proceso de percibirse a sí mismo como una realidad diferente de los demás.

**«Cada día es un poco más autoconsciente. Alrededor de los doce meses de vida llega al reconocimiento visual de sí mismo, frente a un espejo y alrededor de los dieciocho meses comienza a referirse a sí mismo, pero en tercera persona»** [Milicic, 2001: 27].

El niño, en la etapa del "*Sí mismo exterior*" que va desde los 2 a los 9 años de edad, se caracteriza porque en un principio el niño se define a sí



mismo y se diferencia de los otros por sus rasgos físicos. Ya con el paso de los años, y la consolidación del lenguaje, puede dar información acerca de sí mismo, pues paulatinamente va agregando elementos y precisión a su visión de sí mismo (comienza a evaluarse en un sentido positivo y negativo); de forma en que las experiencias de éxito y fracaso y, asimismo, de las interacciones con los adultos, son decisivas en la conformación de un buen o mal autoconcepto.

**«A esta edad se hacen evidentes los sentimientos de estar avergonzado u orgulloso de sí mismo. El sentimiento de sí mismo que se adquiere en esta etapa resulta difícil de modificar posteriormente» [Milicic, 2001: 27].**

En la etapa del *«sí mismo interior»*, el adolescente busca describirse a sí mismo en términos de identidad y esta definición se va haciendo cada vez más diferenciada y menos global.

Desde otra perspectiva, a diferencia de Gourney quien propone tres periodos, L'Écuyer propone seis etapas de referencia en el estudio del desarrollo del autoconcepto, que van desde cero a cien años de edad, pero para efectos de la presente investigación sólo expondré las tres primeras; las que se distribuyen de la siguiente forma: de 0 a 2 años (*“La emergencia del sí mismo”*), de 2 a 5 años (*“la confirmación del sí mismo”*), de 5 a 10-12 años (*“La expansión del sí mismo”*) [Albizuri, Sordo, Pérez, Sánchez, 1992: 32-36].

a) Etapa de 0 a 2 años: *“Emergencia del sí mismo”*

El proceso dominante en esta etapa es la *“emergencia del sí mismo”* que tiene lugar a través de sucesivas diferenciaciones entre el “yo” y los “otros”. La primera distinción entre el “yo” y el “no yo” se efectúa a nivel de la imagen corporal en donde el niño comienza a reconocer los límites de su

cuerpo a partir, probablemente, de las diversas sensaciones corporales internas que experimenta (tensión, hambre, sed).

Todo el proceso diferenciador que tiene lugar en el primer año de vida gira en torno a la imagen corporal, pero no puede desvincularse de las numerosas relaciones interpersonales entre el niño y los adultos que constituyen el entorno infantil, relaciones que propician la aparición de otro tipo de imágenes, más interiores, que emergen calladamente, para reflejarse después en la sensación de ser amado, de ser valioso, sensaciones que van a denominarse posteriormente "*estima de sí mismo*".

b) Etapa de 2 a 5 años: "La confirmación del sí mismo".

El sí mismo vago y escasamente definido en la etapa anterior va afirmándose entre los 2 y los 5 años de edad, proceso que se pone de manifiesto en tres aspectos claves del desarrollo infantil: lenguaje, comportamiento y reacciones de los adultos del entorno.

En el aspecto del lenguaje, la frecuencia de la utilización de los pronombres personales mi/mío, evidencia dos cosas: una diferenciación creciente y más clara respecto del prójimo y una conciencia más definida de sí mismo, logradas por el niño a través de una doble vía: lo que reconoce en él (soy yo) y las que posee (es mío).

En el aspecto comportamiento, la conciencia de sí mismo del niño se confirma en la relación interpersonal por medio de la oposición, que constituye una prueba de su individualidad y que refuerza su sensación de ser valioso. Esta seguridad creciente se pone de manifiesto en la comunicación mantenida con los otros que resulta de intercambios más frecuentes con los adultos y con niños. El comportamiento imitativo unido al juego de la alternancia de papeles desempeña un papel crucial en esta

etapa. Por un lado manifiesta una necesidad de identificarse con el adulto en determinados papeles y por otro, la de establecer cada vez mayores diferencias por medio de la sensación de identidad de sí mismo.

**«La importancia de la manera de reaccionar de los mayores es grande porque va a repercutir en cómo elabore el niño la sensación de ser valioso, competente y capaz»** [Albizuri, Sordo, Pérez, Sánchez, 1992: 33].

El conjunto de percepciones sobre su cuerpo, posesiones, identificaciones, valores, y cualidades conduce al niño/a a una progresiva estructuración del autoconcepto que se elabora a través de una gran variedad de experiencias físicas, cognoscitivas, afectivas y sociales. Toda esta estructuración se pone en peligro con las experiencias traumáticas y con las reacciones contradictorias de los adultos, cuyos efectos van a dificultar extraordinariamente la adquisición de un sentido de consistencia interna que permita al niño reconocerse a través de los cambios que se producen dentro de sí mismo en el camino de su desarrollo. Es indispensable que adquiera en la familia y en el entorno inmediato, el conjunto de autopercepciones que le facilitan la capacidad de reconocerse, encontrarse y situarse a través de las semejanzas y diferencias que van a establecer las bases necesarias de seguridad y confianza que le permitirán progresar en otros medios.

c) Etapa de 5 a 10 – 12 años: *“La expansión de sí mismo”*

La evolución y desarrollo del niño/a tienen lugar ahora en un marco nuevo: la escuela, en el cual no tardan en ponerse de manifiesto las insuficiencias del sistema perceptual adquirido; aquí el niño/a necesita de una gran apertura para integrar un torrente de experiencias diferentes, todo es nuevo: compañeros, profesores, el conjunto de la vida escolar, etcétera. Junto con lo anterior se va haciendo necesario aprender a situarse en este

marco e ir incorporando, en el autoconcepto, las nuevas percepciones de sí mismo que se imponen: popularidad, logros, fracasos en lo académico, deportivo o en las actividades extraescolares.

Como se puede apreciar es un periodo intenso, en el que las nuevas autopercepciones e imágenes de sí mismo que incrementan el sentido de la identidad repercuten en la autoestima, ella resulta muy influida por el sentido de pertenencia a un grupo y por la ayuda que pueden aportar los padres y profesores. Se intensifican durante esta etapa, el proceso de individualización pero también, durante algún tiempo, el de identificación con los “otros significativos” (padres, profesores, amigos, etcétera).

De acuerdo a estas definiciones del autoconcepto como constructo global que se construye a lo largo de la vida, con mayor incidencia determinadas etapas (de la niñez especialmente), según plantean Gourney y L'Écuyer, es que en la sección posterior se ha querido hacer un repaso del desarrollo humano infantil de niños y niñas, en los periodos de edad planteados por ambos autores.

#### **4. Desarrollo Humano infantil**

##### **“Un desarrollo inexorable”**

Para algunos autores resulta bastante ambiguo poder descifrar qué es la infancia o durante que rangos de edad está se desarrolla, es así que algunos señalan que **«la infancia es un periodo de la vida, un periodo de crecimiento»** [Pearsons 1995: 19] mientras que otros, la consideran como un **«extenso período de aprendizaje y crecimiento, desde la dependencia total de la infancia, hasta la casi independencia de la adolescencia»** [Light, 1991: 145].

Según estas definiciones, todo depende, según parece, desde la disciplina desde la cual se le mire, es por eso, que a continuación se realizará una revisión de la infancia desde el estudio del ciclo vital, según Rice (1997).

El ciclo vital, para este autor, suele dividirse en tres grandes periodos de desarrollo: infantil, adolescente y adulto. El primero y el último se subdividen además en subetapas –pero para efectos del presente estudio sólo revisaremos aquella perteneciente a la edad infantil-.

Es así que, para Rice (1997), el desarrollo infantil incluye cuatro subetapas entre las se encuentra: el periodo prenatal, la infancia, la niñez temprana y la niñez intermedia, las cuales se enmarcan dentro de las siguientes edades cronológicas.

- Periodo prenatal: concepción al nacimiento
- Infancia: dos primeros años
- Niñez temprana: de los 3 a los 5 años
- Niñez intermedia: de los 6 a los 11 años

El periodo prenatal comprende el proceso de desarrollo que tiene lugar entre la concepción y el nacimiento, tiempo en que el organismo humano crece de una célula fertilizada a miles de millones de células. En este periodo se forman los órganos y la estructura corporal básica; y tanto la herencia como el ambiente influyen en el desarrollo.

La infancia, que se extiende desde el nacimiento al segundo año de vida (aproximadamente), por otra parte, es un periodo que se caracteriza por los grandes cambios que se desarrollan a nivel de la capacidad y la coordinación motora del niño/a, así como sus capacidades sensoriales y de lenguaje. En esta etapa el niño se apega a los miembros de la familia y a

otras personas que lo atienden, aprende a confiar o a desconfiar (Erickson) y a expresar o a reprimir amor y afecto. Aprende a expresar sentimientos y emociones básicas y desarrolla cierta independencia y sentido de sí mismo. Ya en esta etapa los niños manifiestan considerables diferencias de personalidad y temperamento.

Durante los años preescolares de la niñez temprana, que va de los 3 a los 5 años de edad, los niños continúan su rápido crecimiento físico, cognoscitivo y lingüístico. Ahora pueden cuidarse mejor, empiezan a desarrollar un autoconcepto así como identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados en jugar con otros niños. La calidad de la relación padre-hijo/a es importante en el proceso de socialización que tiene lugar en este periodo.

La niñez intermedia, edad que comprende entre los 6 a los 11 años, niños/as hacen avances notables en su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética; para comprender su mundo y para pensar de manera lógica. El logro académico, en este periodo, adquiere una importancia vital, lo mismo que un ajuste exitoso con los padres. Tanto el desarrollo psicosocial como el moral proceden a una tasa rápida. La calidad de las relaciones familiares sigue ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

Ahora bien, de acuerdo a lo que hemos revisado, el desarrollo infantil sigue un crecimiento y un desarrollo acorde a determinados periodos segmentados por edad cronológica; y pese a que la información proporcionada es de vital importancia, no llega a ser del todo completa, dado que hay dimensiones del desarrollo que aún quedan afuera.

Es por eso que, a continuación se revisará el desarrollo humano infantil a partir de tres dimensiones básicas correspondientes al desarrollo

físico, cognoscitivo y psicosocial, que justamente se relacionan con disciplinas como la biología, educación, psicología, sociología, entre otras.

### Desarrollo humano

Tabla I- 1.

Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
Incluye las bases genéricas del desarrollo; el crecimiento físico de todos los componentes del cuerpo; los cambios en el desarrollo motor, los sentidos y los sistemas corporales; se relaciona además con temas como el cuidado de la salud, la nutrición, el sueño, el abuso de drogas y el funcionamiento sexual.	El desarrollo cognoscitivo incluye todos los cambios en los procesos intelectuales del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y la comunicación. Incluye influencias tanto hereditarias como ambientales en el proceso de desarrollo.	El desarrollo emocional se refiere al desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor y el afecto, y una variedad de emociones, sentimientos y temperamentos. Incluye el desarrollo del concepto de uno mismo y de la autonomía, además de considerar el desarrollo social, moral y las relaciones con los pares.

**Rice (1997: 25)**

En lo que se refiere al desarrollo físico en los periodos (prenatal, infancia, niñez temprana, niñez intermedia de niños y niñas), éste se desarrolla progresivamente según las posibilidades que le otorga cada periodo.

En los inicios, en periodo prenatal, se comienzan a formar las estructuras corporales y órganos básicos, para desarrollar todo un brote en el crecimiento cerebral. Ya una vez nacido, en la infancia, los sentidos y los sistemas corporales funcionan en diferentes grados; el cerebro crece en complejidad y es muy sensible a la influencia ambiental, en la medida que el

niño crece. El crecimiento físico y el desarrollo de las habilidades motoras son rápido.

En la niñez temprana, el crecimiento físico, es estable; su apariencia es más delgada y las proporciones más parecidas a las del adulto. Disminuye el apetito y los problemas del sueño son comunes, aparece la mano dominante; mejoran las habilidades motoras fina y gruesa. Mientras que en la niñez intermedia disminuye el ritmo de crecimiento, se incrementa la fuerza y mejoran las habilidades atléticas.

En relación al desarrollo cognoscitivo, en el periodo prenatal, las capacidades para aprender, recordar y responder a los estímulos sensoriales están en desarrollo. En la infancia, las capacidades para aprender y recordar están presentes, incluso en las primeras semanas, en que se desarrolla según Erikson la confianza versus la desconfianza. El uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas se desarrollan a finales del segundo año. La comprensión y el uso del lenguaje se desarrollan rápidamente.

En la niñez temprana, el pensamiento es, hasta cierto punto, egocéntrico (Piaget), pero surge la comprensión de la perspectiva de otras personas, mejoran la memoria y el lenguaje. En la niñez intermedia, disminuye el egocentrismo; el niño empieza a pensar de forma lógica pero concreta; Mejoran aún más la memoria y las habilidades del lenguaje.

En cuanto al desarrollo psicosocial en el periodo neonatal el feto responde a la voz de la madre y desarrolla una preferencia por ella. En la infancia se forma el apego con los padres y otros, se desarrolla la conciencia de sí mismo, de da el cambio de la dependencia hacia la autonomía. Se incrementa el interés por otros niños.



En la niñez temprana el autoconcepto y la comprensión de las emociones se vuelven más complejos; la autoestima es global. Aumentan la independencia, la iniciativa, el control y autocuidado. Se desarrolla la identidad de género, el juego se vuelve más imaginativo, más elaborado y más social. En la niñez intermedia el autoconcepto se vuelve más complejo, afectando la autoestima.

En resumen, como se ha podido apreciar a lo largo de esta sección el desarrollo humano en la infancia es fundamental, no sólo porque se incluyen dimensiones (física, cognoscitiva y psicosocial) que van caracterizando a una persona, como única, sino que también porque es en esta edad en donde se despliegan todos los cimientos sobre los cuales se construirá la adolescencia y todas las edades restantes para la vida.

Es por ello que, considerando todos los aspectos de la personalidad, el autoconcepto y el desarrollo humano, en la edad de 4 a 5 años; en la sección posterior, a modo de síntesis, se expondrá la relación que hay entre estos elementos y la educación.

## **5. Síntesis del Autoconcepto en la Edad de 5 a 6 años**

Una vez realizado este breve repaso de las fases de la evolución del autoconcepto según Gurney y L'Ecuyer, no podemos dejar pasar el rol de la educación en el proceso de conformación del autoconcepto.

Pero ¿dónde se da la educación del autoconcepto, bajo qué términos?

La educación, según su origen etimológico proveniente del latín, (*educare*, “guiar”, y *educere*, “extraer”) significa, en otras palabras, educar, alimentar, conducir a aquellos pequeños hacia el conocimiento; en ese sentido, la educación en la conformación del autoconcepto implica que, tanto familiares como educadores, se involucren en el proceso **«mediante el cual se interiorizan las normas del grupo en el cual uno vive»** [Horton y Hunt, 1986: 93], pues son, principalmente debido a la socialización de estas que la conformación del autoconcepto toma rasgos decisivos (de experiencias positivas o negativas) para su desarrollo ulterior.

En este sentido, el ambiente familiar y el ambiente pre-escolar se encuentran estrechamente vinculados en el desarrollo del autoconcepto de los niños en esta edad, y por lo mismo, es primordial que el trabajo en conjunto sea sumamente cooperativo, dado que es en esta edad donde ocurren con mayor fuerza la implantación y consolidación del yo, seguido de los comienzos de la expansión del sí mismo, a partir de las experiencias (positivas o negativas) que se han ido suscitando con los “otros significativos” [Sullivan, 1953].

De acuerdo a esto, es que padres y educadores/as debemos mantenernos al tanto e informados de cómo se desarrolla el autoconcepto en esta edad.

Es por esto, que a continuación Auzmendi y Villa (1996), proponen cuatro aspectos sobre los cuales el autoconcepto se desarrolla (en esta edad).

1. Autonomía: el niño necesita, en este momento, conseguir una clara diferenciación de los demás. Desea lograr un sentimiento de valía personal, afianzar su individualidad.

2. Confianza: al mismo tiempo que el niño lucha por su independencia, busca seguridad, confianza en el medio, en su familia, necesita un lugar estable donde refugiar sus sentimientos.
3. Evolución Física: el niño es muy consciente de los cambios físicos que le están ocurriendo, de su apariencia y de su competencia física en comparación con la de sus compañeros.
4. Mundo escolar y social: con la asistencia del niño al jardín o al colegio el niño empieza a abrirse un nuevo mundo.

Todos y cada uno de estos aspectos son constitutivos del autoconcepto del niño de 5 a 6 años. No se puede pensar en este constructo como un ente unidimensional sino que hay una serie de elementos concretos que están incidiendo, uno a uno, en su evolución y desarrollo.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 1. Diseño.

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo, por lo tanto el tipo de estudio y el tipo de diseño, fueron estructurados según los lineamientos que este tipo de investigación designa.

El tipo de estudio que aquí se presenta es de tipo explicativo exploratorio. Es un estudio exploratorio, en tanto, surge cuando **«el tema o**

***problema de investigación ha sido poco estudiado o no ha sido abordado antes***» [Hernández, Fernández, Baptista, 2003:58], es decir, sirve para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos,

En este contexto, el presente estudio abordó una temática nunca antes trabajada, al menos para el segundo nivel de transición, como lo es la Pedagogía teatral, y, mucho menos trabajada en, relación con la variable autoconcepto.

En cuanto al tipo de diseño, fue cuasiexperimental, en tanto se refiere a un ***«estudio de investigación en el que se manipulan deliberadamente una o más variables independientes (supuestas causas para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos), dentro de una situación de control para el investigador»*** [Hernández, Fernández, Baptista, 2003: 107].

Según las características de la presente investigación, el tipo de diseño fue cuasiexperimental porque los sujetos, de los grupos no fueron asignados ni conformados aleatoriamente (ni emparejados), sino que eran grupos ya conformados antes del experimento (son grupos intactos) [Hernández, Fernández, Baptista, 2003]; en este contexto, son cursos de segundo nivel de transición ya formados.

No obstante, al ser este diseño el que prevalece, se introdujo un análisis cualitativo de la aplicación del programa de intervención. Los datos fueron registrados en un cuaderno de campo y posteriormente analizados e interpretados comprensivamente por la investigadora.

## **2. Unidades de Análisis**

Los sujetos de estudios fueron niños y niñas de dos grupo curso, de segundo nivel de transición (kinder), pertenecientes al Liceo Experimental Manuel de Salas (LMS), ubicado en la comuna de Ñuñoa.

Uno de los grupos cursos, descrito como el grupo experimental, fue denominado como “los rojos”; este grupo se constituyó de 21 alumnos/as (13 varones y 8 mujeres). Por otra parte, “los amarillos”, considerado como el grupo control, se conformó de 22 alumnos/as (12 varones y 10 mujeres).

El criterio de selección de estos niños y niñas se centró principalmente en dos aspectos, uno de ellos es la institución (LMS) y el otro es el nivel en el cual ellos/as asisten.

La institución, llamada “Liceo Experimental Manuel de Salas”, como su nombre lo indica, es un colegio abierto a implementar nuevas estrategias y experiencias pedagógicas a nivel de la sala de clases, por lo tanto, la intervención de una metodología activa como lo es la pedagogía teatral, es bien recibida en una institución como esta. A esto, quiero complementar las características en cuanto al nivel socio económico, cultural, de las cuales profesores, profesoras, apoderados y, especialmente, niños y niñas son parte. Dicha característica permitió, citando a Berstein, acceder a un código elaborado de niños y niñas a la hora de expresar su pensar y sentir, en la pre-test, pos-test y programa de intervención.

En lo que se refiere al nivel de niños y niñas, este corresponde al segundo nivel de transición (kinder); nivel que se caracteriza por recibir a niños que cumplirán los 5 años, mientras cursen este nivel, y niños que ya tiene cinco años de edad. Una de las razones por la que se escogió este nivel es porque, justamente, la edad que niños y niñas atraviesan durante este periodo, es primordial, para conocer el autoconcepto que se están formando. Otra de las razones por la que se escogió este nivel es porque

nunca se ha trabajado la pedagogía teatral como estrategia para incorporar Objetivos Fundamentales transversales y contenidos curriculares, por el contrario, ella ha estado presente desde la educación básica hasta la educación media.

### **3. Variables Conceptuales y Operacionales**

El presente estudio constó de dos variables, una de ellas es la variable independiente, la pedagogía teatral y la variable dependiente, el autoconcepto.

En lo que se refiere a la variable independiente, la pedagogía teatral se definió de forma conceptual como una estrategia metodológica en que el **«uso de la técnica y la magia del teatro contribuye al desarrollo integral del alumno»** [Ojeda, 18 de Agosto de 2008]

Esta variable se definió operacionalmente a través de un programa de intervención (Véase Anexo nº 1), organizado y pertinente, que se orientó a recuperar la importancia del ser humano por medio de una estrategia -como la pedagogía teatral- que trabajó con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; que permitieron interactuar con el ser humano en todas sus dimensiones (cognitivas y afectivas).

El programa de intervención que aquí se presenta, por lo tanto se estructuró, en base al contexto y a la realidad de un grupo reducido de alumnos (21 niños y niñas), de un segundo nivel de transición cuyo nivel socioeconómico se caracterizó por ser medio y medio-alto.

De acuerdo a esto, el programa incorporó temáticas (unidades) con las cuales el nivel y, específicamente, el grupo curso se encontraba trabajando

en esos momentos y, además, consideró el nivel de logro alcanzado, por niños y niñas, en los distintos ámbitos -a través de una Pauta de observación aplicada por la investigadora-.

En resumen, el programa de intervención incorporó contenidos conceptuales (referidos a la unidad viajando por el mundo, continentes, países, animales, etc), procedimentales (referidas a la incorporación de nociones espaciales referidas a la lateralidad) y actitudinales (referidas a la apreciación del propio trabajo en ellos/as mismos y con otros/as) para el desarrollo integral de niños y niñas de este grupo en especial.

Este programa de intervención fue validado por un juez, un pedagogo teatral, Víctor Hugo Ojeda, quien según señaló está dentro de la línea de la pedagogía teatral a la cual él y Herrera se referían.

En lo que se refiere al autoconcepto, por otra parte, se entendió, de forma conceptual, como **«constructo global que involucra un conjunto de percepciones, conceptos e imágenes que cada persona tiene de sí»** [Haeussler y Milicic, en Huici, 2002: 18].

Esta variable se operacionalizó a través de la última revisión al cuestionario realizada por un grupo de alumnas de la Universidad central en el año 2001, denominado como “Cuestionario de Autoconcepto para niños” (Véase Anexo N° 6) y que se verá con más detalles en la siguiente sección.

#### **4. Instrumento**

En 1989, en Estados Unidos, Rebbeca Eder comienza con un estudio acerca del autoconcepto de setenta y dos niños y niñas de tres años y medio de edad hasta los siete años y medio de edad; para ello utiliza un cuestionario de preguntas abiertas, generales (eventos típicos y/o frecuentes) y específicas (temporalmente localizadas) acerca de conductas (actividades)



y estados internos de sí mismo, para recopilar dicha información [Eder en Barriga, 1993].

En base a las respuestas dadas por los niños y niñas, la investigadora confeccionó los ítems del cuestionario denominado “*Children’s Self-View Questionary*” (C.S.V.Q) de 50 preguntas, que contenía la evaluación de diez dimensiones empleadas en el instrumento de Tellegan para adultos: achievement (logro), aggression (agresión), alienation (alineación), harm avoidance (evitación del daño), social closeness (cercanía social), social potency (potencial social), stress reaction (reacción al stress), traditionalism (tradicionalismo), well being (bienestar) self control (autocontrol).

Los 50 ítems del cuestionario fueron sometidos a una revisión de 15 jueces, los cuales recibían en forma desordenada los ítems y debían clasificarlos en cada una de las dimensiones, es decir, cada juez decidía a qué dimensión pertenecía cada ítem. Catorce de quince jueces equivalente a un 93% [Eder en Barriga et al, 1993], debían estar de acuerdo para dejar un ítem en la dimensión.

En 1990, Eder realizó la primera aplicación del cuestionario a niños de tres y medio años a siete medio años evaluando las diez dimensiones psicológicas.

A partir de los resultados, Eder concluyó que la dimensión self control (autocontrol) no presentaba una alta correlación entre el ítem y el puntaje total de la dimensión, eliminándose así esta dimensión. Luego en 1992 diseñó una nueva escala denominada ansiedad social.

Fue así como en 1992, Eder registró el “*Children’s Self View Questionary*” como propiedad intelectual, tras una serie de modificaciones

entre las que se incluía, la incorporación de doce ítemes, lo que da un total de sesenta y dos ítemes, y de una nueva dimensión, Social anxiety (ansiedad social), que reemplazó la dimensión de self-control (autocontrol) de la primera versión (Véase Anexo N° 3).

#### 4.1. Confiabilidad y Validez del Instrumento

Para fines de los ochenta, en Chile, no se contaba con instrumentos validos y confiables para medir el autoconcepto de niños y niñas en edad pre-escolar.

Es por esto que en 1993, un grupo de alumnas seminaristas [Barriga et al, 1993] pertenecientes a la carrera de educación parvularia de la Universidad Central de Chile, exploraron el método de evaluación del autoconcepto (de la estadounidense Rebbeca Eder), traduciendo y revisando la aplicabilidad del *“Children´s Self View Questionary”* en niños y niñas chilenos de entre 4 a 5 años de edad.

Para ello, se contactaron directamente con la investigadora, quien proporcionó el instrumento original en inglés. Este fue sometido a tres traducciones independientes (tres psicólogas) para obtener una primera versión en español, la que fue analizada exhaustivamente por el grupo tesista, realizándose ciertas modificaciones relativas a la pertinencia cultural de los ítems y a su grado de dificultad considerando la capacidad lingüística de la muestra.

Con esta versión que constaba de sesenta y dos ítems y diez dimensiones (logro, agresión, alineación, evitación al daño, ansiedad social, cercanía social, potencia social, reacción al stress, tradicionalismo y bienestar), llamada “Cuestionario de Autoimagen Infantil” (CAI) (véase Anexo

Nº 4), y siguiendo las indicaciones de Eder, las investigadoras aplicaron este instrumento.

La muestra fue seleccionada intencionalmente y provenía de cuatro jardines de la región metropolitana, la cual quedó conformada por 60 preescolares de 4 a 5 años, de ambos sexos y de nivel socioeconómico bajo.

El estudio constituyó la primera aplicación de este instrumento en nuestro país.

Los resultados arrojados por esta investigación sugirieron que, la versión utilizada denominada, por el grupo, “Cuestionario de Autoimagen Infantil”, presentaba algunas imperfecciones, especialmente en cuanto a los ítems empleados en el cuestionario, los que según las investigadoras debían ser nuevamente revisados (extensión, ambigüedad, cuantificación, doble negación). En particular se cuestionaban aspectos como el lenguaje y redacción empleados en la formulación de los ítems, así como la extensión de algunos de ellos.

Las autoras del estudio, ya señalado, sugirieron la importancia de una nueva y más amplia revisión del instrumento, de manera que éste efectivamente resultara comprensible y apropiado para los/as niños/as de nuestra realidad e informara del concepto que éstos tienen de sí mismos.

Recogiendo esta sugerencia, así como el interés de contribuir al conocimiento en un tema de gran relevancia para el desarrollo infantil, en 1995, Acevedo, Alegría, Ayala, Burgos, Martel, Molina, Ordenes, Salazar (alumnas de la Universidad Central de Chile) realizaron una revisión de la validez y aplicación del “Cuestionario de Autoimagen – Revisado” (CAI-R); tomando como referencia los estudios de Rebeca Eder (1990) y Barriga et al (1993).

La validez del instrumento se realizó a través de la opinión de trece jueces expertos que utilizaron una pauta estructurada que contenía aspectos como: pertinencia a la dimensión, relevancia, vocabulario, redacción, equivalencia a los contenidos, extensión, etcétera. En base a la evaluación de expertos las autoras revisan y modifican el cuestionario y aplican la versión obtenida, de cuarenta y ocho ítems, (Véase Anexo N° 5) a una muestra de cuarenta preescolares de 4 a 5 años, pertenecientes al nivel socioeconómico medio y procedentes de seis jardines infantiles de la región metropolitana.

Los resultados fueron satisfactorios, no obstante no proporcionaban parámetros para interpretar los puntajes entregados por la aplicación del cuestionario, por lo cual en el 2001, un grupo de estudiantes, Farías, Krause, Medina, Miranda, Otarola, Pujol, de la misma Universidad Central evalúan las propiedades psicométricas y elaboración de normas para el cuestionario de autoconcepto para niños y niñas.

Para ello se realizó en primer lugar una revisión general de la versión anterior "Cuestionario de Autoimagen – Revisado", eliminando y modificando algunos ítems que, por su parecido con otros, consideraron redundantes y con complejidad en la redacción. Luego de esto, se presentó la revisión a seis jueces.

A partir del análisis de las opiniones emitidas por los jueces, se decidió eliminar los ítems 13, 14, 20, 25, 29, 30, 34, 38, 41, 51 del cuestionario. La versión resultante fue empleada en una aplicación piloto con 10 niños/as; la evaluación de esos resultados condujo a las estudiantes a nuevas modificaciones lo cual constituyó el denominado "Cuestionario de Autoconcepto para niños" (CAN) (Véase anexo N° 6) y que se utilizó en el presente estudio.

El “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” se constituyó de cuarenta y tres ítems, cada uno correspondiente a una de las diez dimensiones; cabe destacar que en esta nueva revisión denominada CAN se modificó el nombre de dos de las dimensiones, alineación pasó a llamarse Pertenencia y Evitación del daño se sustituyó por autocuidado.

#### 4.2. Administración del Instrumento

El “*Children’s Self View Questionary*”, de propiedad intelectual de Rebecca Eder, adaptado en el “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” [Farías et al; 2001] y que se utilizó en el presente estudio, es administrado y puntuado de la misma forma que el cuestionario original y todas sus adaptaciones.

Por lo tanto, el “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” se aplicó por medio de una entrevista individual empleando dos títeres (mostrados en un teatrillo) que representan pares de juicios opuestos, que corresponden a dimensiones psicológicas consideradas dentro del concepto de Sí mismo. Frente a esto, el o la niño/a debe señalar con cuál opinión se identifica más.

La entrevista individual es realizada por dos investigadores, uno de los cuales asume la actuación (uno de los muñecos expresa una afirmación acerca de sí mismo, su forma de sentir o comportarse, mientras el otro hace la afirmación opuesta a ella. personificación de los títeres), mientras que el otro mantiene el contacto con el niño, a la espera de que el niño se identifique con una de las afirmaciones de los muñecos.

En la investigación de Eder (1990), las entrevistas eran realizadas en una sala de laboratorio, la cual contenía un teatrillo (1,20 m x 1 m aproximadamente). Los títeres (90 cm aproximadamente), por otra parte,

eran simples en su confección y estaban tipificados por sexo, presentándose en el caso de las niñas dos títeres caracterizados con atributos propios del sexo femenino (por ejemplo color y tipo de vestuario) y en el caso de los niños, dos títeres de aspecto masculino.

Los ítemes, según Eder (1990), fueron presentados en un orden fijo determinado previamente y que se exponen en la versión original (Véase Anexo N° 1 y N° 2); no obstante, las frases que en ellos se emplean, son asignados al azar de forma que ninguno de ellos mostrara un tipo global de autoconcepto (por ejemplo, expresar siempre el ítem que indica mayor motivación).

Además, en el estudio de Eder, señala que el tiempo de aplicación promedio fue de 30 minutos por niño existiendo una diferencia de quince minutos como mínimo y 60 minutos como máximo. Indica también que se realiza un recreo de cinco minutos en aquellos casos que fue necesario, por ejemplo sin el niño se mostraba excesivamente inquieto o distraído.

A continuación se presentan las dimensiones del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños”, con sus respectivas definiciones y significados, actualizados por Farias et al (2001).

1. Motivación de logro: alude al interés y disposición del niño (a) por asumir desafíos y realizar tareas de cierta dificultad. Se expresa en un trabajo esforzado y a veces competitivo en el plano escolar, en un (a) niño(a) perfeccionista y dedicado (a), que disfruta el éxito y la realización.
2. Agresividad: alude a la tendencia a exhibir comportamientos agresivos hacia otros, ya sea verbal o físicamente (burlarse de otros niños/as, asustar a otros, pelear, etc).

3. Pertenencia: Se refiere al sentimiento general de pertenencia y aceptación respecto de los otros; un niños/a con bajo nivel de esta variable tiende a sentirse mal evaluado por los demás, experimenta indiferencia o rechazo por parte de los otros, etc.
4. Autocuidado: implica evitar situaciones de peligro, ya sea real o subjetivamente percibido; se expresa en conductas de prudencia y búsqueda de seguridad, por oposición a la impulsividad y la osadía.
5. Ansiedad Social: se refiere a la tendencia a experimentar sentimientos de incomodidad o timidez en situaciones de interacción con otros. Se expresa en evitación de ese tipo de contacto o inhibición frente a ellos/as.
6. Cercanía social: alude a la disposición o tendencia a estar con otros y disfrutar de su compañía; se expresa en actitudes amistosas, gusto por realizar actividades en compañía de otros, facilidad para hacer amigos, etc.
7. Liderazgo: alude al interés y capacidad del niño/a por influir sobre otros, tomar decisiones, dirigir y/o ser el centro de atención.
8. Reacción al stress: se refiere a la tendencia a experimentar emociones o estados de ánimo de tono emocional negativo (incomodidad, tensión, ira, etc).
9. Tradicionalismo: se refiere a la tendencia a aceptar y acatar las normas sociales, especialmente las planteadas por las figuras de autoridad (padres, educadora, etcétera.). Se manifiesta como un/a niño/a “educado”, de buenos modales, que se “porta bien”.

10. Bienestar: alude a un sentimiento general positivo que el niño o niña tiene respecto de sí, esto es, se siente a gusto consigo mismos/a, tiende a experimentar estados de entusiasmo y alegría.

#### 4.3. Instrucciones de Puntuación

Durante la aplicación, se marcó en la Hoja de Respuestas el títere (afirmación) con que se identifica el niño o niña evaluado en cada ítem, encerrando en un círculo el nombre del títere correspondiente.

Una vez terminada la aplicación, se asignó puntaje a las respuestas de la siguiente forma:

- Se entregó 1 punto a las respuestas que corresponden a afirmaciones sombreadas en la hoja de respuestas (Véase Anexo N° 8);
- Se asignó 0 punto a las respuestas que indican afirmaciones no sombreadas;
- Las preguntas no respondidas (NR) no reciben puntaje. Se escribió el puntaje correspondiente en el casillero del extremo derecho de la hoja de respuestas. Para determinar el puntaje total, sume los puntajes parciales.

## 5. Plan de Análisis

El plan de análisis, que se presentará a continuación, se estructuró a partir de los mismos objetivos específicos, propuestos para la investigación; de forma que:



1. El primero de los niveles contempla el análisis de la descripción del autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental y el grupo control, en periodo de pre-test (antes de la intervención del programa de pedagogía teatral).
  
1. El segundo nivel, abarca una descripción cualitativa de la implementación del programa de intervención de pedagogía teatral en el grupo experimental.
  
2. El tercer nivel de análisis, contempla el análisis de la descripción del autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental y del grupo control en periodo de pos-test (después de la intervención del programa de pedagogía teatral).
  
3. El cuarto y último nivel, abarca la comparación del autoconcepto entre el grupo experimental y control, y cada grupo consigo mismo, según el pre y pos-test.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS, ANALISIS E INTERPRETACIÓN**

#### **DESCRIPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO (PRE – TEST)**

El primer nivel de análisis contempló la descripción del autoconcepto en el grupo experimental y el grupo control, en periodo de pre-test, es decir tras la primera aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños”.

En este sentido, la descripción del autoconcepto se estructuró a partir de la asignación de puntajes, acorde a la forma de administración del instrumento, de los cuales fue posible extraer datos como, el puntaje promedio (media), el puntaje máximo, el puntaje mínimo y la varianza del grupo experimental y el grupo control, en la primera aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños”.

De acuerdo a los datos obtenidos de la descripción del autoconcepto, se procedió a calcular la prueba de hipótesis, a través de la t de Student, para determinar si ambos grupos eran comparables, en la variable autoconcepto, o no; para una eventual intervención y post aplicación del cuestionario.

### **Descripción del autoconcepto en el Grupo Experimental (pre-test)**

El grupo experimental, en relación a los puntajes obtenidos de la primera aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto” (pre-test), obtuvo los siguientes datos:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental (pre-test)

**Tabla IV-1**

	Grupo Experimental
Promedio (Media)	34.09 puntos
Puntaje Máximo	38 puntos
Puntaje Mínimo	19 puntos
Varianza	16.79 puntos

En la tabla IV-1, se puede apreciar que el puntaje promedio del grupo experimental fue de 34.09 puntos, el puntaje máximo fue de 38, el mínimo fue de 19 puntos y su varianza de 16.79 puntos.

Los datos muestran que en general los puntajes obtenidos pueden considerarse alto o relativamente altos, en tanto su promedio se ubica por sobre el punto medio de la escala (31.35 puntos), establecido por un grupo de referencia<sup>1</sup>, que establece y diferencia un alto autoconcepto de uno bajo.

De lo anterior, podemos interpretar que el autoconcepto del grupo experimental es alto, al igual que el grupo de referencia, y que a pesar de que las normas de interpretación proporcionadas por el grupo de referencia sólo nos da un alto o un bajo autoconcepto (y no categorías de él), el grupo experimental supera el alto autoconcepto del grupo de referencia.

Ahora bien, tal como es importante analizar de manera más acabada el puntaje promedio del autoconcepto de niños y niñas, también lo es, el analizar las dimensiones que se extraen de él.

Es por esto que, a continuación se expone una tabla resumen que incorpora el promedio (en porcentaje) de las respuestas de los niños/as del grupo experimental, que obtuvieron un punto, por cada una de las diez dimensiones que conforma el autoconcepto<sup>2</sup>.

Promedio de respuestas (con 1 punto) por dimensión  
del Grupo Experimental (pre-test)

Tabla IV-2

Dimensiones	Puntaje	Promedio %
-------------	---------	------------

<sup>1</sup> El grupo de referencia que aquí se hace alusión pertenece a una muestra de 100 niños/as (se sector socioeconómico altos y bajo, según la matriz de Esomar) entre 5 a 6 años pertenecientes a la Región Metropolitana, utilizado por el grupo tesista de Farías et al (2001), para implementar el "Cuestionario de Autoconcepto para Niños".

<sup>2</sup> El "Cuestionario de Autoconcepto" se compone de 10 dimensiones, cada una de las cuales posee una cantidad de ítems (ejemplo: la dimensión tradicionalismo posee el ítem N° 15 y 33) para su configuración. De cada uno de esos ítems se extrae un puntaje acorde a la cantidad de niños que respondieron con un punto (ejemplo: del ítem N° 15, 19 de 21 niños/as obtuvo 1 punto en su respuesta, en tanto que en el ítem N° 33, 21 niños/as, es decir, todos respondieron obteniendo 1 punto). De acuerdo a las puntuaciones totales por ítems (19 y 21 puntos) se procedió a sumar el puntaje real (que son 40) y el ideal (42) por separado, para luego entre ambos sacar un porcentaje (40 de 42, igual 95.23%).

<b>Motivación de logro</b>	45 de 84	53.57%
<b>Agresividad</b>	101 de 105	96.19%
<b>Pertenencia</b>	94 de 105	89.52%
<b>Autocuidado</b>	90 de 105	85.71%
<b>Ansiedad social</b>	67 de 84	79.76%
<b>Cercanía Social</b>	76 de 84	90.47%
<b>Reacción al Stress</b>	29 de 84	34.52%
<b>Liderazgo</b>	82 de 105	78.09%
<b>Bienestar</b>	95 de 105	90.47%
<b>Tradicionalismo</b>	40 de 42	95.23%

El promedio de respuestas más alto del grupo experimental, como se observa en la tabla IV-2, se dio en las dimensiones de Agresividad (96.19%) y tradicionalismo (95.23%), al igual que en el grupo de referencia; lo que en otras palabras, representa que niños y niñas poseen un bajo nivel de conductas agresivas (agresividad) y un alto nivel de aceptación de normas y adaptación a figuras de autoridad (tradicionalismo).

En contraste, con los promedios más altos, nos encontramos con que los más bajos se dieron en las dimensiones reacción al stress (34.52%) y motivación de logro (53.57%); lo cual se puede interpretar, diciendo que niños y niñas no exhiben emociones o estados de ánimo negativo (reacción al stress) ni asumen desafíos y tareas con cierto grado de dificultad (Motivación de logro). El grupo de referencia obtuvo un menor promedio en la dimensión Motivación de logro y Liderazgo.

### **Descripción del autoconcepto en el grupo control (pre-test)**

El grupo control, en relación a los puntajes obtenidos de la primera aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto” (pre-test), obtuvo los siguientes datos:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Control (pre-test)

Tabla IV-3

	Grupo Control
Promedio (Media)	32.09 puntos
Puntaje Máximo	41 puntos
Puntaje Mínimo	20 puntos
Varianza	22.08 puntos

En la tabla IV-3, se puede apreciar que el puntaje promedio del grupo control fue de 32.09 puntos, el puntaje máximo fue de 41, el mínimo fue de 20 puntos y su varianza de 22.08 puntos.

Con respecto a lo anterior, el grupo control, obtuvo un promedio (32.09 puntos), similar al del grupo de referencia, expuesto por Farías et al (2001), que fue de 31.35 puntos.

La similitud planteada entre ambos grupos, no sólo se evidencia en el promedio de puntajes (medias), como se reconoció en el párrafo anterior, sino que también se observa a nivel de los puntajes máximos (grupo control, 41 y grupo referencial, 39) y mínimos (grupo control 20 y grupo referencial, 19.5) y de sus varianzas (grupo control, 22.08 y grupo referencial 23.04).

De lo anterior y dadas las normas de interpretación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” proporcionadas por Farías et al (2001), ambos grupos, con una diferencia mínima, poseen un autoconcepto alto.

Pues bien, teniendo en cuenta la descripción del autoconcepto, en general, es preciso analizar, desde la perspectiva de las dimensiones, el

promedio (en porcentaje) de las respuestas de los niños/as del grupo control (que obtuvieron un punto), como se muestra a continuación:

Promedio de respuestas (con 1 punto) por dimensión del Grupo Control (pre-test)

Tabla IV-4

Dimensiones	Puntaje	Promedio %
Motivación de logro	47 de 88	53.40%
Agresividad	98 de 110	89.09%
Pertenencia	95 de 110	86.36%
Autocuidado	85 de 110	77.27%
Ansiedad social	71 de 88	80.68%
Cercanía Social	76 de 88	86.36%
Reacción al Stress	34 de 88	38.63%
Liderazgo	72 de 105	68.57%
Bienestar	94 de 110	85.45%
Tradicionalismo	40 de 44	90.90%

El promedio de respuestas más alto del grupo control, como se observa en la tabla IV-4, se dio en las dimensiones de tradicionalismo (90.90%) y agresividad (89.09%), al igual que el grupo experimental y el grupo de referencia; lo cual, representa como se dijo en el grupo experimental que ni niños y niñas poseen un alto nivel de aceptación de normas y adaptación a figuras de autoridad (tradicionalismo) y un bajo nivel de conductas agresivas (agresividad).

En comparación, con los promedios más altos, nos encontramos con que los más bajos se dieron en las dimensiones reacción al stress (38.63%) y motivación de logro (53.40%); lo cual se puede interpretar, diciendo que niños y niñas no exhiben emociones o estados de ánimo negativo (reacción al stress) ni asumen desafíos y tareas con cierto grado de dificultad (Motivación de logro).

### **Cálculo de la t de Student entre el Grupo Experimental v/s Control (pre-test).**

Una vez descrito el autoconcepto de niños y niñas en ambos grupos, es necesario, para proseguir con el estudio y responder así la hipótesis y la problemática más adelante, detenernos un momento en esta sección y comprobar si los datos obtenidos de ambos grupos son comparables entre sí o no.

Para saber si el tratamiento de la pedagogía teatral incide, incrementando, el autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental, es que se realizó en esta parte de la investigación, una prueba estadística, como la t de Student, que permite estimar y verificar la equivalencia inicial de los grupos (significatividad entre medias del grupo experimental y control), antes de la intervención; para comprobar que los efectos sobre el autoconcepto se deben a la intervención de la pedagogía teatral y, no así, a factores externos.

Teniendo en claro el propósito de la prueba de hipótesis, a través de la t de Student, se procedió a recolectar datos como, la media, la varianza y el número de alumnos, proporcionados por ambos grupos a nivel de pre-test, como se muestra a continuación:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental y Control (pre-test)

Tabla IV-5

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	34.09 puntos	32.09
Varianza	16.79 puntos	22.08
Nº de niños/as	21 niños/as	22 niños/as

Una vez obtenido los datos estadísticos como la media aritmética, la varianza y el número de niños/as del grupo experimental y el control, se calculó la t de Student.



t de Student: Grupo Experimental v/s Control (pre-test)

Tabla IV-6

	P	g.l	t Empírico	t Teórico	S.E
Grupo Experimental v/s Grupo Control	99%	41	1.49	2.4208	NS

- p = Probabilidad de confianza
- g.l = Grado de libertad
- t E = t Empírico
- t T = t Teórico
- S.E = Significatividad estadística
- S = Significatividad
- NS = no hay significatividad

Al observar la tabla IV-6, el grupo experimental obtuvo una media aritmética de 34.09 puntos y una varianza de 16.79, en tanto el grupo control presenta una media aritmética de 32.09 puntos y una varianza de 22.08; diferencia que produjo en t empírico de 1.49 el que contrastado con el t teórico indica que para una probabilidad del 99% de error o confianza ambos grupos no son estadísticamente diferentes a nivel de pre-test en el nivel de autoconcepto.

Según estos cálculos obtenidos, se pudo interpretar que ambos grupos, el experimental y el control, son comparables en la variable autoconcepto, a nivel del pre-test (previa a la intervención), pues no evidenciaron diferencias significativas. Esto se traduce en que el programa de intervención pudo llevarse a cabo en el grupo experimental, sin la posible irrupción de otras variables, dado que el tipo de diseño cuasiexperimental pre-prueba y post-prueba **«controló todas las fuentes de invalidación interna»** [Hernández, Fernández, Baptista, 2003: 138].

Pasando a otro tema, no menos importante por supuesto, en lo que se refiere al tiempo de duración que llevó a aplicar el “Cuestionario de

Autoconcepto”, por primera vez, se evidencian, para cada grupo, los siguientes datos:

Datos estadísticos del Tiempo de Aplicación del Cuestionario  
Grupo Experimental y Control (pre-test)

Tabla IV-7

	Grupo Experimental en minutos	Grupo Control en minutos
Tiempo Máximo	17	22
Tiempo Mínimo	7	7
Media	10.3	12.9
Varianza	6.7	7.1

Ambos grupos coinciden en que el tiempo mínimo de aplicación del cuestionario fue de 7 minutos; en tanto que el tiempo máximo para el grupo experimental fue de 17 minutos, aventajando al control en cinco minutos, quedando este último grupo en un tiempo máximo de 22 minutos.

Al mismo tiempo se observaron diferencias, en relación al promedio que obtuvo cada grupo por separado; los niños/as del grupo experimental demoraron en promedio 10 minutos con 3 segundos, mientras que los del grupo control, lo hicieron en 12 minutos con 9 segundos, quedando una diferencia a favor del grupo experimental de 2 minutos con 6 segundos; lo cual da cuenta de que el grupo experimental demoró menos tiempo en responder, el mismo cuestionario, que el grupo control.

Ahora bien, estos datos comparados con aquellos tiempos obtenidos tras la primera aplicación del cuestionario pero del grupo de referencia, expuesto en Farías et al (2001), se ha podido evidenciar que el tiempo promedio de aplicación para el grupo experimental y control fue de 11 minutos con 6 segundos, en tanto que para el grupo de referencia fue de 9 minutos con 6 segundos; lo cual demuestra que, el grupo experimental a pesar de aventajar al grupo control en cuanto a menor cantidad de tiempo, el

grupo de referencia lo hace en relación al promedio de estos dos grupos en 2 minutos.

## **IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

El segundo nivel de análisis contempla la implementación del programa de intervención, luego de la primera aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para niños” (pre-test), en un grupo curso, el experimental, en el cual la investigadora se encontraba haciendo su practica profesional.

El programa de intervención estaba, según lo estimado, programado para once sesiones, tres veces a la semana, en un plazo de cuatro semanas, aproximadamente; no obstante, tras una serie de circunstancias que surgieron -en ocasiones el mismo día en que se debía implementar la actividad correspondiente-, entre las que se cuenta el Aniversario de la institución, las elecciones municipales, jornadas de reflexión y realización de pruebas a niños y niñas en fechas específicas, el proyecto se realizó finalmente dos veces a la semana en un plazo de un poco más de cinco semanas.

Es así que para llevar a cabo esta descripción de tipo cualitativa, en el que se identifican las fortalezas y las debilidades, fue necesario recurrir a los registros clase a clase (Véase Anexo N° 2) y medios audiovisuales (grabaciones) para respaldar y comentar la implementación del programa.

De acuerdo a las características del programa de intervención (Véase Anexo N° 1), las clases se estructuraron a partir de los momentos propuestos por la pedagogía teatral, que Ojeda y Herrera (2008) proponen: Bienvenida, desarrollo del tema y despedida.

En cuanto a la bienvenida y respondiendo a lo que señalan sus principales exponentes en Chile acerca de utilizar las técnicas teatrales con el objetivo de disponer al niño/a al aprendizaje (en el segundo momento) [Ojeda 2008], es que para efectos de la implementación del programa se utilizó la relajación, la respiración, cuentos, juegos, emociones, canciones, títeres y la imitación de un profesor personaje.

Según esta estructura, niños y niñas participaron con mucho entusiasmo y expectación en bienvenidas que contemplaban principalmente, juegos (en los que se integre la competencia en grupo) como “la búsqueda del tesoro” (Véase Anexo N° 2, registro N° 2: páginas 10-13), del canto “yo tengo una casita, mi casita”, de canciones representadas “subamos todos a la barca” (Véase Anexo N° 2, registro N° 5;11 ), de la presentación del profesor personaje “mi muñeca Stefany” (Véase Anexo N°2, Registro N° 10: 50-52) y de aquella realizada por un títere “Luis y su entorno” (Véase Anexo N°16).

Pero, así como hubo bienvenidas en las que niños/as se mantenían cautivados y participativos, hubo otras en las que simplemente no tuvieron los efectos esperados, como en aquellas en que se utilizó un cuento interactivo “la bitácora del viajero Oscar” (Véase registro N°1), una “música continental” (Véase regi trabajo en parejas “yo estatua y tu estatua” (Véase Registro N° 7), entre otras.

Las actividades de bienvenida, que recién se han mencionado, fueron ejecutadas tanto en el espacio de la sala de clases, libre de sillas y mesas, como en el patio; dado que, al cabo de determinadas actividades al exterior de la sala de clases (Véase registro N°4) niños y niñas se comportaban de forma más bulliciosa, alocada y conversadora -aunque era de esperarse con la pedagogía teatral [Ojeda ]-, lo cual ocasionó para la investigadora, cierta dificultad y cansancio, en su avanzado estado de embarazo (de 7 meses), para seguir manteniendo atentos a niñas y a niñas y poder discutir y elaborar en conjunto las instrucciones.

En ese sentido, muchas de las bienvenidas, tomaron más tiempo del esperado, pues, según planteó la misma educadora del grupo experimental las actividades propuestas para la bienvenida eran actividades que debían

estar en el desarrollo y no, así, en el inicio (Véase Anexo N°2, registro N° 3 y 4); por lo mismo, el desarrollo de temas (que es posterior a la bienvenida) debieron ser pausadas por la educadora (Véase Anexo N° 2, registro N° 2, 3 y 4) y ser retomadas en el trayecto del mismo día.

Por otra parte, aquellas actividades, canciones, dinámicas o en general las técnicas teatrales planteadas a nivel de bienvenida, tal como tenían su relación con los contenidos conceptuales y procedimentales a tratar, especialmente en el desarrollo del tema, así, también lo tenían con aquel desarrollo de contenidos actitudinales en el ámbito de la persona misma, con bienvenidas como “la casita, mi casita” en que se acariciaban y expresaban sus emociones consigo mismo/a (Véase Anexo N° 16 y 2, registro N°8), y en el ámbito de las relaciones interpersonales, en donde debían trabajar con su compañero “mi silueta, tu silueta” (Véase registro N°3), en la elaboración de un plano, entre otras bienvenidas [García 2005].

Según estas características de los contenidos actitudinales en el momento de bienvenida, resultó difícil evaluar su progreso, no obstante se pudo evidenciar que tras los registros y las pautas de observaciones clase a clase, se pasó del trabajo individual a un trabajo en grupo, cuyos resultados en términos cognitivos no siempre eran buenos, no obstante aspectos como el liderazgo, la tolerancia, la expresión de ideas, la organización y la convivencia, entre sus cercanos y aquellos que no lo eran tanto, forjaban los cimientos de una mejora a mayor plazo de las habilidades interpersonales y también personales (contenidos actitudinales).

Siguiendo con la estructura propuesta por la pedagogía teatral, y considerando que la bienvenida en la pedagogía teatral dispone al alumno al aprendizaje, es que se ha llegado al momento en que se desarrollaron temáticas referidas principalmente al desarrollo de contenidos conceptuales y procedimentales en que se trataron aspectos deficientes en niños y niñas,

como lo eran la lateralidad en relación a si mismo, hacia otros, hacia el entorno y en movimiento (a pesar de que esta se va consolidando conforme a los primeros años de escolaridad también).

Conforme a estas temáticas, niños y niñas descubrían por sí mismo y con el diálogos entre compañeros, acerca de los contenidos y los objetivos propuestos para tratar, para ello siempre se plantearon pregunta cómo: ¿qué es lo que puedo tener aquí?, ¿para qué y cómo creen que podríamos utilizar esto?

Según estos diálogos y otros también que no se incorporaron sino a modo de registro cualitativo, niños y niñas interpretaban, guiados por la investigadora, acerca del trabajo a realizar, lo cual se vio reflejado en el grado de entendimiento que tuvieron en relación a los trabajos realizados en clases.

Gracias a estos trabajos realizados en clases como los que se registran fotográficamente al cabo de cada actividad, fue posible evidenciar que niños y niñas obtuvieron avances en relación a los contenidos conceptuales y procedimentales que consistían como se mencionó anteriormente, en el desarrollo de la lateralidad consigo mismo, en relación con otros, en relación con su entorno.

La forma que evidencia el aprendizaje de estos aprendizajes consistió en una pauta de observación en la que se utilizaron indicadores como los que se muestran a continuación: iniciándose, en desarrollo y consolidado, los cuales dan muestra de un aprendizaje progresivo (de proceso) de niños y niñas en relación a la lateralidad de su esquema corporal.

De acuerdo a un diagnóstico, aproximadamente 16 niños/as de los 21, previo a la intervención, se encontraban “iniciándose” en las nociones básicas acerca de la lateralidad (derecha-izquierda), es decir, reconocían que

poseían un lado izquierdo y derecho, no obstante no lo incorporaban a su esquema corporal; por otra parte, los 4 niños/as restantes, tenían un conocimiento de la lateralidad propia en desarrollo, reconocían su mano derecha y su izquierda, pero no así en el resto de su esquema corporal; por lo que no habían niños consolidados en relación a este contenido.

Estos datos iniciales, fueron modificándose y progresando en la medida que se ejercitaron, en cada clase (en la bienvenida, en el tema y en la despedida), aspectos relativos a la lateralidad de niños y niñas en relación a su propio esquema corporal.

En cuanto a los otros aspectos de la lateralidad en que se trabaja la lateralidad de niños y niñas, pero en relación al esquema corporal de otros compañeros, estos contenidos se desarrollaron en la medida que niños y niñas trabajaban con material concreto “la estatua de Oscar” esta iba siendo supervisada por la investigadora, se evidenciaba un progreso, no tan notable como en el aquel relacionado con la lateralidad del esquema corporal de sí mismo, que por cierto es menos complejo, pero se vieron leves progresos.

De acuerdo a la complejidad que ya tenían estos contenidos, en relación a los primeros, se pudo observar que mientras que 13 niños/as si bien resolvieron junto con la investigadora y el material que ella disponía, las actividades propuestas, sólo 8 niños/as (30.09%), pudieron concretarse como “en desarrollo” según las complejidades propuestas.

En relación a los últimos contenidos de la lateralidad en la que se trababan aspectos como lateralidad, en relación a la ubicación de objetos en el espacio, fue posible observar que niños y niñas reconocían elementos de su pieza y de la sala de clases, no obstante, no las ubicaban en los espacios designados (es decir, el reloj estaba frente a la puerta, sin embargo ellos no la ubicaban de esa forma), por lo que fue difícil evaluar estos contenidos,



dado que son aprendizajes, que de acuerdo a su desarrollo, se manifiestan en cursos posteriores.

Una vez revisado la implementación del programa de pedagogía teatral en la bienvenida y en el desarrollo del tema, nos queda la última parte de la estructura planteada por Ojeda y Herrera y que es la despedida.

La despedida de las actividades, a diferencia de la bienvenida y del desarrollo del tema, tuvo menos tiempo para ejecutarla, no obstante si se realizaron.

Ahora bien, las despedidas o finalizaciones, más habituales fueron aquellas en que niños y niñas comentaban el trabajo realizado en grupos respondían a la pregunta ¿para qué nos sirvió determinada actividad?, elevaban un grito, entre otras finalizaciones.

## **DESCRIPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO (POS – TEST)**

El tercer nivel de análisis contempló la descripción del autoconcepto en el grupo experimental y el grupo control, en periodo de pos-test, es decir, tras la segunda aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños”.

En este sentido, la descripción del autoconcepto se estructuró a partir de la asignación de puntajes, acorde a la forma de administración del instrumento, de los cuales fue posible extraer datos como, el puntaje promedio (media), el puntaje máximo, el puntaje mínimo, y la varianza del grupo experimental y el grupo control, tras la segunda aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños”.

De acuerdo a los datos obtenidos de la descripción del autoconcepto, se procedió a calcular la t de Student para determinar si el grupo experimental y el grupo control, presentaron diferencias significativas en la variable autoconcepto, luego de la intervención.

### **Descripción del autoconcepto en el Grupo Experimental (pos-test)**

El grupo experimental, en relación a los puntajes obtenidos de la segunda aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto” (pos-test), obtuvo los siguientes datos:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental (pos-test)

Tabla IV-8

	Grupo Experimental
Promedio (Media)	33.04 puntos
Puntaje Máximo	39 puntos
Puntaje Mínimo	21 puntos
Varianza	26.24 puntos

En la tabla IV-8, se puede apreciar que el puntaje promedio del grupo experimental fue de 33.04 puntos, el puntaje máximo fue de 39, el mínimo fue de 21 puntos y su varianza de 26.24 puntos.

De estos resultados podemos interpretar que el grupo experimental, obtuvo un promedio en su puntaje de 33.04 puntos, superior al otorgado por el grupo de referencia (31.35 puntos); lo cual da cuenta que, el autoconcepto del grupo experimental fue más alto, en relación al alto autoconcepto de referencia.

De acuerdo a esto datos generales del autoconcepto, no podemos dejar de mencionar las dimensiones del autoconcepto, de las cuales se pueden observar los siguientes promedios, que obtuvieron un punto, por dimensión:

Promedio de respuestas (con 1 punto) por dimensión del Grupo Experimental (pos-test)

Tabla IV-9

Dimensiones	Puntaje	Promedio %
Motivación de logro	47 de 84	55.95%
Agresividad	95 de 105	90.47%
Pertenencia	90 de 105	85.71%
Autocuidado	86 de 105	81.90%
Ansiedad social	74 de 84	88.09%
Cercanía Social	79 de 84	94.04%
Reacción al Stress	16 de 84	19.04%
Liderazgo	87 de 105	82.85%
Bienestar	87 de 105	82.85%
Tradicionalismo	38 de 42	90.47%

Según los datos obtenidos, las dimensiones más altas, como se observa en la tabla IV-9, se dio en las dimensiones de cercanía social

(94.04%) y agresividad (90.47%), lo cual se puede interpretar, diciendo que niños y niñas del grupo experimental tienden a tener una disposición o una tendencia a estar con otros y disfrutar de su compañía (cercanía social), sin exhibir comportamientos agresivos.

En contraste, con los promedios más altos, nos encontramos con que los más bajos se dieron en las dimensiones reacción al stress (19.04%) y motivación de logro (55.95%), lo cual indica que niños y niñas no tienden a experimentar emociones o estados de animo negativos, ni poseen un interés o una disposición a asumir desafíos y realizar tareas de cierta dificultad.

### **Descripción del autoconcepto en el grupo control (pos-test)**

El grupo control, en relación a los puntajes obtenidos de la segunda aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto” (pre-test), obtuvo los siguientes datos:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Control (pos-test)

Tabla IV-12

	Grupo Control
Promedio (Media)	32.95 puntos
Puntaje Máximo	39 puntos
Puntaje Mínimo	25 puntos
Varianza	13.37 puntos

En la tabla IV-12, se puede apreciar que el puntaje promedio del grupo control fue de 32.95 puntos, el puntaje máximo fue de 39, el mínimo fue de 25 puntos y su varianza de 13.37 puntos.

Con respecto a lo anterior, el grupo control, obtuvo un promedio (32.95 puntos), más alto al del grupo de referencia, expuesto por Farías et al (2001),

que fue de 31.35 puntos, lo cual da cuenta que, a pesar de ambos tener un autoconcepto alto, el grupo control, le supera.

Teniendo en cuenta la descripción del autoconcepto, en general, es preciso analizar, desde la perspectiva de las dimensiones, el promedio (en porcentaje) de las respuestas de los niños/as del grupo control (que obtuvieron un punto), como se muestra a continuación:

Promedio de respuestas (con 1 punto) por dimensión  
del Grupo Control (pos-test)

Tabla IV-13

Dimensiones	Puntaje	Promedio %
Motivación de logro	38 de 88	43.18%
Agresividad	97 de 110	88.18%
Pertenencia	100 de 110	90.90%
Autocuidado	90 de 110	81.81%
Ansiedad social	74 de 88	84.09%
Cercanía Social	79 de 88	89.77%
Reacción al Stress	29 de 88	32.95%
Liderazgo	74 de 110	67.27%
Bienestar	103 de 110	83.63%
Tradicionalismo	42 de 44	95.45%

De acuerdo a los datos observados de la tabla IV-13, las dimensiones, que obtuvieron las puntuaciones más altas fueron tradicionalismo (95.45%) y pertenencia (90.90%), lo cual identifica a niños y niñas del grupo control con una tendencia a aceptar y acatar las normas sociales, especialmente por figuras de autoridad (tradicionalismo) y al sentimiento de sentirse aceptados respecto de los otros (pertenencia).

Los puntajes más bajos, por otra parte, dados en las dimensiones de reacción al stress (32.95%) y Motivación de logro (43.18%) expresan, como

ya se ha mencionado, una baja tendencia a experimentar emociones o estados de ánimos negativos (reacción al stress) y una falta de interés y disposición para realizar y asumir desafíos.

### **Cálculo de la t de Student entre el Grupo Experimental v/s Control (pos-test)**

Una vez descrito el autoconcepto de niños y niñas, en periodo de pos-test, es necesario detenernos un momento en esta sección para comprobar si los datos obtenidos de esta descripción, luego de la intervención, presentaron diferencias significativas.

Para evidenciar si hubo variaciones en el autoconcepto de niños y niñas, en el grupo experimental, se recurrió a calcular la t de Student, por medio de los datos proporcionados por la media, la varianza y el número de alumnos, de ambos grupos a nivel de pos-test, como se muestra a continuación.

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental y Control (pos-test)

Tabla IV-14

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	33.04	33.95
Varianza	26.24	13.78

Una vez obtenido los datos estadísticos como la media aritmética y la varianza y el número de niños/as del grupo experimental y el grupo control, se calculó la t de Student.

t de Student: Grupo Experimental v/s Control (pos-test)

Tabla IV-15

	p	g.l	t Empírico	t Teórico	S.E
Grupo Experimental y Grupo Control	-	41	0.06		NS

- p = Probabilidad de confianza
- g.l = Grado de libertad
- t E = t Empírico
- t T = t Teórico
- S.E = Significatividad estadística
- S = Significatividad
- NS = No hay significatividad

Al observar la tabla IV-15, el grupo experimental obtuvo una media aritmética de 33.04 puntos y una varianza de 26.24, en tanto el grupo control presenta una media aritmética de 32.95 puntos y una varianza de 9.78; diferencia que produjo en t empírico de 0.06 el que indica que no hay significatividad de las medias en el pos-test del grupo experimental y control.

Según estos cálculos obtenidos, se pudo interpretar que ambos grupos, el experimental y el control, en periodo de pos-test (luego de la intervención) no evidenciaron diferencias significativas en sus medias, lo cual se interpreta como que el programa de intervención no tuvo incidencia en el autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental; tema que se tratará en más detalle en el nivel de comparación.

En relación a los tiempos de duración que llevó aplicar el "Cuestionario de Autoconcepto", por segunda vez, se evidencian, para cada grupo, los siguientes datos.

Datos estadísticos del Tiempo de Aplicación del Cuestionario  
Grupo Experimental y Control (pos-test)

Tabla IV-16

	Grupo Experimental en minutos	Grupo Control en minutos
Media	8.3	9.4
Tiempo Máximo	12	16
Tiempo Mínimo	6	5
Varianza	2.3	7.3

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla IV-16, ambos grupos coinciden casi, en que el tiempo mínimo de aplicación del cuestionario fue de 6 minutos para el grupo experimental y 5 minutos; en tanto que el tiempo máximo para el grupo experimental fue de 12 minutos, aventajando al control en cuatro minutos, quedando este último grupo en un tiempo máximo de 16 minutos.

Al mismo tiempo se observaron diferencias, en relación al promedio que obtuvieron cada grupo por separado; los niños/as del grupo experimental demoraron en promedio 8 minutos con 3 segundos, mientras que los del grupo control, lo hicieron en 9 minutos con 4 segundos, quedando una diferencia mínima de 1 minutos y 1 segundo.



## **COMPARAR GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL Y CADA GRUPO CONSIGO MISMO (PRE Y POS-TEST)**

En relación al cuarto y último nivel de análisis, se procedió a comparar la descripción del autoconcepto del grupo experimental y grupo control, a nivel del pre-test y pos-test; y cada grupo consigo mismo.

En este sentido la comparación del autoconcepto del grupo experimental y control se estructuró a partir de descripción del autoconcepto y de la interpretación de los resultados obtenidos de la t de Student, a nivel de pre y pos-test.

De acuerdo a los datos obtenidos de la comparación del autoconcepto del grupo experimental y el grupo control (pre y pos-test), se procedió a calcular la t de Student para determinar si el grupo experimental presentó diferencias significativas en relación a sí mismo en pre y pos-test y si el grupo control, por otro lado, no tuvo diferencias significativas consigo mismo en pre y pos-test.

### **Comparación del Autoconcepto entre el grupo experimental y control (pre y pos-test)**

El grupo experimental y control en relación a los puntajes obtenidos de la primera (pre-test) y segunda (pos-test) aplicación del "Cuestionario de Autoconcepto", obtuvo, en resumen, los siguientes datos:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental y Control (pre y pos-test)

Tabla IV-17

	Pre-Test		Pos-Test	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Media	34.09	32.09	33.04	32.95
Puntaje máximo	38	41	39	39
Puntaje mínimo	19	20	21	25
Varianza	16.79	22.08	22.08	13.78

En el pre-test, de acuerdo a la descripción del autoconcepto entre ambos grupos, se pudo extraer como dato importante que el promedio de autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental (34.09 puntos), fue mayor al del grupo control (32.09, puntos) en 2 puntos; lo cual habla de un buen autoconcepto para ambos grupos; pero lo representa tanto el experimental como el control.

En relación a las dimensiones, por otra parte, se pudo evidenciar, también a nivel del pre-test, que aquellas con puntajes más altos se corresponden, en ambos grupos por igual, a la dimensión tradicionalismo y agresividad; en tanto que aquellos más bajos corresponden a las dimensiones reacción al stress y motivación de logro.

Según las características de estas dimensiones es posible interpretar que ambos grupos, el experimental y el control, se caracterizan por tener a niños y niñas, que aceptan y obedecen a figuras de autoridad (tradicionalismo), no exhiben conductas de agresividad (agresividad) ni tienden a experimentar emociones negativas (reacción al stress) y, por último, poseen un bajo interés un disposición a realizar tareas desafiantes.

Ahora bien, tras el análisis e interpretación de la descripción del autoconcepto a nivel del pre-test, es preciso mencionar, como se planteó en el cálculo de la t de Student en la prueba de hipótesis (véase página X), que los resultados arrojados por ambos grupos eran comparables entre sí, lo cual explicaría de una u otra forma que los datos descriptivos que se mencionaron en los párrafos anteriores, tuvieran tan pocas diferencias significativas.

Por otra parte, a nivel del pos-test, era de esperarse, dado el tipo de diseño cuasiexperimental, que el grupo experimental al cabo de la intervención del programa de Pedagogía teatral, presentará ciertas variaciones en el puntaje de autoconcepto de niños y niñas.

Pese a que de todas formas se evidenciaron ciertas variaciones en relación a los puntajes máximos y mínimos, en el promedio de autoconcepto y en la varianza, como se puede apreciar en la tabla IV-17, dichas variaciones no fueron significativas.

En otras palabras y en relación al punto anterior, ambos grupos siguieron siendo comparables entre sí a pesar de haberse aplicado un programa de intervención, lo cual a primera vista, parece ser que el programa de intervención no tuvo incidencia en el grupo experimental.

### **Comparación del Autoconcepto del grupo Experimental en Pre-Test y Pos-Test.**

El grupo experimental, en relación a los puntajes obtenidos de la primera (pre-test) y segunda (pos-test) aplicación del "Cuestionario de Autoconcepto", obtuvo, en resumen, los siguientes datos:

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental (pre y pos-test)

Tabla IV-18

	Grupo Experimental Pre-Test	Grupo Experimental Pos-Test
Media	34.09	33.04
Puntaje Máximo	38	39
Puntaje Mínimo	19	21
Varianza	16.79	26.24

De acuerdo a los datos obtenidos en la tabla IV-18, se puede observar que si bien los puntajes máximos, en relación al pre y pos-test, se elevaron, al igual que los puntajes mínimos, el promedio del grupo experimental, no lo hizo; al menos no de forma significativa (como se fundamentará más adelante).

Por otra parte, los datos obtenidos del grupo experimental siguen reflejando a nivel del pre y pos-test una alta tendencia a ubicar sus puntajes por sobre el punto medio de la escala, propuesto por el grupo de referencia; lo cual da cuenta de que el nivel de autoconcepto de niños y niñas de este grupo, no sólo es alto, al igual que el grupo de referencia, sino que también lo es, mucho más, que este.

En relación a las dimensiones del autoconcepto, podemos decir que aquellas que obtuvieron puntajes bajos como la dimensión reacción al stress y motivación de logro, se mantuvieron invariables entre el pre y pos-test, en tanto que aquellas que obtuvieron un puntaje alto, en pre-test no fueron las mismas que en el pos-test; sólo una se mantuvo, agresividad.

De acuerdo a todos estos datos obtenidos, en que se evidencia algunas variaciones a nivel de pre y pos-test, en el grupo experimental vale preguntarnos, si estas diferencias son significativas o no.

Claro está que, si se tiene en evidencia los resultados obtenidos por la t de Student entre ambos grupos en periodo de pos-test, las posibilidades de que el grupo experimental consigo mismo obtengan diferencias significativas, son muy bajas.

Pese a ello, se procedió de todas formas a calcular la t de Student, según se muestra a continuación:

de Student: Grupo Experimental consigo mismo (pre y pos-test)

Tabla IV-19

	p	g.l	t Empírico	t Teórico	S.E
Grupo Experimental v/s Grupo Control	99%	41	0.73	2.4208	NS

- p = Probabilidad de confianza
- g.l = Grado de libertad
- t E = t Empírico
- t T = t Teórico
- S.E = Significatividad estadística
- S = Significatividad
- NS = No hay significatividad

Según los resultados proporcionados por la tabla IV-19 y como era de esperarse, si bien existieron pequeñas variaciones entre el grupo experimental pos-test, sus diferencias no lograron ser significativas en relación a pos-test, lo cual confirma una vez más que la variable autoconcepto, no se incrementó ni disminuyó, como se menciona de forma significativa.

### **Comparación del Autoconcepto del grupo Control en Pre-Test y Post-test.**

El grupo control, en relación a los puntajes obtenidos de la primera (pre-test) y segunda (post-test) aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto” obtuvo; en resumen, los siguientes datos.

Datos estadísticos del puntaje de Autoconcepto  
Grupo Experimental (pre y pos-test)

Tabla IV-20

	Grupo Control Pre-Test	Grupo Control Pos-Test
Media	32.09	32.95
Puntaje Máximo	41	39
Puntaje Mínimo	20	25
Varianza	22.08	13.37

De acuerdo a los datos obtenidos en la tabla IV-20, se puede observar que los puntajes mínimos, al igual que el promedio del grupo control, se elevaron (al menos no de forma significativa como se fundamentará más adelante), a diferencia de los puntajes máximos, en relación al pre y pos-test.

Por otra parte, los datos obtenidos del grupo experimental a nivel del pre-test, reflejaron cierta similitud con aquel promedio del grupo de referencia, no obstante, tras la post aplicación del Cuestionario, se evidenció que el autoconcepto de niños y niñas de este grupo fue más alto de lo que se observó en el grupo de referencia.

En relación a las dimensiones del autoconcepto, podemos decir que aquellas que obtuvieron puntajes bajos como la dimensión reacción al stress y motivación de logro, se mantuvieron invariables entre el pre y pos-test, en

tanto que aquellas que obtuvieron un puntaje alto, en pre-test no fueron las mismas que en el pos-test; sólo una se mantuvo, tradicionalismo.

De acuerdo a todos estos datos obtenidos, en que se evidencia algunas variaciones a nivel de pre y pos-test, en el grupo control vale preguntarnos, si estas diferencias son significativas o no.

Como se mencionó en la comparación del grupo experimental consigo mismo, es de esperar que tal como no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y control a nivel de pos-test, tampoco, las debería haber entre el grupo control consigo mismo; de hecho, desde un principio, se esperaba que este grupo no presentase diferencias significativas entre su pre y post aplicación, dado que no estaría asociado a ningún tratamiento de intervención.

De acuerdo a los cálculos que se efectuaron, la t de Student, arrojó lo siguiente:

t de Student: Grupo Experimental v/s Control (pos-test)

Tabla IV-21

	p	g.l	t Empírico	t Teórico	S.E
Grupo Experimental v/s Grupo Control	99%	41	0.67	24163	NS

- p = Probabilidad de confianza
- g.l = Grado de libertad
- t E = t Empírico
- t T = t Teórico
- S.E = Significatividad estadística
- S = Significatividad
- NS = No hay significatividad

El grupo control consigo mismo, como era de esperarse, a pesar de presentar una leve alza en su promedio, no fue significativa en relación pre y pos-test.

Por último en relación a los tiempos de duración que llevó aplicar el “Cuestionario de Autoconcepto”, según la primera y segunda vez, es posible distinguir los siguientes datos:

Datos estadísticos del Tiempo de Aplicación del Cuestionario  
Grupo Experimental y Control (pre y pos-test)

Tabla IV-22

	Pre-Test		Pos-Test	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Media	10.3	12.9	8.3	9.4
Puntaje máximo	17	22	12	16
Puntaje mínimo	7	7	6	5
Varianza	6.7	7.1	2.3	7.3

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla IV-14, podemos señalar que sin duda hubo una disminución en el tiempo de aplicación entre el pre y pos-test, siendo el grupo experimental más veloz que el grupo control.

Pese a esto, el grupo experimental no logró, así, superar en tiempo al grupo de referencia, quien en promedio luego de la segunda aplicación demoró 7 minutos con 8 segundos.

Una de las posibles razones que puede explicar dicha situación puede ser asociada al nivel socioeconómico y código lingüístico [Berstein en Sánchez et al, 2003] del cual niños y niñas son parte.

El grupo referencial recordemos, se compone de niños y niñas pertenecientes a sectores socioeconómico alto (colegio particular) y bajo



(jardines infantiles y un colegio municipal), en tanto que el grupo experimental y control, pertenecen a un sector socioeconómico alto (colegio a particular).

De acuerdo a estos sectores socioeconómicos y aludiendo a lo que Berstein señala, el código lingüístico tanto del grupo experimental como del grupo control, presenta un código lingüístico elaborado, dado que sus respuestas fueron más allá de decir “me quedo con Pepa o Eva (Pepe o Kako) y más argumentadas, señalando al respecto respuestas como “a mi me encanta estar con otra gente, especialmente con mis amigos, porque (...)”; lo cual hizo que niños y niñas demorasen un poco más de tiempo en la aplicación general del Cuestionario.



Una vez ya revisado los resultados obtenidos tras el análisis realizado en virtud del plan propuesto, en base a los mismos objetivos específicos; es que a continuación se exponen las conclusiones que se derivaron del capítulo anterior, las cuales responderán a los objetivos específicos, objetivo general, hipótesis y pregunta de investigación, planteados al inicio de la investigación.

En relación al primer objetivo específico, **“describir el autoconcepto del grupo experimental y control, a nivel de la pre-test”**, caracterizado por recopilar información del autoconcepto a partir de la primera aplicación del “Cuestionario de Autoconcepto para Niños” (pre-test), los resultados obtenidos, arrojaron que el autoconcepto del grupo experimental (34.09) era superior al del grupo control (32.09); ambos grupos tuvieron un nivel de autoconcepto alto, en relación al promedio del grupo de referencia (31.35) planteado por quienes elaboraron las normas de interpretación de dicho cuestionario. Conforme a estos datos obtenidos, la t de student certificó que ambos grupos eran estadísticamente comparables a nivel de pre-test, lo que apoyó la hipótesis inicial.

En cuanto al segundo objetivo específico, **“implementar la pedagogía teatral como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el grupo experimental”**, el programa de intervención se aplicó según las características de la pedagogía teatral, dando buenos resultados en los aprendizajes de contenidos, tanto conceptuales y procedimentales como actitudinales, que se fueron planteando en el transcurso de las actividades.

Sabemos que la pedagogía teatral, según lo revisado en el marco teórico, no es hacer teatro, sino que es utilizar las técnicas teatrales para sacudir, sacar, limpiar al alumno/a para disponerlo/la al aprendizaje de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) [Ojeda 2008: 3].

Esta implementación realizada con un grupo de alumnos/as de segundo nivel de transición (del grupo experimental), a los cuales se les dio la bienvenida con cuentos, música, juegos, cantos, dinámicas, títeres, y hasta historias en la que ellos eran personajes activos, tuvo logros que permitieron a niños y niñas a disponerse al aprendizaje significativo de los contenidos a tratar por medio de la cercanía de las actividades con sus experiencias, del juego y la expresión de la creatividad que se desarrollaron en el transcurso de cada clase (Desarrollo y despedida).

Por tanto podemos decir que la pedagogía teatral es un aporte al aprendizaje de contenidos, tanto conceptuales y procedimentales (dado según el análisis de dichos contenidos) como actitudinales (fue difícil evaluar las actitudes en relación a sí mismo y con otros), enriqueciendo a la pedagogía tradicional; principalmente, a través de la bienvenida.

En relación al tercer objetivo específico **“describir el autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental y el grupo control, pos-test”**, en el que se aplicó por segunda vez el instrumento “Cuestionario de Autoconcepto para niños” (después de la intervención, pos-test), si bien los resultados obtenidos, arrojaron que el autoconcepto del grupo experimental (33.04), seguía manteniendo cierta ventaja del grupo control (32.95), la t de student demostraría en esta oportunidad que el grupo experimental y control, en periodo de pos-test, no fueron estadística significativos, lo cual indicó que la variable autoconcepto, no presentó variaciones en relación a la intervención.

De acuerdo a los datos recolectados en el primer y tercer objetivos, podemos resolver nuestro cuarto y último objetivo específico propuesto: **“comparar la descripción del autoconcepto entre el grupo experimental y control, y cada grupo consigo mismo a nivel del pre-test y pos-test”**. De acuerdo a los resultados obtenidos a nivel de pre y pos-test, se pudo

evidenciar que el autoconcepto de niños y niñas del grupo experimental fue mayor al del grupo control en ambas aplicaciones (pre y pos-test), no obstante, no lo fue para sí mismo, en la segunda aplicación (pos-test). Por otra parte, el grupo control tuvo tan solo un aumento, en relación a sí mismo en periodo de pre-test y pos-test, de 0.8 puntos. Sus diferencias, según la t de Student, no fueron significativas.

De todo lo anterior, podemos concluir que, era esperable que la variable autoconcepto, a nivel de pre-test, no tuviera diferencias significativas para establecer la equivalencia inicial entre grupos; y así sucedió. En tanto que a nivel de pos-test, se esperaba que la variable autoconcepto en el grupo experimental variara significativamente y que la del grupo control no lo hiciera, debido a que la intervención se aplicó al primer grupo y, no así, al segundo. De acuerdo a lo que se esperaba, en pos-test, sólo el grupo control en relación a si mismo, cumplió con las expectativas esperadas (no tuvo diferencias significativas) manteniéndose relativamente estable, mientras que el grupo experimental v/s grupo control (pos-test) y el grupo experimental (pre-test) v/s grupo experimental (pos-test) no obtuvieron diferencias significativas en relación a la variable autoconcepto, lo cual permite responder finalmente al objetivo general y a la pregunta de investigación propuesta.

Recordemos que el objetivo general consistió en ***“determinar la incidencia de la pedagogía teatral en el autoconcepto de los niños y niñas de un segundo nivel de transición de la comuna de Ñuñoa”*** y la pregunta de investigación: ***“¿incide la pedagogía teatral como estrategia para el desarrollo del autoconcepto?”***

En respuesta tanto a la pregunta de investigación como al objetivo general, es que dado los resultados y las conclusiones de ellos, podemos decir que la pedagogía teatral no incide en el autoconcepto de niños y niñas

de un segundo nivel de transición del Liceo Experimental Manuel de Salas de la comuna de Ñuñoa, refutando, así, la hipótesis planteada.

De acuerdo a estos resultados se han estipulados, posibles factores externos e internos, en un intento por explicar las posibles causas de dicho fenómeno sucedido en la presente investigación.

Uno de los factores, considerados como externos y que es probable que haya incidido en que la variable autoconcepto no se haya incrementado, es el tipo de diseño utilizado para esta investigación.

Recordemos que el diseño cuasiexperimental se caracteriza por trabajar con grupos **«ya conformados, en que no es posible asignar a los sujetos de forma aleatoria»** [Hernández, Fernández, Baptista, 2003: 169], por lo que diversos factores, que no están bajo el control del investigador, pudieron operar en la formación de los grupos.

De acuerdo a estas características del diseño cuasiexperimental es probable que uno de los factores o variables que no se consideraron tengan que ver con el tipo de establecimiento sobre el cual se aplicó dicha investigación.

La institución escogida para realizar dicho proyecto de investigación fue un Liceo Experimental de nivel socioeconómico alto en el cual constantemente se introducen innovaciones pedagógicas tanto en la sala de clases como en el nivel de párvulos.

En este sentido, se incorporó en el quehacer educativo del grupo control, la práctica de cuatro alumnas, dos de la Universidad de Chile y dos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; estas últimas, según nos dio a conocer la educadora a cargo de dicho curso, realizaron

cuatro actividades que tuvieron bastantes buenos resultados en niños y niñas.

Por otra parte, la institución al tener estas características de ser experimental, de ser parte de un nivel socioeconómico alto, de implementar innovaciones, tener alumnas practicantes, etcétera, es probable que todos estos factores sean determinantes a la hora de hablar de la conformación del autoconcepto de niños y niñas a esta edad.

Según los resultados obtenidos, tras la aplicación del pre y pos-test, tanto el grupo experimental como el control, demostraron estar situados sobre el punto medio de la escala proporcionado por el grupo de referencia, lo cual da cuenta de que el programa de intervención, al momento de ser implementado, niños y niñas ya poseían un autoconcepto bastante alto, lo cual nos hace reflexionar acerca de si es posible, mejorar un autoconcepto, por medio de un programa de intervención, que ya es bastante alto.

Una vez revisado en alguna medida los posibles factores externos que se desprenden del tipo de institución, también hay otros factores, considerados como internos, que se refieren a la planificación y a la implementación del programa de pedagogía teatral.

En cuanto a la programación del proyecto de intervención, podemos decir que en ellas sí se incorporó las técnicas del teatro para el desarrollo, especialmente, de la bienvenida y, en menor grado, de la despedida, lo cual da cuenta, contrastando con lo señalado por Ojeda y Herrera, que sí se realizó pedagogía teatral.

Pese a que se incorporó la pedagogía teatral, es probable que las actividades (bienvenida, desarrollo del tema y despedida) que debían contemplar tanto contenidos actitudinales, como conceptuales y

procedimentales, hayan estado dirigidas más al desarrollo de contenidos conceptuales y procedimentales, más que en aquellos actitudinales (referidos al desarrollo de sí mismo y el de otros), lo cual produjo aprendizajes a nivel de conceptos y procedimientos y, no así, de actitudes; el cual contemplaba de cierta forma el desarrollo del autoconcepto [García, 2005].

Por otra parte en lo que se refiere a la implementación del programa, este no se pudo desarrollar de forma fluida por dos situaciones.

Una de ellas se refiere a las sucesivas actividades que se realizaron por motivo de fin de año, de elecciones, aniversarios, graduaciones, etcétera y que fueron causales de que el programa de intervención no se aplicara con la misma frecuencia que estaba programado, lo cual pudo incidir en que los contenidos actitudinales, y por ende, el autoconcepto que se integra en este, hayan sido difíciles de enriquecer más de lo que niños y niñas ya lo tenía.

En este sentido, el autoconcepto se construye y define, a lo largo de la vida, especialmente en la infancia, por la influencia de personas significativas del medio familiar, escolar y social [Marchago en Auzmendi y Villa, 1996] y es por lo mismo que al cabo de tres horas semanales, en un lapso de 5 semanas, incrementar el autoconcepto de tal forma que se manifestara en actitudes, a nivel de la sala de clases, sin duda que era difícil.

Otra de las situaciones que es probable que haya incidido en la implementación del programa es que, la investigadora tuvo dificultades con hinchazón de manos y pies, control postural, estados de ánimos cambiantes, etcétera, lo cual se fue agravando en la medida que el tiempo avanzaba, debido su estado de embarazo (inició la implementación con 26 semanas y terminó con 32 semanas), estas características propias del embarazo disminuyó, de forma clara, el desempeño de la investigadora y su incorporación a la magia de la pedagogía teatral.



Por último, una vez ya revisado todos los factores posibles nos queda hacer una última reflexión con respecto a esta investigación.

Sabemos que la pedagogía teatral, en términos estadísticos, no favoreció el autoconcepto de niños y niñas de un segundo nivel de transición del Liceo Experimental Manuel de Salas, y es probable que esto se deba al sin número de factores que ya se han mencionado o bien, a que es una estrategia aún poco estudiada y empleada (con ese apellido de pedagogía teatral); sea cual fuera la respuesta, debo destacar que la pedagogía teatral, en tanto la ha trabajado Ojeda y Herrera (2008), nunca había sido implementada en un colegio con estas características, con niños/as con un nivel socioeconómico de esta índole y mucho menos con un autoconcepto bastante alto, lo cual puede abrir un campo de investigación por medio de una nueva pregunta ¿será la pedagogía teatral viene a enriquecer el autoconcepto, medio - bajo, de niños y niñas de sectores socioeconómicos medios y bajos; y, no así, el de niños/as con las características del grupo de investigación mencionado?

Pues bien, este tema sin duda que se proyecta y queda abierto para futuras investigadora, quizás en otros contextos o con otros fines, no obstante, utilizando siempre la magia del teatro para aprender y enseñar.



- ❖ Acevedo, P., Alegría, A., Ayala, L., Burgos, V., Martel, A., Molina, S., Ordenes, L., Salazar, P. [1995]. Revisión de la validez y aplicación de una versión revisada del cuestionario de autoimagen infantil en 40 preescolares de 4 a 5 años de nivel socioeconómico medio. Tesis para optar al título profesional de educadora de párvulos. Universidad Central. Santiago. Chile.
- ❖ Albizuri, I., Sordo, A., Pérez, M., Sánchez, A. [1992]. Autoconcepto y Educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica. Ediciones Eusko Jaurlaritzza. Gobierno Vasco. España.
- ❖ Auzmendi, E., Villa, A. [1996]. Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años). Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto. España.
- ❖ Barriga, M., Bravo, C., Concha, M., Mardones, A., Mazry, M., Muñoz, P., Palma, P. [1993]. Estudio exploratorio de un método de evaluación del autoconcepto en preescolares e 4 a 5 años. Tesis para optar al título profesional de educador de párvulos. Universidad central de Chile. Santiago. Chile.
- ❖ Branden, N. [1993]. El poder de la Autoestima: Cómo potenciar este importante recurso psicológico. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- ❖ Burns, R. [1979]. The Self Concept: theory, measurement, development and behaviour. London. Existe traducción castellana, Pantoja, L. [1990]: El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Editorial Ega. Bilbao. España.

- ❖ Castillo, E. [2001]. El abordaje Pedagógico en Aula: una Alternativa para Favorecer La Autoestima de niños y niñas con Necesidades educativas especiales Tesis para optar al grado de magíster en educación con mención en currículo y comunidad educativa en la Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- ❖ Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, I. [1995]. El constructivismo en el aula. Editorial Graó. España.
- ❖ Egaña, L., Ásale, J., Magendzo, A., Santa Cruz, E., Varas R. [2003]. Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales: Los Dilemas de la Innovación. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago. Chile.
- ❖ Equipo de Psicología y Educación [2006]. Evaluación del Impacto del programa de mejoramiento a la infancia (PMI). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- ❖ Erik H. Erikson. [1990]. Infancia y Sociedad. Ediciones Lumen-Hormé. Buenos Aires. Argentina.
- ❖ García Huidobro, M<sup>a</sup> Verónica. [2004]. Pedagogía teatral: metodología activa en el Aula. Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- ❖ González, J., Núñez, J. [1994]. Determinantes del rendimiento académico. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones. España.
- ❖ Gorostegui, M. [1992]. Adaptación y construcción de normas de la escala de autoconcepto para niños/as de Piers Harris. Tesis para

optar al título profesional de psicóloga. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.

- ❖ Haeussler P., Milicic N. [1995]. Confiar en uno Mismo: Programa de autoestima (libro del profesor). Ediciones Dolmen. Santiago. Chile.
- ❖ Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. [2003]. Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. México.
- ❖ Horton, Paul y Hunt, Chester. [1986]. Sociología. Editorial Mc-Graw Hill. México.
- ❖ Huici, T. [2000]. Estudio de validez de la escala de autoestima de Milicic y Aron, mediante la correlación con el juicio de los profesores. Tesis para optar al grado de magister en Psicología Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ❖ L'Ecuyer, R. [1975]. La genése du concept de soi: Théorie et recherches. Les transformation desperceptions chez les enfants âgés de trois, cinq et huit ans. Editorial Naaman. Sherbrooke. Canadá.
- ❖ Light Donald, Keller Suzanne y Calhoun Craig. [1991]. Sociología. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá. Colombia.
- ❖ Martínez, Angélica. [2000]. Pedagogía Teatral: metodología Activa para apoyar la Reforma Educacional Chilena. Memoria presentada a la Escuela de teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile como uno de los requisitos para optar al título profesional de Actriz y obtener el grado académico de Licenciada en Actuación. Santiago. Chile.

- ❖ Ministerio de Educación [2005]. Bases Curriculares para la Educación parvularia. Santiago. Chile.
- ❖ Milicic, N. [2001]. Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Edición especial para el programa de las 900 escuelas. Santiago. Chile.
- ❖ Piaget, J. [1959]. La formación del símbolo del niño. Fondo de cultura económica. México.
- ❖ Rice, Philipi. [1997]. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. Editorial Pearson. México.
- ❖ Rubio, R. [1987]. Medición del concepto de sí mismo de niños y niñas de 4 a 5 años. Tesis para optar al grado de Educadora de Párvulos. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile
- ❖ Salvarezza, L. [1999]. Psicogeriatría. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- ❖ Sarlé, P. [2001]. Juego y Aprendizaje Escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- ❖ Sharif, S. [1998]. El juego Dramático: creatividad y aprendizaje. Ediciones facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, Serie textos Pedagógicos. Santiago. Chile.
- ❖ Vegas, E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E., Molins, E. [2006]. Evidencia internacional sobre Políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina.

Documento de trabajo 01/06. producido por la oficina del Banco Mundial. Argentina. Chile, Paraguay y Uruguay.

- ❖ Zapata, O. [1995]. Juego y aprendizaje escolar: perspectiva psicogenética. Editorial Pax. México.

### **Entrevistas**

- ❖ Herrera, J. [2008]. Entrevista realizada en la Vicaria de la pastoral social. Profesora de Educación Diferencial y Pedagoga teatral. San Bernardo. Chile.
- ❖ Ojeda, V. [2008]. Entrevista realizada en la Vicaria de la pastoral social. Actor y Pedagogo Teatral. San Bernardo. Chile.

### **Medio audiovisual (Cd)**

- ❖ Ojeda, V. [2006]. Manual de Pedagogía Teatral: aplicado a la Educación Sexual. Santiago. Chile.

### **Recursos electrónicos (Internet)**

- ❖ Moreno, J., Rodríguez P. [s/a]. El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. Facultad de educación. Universidad de Murcia. España.  
<http://www.um.es/univefd/juegoinf.pdf>
- ❖ Pérez, O. [s/a]. Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales: Antología de Lecturas. Hacienda de Aguas Calientes. México.  
<http://www.formacionadolescente.com.mx/antologias/ANTOLOGIA3.pdf#page=77>

- ❖ Real Academia Española. [s/a]. Diccionario de la Real Academia Española. [www.rae.es](http://www.rae.es)
- ❖ Resines, R. [s/a]. ¿Qué es la Autoestima? [http://www.acropolix.com/Educacion/edu\\_autoestima.htm](http://www.acropolix.com/Educacion/edu_autoestima.htm)
- ❖ Rice, Philipi. [1997]. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. Editorial Pearson. México.
- ❖ Rubalcaba, L. [2005]. Unidades Didácticas. Universidad Jesuita de Guadalajara. México. [http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova\\_normal/unidida5.htm](http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidida5.htm)



## **ANEXO N° 1**

### **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

#### **INTRODUCCIÓN**

##### **Descripción del Programa**

La intervención que aquí se presenta, tuvo y tiene como anhelo, proponer un trabajo educativo organizado y pertinente orientado a recuperar la importancia del ser humano en todos sus aspectos.

Conforme a esto, se elaboró un programa que incorporó contenidos, tanto actitudinales como conceptuales y procedimentales, acordes a la realidad de veintiún niños y niñas de un segundo nivel de transición; con respecto a la relación de ellos/as, consigo mismo/a y con otros/as, y al logro de determinados aprendizajes esperados.

Otro de los aspectos incorporados al programa, y que apoya el desarrollo de dichos contenidos, es la pedagogía teatral; una estrategia que enriquece a la pedagogía tradicional, con el uso de técnicas teatrales (trabajos de relajación, respiración, juegos, canciones, actuaciones, personajes, trabajo con las emociones etcétera) al inicio, en la bienvenida, y al final, en la despedida, de esta.

De acuerdo a ambos componentes estructurales del programa, referido al qué (contenidos) y al cómo (pedagogía teatral) enseñar, es que objetivo general del programa se ha esbozado de la siguiente forma:

*Potenciar el desarrollo de contenidos actitudinales (trabajo en grupos, trabajo corporal y emocional de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (lateralidad en relación a sí mismo, a otros/as niños/as y a otros objetos y lugares), y contenidos conceptuales (países, continentes, mapa y plano), por medio una estrategia como la Pedagogía teatral.*

##### **Descripción de las sesiones**

El material del programa de intervención, que a continuación se expone, comprende un total de 11 sesiones, tres veces a la semana con un tiempo de duración de una hora aproximadamente, por sesión.

Cada sesión se estructuró en base a un objetivo general, planteado en la parte introductoria del programa, un aprendizaje esperado, otorgado por el ámbito comprensión del medio y su entorno (núcleo, relaciones lógico matemáticas) y un aprendizaje específico, elaborado por la investigadora a partir del aprendizaje esperado propuesto.

De estos tres objetivos o aprendizajes esperados, se extraen los contenidos a tratar en cada sesión, es decir, qué tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se desarrollarán con la ejecución de dicha actividad.

Posteriormente se especifica el nombre de la sesión y su descripción, a partir de la estructura propuesta por la pedagogía teatral (bienvenida, desarrollo del tema y despedida), los recursos y la evaluación aplicada en ellas.

## **PRIMERA SESIÓN**

❖ **CURSO**

Segundo nivel de transición mayor (kínder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo de contenidos actitudinales (trabajo en grupos, trabajo corporal y emocional de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (lateralidad en relación a sí mismo, a otros/as niños/as y a otros objetos y lugares), y contenidos conceptuales (países, continentes, mapa y plano), por medio una estrategia como la Pedagogía teatral.

❖ **ÁMBITO**

Formación Personal y Social

❖ **NÚCLEO**

Convivencia (Pertenenencia y diversidad)

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Apreciar la diversidad de las formas de vida de familias y niños de otras comunidades y culturas tanto del país como de otros lugares del mundo, conociendo algunas expresiones verbales, prácticas, juegos, relatos y costumbres.

❖ **APRENDIZAJE ESPECÍFICO**

Apreciar la diversidad y el sentido de pertenencia a una identidad nacional y personal.

❖ **TIEMPO DE DURACIÓN**

1 hora y 15 minutos

❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: Continente, país y ciudad. Procedimentales: posición relativa a uno mismo. Actitudinales: apreciación por la diversidad, la identidad nacional y personal.

## ❖ **NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

“Soy y Somos Amigos”

### Bienvenida

1. Niños y niñas se sientan en un círculo (en la sala de clases), sueltan sus manos, cierran su boca, respiran profundamente y finalmente cierran sus ojos (para evitar la vergüenza) para imaginar y expresar a través de sus extremidades superiores (brazos, tronco, manos, cara) el viaje dentro de una burbuja (viajan por diversos países del mundo, ya vistos en clases anteriores o conocidos por ellos/as mismos/as. Ejemplo: 7 maravillas del mundo).

### Desarrollo del tema

2. Niños y niñas observan, una especie de “librillo grande” (Bitácora), y luego, predicen qué puede ser lo que la educadora trae consigo y cuál es el contenido de esta bitácora.
3. Niños y niñas escuchan y participan de la lectura de la Bitácora del viajero Oscar” (la cual contiene la historia de las aventuras y los amigos que hace un niño en el transcurso de los 4 a los 7 años, por países como China, España, Marruecos y Australia y continentes como Asia, Europa, África y Oceanía. Finalmente “Oscar” les invita (al curso) a ser parte de sus amigos, como representantes, del continente Americano y del país Chile).
4. Niños y niñas, completan la misma ficha que llenaron los niños vistos en la bitácora, como forma de darse a conocer a si mismo y a donde pertenecen (Chile) -se dibujan, escriben su nombre, el país al que pertenecen y un obsequio (Dibujo) característico de Chile-.

### Despedida

5. Niños y niñas escuchan a la educadora quien menciona que, para que el “Viajero Oscar” pueda incorporar dichos trabajos realizados por ello/as a su bitácora, deben hacer un ritual.
6. Niños y niñas danzan, cantan, gritan, dicen una palabra alrededor de la educadora, como representante de Oscar, quien recibirá los trabajos realizados por ellos/as mismos/as.

## ❖ **EVALUACIÓN**

Pauta de observación (Sí – No - No Observado)

1. Nombra al menos un país
2. Nombra al menos un continente
3. Expresan a través de cuerpo el ritual
4. Expresan a través de su voz el ritual
5. Escriben su nombre como ellos crean
6. Escriben como ellos creen el nombre de su país
7. Dibujan la imagen que tienen de sí
8. Dibujan algún elemento característico de Chile

## ❖ **RECURSOS**

Bitácora gigante, imágenes de niños de otros continentes (Asia, Europa, África y Oceanía) con las banderas de sus respectivos países (China, España, Marruecos, Australia). Hoja de trabajo (block).

## ❖ **ANEXOS**

**“Cuento de la Bitácora de Oscar el Viajero”**



La primera vez que viajé, tenía tan solo 4 años. Recuerdo que mis papás me dijeron que viajaríamos a otros países y continentes; yo no le di mucha importancia, pues no sabía qué era eso, pero con el pasar de los tiempos me di cuenta que viajar era toda una aventura. Por eso decidí comprar una bitácora para escribir todas mis aventuras.

Mi primera aventura fue tomar un avión y cruzar arto mar, hasta llegar a un lugar en donde había personas con los ojos estirados. Yo trataba de parecerme a ellos, estirándome los ojos pero volvía a ser yo.

Pase algún tiempo allí, conocí edificios que no eran edificios, sino que parecían palacio con el techo algo raro. En fin me aburrí muchísimo en este país llamado **China**, porque todos los niños hablaban una lengua diferente.

Todo eso me día, cuando irnos de allí conocí que hablaba que me enseñó escritas de forma hacia abajo). separamos se nos siguiente como



paso hasta que un faltaban dos días para a **Yan**. Un niño Chino mandarín español y algunas palabras vertical (de arriba Cuando ya casi nos ocurrió guardar lo signo de amistad.

Después de conocer Yan me prometí que cada vez que conociera un amigo guardaría uno de los mismos recuerdos.

En octubre, cuando tenía 5 años viajamos nuevamente con mis padres a un nuevo continente que quedaba al lado del que estábamos, llegamos al continente europeo. Yo pensaba que era un país como China pero me di cuenta de que el **Continente Europeo** son todos los países que están dentro de él y que nosotros viajaríamos por algunos países de ese continente.

Fue así que recorrimos España, Francia e Italia; de esos países sólo hice amigos en **España**. Sólo hice este amigo porque hablábamos el mismo idioma.

Después de estar en todos estos países del continente europeo nos fuimos al **Continente Africano** al país de **Marruecos**. En este país Marrueco había mucho pero mucho calor y eso porque estaba cerca el desierto de Sahara, el más grande del mundo. Pero eso no era lo más novedoso, los niños eran diferentes a mí en el color.



**Yahir** quien también hablaba español, me enseñó a montar en camello para trasladarme por el desierto. Mi querido amigo mulato y negro como muchos le dicen, le extraño!



Ya es el año 2008 y ya casi cumpla mis 7 años, mis padres me enseñaron a escribir; por eso compré esta bitácora. Ahora me encuentro en un nuevo continente, **Oceanía** y en un nuevo país, **Australia** y con un nuevo amigo Jack.



Al parecer mis padres se quedarán a vivir para siempre acá yo no quiero vivir en este país, me gusta pero quiero volver a mi

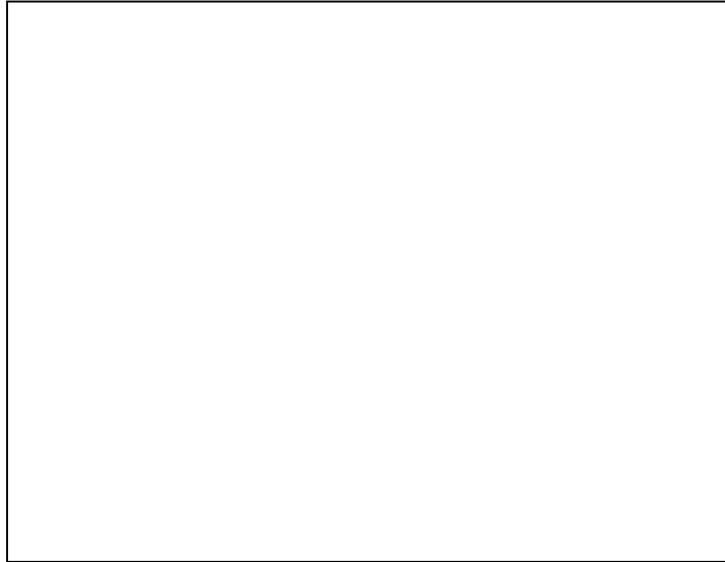
País: Chile  
Continente: América

Deseo de hacer amigos allá, no conozco a nadie del continente americano y mucho menos de Chile, ustedes querrán ser mis amigos.

**Hoja de Trabajo: "SOMOS AMIGOS"**

# "SOMOS AMIGOS"





❖ Registro Fotográfico de la Clase

## SEGUNDA SESIÓN

❖ CURSO

Segundo nivel de transición mayor (kínder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **ÁMBITO**

Relación con el medio natural y cultural

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **APRENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificación de ambos manos del cuerpo con las nociones espaciales de derecha e izquierda.

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Miércoles 22 de Octubre (1 hora y 15 minutos)

❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: conceptos de izquierda y derecha. Procedimentales: posición relativa a uno mismo. Actitudinales: apreciación por el sentido de lateralidad de cada uno/a y cooperación con los/as compañeros/as.

## ❖ RECURSOS

Sobre gigante, carta, mapas, señaléticas (punto de partida verde, flecha azul hacia la derecha, flecha roja hacia la izquierda, flecha amarilla hacia arriba o adelante), regalo de diplomas, hojas de trabajo (block).

## ❖ NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

“Mis manos, mis manitas”

### Bienvenida

1. Niños y niñas observan, predicen acerca del contenido de un sobre gigante mostrado por la educadora (primero de una carta, luego de los mapas y, por último, de unas señaléticas) y, luego, reflexionan a través de preguntas como ¿qué es... para qué sirve... qué tiene que tener un mapa? ¿para qué nos servirán estas señaléticas? Entre otras.
2. Niños y niñas se organizan en grupo y escogen a un delegado para ponerse en marcha en la búsqueda del tesoro (reciben el mapa) en el patio.
3. Niños y niñas comentan, en grupos, la experiencia que tuvieron al buscar el tesoro (mencionan contratiempos y aventuras).

### Desarrollo del tema

4. Niños y niñas hablan acerca de cómo pueden ellos realizar la actividad que se propone en la hoja de block (sección superior se encuentra en blanco y cuya inferior, hay dibujos de actividades rutinarias realizadas durante el recorrido) –en caso de no responder acerca del cómo se realiza la actividad, se pasa al siguiente punto-.
5. Niños y niñas, en la parte superior de la hoja deben dibujar sus manos con la ayuda de un compañero/a; y en la parte inferior deben tachar aquella actividad que realizan con la mano que le es más fácil de hacer dichas actividades (marcan en el extremo derecho o izquierdo, según la mano corresponda).

6. Niños y niñas suman la cantidad de ticks (√) y aquella que arroje el número mayor, indica, la mano que predomina en el esquema corporal de ellos/as (llenen con plastilina la mano que más usan, si es la derecha utilizan el color azul y si es izquierda usan el rojo).

### Despedida

7. Niños y niñas comentan, por qué se dieron situaciones en que algunos llenaron su mano de color rojo y azul, reflexionan en torno a preguntas como ¿Quiénes hacen más cosas con la mano pintada de azul? ¿Quiénes con rojo? ¿qué hay más? –en este momento niños escuchan que la mano que más usan y está de azul (para los diestros) se llama derecha y se les explica que hay niños que son zurdos y que se les hace más fácil hacer las cosas con su mano izquierda).
8. niños y niñas abren el regalo que quedó pendiente desde la actividad de motivación y mencionan cuál es su contenido. Asisten, uno a uno, a buscar su diploma; en el momento de entrega responden acerca de cuál es la mano que más utilizan, cómo se llama esa mano y reciben una pulsera del color (azul para la derecha, rojo para la izquierda) según la mano que más utilicen.

## ❖ EVALUACIÓN

Pauta de observación (sí – No - No Observado)

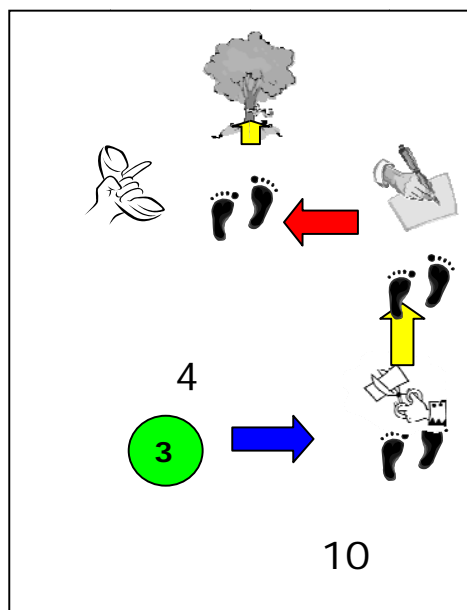
1. Marca con una cruz la mano que predomina actividades que frecuente
2. Menciona la mano que usa (como derecha o izquierda)
3. Dibujan las manos de su compañero o la de ellos/as mismos/as siguiendo la lateralidad (dibujar ambas manos y no sólo una, izquierda y derecha)
4. Aportan con ideas a la organización del grupo
5. Dibujan la mano de su compañero/a
6. Aprecian la mano que más usan

## ❖ ANEXOS

“Carta de Oscar para los/as niños/as”

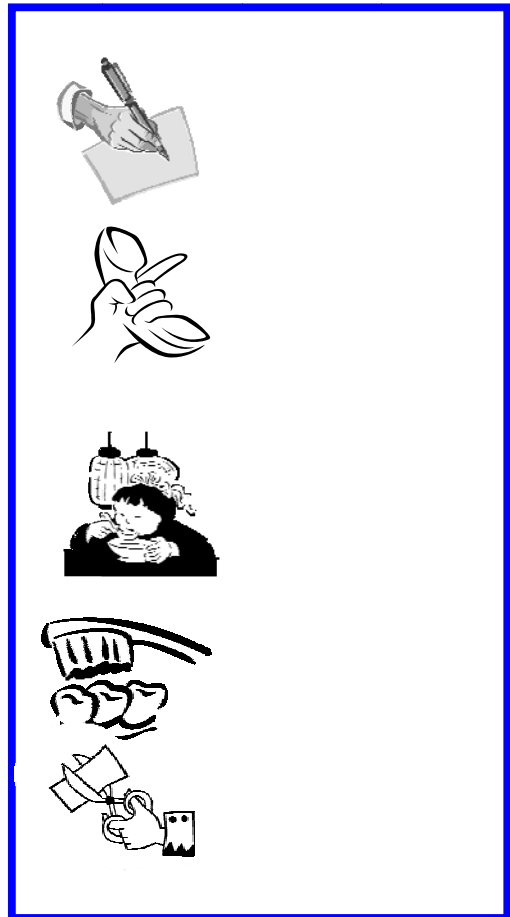
Les escribo desde Australia ¿me recuerdan? Soy Oscar el viajero y les agradezco muchísimo por sus trabajos que me dieron para incorporarlos a la bitácora, hoy les escribo con otro propósito, resulta que como ustedes me enviaron un trabajo con una hermosa fotografía y algunos elementos característicos del país yo les envío un regalo; que es más bien un tesoro. Para encontrar este tesoro que es para todos los rojitos recibirán un mapa que los orientara y deben seguir las instrucciones.

### Ejemplo de 1 Mapa entregado



### Hoja de trabajo “Mis manos, mis manitas”





**Certificado de Reconocimiento**

**Certificado de reconocimiento  
de  
Mis Queridas Manos**

*se concede a la Mano de*



*por su excepcional trabajo diario con su mano*

*Liceo Experimental Manuel de Salas*

*Otorgado el 22 de Octubre de 2002*

---

**TERCERA SESIÓN**

❖ **CURSO**

Segundo nivel de transición mayor (kinder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificar la noción espacial de derecha izquierda a partir de la posición relativa de otros objetos (su silueta dibujada en una craff).

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Martes 28 de Octubre (1 hora y 15 minutos)



## ❖ CONTENIDOS

Conceptuales: lateralidad (Izquierda - derecha). Procedimentales: posición relativa de un objeto en relación a sí mismo. Actitudinales: apreciación por el sentido de lateralidad de otros en relación a sí mismo/a; y cooperación con los/as compañeros/as.

## ❖ RECURSOS

Papel de diario o papel craft, cartillas, plumones, plasticina, lápices, bombillas, cola fría, cartulina, papel lustre, etc.

## ❖ NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

“Mi derecha, Tu izquierda”

### Bienvenida

1. Niños y niñas desde sus puestos comentan qué realizaron la clase pasada, de acuerdo a sus respuestas, siguen las instrucciones que menciona la educadora “vamos a ver si estuvieron practicando, la derecha, todos arriba con la derecha; la izquierda”.
2. Niños y niñas se ponen de pie en la sala, y comienzan a jugar a una especie de “twister” en donde la educadora les va señalando afirmaciones como “pongan su mano derecha sobre la nariz”, “pongan su mano izquierda en la oreja izquierda” – graduando el grado de complejidad-
3. Niños y niñas se unen en parejas, se ponen frente a sí y comienzan a poner sus mejores caras, las peores, etcétera todo eso hasta que levantan su mano derecha –el compañero que está de frente también-. Comentan por qué si ambos levantan la mano derecha se ven de esa forma – se muestra una pareja de niños-.
4. niños y niñas reflexionan y dan a conocer sus puntos de vista con respecto a la última situación dada en que ambos están de frente y levantan su mano derecha (quedan cruzadas las manos).

### Desarrollo del tema

5. Niños y niñas observan el papel craft y conjeturan acerca de su uso – salen adelante o expresan verbalmente lo que se puede hacer con el papel craft, hasta que descubran lo que deben de hacer en él-
6. niños y niñas salen al patio con sus parejas y comienzan a dibujar la silueta de su compañero (y además hacen su cara)
7. Niños y niñas, ya dibujados, se reúnen en un círculo en el patio e interpretan en conjunto una tarjeta en la cual sale un dibujo que representa la siguiente frase “dibujar a la izquierda de su silueta (dibujo) una manzana” –hay 6 clases de tarjetas distintas, cada uno saca una tarjeta-.
8. Niños y niñas decoran la silueta usando diversidad de materiales.

### Despedida

9. Niños y niñas, van a buscar la tarjeta que los guió para dibujar determinados objetos y comentan, uno a uno, como supieron que había sido esa su tarjeta y no otra (explican la reflexión al respecto).

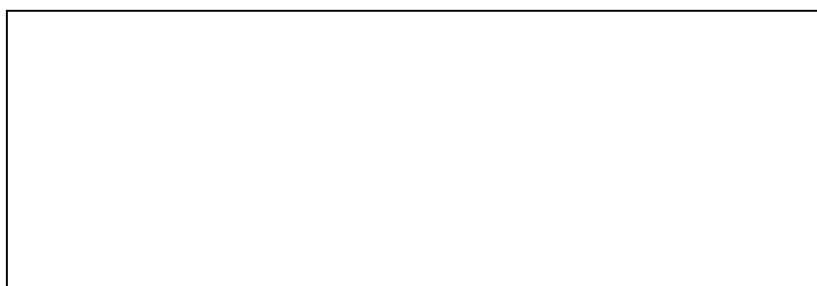
## ❖ EVALUACIÓN

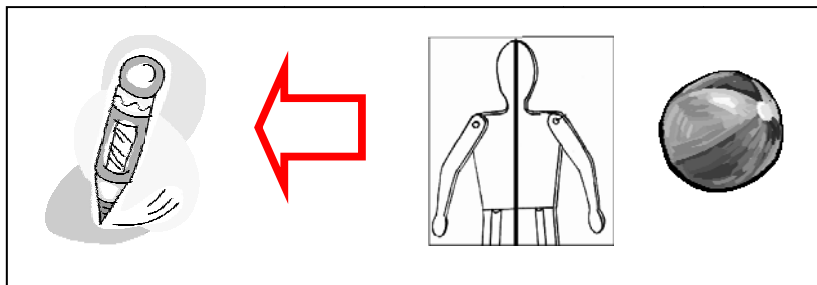
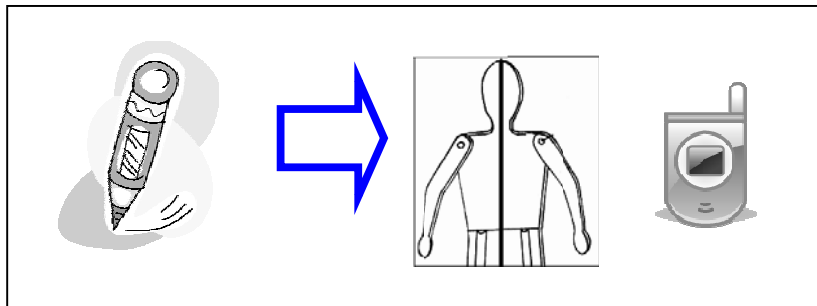
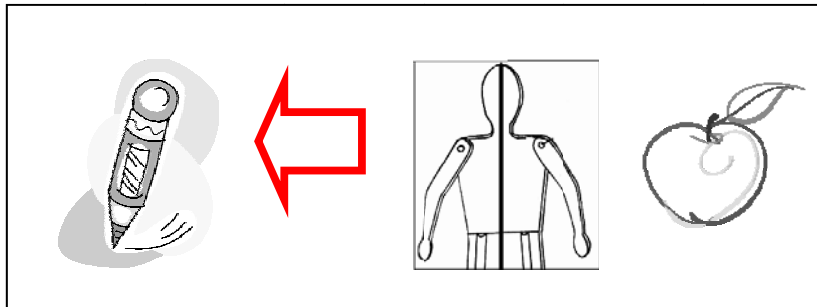
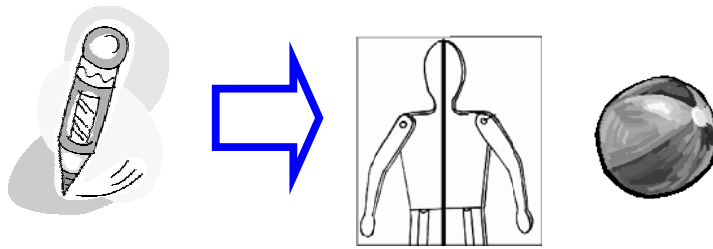
Pauta de observación (sí – No - No Observado)

1. Levantan su mano derecha
2. Levantan su mano izquierda
3. Dibujan el objeto en la silueta según las indicaciones de las láminas
4. Dibujan la silueta de su compañero/a

## ❖ ANEXO

### Tarjetas (4 modalidades)





**CUARTA SESIÓN**

❖ **CURSO**

Segundo nivel de transición mayor (kinder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificar la noción espacial de derecha izquierda a partir de la posición de los continentes.

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Miércoles 29 de Octubre (1 hora y 15 minutos)

## ❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: conciencia fonológica (sonido inicial) y lateralidad (Izquierda - derecha). Procedimentales: posición relativa de un objeto (mapa) en relación a sí mismo. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ **RECURSOS**

Música, fita, continentes en miniatura, imágenes de los amigos de Oscar, revistas, tijeras.

## ❖ **NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

“La derecha o la izquierda, ¿dónde te ubicas continente?”

### Bienvenida

1. Niños y niñas se ponen de pie y salen al patio para jugar a los cinco continentes musicales. En el patio hay cinco cuadrados, cada uno representa un continente (poseen la imagen de los amigos de Oscar el viajero y de la figura del continente). Al momento de escuchar la música, niños/as deben ir al continente donde ellos creen que proviene la música.

### Desarrollo del tema

2. Niños y niñas ubican el dibujo de cada continente (figuras movibles) en un plano gigante (dividido en dos por una línea vertical), según su lateralidad (se ubica en la derecha o en la izquierda del plano).
3. Niños y niñas se organizan en grupos de cinco, luego reciben la silueta del continente que les tocó y la letra sobre la cual deben trabajar “A, E, I, O, U” – una por continente-.
4. Niños y niñas deben recortar y pegar palabras e imágenes que comiencen con la letra que les tocó (y que guarden relación con el continente escogido).

### Despedida

5. Niños y niñas en sus grupos salen a comentar las imágenes y las palabras escogidas y la relación que ellas guardan con el continente asignado (tienen que estar atentos a la música de su continente, para saber quienes de los grupos saldrá primero, segundo y así sucesivamente).

## ❖ **EVALUACIÓN**

Pauta de observación (sí – No - No Observado)

1. Seleccionan (cortan y pegan) palabras que comiencen con la letra designada.
2. Seleccionan (cortan y pegan) imágenes que comiencen con la letra asignada.
3. Nombran palabras “adicionales a las que tienen” que comiencen con la letra asignada.
4. Menciona la ubicación (como derecha o izquierda) de los continentes (en el mapa)
5. Participa, comentando sus ideas en el grupo
6. Cede el turno al compañero, para dibujar y o escoger una tarjeta

## ❖ **ANEXOS**

### Láminas de los continentes



Imagen del mapa dividido en 4 partes



### QUINTA SESIÓN

❖ **CURSO**

Segundo nivel de transición mayor (kinder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificar las diferencias y similitudes entre lo que es un mapa y un plano, dibujando un plano de la sala de clases.

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Jueves 30 de Octubre



## ❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: Mapa, Plano y lateralidad (Izquierda - derecha).  
Procedimentales: posición relativa de los objetos de la sala de clases en relación a sí mismo. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ **RECURSOS**

Hoja de block, lápiz mina, un plano y un mapa.

## ❖ **NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

“Mi espacio, Tu espacio, nuestro espacio”

### *Bienvenida*

1. Niños y niñas aprenden, en sus puestos, la frase de la canción “la mar estaba serena, serena estaba la mar”, para luego ponerse de pie y comenzar a vivir la dinámica de la “barca en la mar”, aquí niños y niñas deben atravesar por las direcciones que nos otorga la mar, tempestades, calma, que hacen recorrer de derecha a izquierda, norte, sur todos sus recónditos lugares.

### *Desarrollo del tema*

2. Niños y niñas comentan cómo ellos reconocieron hacia qué lugar ir, cuando el capitán les daba una orden.
3. Niños y niñas comentan lo que observan, un mapa y un continente sacando de estos materiales sus propias conclusiones de lo que es.
4. Niños y niñas elaboran el plano de la sala, en grupos, dibujando lo más representativo de la sala de clases para ellos.

### *Despedida*

5. Niños y niñas se organizan para presentar al curso los planos que elaboraron en conjunto. Salen a comentar su plano.

## ❖ **EVALUACIÓN**

Pauta de observación (sí – No - No Observado)

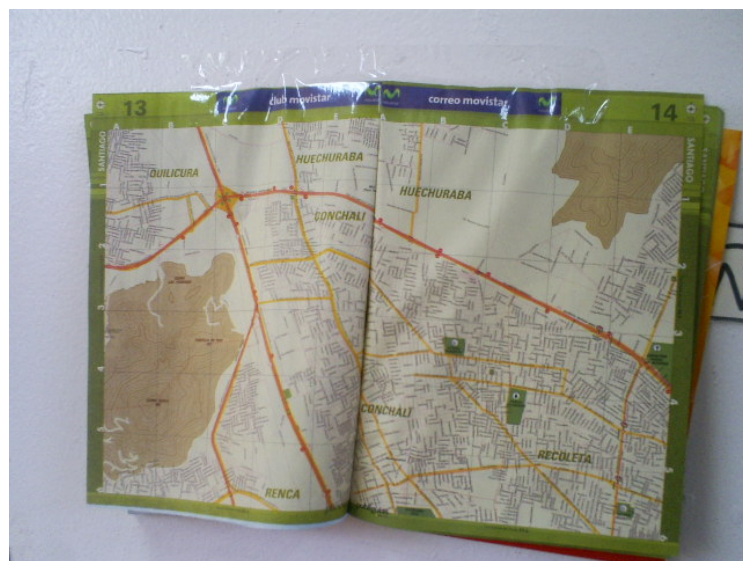
1. Nombran elementos de un plano o ejemplos de un plano (calles, edificios, símbolos, etc)
2. Nombran elementos de un mapa (continentes, tierra, mar, países)
3. Dibuja elementos de la sala de clases en el plano
4. Ubica en el espacio (plano) elementos de la sala de clases de forma “correcta”
5. Participa, comentando sus ideas en el grupo



❖ **ANEXOS**

**Mapa (Atlas)**

## Plano de Santiago



## SEXTA SESIÓN

❖ CURSO

Segundo nivel de transición mayor (kínder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificar nociones espaciales básicas (arriba – abajo / izquierda - derecha) a partir de la posición de sí mismo y la de otros.

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Martes 04 de Noviembre (08:45 – 10:30)

## ❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: Mapa, Plano y lateralidad (Izquierda - derecha).  
Procedimentales: posición relativa de los objetos de la sala de clases en relación a sí mismo. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ **RECURSOS**

“Estatua de Oscar”, accesorios (banderas, pulsera, juguete, etc), cartillas, flechero.

## ❖ **NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

“La estatua de Oscar el viajero”

### Bienvenida

1. Niños y niñas participan de una historia en que la investigadora les cuenta que Oscar el viajero les envió una estatua de él, pero que a medio terminar pues el escultor no lo esculpió con ninguna posición ni con ningún accesorio.
2. Niños y niñas, utilizan las nociones de derecha – izquierda, para disponer a la estatua en determinadas posiciones y para ponerle los accesorios (banderas de diversos países).

### Desarrollo del tema

3. Niños y niñas, reciben una cartilla en la que encuentra dibujada la silueta de la “estatua de Oscar”, ellos de forma individual deben dibujar los accesorios que irá indicándole la investigadora con respecto a la estatua.

### Despedida

6. Niños y niñas comentan y ejemplifican situaciones sobre ellos mismos y sobre otros

## ❖ **EVALUACIÓN**

Pauta de observación (sí – No - No Observado)

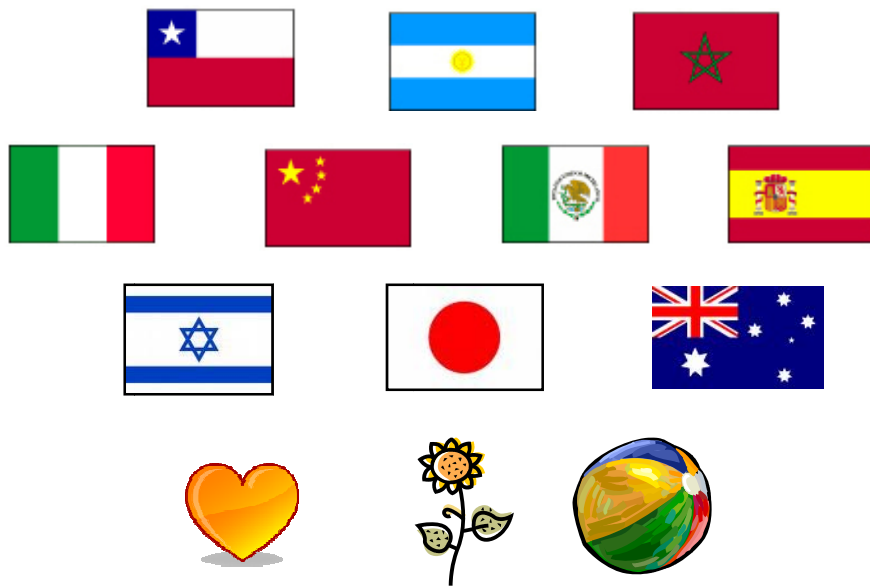
1. Verbaliza la noción espacial (arriba – abajo / izquierda - derecha) en la que se debe poner el accesorio
2. Dibuja los accesorios según la noción espacial que se menciona.
3. Verbaliza o dibuja elementos en relación a las nociones espaciales de arriba – debajo, de forma correcta
4. Verbaliza o dibuja elementos en relación a las nociones espaciales de izquierda – derecha, de forma correcta

❖ **ANEXOS**

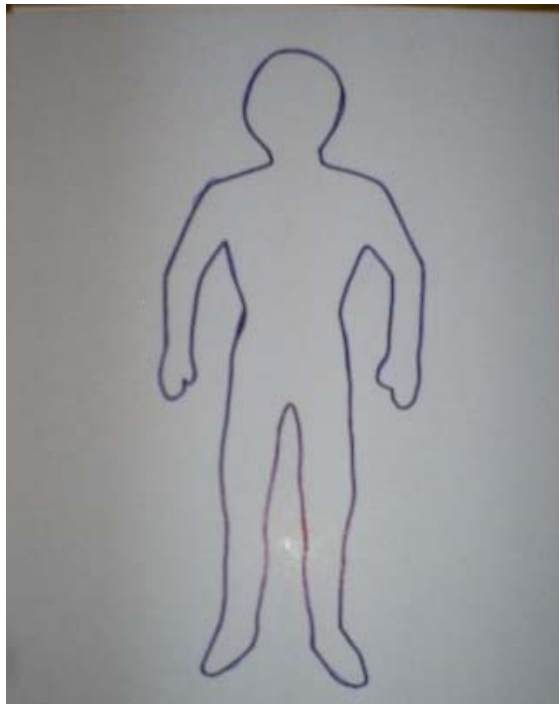
**Estatua de Oscar**



**Accesorios**



**Tarjeta de la silueta (para cada niño/a)**



**SEPTIMA SESIÓN**

❖ **CURSO**



Segundo nivel de transición mayor (kínder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificar nociones espaciales básicas (arriba – abajo / izquierda - derecha) a partir de los elementos de la sala ubicados en el espacio.

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Miércoles 05 de Noviembre (1 hora)

## ❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: Mapa, Plano y lateralidad (Izquierda - derecha).  
Procedimentales: posición relativa de los objetos de la sala de clases en relación a sí mismo. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ **RECURSOS**

Tarjetas gigantes de elementos de la sala de clases, plantillas divididas en cuatro con elementos característicos de la sala de clases.

## ❖ **NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

“Nuestro espacio, nuestra sala”

### *Bienvenida*

1. Niños y niñas observan su sala y comienzan a jugar al “veo, veo ¿qué ves?”

### *Desarrollo del tema*

1. Niños y niñas reciben una cartilla dividida en cuatro, cada uno de los cuadrantes contiene elementos característicos de la sala de clases (en el cuadrante inferior derecho, esta la silla, una estufa y la mesa de la educadora)
2. Niños y niñas juegan a un “bingo” en el que deben marcar los objetos según le indica (marquen cualquier objeto del cuadrante superior, derecho).

### *Despedida*

1. Niños y niñas comentan cuáles pueden ser los elementos más importante de la sala y que podemos identificar lugares con ellos.

## ❖ **EVALUACIÓN**

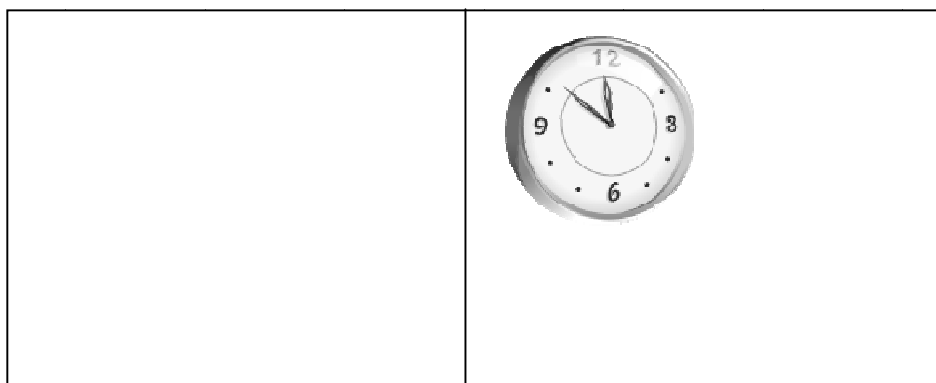
Pauta de observación (sí – No - No Observado)

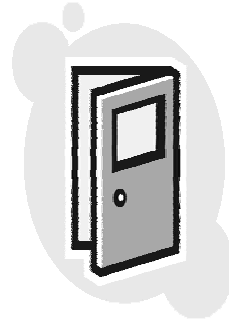
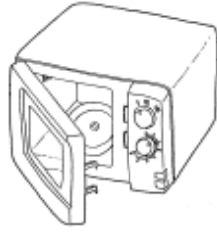
1. Marca un elemento en el cuadrante superior derecho
2. Marca un elemento en el cuadrante superior izquierdo

3. Marca un elemento en el cuadrante inferior izquierdo
4. Marca un elemento en el cuadrante inferior derecho

❖ **ANEXOS**

**Cartilla (niños/as)**





## OCTAVA SESIÓN

### ❖ CURSO

Segundo nivel de transición mayor (kinder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Identificar nociones espaciales básicas (arriba – abajo / izquierda - derecha) a partir de los elementos de la sala ubicados en el espacio.

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Viernes 07 de Noviembre (08:45 – 10:30)

❖ **CONTENIDOS**

Conteptuales: Plano, izquierda, derecha. Procedimentales: posición relativa de los objetos de la habitación en relación a sí mismo. Actitudinales: apreciación hacia si mismo y hacia otros.

## ❖ RECURSOS

Plantillas, divididas en cuatro, cartilla con elementos de la pieza (puerta, cama, lámpara, televisor, closet).

## ❖ NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

“Mi Casita, mi pieza”

### Bienvenida

1. Niños y niñas cantan y representan la dinámica “yo tengo una casita”, pero lo hacen con su propia “casita”, con su cabeza, su propia “puertita”, su boca, sus propias “ventanitas” sus ojos, y su propio “humo” que es el pensar. Primero lo hacen de forma muy delicada con ellos mismos y luego con sus compañeros/as.

### Desarrollo

2. Niños y niñas describen la plantilla que posee la investigadora y luego comenta, cuál puede ser su eventual uso.
  3. Niños y niñas reciben una plantilla, la cual deben ubicarla frente a ellos, según su propia lateralidad (la línea derecha, debe estar) cómo ellos la observan. Luego reciben una cartilla con elementos de una habitación común (puerta, cama, televisor, closet, lámpara), ellos/as deben pintar los elementos que tienen en su habitación, y luego recortar.
- Niños y niñas una vez con sus recortes, deben ubicar la plantilla según se les indica en un principio y deben pegar dichos recortes según ellos recuerden que están distribuidos en su habitación.

### Finalización

1. Niños y niñas deben comentar acerca de las plantillas a sus padres para saber si cómo ellos ubicaron dichos elementos fueron acertados o desacertados.

## ❖ **EVALUACIÓN**

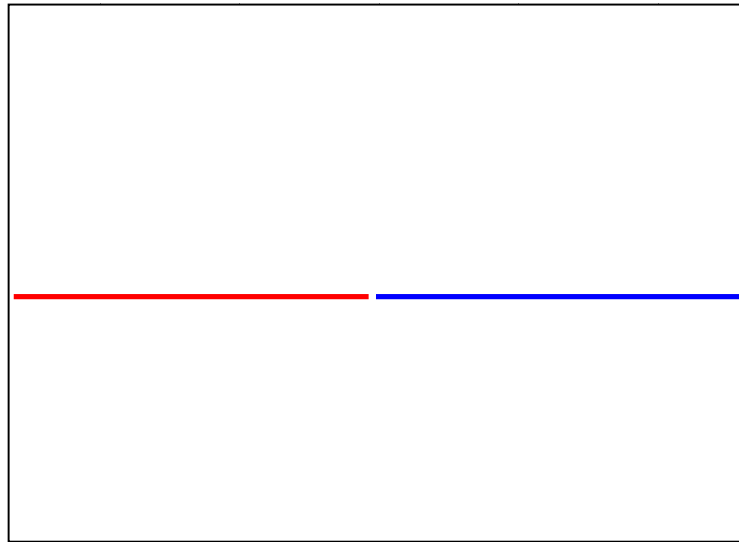
Pauta de observación (sí – No - No Observado)

1. Escribió su nombre, ubicando la plantilla según las instrucciones dadas

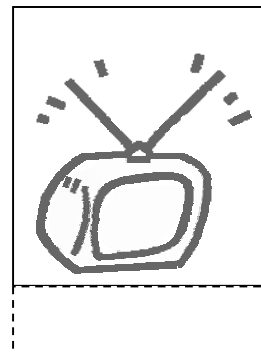
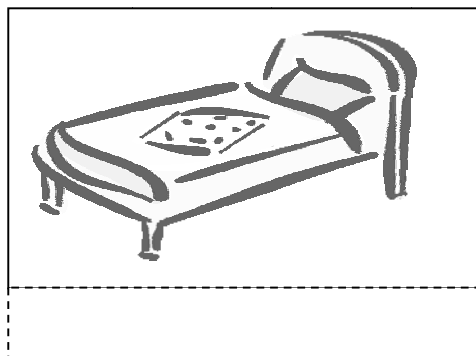
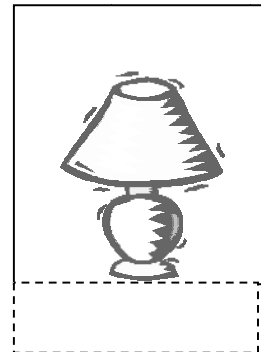
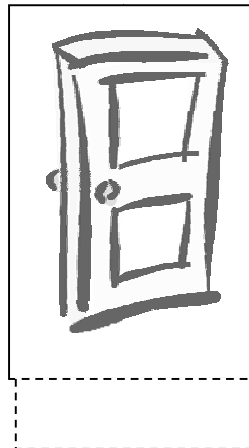
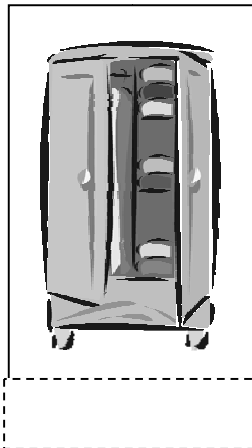
## ❖ **ANEXOS**

**Cartilla**





### Elementos de la pieza



IÓN

❖ **CURSO**

Segundo nivel de transición mayor (kinder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**



Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Conocer otro tipo de organización espacial a través de la observación y exploración del propio cuerpo en desplazamiento, desde un punto de vista dinámico (hacia arriba - hacia abajo, hacia delante - hacia atrás, a través – alrededor).

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Martes 11 de Noviembre (1 hora)

❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: desplazamiento, Plano, derecha e izquierda (Izquierda - derecha). Procedimentales: posición relativa de los objetos en relación al desplazamiento. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ RECURSOS

Plano del patio, plumones, hojas de colores, fita, ropa de Oscar el Viajero.

## ❖ NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

“Marcando Nuestro camino”

### Bienvenida

1. Niños y niñas juegan a la gallinita ciega –el propósito es que todos les den instrucciones distintas a quien es la gallinita y concluyan- de qué forma sería más provechoso seguir instrucciones.

### Desarrollo

2. Niños y niñas se forman en grupos y escogen a una persona para que siga las instrucciones del recorrido que su mismo grupo le señalará, irá dejando miguitas del color que a su grupo le tocó; todo esto con el fin de recuperar las prendas de la “estatua de Oscar”.
3. Niños y niñas, de acuerdo al grupo en que participan, van señalando las indicaciones “camina hacia delante, dobla hacia la izquierda, alrededor de la silla...” (4 o 5 grupos).
4. Niños y niñas dibujan en un plano (que posee ciertos puntos de referencia) el recorrido que realizó su compañero al momento de seguir las indicaciones.

### Finalización

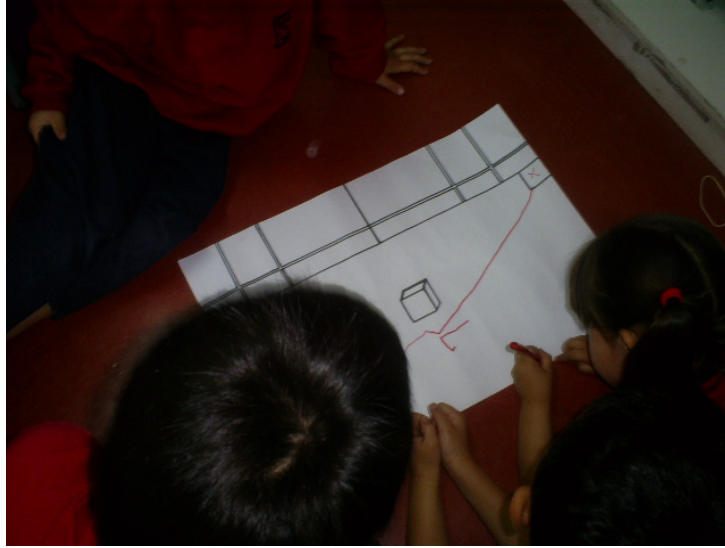
5. Niños y niñas, escogen a un representante para que muestre el recorrido y comentan cuál de los recorridos fue el más corto y el más largo.

## ❖ EVALUACIÓN

1. Verbalizan posiciones dinámicas de direccionalidad (delante - atrás)
2. Verbalizan posiciones dinámicas de direccionalidad (arriba - abajo)
3. Verbaliza posiciones dinámicas de direccionalidad (a través - alrededor)
4. Ejecuta las instrucciones dadas de las posiciones dinámicas.
5. Menciona instrucciones de las posiciones dinámicas.

## ❖ EVALUACIÓN

Plano del patio



## DÉCIMA SESIÓN

### ❖ CURSO

Segundo nivel de transición mayor (kínder)

## ❖ OBJETIVO GENERAL

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

## ❖ NOMBRE DE LA UNIDAD

“Viajando por el mundo”

## ❖ ÁMBITO

Relación entre el medio y su entorno

## ❖ NÚCLEO

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

## ❖ APRENDIZAJE ESPERADO

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

## ❖ APRENDIZAJE ESPECÍFICO

Conocer a través de la observación, la exploración del propio cuerpo y de la representación gráfica, en desplazamiento, nociones espaciales dinámicas (hacia arriba - hacia abajo, hacia delante - hacia atrás, a través – alrededor) y estáticas (derecha- izquierda, junto – separado, dentro – fuera, cerca - lejos).

## ❖ FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN

Jueves 13 de Noviembre (1 hora y 15 minutos)

## ❖ **CONTENIDOS**

Conceptuales: desplazamiento, Plano, derecha e izquierda (Izquierda - derecha). Procedimentales: posición relativa de los objetos en relación al desplazamiento. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ **RECURSOS**

Maquillaje para la muñeca Stefany, juego “Muévete, muévete” con sus respectivos accesorios, y cuadrículas.

## ❖ **NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

“Muévete, muévete”

### Bienvenida

1. Niños y niñas observan a la educadora, quien personifica a la una muñeca de la investigadora, llamada “Stefany”

### Desarrollo

2. Niños y niñas, ubicados en el suelo en dos filas mirando hacia el panel, ayudan a descifrar en qué consiste el juego: ¿a qué juego se parece? ¿por qué trae estos accesorios? ¿cuáles serán las instrucciones de juego? ¿cuál es el objetivo del juego?
3. Niños y niñas dan instrucciones explícitas de orientación espacial al niño/a, escogido al azar, para atravesar la cuadrícula gigante y obtener una prenda de la “estatua de Oscar” -y ponérsela. Ej: “avanza hacia delante cinco pasos o cinco cuadrados, hacia tu derecha avanza tres cuadrados, etc”
4. Niños y niñas reciben la misma cuadrícula, con los mismos elementos pero en miniatura (hoja tamaño carta) para, luego, seguir las instrucciones (del personaje) y elaborar el recorrido que se les plantea.

### Finalización

5. Niños y niñas plasman el recorrido sobre la cuadrícula gigante y la comparan con sus cuadrículas pequeñas y luego comentan lo observado de esta relación.

## ❖ **EVALUACIÓN**

1. Verbalizan algunas posiciones dinámicas de direccionalidad
2. Verbaliza algunas posiciones estáticas
3. Dibuja la trayectoria en la cuadrícula personal siguiendo las instrucciones planteadas (dinámicas y estáticas)

❖ **ANEXOS**

**Muñeca Stefany**



### Accesorios del juego “Muévete, muévete”



UN DÉCIMA

SESIÓN

❖ **CURSO**

Segundo nivel de transición mayor (kinder)

❖ **OBJETIVO GENERAL**

Potenciar el desarrollo tanto de contenidos actitudinales (como el trabajo corporal de sí mismo y con otros/as), contenidos procedimentales (como



la ubicación de sí mismo, la de otros y de objetos en el espacio), y contenidos conceptuales (como países, continentes, mapa y plano), a través de de la Pedagogía teatral.

❖ **NOMBRE DE LA UNIDAD**

“Viajando por el mundo”

❖ **ÁMBITO**

Relación entre el medio y su entorno

❖ **NÚCLEO**

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

❖ **APRENDIZAJE ESPERADO**

Establecer relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

❖ **ARENDIZAJE ESPECÍFICO**

Conocer a través de la observación, la exploración del propio cuerpo y de la representación gráfica, en desplazamiento, nociones espaciales dinámicas (hacia arriba - hacia abajo, hacia delante - hacia atrás, a través – alrededor) y estáticas (derecha- izquierda, junto – separado, dentro – fuera, cerca - lejos).

❖ **FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN**

Viernes 14 de Noviembre (1 hora y 15 minutos)

❖ **CONTENIDOS**

Conteptuales: desplazamiento, Plano, derecha e izquierda (Izquierda - derecha). Procedimentales: posición relativa de los objetos en relación al desplazamiento. Actitudinales: trabajo en grupos

## ❖ RECURSOS

Teatrillo, títere, accesorios (árbol, helado, polera del LMS, etc), cuadrículas de cartón. Plasticina.

## ❖ NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

“De mi casa al colegio”

### Bienvenida

1. Niños y niñas sentados en la sala de clases, observan un breve cuento, representado por Luis (“Luis y su entorno”), quien habla de su propia lateralidad en relación a ciertos objetos.

### Desarrollo

2. Niños y niñas, ubicados en el suelo, observan como la investigadora lleva en sus brazos a Luis quien, se quedó dormido. Ante esos niños y niñas miran su pequeña pizarra, que se encontraba cuadrículada (6 cuadrado por 6) y comienzan a comentar con ayuda de la investigadora, ciertas preguntas como: ¿desde dónde partió Luis? ¿hacia dónde se dirigía? ¿con qué se encontró primer en su camino? ¿cómo deberíamos ubicarlo en esta cuadrícula? –niños/as salen a la pizarra.
3. Niños y niñas reciben su propia cuadrícula y se imaginan en ella, hacia qué lugar del colegio quisieran ir. Para ello todos los niños/as tienen que considerar que parten desde la sala (dibujan el primer cuadrante de la esquina izquierda inferior) y se dirigen hacia donde ellos quieran (dibujan en el ultimo cuadrante en la parte derecha superior), luego de ubicar estos dos puntos de referencia, proceden a dibujar, los obstáculos con los cuales se podrían encontrar en su desplazamiento hacia el lugar escogido.

### Finalización

4. Niños y niñas plasman el recorrido sobre la cuadrícula y deben verbalizar cómo lo hicieron “partí aquí, me fui hacia la izquierda 4 cuadros, etcétera.

## ❖ EVALUACIÓN

1. Verbalizan algunas posiciones dinámicas de direccionalidad
2. Verbaliza algunas posiciones estáticas
3. Dibuja la trayectoria en la cuadrícula personal siguiendo las instrucciones planteadas (dinámicas y estáticas)

❖ ANEXOS





## **ANEXO Nº 2**

### **REGISTRO DE EXPERIENCIAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (APLICADO)**

#### **INTRODUCCIÓN**

Para la mejor comprensión de la lectura de aquellos hechos, anécdotas, diálogos, materiales, fotografías, etcétera, que se presenciaron en las actividades de intervención, es de utilidad informar al lector de los puntos a tratar por el registro de cada actividad.

Inicialmente, como una forma de contextualizar el lugar, el nivel, y ciertas características del grupo curso sobre el cual se realizó la implementación del programa de intervención, se dispondrá de una breve información al lector para que su comprensión hacia la revisión de los registros, se realice de forma más clara e informada.

En la presentación de los registros, se presentará la fecha, el número y el nombre de la actividad que corresponde revisar, para que así, en caso de requerirse, pueda consultar el programa de intervención (Anexo Nº 1) de la actividad en cuestión.

El registro de cada una de estas actividades de intervención, se caracterizó (además de su presentación) por tener al inicio de esta, un breve repaso por las actividades previas que niños y niñas han tenido (en caso de que ellas, por horario, se realicen antes de implementar el proyecto) con sus respectivos horarios -en ellas se incluyen actividades como colación y salida al patio-.

Posterior a esto, se detalló el registro general de las actividades de intervención, gracias a las notas de campo y algunas filmaciones realizadas, a partir de la incorporación de las tres etapas que plantea la Pedagogía teatral: Bienvenida, desarrollo del tema y despedida.

Una vez escrita la descripción del registro, la investigadora realizó algunas apreciaciones personales en torno a las fortalezas y debilidades de la actividad descrita, y, luego, se publicó la evaluación de niños y niñas (según pauta de observación).

Por último, para finalizar y enriquecer los registros, a modo de anexo, se incorporaron escritos y/o imágenes de los materiales utilizados, (cuentos, cartas, etcétera), además, por supuesto, de los registros fotográficos; que muestran cómo se realizó la actividad y cuáles fueron los resultados de esta (trabajos de niños y niñas).

## **INFORMACIÓN AL LECTOR**

Antes de comenzar con las notas de campo, es preciso contextualizar e informar al lector acerca de información relevante con respecto a la institución, nivel, curso y horarios del grupo sobre el cual se realizó el programa de intervención.

La institución sobre la cual se realizó la intervención fue el Liceo Experimental Manuel de Salas, en el cual la alumna tesista o investigadora se encontraba realizando su práctica profesional, y el grupo escogido para dicha implementación fue un segundo nivel de transición (kínder), denominado los “rojos”, generación 2008.

De acuerdo a los reglamentos de la institución el horario de llegada de niños y niñas, en el sector de la educación parvularia, es de 8:00 a 8:30 horas. Luego del horario de ingreso, niños y niñas del grupo curso, en un lapso de 15 minutos aproximadamente, realizan una serie de rutinas en la que se saludan, señalan la fecha del día, revisan los momentos del día y asisten al baño; todo esto, con el fin de preparar el inicio de la primera actividad.

La primera actividad del día tiene una duración aproximada de una 1 hora y 30 minutos, eso en caso de que no hayan clases como psicomotricidad e ingles (lunes, 08:45 hrs / miércoles, 09:45 hrs y viernes, 09:45 hrs, respectivamente); no obstante, cuando las hay, la primera actividad tiene una duración aproximada de 45 minutos.

Una vez finalizada la primera actividad a las 10:30, sea cual fuera la modalidad, viene un tiempo para la colación y el recreo, que sumados en conjunto duran hasta aproximadamente las 11:15 o 11:30 horas.

Luego de este horario de recreación para niños y niñas, se inicia el tiempo destinado a una segunda actividad (los días miércoles es de música) la cual, al igual que la primera actividad, puede variar en tiempo según si es día en que los niños y niñas deben almorzar en el establecimiento o no. Aquellos días en que niños no deben almorzar (martes, Jueves y viernes) la actividad tiene una duración de 1 hora y 15 minutos, en tanto que cuando niños y niñas almuerzan (Lunes y Miércoles) esta puede tener una mayor duración o bien, se puede complementar con otra actividad; dado que niños y niñas salen a las 15:00 horas.

De acuerdo a estas rutinas, es que el presente programa de intervención fue aplicado bien, según el día y los tiempos disponibles, en la primera actividad o en la segunda. Por lo tanto, una actividad puede haber dispuesto de más o menos tiempo, según las características de las rutinas ya revisadas.



Lunes, 20 de octubre de 2008

---

## 1º ACTIVIDAD: “TU Y YO DIFERENTES... SOMOS AMIGOS”

---

La primera actividad especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 3-9) se realizó en aquel horario de la segunda actividad, dado que en la primera actividad se desarrollaron actividades de psicomotricidad.

La actividad se inició a eso de las 11:15 horas y finalizó a las 13:45, puesto que tuvo que ser interrumpida desde las 12:00 a las 12:45 hrs según el horario de almuerzo de niños y niñas el día lunes.

### Notas de campo

La actividad se inició desde el momento en que la investigadora, la educadora, la técnico y los niños/as despejaron el centro de sala corriendo bancos y sillas, para disponer el ambiente sobre el cual se desarrollaría la bienvenida de la actividad.

Niños y niñas se ubicaron sentados, en un semi-círculo, en el centro de la sala mirando, de preferencia, hacia el panel que contenía el mapa de los cinco continentes.

La investigadora para invitar a los niños/as en un estado de tranquilidad, les pregunta si conocen algunos ejercicios de relajación, de respiración, a lo cual algunos responden “*es cuando se sientan así –se sienta a lo indio-*“. En base a lo anterior la investigadora, les señala a niños y niñas que se pongan en esa posición para responder de mejor forma a algunas indicaciones como: “*pongan las manos sobre las rodillas*”, “*cerremos nuestros ojitos*”, “*ahora que tenemos nuestros cuerpos calmos, vamos a respirar... inspirar... exhalar*”.

Luego de este breve ejercicio de relajación y respiración, ubicados tal cual como están con los ojos cerrados, la investigadora, invita a niños y niñas a realizar un viaje a través de su imaginación a lugares que quizás nunca han ido<sup>1</sup>. Es por eso que para disponerlos al viaje, ella presenta a la imaginación de los niños/as una burbuja, una burbuja de agua, que sería el medio de transporte sobre el cual ellos viajarían.

---

<sup>1</sup> Los lugares con los cuales se contó para hacer la imaginación, como se verá líneas más tarde, han sido lugares que niños y niñas, han visitado y/o que han visto con la educadora.

*“Parece que se va a reventar pero no lo hará. Ahora que ya estamos en la burbuja nos vamos a empezar a elevar... en esta burbuja nadie le tiene miedo a las alturas... absolutamente nadie, de hecho nos agrada ver las cosas desde arriba... miramos nuestro colegio desde arriba... nuestras casas... uff!!! Nos elevamos tanto que tan solo vemos colores, verdes, amarillos... ahora vemos azul... parece que atravesamos un inmenso océano... ahh nos estamos dirigiendo ¿saben dónde? Al desierto del Sahara. Miremos hacia todos lados (debajo, arriba de nosotros) ¿Qué vemos? ¿Cómo será el desierto de Sahara?”*

Luego de viajar al Sahara y que algunos niños respondieran en voz alta, a la pregunta planteada por la investigadora diciendo cosas como: *“es caluroso”, “yo tome agua en el desierto”, “yo toque la burbuja y me caí al desierto”,* se siguió con el viaje hacia Brasil, un lugar en que niños y niñas veían, según decían: *“playas”, “palmeras”, “cangrejos”;* al cabo de unos minutos la investigadora llevó a niños y niñas a un lugar llamado ciudad de este país que poseía como una estatua inmensa de Cristo, un niño respondió *“es el Cristo Redentor”*. Ya cuando niños y niñas, en su imaginación palpaban el clima y las características de este paisaje, la investigadora los llevó, junto al vuelo de una bandada, un vuelo de aves, a un país cercano llamado Perú; *“uhhh qué espectacular lugar, desde acá veo Chichenitza”,* señalaba la investigadora, mientras que un niño le contestaba *“yo estoy allí”*.

Luego de vivir tales experiencias en diversas partes del mundo, la investigadora hace volver a niños y niñas al recorrido que los inició, es decir, vuelven a ver áreas verdes, amarillas, sus casas, el colegio y finalmente su sala de clases que los acogió. Para finalizar la imaginación de una forma sutil, los hace respirar, relajar algunas partes del cuerpo, antes y después de abrir los ojos.

Tras haber viajado distancias inmensas en la burbuja, la investigadora les hace saber a los niños que tal como ellos habían viajado a países y ciudades que quizás no conocían a través de esta burbuja, también lo había hecho un amigo de ella, quien le envió un regalo –en este momento se paso al desarrollo del tema-.

La investigadora les muestra a niños y niñas una bitácora –llamada “bitácora de Oscar el viajero”- para que niños y niñas respondan a preguntas como: *“¿Qué es una bitácora?”, “¿Qué puede haber en ella?”, “¿De quién será?, ¿por qué llegó a este curso?”*. Luego de estas preguntas y sus respectivas respuestas como: *“es para saber quien lo escribió –silencio- y además una bitácora es un libro que creo es donde escriben lo que pasó en las aventuras”, “tiene letras”,* la investigadora procedió a la lectura de la bitácora (Véase Anexo N° 1, página 6-8).

En la medida que iba siendo leída la bitácora y que se iban mostrando los amigos y las características de ellos, a partir de una ficha que se mantenía guardada en la bitácora de Oscar para recordar a sus



amigos, niños y niñas iban respondiendo o haciendo algunos aportes, como lo siguientes:

**Investigadora:** -siguiendo con la lectura, se les pregunta- ¿por qué habrá hecho amigos sólo en España y no así en Italia y Francia?

**Julieta:** porque no hablan igual que él

**Investigadora:** ¿qué idioma hablan en Francia?

**Niños/as:** Francés

**Julieta:** Mademoiselle

La investigadora, luego de que leyó acerca de la visita de Oscar hacia lugares como Asia y Europa, tuvo que detenerse antes de llegar a África y Oceanía, pues niños y niñas debían almorzar.



La lectura de la bitácora se retomó, luego de 45 minutos, primero ubicando a los niños de la misma forma que en un principio y, segundo, realizando preguntas acerca de lo realizado, antes que almorzaran (les preguntó acerca de los lugares visitados por Oscar, las características de sus amigos, de las banderas).

Una vez finalizada la lectura de la bitácora, la investigadora les comentó a niños y niñas que Oscar, además de haberle enviado dicha bitácora, les mando unas fichas (Véase Anexo N°1, Página 9). Les indicó las fichas y les preguntó:

**Investigadora:** él me envió las siguientes fichas para que las completarán –son las mismas que se muestran en la bitácora. Se comienza a interrogar la ficha- ¿Qué dirá como título?

**Pedro pablo y Tomas:** “So...mos A-mi-gos”. “Somos Amigos”

**Investigadora:** ¡muy bien! y ¿Qué se hará en este rectángulo?

**Niños/as:** poner una foto

**Investigadora:** ¿De quién, de Oscar?

**Niños/as:** no, de nosotros

**Investigadora:** y ¿tenemos fotos de nosotros acá?

**Niños/as:** nos podemos dibujar

**Educadora:** ¿de cuerpo entero o sólo la cara? (pregunta a la investigadora)

**Investigadora:** como ustedes quieran. Más abajo, ¿qué dirá?

**Eduardo:** nombre y país

**Investigadora:** y en la parte que esta blanca debajo de acá qué podremos hacer.

**Niños/as:** la bandera

**Investigadora:** ¿Qué otra cosa pueden dibujar para que Oscar identifique a Chile?

**Javiera:** copihue

**Eduardo:** el escudo nacional

Una vez que ellos terminaron de hacer sus propias fichas, de acuerdo a cómo se ven y a las características de su país, es que niños y niñas debían entregar dichas fichas a la investigadora de una forma diferente, a través de un ritual.

Es por ello que la despedida de esta primera actividad, finalizó tras preguntar ¿quién sería el primero en hacer un ritual para entregar su ficha?, ante esto, casi todos levantaron su mano para salir de voluntario. La dinámica de presentación del ritual se efectuó de forma individual o en parejas, conforme a cómo ellos se sintieran más cómodos.

El ritual, se centró principalmente en acciones y muy pocos sonidos, algunas de las cosas realizadas por niños y niñas fue, girar, saltar, caminar de lado, personificar personajes (ninja, bailarina, coneja, príncipe, mariposa, canguro, militar) alrededor de la investigadora.

Sólo un niño manifestó de forma corporal tener vergüenza de salir, sonrisas nerviosas, demora en la salida, por lo que opte por decirle que lo acompañaría y qué idea tenía él (Ricardo Matamoros) en mente.

### **Apreciación de la investigadora**

La actividad como bien se mencionó en su bienvenida, constó de un momento de relajación (luego de las actividades de la mañana y la salida al patio) y una imaginaria en que niños debían, tal como lo indica su palabra, “imaginar” viajar por algunos países.

En esta fase de la actividad, niños y niñas asumieron sumamente bien los ejercicios de relajación y el inicio de la imaginaria en la que debían preparar su cuerpo, sus ojos, su respiración y su mente en este viaje imaginario. Cuando comenzamos con el viaje muchos niños/as comenzaron a abrir los ojos y distrajeron al resto, algunos niños/as comenzaron a circular por el centro del círculo, otros a emitir sonidos que no guardaban relación con la actividad, etcétera –en algunos momentos, en que yo preguntaba por ejemplo ¿cómo es el desierto de Sahara?, ellos/as abrían los ojos para responder; lo cual también dificultaba el nivel de concentración-.

Creo que frente a las experiencias, obtenidas de esta fase inicial, pueden haber dos factores que pueden explicar este comportamiento en niños/as, todo esto recordemos según mi apreciación. Uno de los factores que puede haber intervenido de forma negativa en niños y niñas es que la imaginaria requirió de elementos y tiempo suficiente para incorporar a los niños a la magia de imaginar; por otra parte, pienso que otro factor puede deberse a que no acostumbran a trabajar sentados en el suelo ni en actividades como ésta -puede que la ausencia de este tipo de actividades haya dificultado introducirse en lo que se planteó-.

En lo que se refiere al desarrollo, en que niños y niñas debían participar de la lectura de la “Bitácora de Oscar el Viajero”, al principio todos se encontraban atentos, no obstante en el transcurso de la lectura fui perdiendo la atención de varios niños/as. Al igual, que fundamenté en la bienvenida, uno de los factores puede haber sido que niños y niñas no acostumbran a estar en esa posición y, junto con esto, creo que las preguntas que se dieron (mientras leía la historia) fueron demasiadas y por lo mismo se perdía el hilo conductor de la lectura<sup>2</sup>.

-Cabe destacar que la lectura de la bitácora finalizó en un segundo bloque, ya casi terminado la jornada (pasada las 12:30) después de que niños habían realizado un sin numero de actividades antes-.

Cuando niños y niñas tuvieron que trabajar en las fichas, dibujándose a sí mismos, escribiendo su nombre, etcétera, bajaron las revoluciones de ellos mismos/as, trabajaron sumamente bien, al igual que en la despedida, como se comentará a continuación.

En la despedida, en el momento en que debían de entregarme su ficha y realizar un ritual, niños y niñas se encontraban ansiosos de poder salir y realizar un ritual de forma personal; la verdad es que me sorprendió que casi todos (a excepción de un niño) quisieran salir de forma independiente a presentar su trabajo expresado a través de una danza y/o un cántico, etcétera.

En general la actividad resultó bastante buena, en términos de contenidos, puesto que aspectos como: manejo de grupo, control de tiempo y mediación, se van adquiriendo en la medida que uno se profesionaliza. Pese a esto, destaco algunas observaciones como que, el tipo de preguntas realizadas a niños y niñas, más que inferenciales son textuales, es decir, memorísticas; otro aspecto es que las actividades planificadas contienen demasiadas “mini-actividades” para sólo una sesión.

---

<sup>2</sup> La educadora, me aconsejó que cuando leyera algo debía ser breve y, en lo posible, debía de evitar las preguntas durante la lectura, pues se pierde la motivación de niños y niñas. En cambio si es una historia (contada), la historia transcurrirá de forma más dinámica.

## Evaluación

Pauta de Observación (Sí –S-, No –N-, No Observado –NO-)

### Indicadores

#### Contenidos Conceptuales

1. Nombra al menos un país
2. Nombra al menos un continente

#### Contenidos Procedimentales

3. Expresan a través de cuerpo el ritual
4. Expresan a través de su voz el ritual

#### Contenidos Actitudinales

5. Escriben su nombre
6. Escriben como ellos creen el nombre de su país
7. Dibujan la imagen que tienen de sí
8. Dibujan algún elemento característico de Chile

Nº	Apellido, Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Alarcón Dario	S	S	S	N	S	S	S	S
2.	Alcalde Julieta	No	No	S	N	S	S	S	S
3.	Alcocer Vicente	S	S	S	N	S	S	S	S
4.	Aranguiz Darío	No	No	S	S	S	N	S	S
5.	Avila Santiago	S	S	S	N	S	S	S	S
6.	Balmaceda Eduardo	S	S	S	N	S	N	S	S
7.	Cortez Amalia	S	S	S	N	S	N	S	S
8.	Díaz Cristian	S	N	S	S	S	S	S	N
9.	Figueroa Amaro	N	N	S	N	S	S	S	S
10.	Jerardino Lucas	N	N	S	N	S	S	S	S
11.	Mardonez Magdalena	No	No	S	N	S	S	S	S
12.	Matamoros Ricardo	No	No	S	S	S	S	S	N
13.	Muñoz Pedro	S	S	S	N	S	S	S	S
14.	Neglia Bartolomé	No	No	S	N	S	S	S	S
15.	Pascal Javiera	S	S	S	N	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	S	S	S	N	S	N	S	S
17.	Pinto Beatriz	No	No	S	N	S	S	S	S
18.	Romo Gabriel	No	No	S	N	S	S	S	N
19.	Toledo Zamaya	S	S	S	N	S	S	S	S
20.	Troncoso Isabella	No	No	S	N	S	S	S	S
21.	Zambrano Antonia	No	No	S	N	S	S	S	S

## Registro Fotográfico



## Trabajos terminados de "Somos Amigos"





Miércoles, 22 de octubre de 2008

---

## 2º ACTIVIDAD: "MIS MANOS... MIS MANITAS"

---

La segunda actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 10-15), se realizó en aquel horario de la primera actividad y segunda actividad.

La actividad se inició a eso de las 08:50 horas, se detuvo a las 09:30, se retomó a las 12:40 y finalizó a las 13:45, dado que niños y niñas este día tuvieron inglés, música y almuerzo.

### Notas de campo

La bienvenida se inició cuando niños y niñas recibieron un obsequio de Oscar el viajero, en recompensa de las fichas y los rituales realizados la clase pasada. Ante este obsequio, que era un sobre, niños y niñas respondieron a preguntas cómo: "*¿Qué creen que habrá al interior del sobre?*", "*Quién nos lo habrá enviado?*", "*¿Por qué motivos?*", de la siguiente forma: "*una tarjeta que dice algo*", "*hay dibujos, recortes*", "*juguetes*" "*la escribió Oscar el viajero*", "*nos quiere dar las gracias*", "*por ser sus amigos*".

Cuando ya niños y niñas escucharon el contenido de la carta (Véase Anexo N° 1, página 13) y lo que había en su interior, comenzaron a predecir, cuál era la utilidad de dichos elementos (una flecha roja, otra azul, otra amarilla y un mapa), señalando:

**Pedro pablo:** es como un mapa de los piratas del Caribe

**Investigadora:** así es, es algo parecido. Pero ¿alguien sabe lo que es un mapa?

**Gabriel:** un mapa es como encontrar un tesoro con mucho oro

**Investigadora:** ya, y para qué nos sirve el mapa

**Vicente:** para ir a donde está el tesoro

**Investigadora:** ¿Cómo podemos llegar para encontrar el tesoro?  
¿Qué tendrá que tener el mapa para que nosotros podamos encontrar el tesoro?

**Darío Alarcón:** tendrá que tener una línea por donde hay que seguir

**Zamaya:** hay una cruz que nos indica donde está el tesoro

**Investigadora:** ¿Qué más puede tener este mapa? porque miren, aquí tengo otras cosas que venían en la carta que relación tendrá esto con el mapa -se muestran tres flechas, una roja, una azul y una amarilla-

**Pedro pablo:** te indicará donde va

**Investigadora:** a ver venga a mostrarlo como usted cree

**Pedro pablo:** por ejemplo si encontramos una flecha hacia allá - pega en la pizarra la flecha roja hacia la izquierda- entonces tendremos que ir hacia allá para ver si está el tesoro; luego si ponemos la flecha hacia el otro lado -pega la flecha azul hacia la derecha- tendremos que ir hacia el otro lado y...

**Investigadora:** y la que te queda -flecha amarilla- hacia donde va

**Darío Alarcón:** hacia delante

**Pedro pablo:** hacia arriba

**Investigadora:** y podremos ir hacia arriba

**Niños/as:** no, hacia delante

**Vicente:** vamos hacia adelante

**Investigadora:** miren y si voy para allá -indica la flecha roja hacia la izquierda- cómo puedo saber cuánto debo avanzar

**Beatriz:** puedes poner algún... puedes poner círculos y ahí hasta que llegue el círculo avanzas

**Investigadora:** bien y podemos partir de cualquier lado del mapa o no

**Julieta:** empezamos del círculo verde.

Una vez descubierto por ellos mismos la dinámica de la búsqueda del tesoro. La investigadora, les menciona que todos ellos jugarán a la "búsqueda del tesoro" en el patio, y que es por esa razón que deben poner atención a lo que ella señalará: *"si nos sale en el mapa un círculo verde y encontramos en el patio un círculo verde ¿qué significará? -Punto de partida-si nos sale al lado del círculo verde una flecha de color azul - derecha- junto con el número 5 ¿cuántos pasos debemos dar en esa dirección? Y si nos sale una imagen en donde sale un cepillo con unos dientes ¿qué debemos hacer? -La mímica-. Luego, si nos sale una flecha roja indicando hacia el otro lado -la izquierda- con un 3, debemos avanzar en esa dirección ¿Cuántos pasos? Si nos sale una flecha amarilla ¿hacia donde debemos avanzar? -delante-. Y por último si aparece una imagen encerrada en un círculo con una cruz ¿Qué indicará? -El tesoro".*

Luego, de haber explicado las instrucciones como se señaló más arriba, niños y niñas siguen una segunda instrucción de la investigadora, quien señala que para poder encontrar el tesoro deben trabajar en equipo, con aquellos compañeros/as con los que comparten mesa; para ello, propone que entre los miembros del grupo, escojan (entre ellos) a un encargado/a para llevar el mapa e ir ordenando las situaciones que vayan enfrentando en grupo.

Una de las cosas que se deben destacar cuando niños y niñas conformaron grupos, es que sin mencionarles a ellos/as cómo organizarse, tres de los grupos solos realizaron votación a mano alzada o

“cachipún” para escoger a su encargado (dado que todos querían serlo), en tanto que los otros dos grupos debieron ser auxiliados por la investigadora.

Ya conformados los grupos la investigadora procedió a entregar un mapa distinto a cada encargado (para no cruzarse en los recorridos) y a salir al patio, hasta que encontraran el tesoro.

En el momento que niños y niñas se volvieron a la sala, con el tesoro en mano, se comentó acerca de las dificultades, aventuras, etcétera, con las cuales debieron lidiar en el recorrido. A modo de ejemplo se expone el diálogo realizado entre la investigadora con el grupo 1, frente al resto del curso, para resolver una situación:

**Darío Aranguiz (grupo 1):** lo que pasó es que seguimos 5 pasos para allá, 10 pasos para allá y así, y no encontramos nada.

**Investigadora:** haber Darío tu puedes imitar cómo lo hicieron, por ejemplo imaginemos que este es el punto de partida –lo verbaliza y esquematiza el recorrido con su cuerpo-

**Darío Aranguiz (grupo 1):** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

**Investigadora:** después hacia donde tenías que ir

**Darío Aranguiz (grupo 1):** para allá –avanza los 5 pasos-

**Investigadora:** hasta ahí ¿estamos bien?

**Darío Aranguiz (grupo 1):** sí, 14 pasos

**Investigadora:** Hacia donde tenías que avanzar

**Darío Aranguiz (grupo 1):** hacia allá (hacia delante de él), siendo que la flecha indicaba hacia delante, en dirección hacia el árbol)

**Investigadora: (grupo 1):** ¿qué crees tú que pasó?

**Darío Aranguiz (grupo 1):** seguimos avanzando y no encontramos nada

**Investigadora:** lo que nos dice Darío es que ellos en vez de seguir las flechitas hacia delante de donde estaba el árbol, ellos siguieron hacia delante desde donde estaban caminando.

El grupo, comenzó en dirección al árbol, luego una indicación señalaba hacia la derecha, 5 pasos, llegados al lugar, la indicación siguiente, informaba avanzar hacia adelante con la flecha amarilla (en dirección al árbol), pero como en la indicación anterior, habían girado a la derecha, en este nuevo punto consideraron “adelante”, según la posición en la que llegaron a dicho lugar.

Cuando cada grupo terminó de exponer las diversas situaciones presentadas en el trayecto y se mostró parte del tesoro, que era una guía de trabajo (Véase Anexo N° 1, página 14) -la otra parte se vería una vez en la despedida-, se hizo una pausa para que niños comieran su colación, tuvieran inglés, luego patio, música y almuerzo. Al cabo de todo esto se retomó la actividad.

El desarrollo del tema, por lo tanto, se centró en el desarrollo de la guía de trabajo que consistía en que niños y niñas marcarán en la parte



superior (que se encontraba en blanco) las dos manos de sus compañero/as (para ello debían dejar caer sus manos) –luego el compañero se las marcaría a ellos/as-.

Posteriormente a esta indicación, niños y niñas tuvieron que recordar, cuando estaban buscando el tesoro, cuál de las manos utilizaban más para realizar la imitación (lavarse los dientes, cocinar, escribir, etcétera). La guía de trabajo contenía estas mismas acciones, por lo que en la medida que niños reconocían con qué mano desarrollaban determinada actividad iban haciendo ticket (en la mano que correspondía).

De acuerdo a la mano que recopilara más ticket, que sumará más, ellos debían rellenar la mano con plasticina -si era la mano derecha, la llenaban con azul. Si era la izquierda debían hacerlo con la roja. A ellos aún no se les mencionaban estos conceptos de lateralidad-.

Cuando ya comenzaron a terminar las guías de trabajo, se comenzó con la despedida. Niños y niñas en este momento observaron gracias a dos trabajos expuestos (uno que tenía la mano marcada con azul y otro con la mano marcada con rojo) las similitudes y diferencias con sus propios trabajos y con otros compañeros/as, según se expone a continuación:

**Investigadora:** -se recurren a los trabajos expuestos en la pizarra-Zamaya, cuéntanos qué mano es la que más utilizas –levanta su mano derecha- y tu Magdalena ¿Cuál es la mano que más usas? – Levanta la izquierda-. Fíjense la Zamaya ocupa esta mano que es la derecha y la Magdalena ocupa más la otra mano que es la izquierda. Que levanten la mano aquellos niños que ocupan la misma mano derecha que la Zamaya ¿Cuántos son?

**Niños/as:** Catorce –Zamaya escribe el numeral en la pizarra-

**Investigadora:** y ¿Cuántos escriben con la misma mano izquierda que Magdalena?

**Niños/as:** tres

**Investigadora:** en el curso los “rojitos” hay más personas que escriben con la mano derecha o la izquierda.

**Niños/as:** derecha

**Investigadora:** bien, y ¿Cuál es su mano derecha? y ¿Cuál es su mano izquierda?

Cuando ya reconocieron que la mano que habían sellado con plasticina era la derecha o izquierda (según la individualidad de cada uno) se procedió a sellar este momento con la entrega de unos diplomas (Véase Anexo N°1, página 15); la investigadora los llamó uno a uno preguntándoles “¿qué mano es la que más usas?” comentándoles además “mira, esta mano que tu más usas es la... (Derecha o izquierda, según el niño/a), como tu ya sabe el nombre de esta mano te regalaremos un diploma y una lanita de este color (roja para la izquierda o azul para la derecha) para que te recuerdes de la mano que más usas”.

## **Apreciación de la investigadora**

Niños y niñas en la actividad de bienvenida demostraron unas ansias por jugar, por competir y compartir junto con sus compañeros/as, fue una experiencia muy bonita tanto para niños como para mi, escuchar cómo se organizaban y conversaban para encontrar una solución fue inesperado para este grupo de edad. Un detalle, como se expuso en el diálogo de esta fase inicial, fue que uno de los mapas fue interpretado de forma ambigua, aunque el resto de los grupos que tenían mapas similares, pudieron resolver esta situación a un buen puerto.

En lo que se refiere a la actividad de desarrollo, para mi sorpresa me encontré con que la mayoría de los niños (como se observó en la pauta) trabajaron solos, sin la ayuda de sus compañeros, lo cual dificultó y tardó la correcta realización de “calcar ambas manos” –fue por esta razón que debía borrar una y otra vez la mano, dado que en vez de dibujar ambas manos, repetían el dibujo de la misma mano-. En el aspecto en que ellos debían reconocer con cuál mano realizaban todas las actividades de los dibujos, no hubo dificultades.

Por último la actividad de finalización, despedida, niños y niñas ya un poco cansados por la hora y las actividades que precedieron esta, estuvieron más inquietos, no obstante pudieron participar para reconocer la mano que más utilizan y obtener una condecoración por haberse dado cuenta de ello.

## Evaluación

Pauta de Observación (Sí –S-, No –N-, No Observado –NO-, Ausente –A)

### Indicadores

#### Contenidos Conceptuales

1. Marca con una cruz la mano que predomina actividades que frecuenta
2. Menciona la mano que usa (como derecha o izquierda)

#### Contenidos Procedimentales

3. Dibujan las manos de su compañero o la de ellos/as mismos/as siguiendo la lateralidad (dibujar ambas manos y no sólo una, izquierda y derecha)

#### Contenidos Actitudinales

4. Aportan con ideas a la organización del grupo
5. Dibujan la mano de su compañero/a
6. Aprecian la mano que más usan

Nº	Apellido, Nombre	1	2	3	4	5	6
1.	Alarcón Darío	S	S	N	S	N	S
2.	Alcalde Julieta	S	S	S	S	S	S
3.	Alcocer Vicente	S	S	N	S	N	S
4.	Aranguiz Darío	S	S	S	S	S	S
5.	Ávila Santiago	A	A	A	A	A	A
6.	Balmaceda Eduardo	A	A	A	A	A	A
7.	Cortez Amalia	S	S	N	S	N	S
8.	Díaz Cristian	S	S	N	S	N	S
9.	Figueroa Amaro	S	S	N	N	N	S
10.	Jerardino Lucas	A	A	A	A	A	A
11.	Mardonez Magdalena	S	S	N	N	N	S
12.	Matamoros Ricardo	A	A	A	A	A	A
13.	Muñoz Pedro	S	S	N	S	N	S
14.	Neglia Bartolomé	S	S	S	S	S	S
15.	Pascal Javiera	S	S	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	S	S	N	S	N	S
17.	Pinto Beatriz	S	S	N	S	N	S
18.	Romo Gabriel	S	S	S	N	S	S
19.	Toledo Zamaya	S	S	S	S	S	S
20.	Troncoso Isabella	s	S	N	S	S	S
21.	Zambrano M <sup>a</sup> Antonia	A	A	A	A	A	A

**Registro fotográfico:**





Jueves, 23 de octubre de 2008

---

### 3º ACTIVIDAD: “MI DERECHA... TU IZQUIERDA”

---

La tercera actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 16-19) se realizó en aquel horario de la primera actividad.

La actividad se inició a eso de las 08:45 horas y finalizó a eso de las 10: 30 horas.

#### Notas de campo

De acuerdo a la bienvenida, la investigadora hizo que niños y niñas se pusieran de pie y colaboran con ordenar la sala de tal forma que quedara libre de sillas y bancos. Luego de esto, la investigadora les hizo saber a niños y niñas, que en ese preciso momento serían todos como marionetas; para ello, dispuso algo de música para que las marionetas hiciesen lo que quisieran, en tanto que en ausencia de la música, debían seguir las instrucciones de la marioneta mayor, la investigadora.

La marioneta mayor, comenzó a maniobrar a niños y niñas diciéndoles: *“mis marionetas preciosas, que manos más hermosas he visto aquí, pero la que más me encanta es la derecha... creo que les levantaré todas las manos derechas de estos niños/as –niños/as levantan su mano derecha- ohhh pero creo que si levantamos la izquierda, la posición será mucho mejor”*. Tras mover varias partes del cuerpo que diferencian una parte del esquema lateral de la otra (izquierda - derecha), la investigadora da una última instrucción, *“quiero ver a parejas de marionetas, frente a frente”*; al momento de dar esta instrucción, deja a una pareja de marionetas al centro y al resto les manipula con hilos imaginarios para llevarlos a sus asientos.

Cuando la pareja de marionetas, se encuentra frente a frente la investigadora realiza preguntas como: *“¿Cuál es la mano derecha de esta marioneta?”, “¿Cuál es la mano izquierda de esta marioneta?”, “¿Por qué si están de frente, no tienen sus manos derechas frente a frente?”, “¿Qué pasa aquí?”* ante esto niños/as responden:

**Pedro pablo:** lo que pasa es que se están mirando de frente por eso no tienen la mano derecha así como quieres tú

**Investigadora:** y cómo deberíamos poner a estas dos marionetas para que tuvieran hacia el mismo lado la mano derecha

**Darío Alarcón:** así, mira –se para y los mueve- los pone mirando hacia el mismo lado o dirección

**Investigadora:** bien, ¿Qué sucedió aquí?

**Beatriz:** los cambió de posición, los puso uno atrás del otro

**Investigadora:** de qué otra forma los podríamos poner para que sus manos y brazos queden hacia el mismo lado, como lo hizo Darío.

**Beatriz:** ponerlos uno al lado del otro

**Investigadora:** ¿Cómo?

**Beatriz:** - se pone de pie y los ubica hombros con hombros, uno al lado del otro-

**Investigadora:** entonces después de haber visto estas posibles posiciones en que la parte derecha de sus compañeros (mano, brazo y pie) queda hacia el mismo lado ¿qué pasa cuando están frente a frente?

**Pedro Pablo:** quedan al revés, con las manos cambiadas

**Investigadora:** bien, y si yo le digo a Darío Aranguiz, levanta tu mano derecha –levanta su mano derecha- y toca el hombro derecho de tu compañero –toca el hombro derecho- ¿sucederá lo mismo?

Luego de esta reflexión a partir de dos marionetas, la investigadora les pregunta si ellos saben qué es una silueta y cómo pueden dibujarla en un pedazo de papel craft.

Niños/as si bien no saben lo que es una silueta, la investigadora se los hace saber, sí señalan que una forma óptima de hacer una silueta es que la haga otra persona.

De acuerdo a este aporte de niños y niñas, ya pasando al desarrollo del tema, la investigadora les indica que cada uno tendrá un pliego de papel craft sobre el cual, su compañero/a, dibujará su silueta (la parte superior), para ello propone salir al patio a desarrollar dicho dibujo

La investigadora espera a que todos tengan dibujada su silueta y les da un grado más de complejidad diciéndoles: “miren lo que tengo acá... son unas tarjetas que tienen determinados elementos –muestra unos dibujos en grande de los elementos que tienen las tarjetas, señala lo siguiente:

**Investigadora:** ¿Para qué servirá esto? –se muestra un lápiz”

**Santiago:** para dibujar

**Investigadora:** ¿Para qué servirá esto? –Indica una flecha azul-

**Pedro pablo:** pues para ir a aquel lado

**Investigadora:** y ¿Qué significaba el color azul?

**Niños/as:** la derecha

**Investigadora:** bien, entonces si leemos estos signos ¿Qué nos querrá decir?

**Niños/as:** dibujar en la derecha

**Investigadora:** bien, dibujar en la derecha de... esto ¿Qué es?

**Eduardo:** una silueta

**Investigadora:** entonces debemos dibujar a la derecha de la silueta un... -indica una luna-

**Niños/as:** una luna

**Investigadora:** y ¿Cuál es la derecha de la silueta?

Al cabo de este diálogo la investigadora le indica a niños y niñas que tras recibir al azar una tarjeta, ellos deben realizar lo mismo pero en relación a su silueta. Cuando terminaban de dibujar el elemento devolvían la tarjeta y decoraban su silueta -con algunos materiales dispuestos en el patio- como ellos/as gustasen.

Para finalizar y despedir la actividad, la investigadora dispone en un cuadrado las mismas tarjetas que utilizaron niños y niñas con el fin de que niños/as recuperen sus tarjetas, las peguen y le comenten a la investigadora lo que realizaron.

Atendiendo caso a caso la investigadora y al ver que, casi la minoría de los niños/as, tendía a poner el elemento al lado derecho de ellos y no, así, de la silueta, es que les hizo experimentar, con el dibujo de la silueta de ellos pegada en la pared, diversas posiciones como se realizó en la sala de clases, para hacerles ver que no estaba malo lo que ellos/as estaban haciendo.

### **Apreciación de la investigadora**

A diferencia de las dos actividades anteriores, esta se realizó dentro de los tiempos estipulados, lo cual a nivel personal fue bastante gratificante.

La bienvenida, como ya se vio en el registro, contaba con que niños y niñas fueran marionetas, lo cual implicaba que se pusieran de pie, hiciesen lo que quisieran al ritmo de la música, pero que, también se mantuvieran quietos cuando la música ya no estaba. Siguiendo estas instrucciones, era de esperarse que niños y niñas al detenerse la música, fueran como verdaderas marionetas; lo cual no fue así y es totalmente aceptable, pues se encontraban persuadidos por la música, la conversación, el movimiento, etcétera, quizás hubiese sido bueno luego de eso, utilizar técnicas de relajación y/o respiración. Bueno, según todo esto, se me tornó difícil poder dar instrucciones para mover a las marionetas reforzando la lateralidad (izquierda - derecha) vista la clase pasada, de hecho fue esta razón por la que sólo una pareja de marionetas, y no todo el curso, sirvió a modo de ejemplo para vivenciar la oposición de la lateralidad (cuando dos personas se encuentran frente a frente).

En el momento en que se desarrolló el tema, niños y niñas salieron al patio en donde se debía dibujar la silueta, allí también se dispersaron un poco y no atendían mucho las instrucciones, pero gracias al material utilizado (tarjetas) logré captar su atención.

Para mi en este momento en que debían dibujar su silueta, era esperable que sucediera lo mismo que la actividad anterior, en que niños/as dibujaron con sus propios esfuerzos ambas manos, no obstante para mi sorpresa, niños y niñas trabajaron sumamente bien en el ámbito de las relaciones interpersonales con sus compañeros/as; quizás se debió a que ellos escogían quién los podía dibujar.

Por otra parte, también me sorprendió gratamente que niños y niñas supieron interpretar sumamente bien las tarjetas y las explicaciones realizadas por mi, a través de su silueta pegada en la pared; creo que fue bastante bueno que ellos/as hubieran sacado las tarjetas del cuadrado y me hubiesen explicado el procedimiento que realizaron, pues me permitió explicar y hacerles vivenciar de forma personal lo que en esa posición sucedía.



## Evaluación

Pauta de Observación (Sí –S-, No –N-, No Observado –NO-)

### Indicadores

#### Contenidos Conceptuales

1. Nombra cuál es su derecha
2. Nombra cuál es su izquierda
3. Indica cuál es una silueta

#### Contenidos Procedimentales

4. Dibuja de forma correcta (en la izquierda o derecha de la silueta) el elemento que le corresponde según la tarjeta.

#### Contenidos Actitudinales

5. Dibuja a su compañero/a
6. Se deja dibujar por su compañero/a

Nº	Apellido, Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Alarcón Dario	S	S	S	N	S	S	S	S
2.	Alcalde Julieta	No	No	S	N	S	S	S	S
3.	Alcocer Vicente	S	S	S	N	S	S	S	S
4.	Aranguiz Darío	No	No	S	S	S	N	S	S
5.	Avila Santiago	S	S	S	N	S	S	S	S
6.	Balmaceda Eduardo	S	S	S	N	S	N	S	S
7.	Cortez Amalia	S	S	S	N	S	N	S	S
8.	Díaz Cristian	S	N	S	S	S	S	S	N
9.	Figueroa Amaro	N	N	S	N	S	S	S	S
10.	Jerardino Lucas	N	N	S	N	S	S	S	S
11.	Mardonez Magdalena	No	No	S	N	S	S	S	S
12.	Matamoros Ricardo	No	No	S	S	S	S	S	N
13.	Muñoz Pedro	S	S	S	N	S	S	S	S
14.	Neglia Bartolomé	No	No	S	N	S	S	S	S
15.	Pascal Javiera	S	S	S	N	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	S	S	S	N	S	N	S	S
17.	Pinto Beatriz	No	No	S	N	S	S	S	S
18.	Romo Gabriel	No	No	S	N	S	S	S	N
19.	Toledo Zamaya	S	S	S	N	S	S	S	S
20.	Troncoso Isabella	No	No	S	N	S	S	S	S
21.	Zambrano Antonia	No	No	S	N	S	S	S	S

## Registro Fotográfico





Miércoles, 29 de octubre de 2008

---

#### 4º ACTIVIDAD: “LA DERECHA, LA IZQUIERDA, DÓNDE TE UBICAS CONTINENTE”

---

La cuarta actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 20-23) se realizó en aquel horario de la primera actividad y segunda actividad.

La actividad se inició a eso de las 08:45 horas y tuvo una pausa desde las 09:30 hasta las 12:45, por lo que se inició según esta última hasta las 14:00 horas.

#### Notas de campo

La cuarta actividad se iniciaría en el patio, pero para el desarrollo de ésta, niños y niñas debían recordar cuál era la forma de los continentes; para ello, la investigadora dispuso de láminas pequeñas que contenían la figura de los cinco continentes (Véase Anexo N°1, Página 22) para que niños las asociasen a aquellas pegadas en el panel.

Fue así que, en la bienvenida niños y niñas salieron al patio, en el que observaron y comentaron lo siguiente:

**Niños/as:** tía por qué están estos cuadrados –uno por continente-

**Investigadora:** ¿cuántos cuadrados hay?

**Niños/as:** cinco

**Investigadora:** y ¿para qué pueden ser? si son cinco y estamos viendo la unidad “viajando por el mundo”, cada cuadrado es un...

**Pedro pablo:** cada cuadrado es un continente.

Una vez que niños/as identificaron que cada cuadrado sería un continente y que en él se pondría una lámina que indicaría su figura, la investigadora procedió a señalar que: *“en la medida que vaya contando una historia de Oscar el viajero y nombre algún continente, ustedes, todos, correrán al cuadrado que alberga dicho continente”* es así que comenzó a narrar la historia.

*“Oscar cuando se estaba disponiendo a viajar lejos, lejos con su familia, a China creo, se sintió tan feliz, tan feliz porque conocería un continente nuevo llamado Asia... -niños/as se ubican en Asia- allí hizo un amigo en especial era Jan, un niño sumamente aventurero que le propuso*

arrancarse hacia otro país, España, en el continente Europeo. Cuando llegaron a España sin previo aviso a sus padres, buscaron a Paco, un niño español que disfrutaba del baile, quien les dijo que debían volver a casa para no preocupar a sus familiares. Oscar y Jan, reconocieron haber cometido un error, diciendo: “está bien, nos devolveremos a casa, pero sólo si nos acompañas a ver a Jahir, un niño Marroquí que está en el continente Africano”. Paco, dijo estar de acuerdo, pero que la condición sería salir a bailar allá en Marruecos, África. Cuando Salieron del continente Europeo para llegar al continente Africano, lo primero que hicieron entre los cuatro fue salir a bailar y disfrutar la música de varios continentes”

Al finalizar la historia y al quedar todos insertos en una discoteca se procedió a decirles a los niños/as que se ubicarán en los continentes según el ritmo de la música les decía. Fue así que al sentir zamba, niños se ubicaron en cualquier continente, al escuchar flamenco, lo hicieron de la misma forma. La educadora, pausó la actividad señalando que ya eran las 09:30 horas.

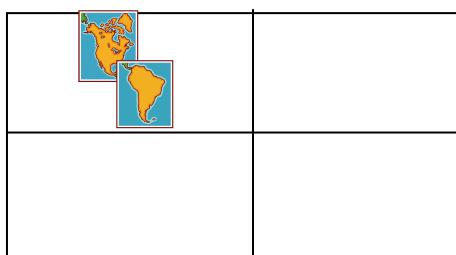
La actividad se retomó en el desarrollo del tema, comentando nuevamente lo que se había suscitado en la mañana; se revisaron las figuras de los continentes y, luego, mirando el panel niños/as las fueron ubicando según los cuadrantes que tenía el mapa (estaba dividido en cuatro) utilizando palabras como: “a la derecha, a la izquierda, superior e inferior”. La disposición, a modo de ejemplo, se realizó de la siguiente forma:

**Investigadora:** qué continente es este Cristian Mateo

**Cristián Mateo:** América

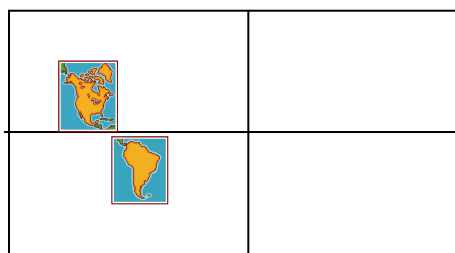
**Investigadora:** ¿Cómo lo pondrías?

**Cristián Mateo:** Así –los ubica-



**Investigadora:** bien, alguien lo pondría de otra forma.

**Pedro Pablo:** -se levanta y los reubica



**Investigadora:** ya ubicamos el continente americano, si ustedes lo observan desde donde están, a qué lado queda este continente, derecha o izquierda.

**Niños/as:** izquierda

**Investigadora:** ahora ¿qué continente es este?

**Niños/as:** África

**Investigadora:** dónde lo podríamos poner

**Tomas:** lo ubica en el cuadrante de la derecha inferior

**Investigadora:** Tomas, si tu lo ves desde acá –de frente- a que lado ubicaste África

**Tomas:** derecha

Tras haber ubicado cada uno de los continentes en los cuadrantes correspondientes y haber comentado las ubicaciones siguiendo las nociones de derecha – izquierda, superior – inferior; la investigadora procedió a formar cinco grupos, uno por continente, para que dibujaran e incorporar al interior de la figura imágenes o palabras escritas (de revistas) que comiencen con determinada vocal (una vocal por grupo).

Luego de pegar las letras o imágenes y finalizar con la despedida cada grupo expuso su continente con sus respectivas imágenes y palabras y las ubico en el suelo, en relación a los otros continentes Así fueron saliendo cada uno de los grupos, reubicando su continente en relación a los otros.

### **Apreciación de la investigadora**

Al comienzo de la actividad, sin duda que las preguntas se volvieron a extender, en un empeño por tratar de que todos los niños y niñas expresaran sus ideas, deje caer la atención de niños y niñas, lo cual ocasionó un agotamiento mental al momento de preguntarle acerca de la figura de los cinco continentes. Junto con esto, la actividad de motivación en la que debían ir de continente en continente, me quedo en evidencia que el conocimiento que tenían niños y niñas acerca del concepto continente y país aún no está consolidado, al menos en algunos niños/as.

Cuando estábamos en el patio realizando esta actividad, y llego el momento de poner la música de algunos países representativos de los continentes como flamenco, afro, oriental, zamba, niños y niñas si bien, bailaron, comenzó una especie de “chacoteo” y no se ubicaban en el continente desde donde creían que provenía la música. En cuanto a esto, creo que un aspecto en contra, fue que la radio estaba un poco alejada desde donde niños/as debían escuchar y por lo mismo yo debía recurrir a ella cada vez que necesitaba pararla, de forma que habían momentos en que mi voz no era lo suficientemente cautivadora y fuerte para guiarlos y dar instrucciones en el patio. –La educadora me hizo saber que la motivación había sido demasiado extensa, y así lo fue-.

En el momento del desarrollo, que se efectuó después de almuerzo y el momento de relajación, capté su atención con una canción improvisada en ese momento que hacía que sobaran su guatita, su cabecita y sus brazos para comenzar a trabajar. En ese momento, niños y niñas quedaron pasmados con la canción y comenzaron a hacer las terminaciones de esta (completando las palabras), posterior a eso el trabajo se desarrolló de forma fluida hasta que nuevamente cuando veía que no estaban atentos, volvía a cantar otra canción, (diferente a la inicial por supuesto).

Luego de esto, el trabajo en grupos por continentes tardó bastante, puesto que a pesar de que se les dijo que buscaran palabras e imágenes que comenzaran con la letra inicial que les tocó, niños y niñas se centraban en las imágenes y, claramente habían algunas vocales como la "I" y la "U" que no tenían las mismas posibilidades que la "A", "E", "O". de esta forma se dio que los grupos de la "I", del continente Europeo, y la "U" del continente Oceánico recurriera a la búsqueda de palabras; lo cual también resultó algo difícil dado que, algunos niños no sabían qué era una palabra y qué eran letras (2 de ellos), en tanto que los que sí sabían encontraban palabras pero con una letra muy pequeña.

## Evaluación

Pauta de Observación (Sí –S-, No –N-, No Observado –NO-, Ausente –A)

### Indicadores

#### Contenidos Conceptuales

1. Seleccionan (cortan y pegan) palabras que comiencen con la letra designada.
2. Seleccionan (cortan y pegan) imágenes que comiencen con la letra asignada.
3. Nombran palabras “adicionales a las que tienen” que comiencen con la letra asignada.

#### Contenidos Procedimentales

4. Menciona la ubicación (como derecha o izquierda) de los continentes (en el mapa)

#### Contenidos Actitudinales

5. Participa, comentando sus ideas en el grupo
6. Lidera el grupo de pares en el que trabaja

Nº	Apellido, Nombre	1	2	3	4	5	6
1.	Alarcón Darío	N	S	S	S	S	S
2.	Alcalde Julieta	N	S	S		N	N
3.	Alcocer Vicente	S	S	S	S	S	S
4.	Aranguiz Darío	N	S	S	S	S	S
5.	Ávila Santiago	N	S	S	S	S	N
6.	Balmaceda Eduardo	S	S	S	S	S	N
7.	Cortez Amalia	S	S	S		S	S
8.	Díaz Cristian	S	N	S	S	S	N
9.	Figueroa Amaro	N	S	S		S	N
10.	Jerardino Lucas	A	A	A	A	A	A
11.	Mardonez Magdalena	S	N	S		N	N
12.	Matamoros Ricardo	N	S	S		N	N
13.	Muñoz Pedro	N	S	S	S	S	S
14.	Neglia Bartolomé	N	S	S	S	N	S
15.	Pascal Javiera	N	S	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	N	S	S	S	S	S
17.	Pinto Beatriz	N	S	S	S	S	S
18.	Romo Gabriel	S	N	S	S	N	N
19.	Toledo Zamaya	A	A	A	A	A	A
20.	Troncoso Isabella	N	S	S	S	S	N
21.	Zambrano M <sup>a</sup> Antonia	A	A	A	A	A	A



❖ Registro fotográfico







Jueves, 30 de octubre de 2008

---

## 5º ACTIVIDAD: “MI ESPACIO, TU ESPACIO, NUESTRO ESPACIO”

---

La quinta actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 24-26) se realizó en aquel horario de la primera actividad y segunda actividad.

La actividad se inició a eso de las 08:45 horas y tuvo una pausa desde las 09:30 hasta las 12:45. Finalizó a eso de las 14:00 horas.

### Notas de campo

La actividad se inició con la bienvenida, cuando niños/as realizaron una dinámica en la mar; fueron tripulantes, primero, de pequeños barco y luego de un buque gigante al cual se le rompió el timón. Para ello utilizó una canción como forma de expresión de emociones e instrucciones, como se demuestra a continuación:

**Investigadora:** niños/as vamos a emprende un viaje por la mar, pero antes debemos aprendernos una pequeña parte de una canción “la mar estaba serena, serena estaba la mar” ¿está muy difícil o no? **Investigadora:** entonces si vamos a andar en barcos y a cantar la mar estaba serena ¿cómo tenemos que cantarla?

**Niños/as:** tranquilos “la mar...”

**Investigadora:** ahora si yo canto que la mar estaba enojada lo hago así “la mar -con un tono de voz grave y enojada corporalmente- **Niños/as:** “la mar...” –luego que cantan se ríen-

La investigadora en esta actividad de bienvenida, además de involucrar a sus alumnos en emociones, les hace recordar aquellos aspectos de la lateralidad en relación a sí mismos/as, señalando aspectos de la historia como: “*vamos mis tripulantes necesitamos ir hacia la barca que está a la derecha, ¡vamos! Rememos*”, “*jóvenes hacia abajo se acerca una tomenta, remen hacia aquella barca que queda, que queda... - a la derecha*”.

Cuando finalmente resuelven y les es entregado el timón, como respondió un niño “vinieron en nuestra ayuda”, los tripulantes de esta embarcación vuelven a sus asientos y comentan:

**Investigadora:** ¿Qué les pareció la historia?

**Pedro pablo:** buenísima

**Investigadora:** yo les hago una pregunta ¿Cómo ustedes se habrán dado cuenta de que cuando el capitán les decía: “vayamos hacia las ventanas”? ¿cómo sabían que teníamos que ir hacia allá?

**Eduardo:** porque ahí están las ventanas

**Investigadora:** y ¿Cómo sabían cuando el capitán les decía “todos hacia la derecha”?

**Amalia:** por la pulserita

**Vicente:** yo sabía de todas formas, no use la pulsera

**Eduardo:** yo por mi lunar

**Otros niños/as:** yo también sabía, no necesité ninguna pulsera

**Investigadora:** ustedes saben lo que la gente utiliza en el mar para poder ubicarse, como nosotros lo hicimos

**Pedro pablo:** con una brújula

**Investigadora:** con qué más nos podemos ubicar en el mar

**Bartolomé:** con un timón

**Darío Alarcón:** con un mapa

**Investigadora:** y ustedes saben cómo es un mapa ¿qué características tiene? por ejemplo esto –se les muestra un mapa- ¿será un mapa?

**Niños/as:** sí

**Santiago:** en ese sale tierra

**Vicente:** y no se ven las casas y todo

**Investigadora:** bien y ¿en este otro? –se muestra un plano-

**Santiago:** es un mapa de calles

**Bartolomé:** caminos, casas.

**Santiago:** el plano no tiene tierra ni agua

**Investigadora:** el mapa nos ayuda a encontrar qué cosa entonces

**Santiago:** yo sé, yo sé, el mapa nos ayuda a encontrar países

**Investigadora:** y ¿el plano?

**Eduardo:** calles

**Investigadora:** entonces si yo les digo donde podremos dibujar los continentes ¿dónde lo haremos?

**Niños/as:** en un mapa

**Investigadora:** y por ejemplo, lo que trabajamos ayer cuando pusimos los continentes sobre qué trabajamos

**Niños/as:** un mapa

Al ver lo anterior, la investigadora a modo de repaso canta una acerca de lo que es un mapa y un plano: *“el mapa saben ustedes, el mapa saben ustedes, sirve para ver continentes, países, mares, océanos, en cambio el plano nos sirve para ver, calles, casas”*, niños/as responden al tono de la canción *“lugares, edificios, estadios”* –la investigadora retoma la canción- *“entonces yo les quiero preguntar –se chispean los dedos- entonces yo les quiero preguntar –chispean los dedos- entonces, yo les quiero preguntar ¿un plano de qué podemos dibujar? ¿Podrá ser de la sala?”*

Luego de escuchar niños y niñas atentos, dicha canción, comienzan a nombrar partes de la sala que se podrían incorporar en un plano de ella. Para concretar y dibujar dichos elementos de la sala, se organizan en grupo para dibujar un plano de ella.

Para finalizar y despedir dicha actividad, cada grupo de niños/as expone su plano, a modo de que todos participen y fundamenten el por qué de esos dibujos allí y no a otro lado. De los comentarios representativos que se dieron una vez finalizada la actividad, fueron:

**Pedro pablo:** tía yo tengo una pregunta ¿por qué el sol está en el suelo?

**Beatriz y Amalia:** no es que esta al revés

**Investigadora:** ¿está al revés el plano?

**Pedro Pablo:** chupalla, pero si es así la silla está así

**Investigadora:** ¿cómo podemos resolver esto?

**Amalia:** porque el Cristián estaba allá por eso lo dibujó allá

**Investigadora:** lo hicieron de acuerdo a la ubicación de Cristián Mateo.

### **Apreciación de la investigadora**

En esta actividad creo que mejoré aspectos que en otras ejecuciones estuvieron deficientes como, el realizar excesivas preguntas, creo que en esta actividad pudieron ser menos preguntas pero con el mismo grado de importancia. Por otra parte, implementé canciones que iba improvisando en relación al tema y que me sirvieron para obtener nuevamente la atención de niños y niñas, pues debían realizar ciertas dinámicas con sus manos, boca, etc.

En relación a los contenidos conceptuales, niños y niñas creo que evidenciaron a grandes rasgos la diferencia entre un mapa y plano, no quise seguir profundizando en otros aspectos de estos mismos.

En cuanto a la elaboración del plano, o los contenidos procedimentales de él creo que resultó confuso que lo realizaran en grupos, en el sentido de que cada uno dibujaba lo que veía desde su punto de vista, de forma que cuando a otro le tocaba dibujar se iba girando el plano y no permanecía estable (eso es por desconocimiento de los puntos de referencia, los puntos cardinales); en esta realización del plano, algunos niños dibujaron de forma acertada los elementos de la sala según en los espacios que se ubicaban, en tanto que otros, dibujaron en cualquier lado el objeto de la sala (quienes lograron respetar el objeto y la ubicación de él, se evaluaron como Logrado y no logrado, en el indicador número 4).

## Evaluación

Pauta de observación (sí – No - No Observado)

### **Contenidos Conceptuales**

1. Nombran elementos de un plano o ejemplos de un plano (calles, edificios, símbolos, etc.)
2. Nombran elementos de un mapa (continentes, tierra, mar, países)

### **Contenidos Procedimentales**

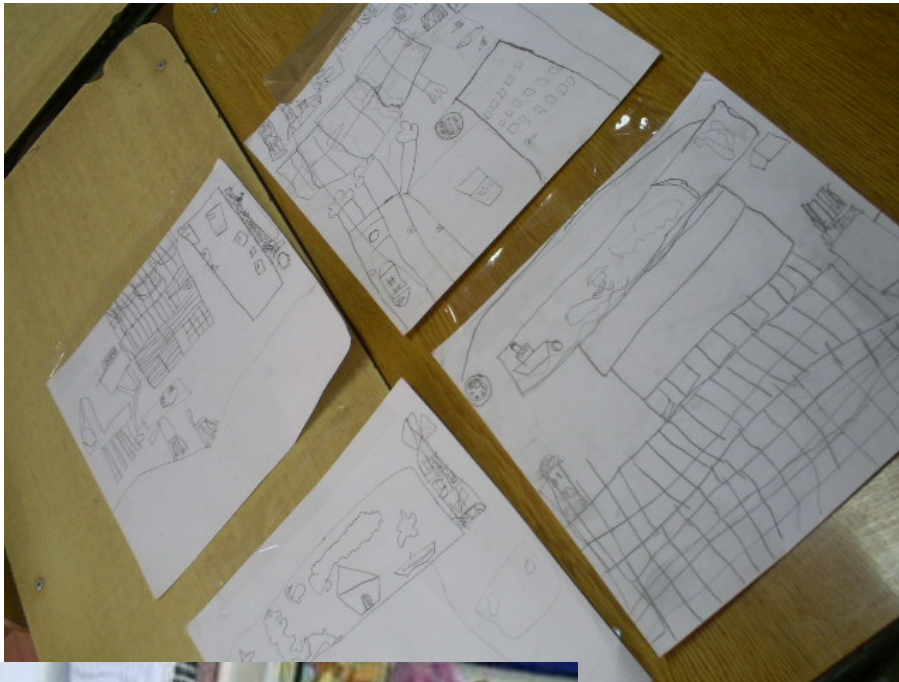
3. Dibuja elementos de la sala de clases en el plano
4. Ubica en el espacio (plano) elementos de la sala de clases de forma “correcta”

### **Contenidos Actitudinales**

5. Participa, comentando sus ideas en el grupo

Nº	Apellido, Nombre	1	2	3	4	5	6
1.	Alarcón Darío	N	S	S	S	S	S
2.	Alcalde Julieta	N	S	S		N	N
3.	Alcocer Vicente	S	S	S	S	S	S
4.	Aranguiz Darío	N	S	S	S	S	S
5.	Ávila Santiago	N	S	S	S	S	N
6.	Balmaceda Eduardo	S	S	S	S	S	N
7.	Cortez Amalia	S	S	S		S	S
8.	Díaz Cristian	S	N	S	S	S	N
9.	Figueroa Amaro	N	S	S		S	N
10.	Jerardino Lucas	A	A	A	A	A	A
11.	Mardonez Magdalena	S	N	S		N	N
12.	Matamoros Ricardo	N	S	S		N	N
13.	Muñoz Pedro	N	S	S	S	S	S
14.	Neglia Bartolomé	N	S	S	S	N	S
15.	Pascal Javiera	N	S	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	N	S	S	S	S	S
17.	Pinto Beatriz	N	S	S	S	S	S
18.	Romo Gabriel	S	N	S	S	N	N
19.	Toledo Zamaya	A	A	A	A	A	A
20.	Troncoso Isabella	N	S	S	S	S	N
21.	Zambrano M <sup>a</sup> Antonia	A	A	A	A	A	A

## Registro Fotográfico





Martes, 04 de noviembre de 2008

---

## 6º ACTIVIDAD: “LA ESTATUA DE OSCAR, EL VIAJERO”

---

La sexta actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, página 27-30) se realizó en aquel horario de la primera actividad, desde las 08:45 a las 10:30 horas.

### Notas de campo

La actividad se inició cuando niños y niñas, se ubicaron en hilera durante toda la actividad, dado que todos debían tener la misma perspectiva. La bienvenida se inició cuando niños y niñas atendieron a lo que la investigadora debía comunicarles *“a que no adivinan qué me envió Oscar el viajero”* niños/as responden: *“un regalo, un mapa, otra búsqueda del tesoro”*. Tras estas eventuales preguntas y respuestas, la investigadora, procede a contarle a niños y niñas, que aquello enviado por Oscar el viajero, era una representación de tamaño real y que se parecía mucho a él –se les mostró la estatua de Oscar- *“¿qué podrá ser pregunta la investigadora?”*, niños/as a coro responden *“¡una estatua!”*.

La investigadora, luego que niños y niñas hacen consciente que es una estatua, les pregunta: *“¿qué características tiene esta estatua?”*, niños responden diciendo: *“está desnudo”, “no tiene ropa”, “no sale haciendo nada”*. La investigadora ante esto señala que, niños y niñas tienen toda la razón y que una de las razones por las cuales la estatua está así es por que su escultor no la terminó del todo, no lo puso en ninguna posición interesante y además no le agregó ningún tipo de accesorio.

Frente a esta situación, la investigadora invita a niños y niñas a ayudarle a ponerle en alguna posición que sea entretenida para la escultura:

**Investigadora:** ya niños/as ¿quién me puede ayudar a darle forma a esta estatua?

**Niños/as:** ¡yo tía, yo! –Todos levantan su mano-

**Investigadora:** ya Darío Aranguiz, venga, deme las instrucciones de cómo le gustaría que estuviera la estatua.

**Darío Aranguiz:** esa mano en la cabeza

**Investigadora:** ¿qué mano es esa?  
**Darío Aranguiz:** mmm  
**Investigadora:** si tu eres la estatua ¿qué mano quieres que ponga en su cabeza?  
**Niños/as:** la derecha  
**Darío Aranguiz:** la derecha  
**Investigadora:** bien –ubica en la posición señalada-. Javiera, dame indicaciones  
**Javiera:** pierna derecha hacia arriba  
**Investigadora:** -lo ubica- y una ultima a ver (...)  
**Gabriel:** esa mano  
**Investigadora:** te recuerdas ¿cuál es esa mano?  
**Gabriel:** mmm no  
**Investigadora:** no importa, te recuerdas ¿qué mano era la que más utilizabas?  
**Gabriel:** esta –la izquierda-, la izquierda.  
**Investigadora:** y si nos ponemos atrás de él –de la estatua- fíjate en tu mano izquierda ¿la de él será la izquierda?  
**Gabriel:** si  
**Investigadora:** entonces ¿qué mano quieres acomodar?  
**Gabriel:** la izquierda, levantarla un poco.  
**Investigadora:** bien, de ¿esta forma?

Posterior a la reubicación de la escultura, se procedió a incorporar algunos accesorios que Oscar siempre utilizaba y que, justamente, se correspondía a las banderas de los países en que él había estado. Se sigue la misma dinámica que la anterior nada más que esta vez se les pregunta “¿qué bandera es esta?” Y son ellos, los que tienen que seguir las instrucciones de dónde ubicarlas –niños y niñas ya saben a qué país se corresponde cada bandera, dado que la educadora del curso, previa a esta actividad, había realizado una actividad en que se comprendían estos contenidos-.

Al cabo de esta bienvenida, niños y niñas en el desarrollo del tema recibieron una tarjeta que representa la silueta de la estatua; sobre ella niños y niñas deben dibujar una línea de simetría –se les explica que es una línea que divide al cuerpo en dos- y, posteriormente, ubicar los elementos que la investigadora va indicando, pero a partir de la posición de Oscar.

**Investigadora:** bien niños/as, atentos, recuerden que voy a ir nombrando una serie de objetos que los vamos a ir ubicando en la silueta de Oscar, por ejemplo, la bandera de Israel, la vamos a ubicar en el pecho del lado derecho de la silueta de Oscar –se pega la bandera en el lado derecho y los niños deben dibujarla. ¿Estamos bien hasta allí?  
**Niños/as:** si  
**Investigadora:** atentos a las instrucciones. Segunda instrucción “en la izquierda de la silueta de Oscar dibujar una flor.  
**Niños/as:** -se observan tímidamente las tarjetas-

**Javiera:** es a la izquierda de la silueta, no a tu izquierda, es para el otro lado –le indica a Amaro-

**Investigadora:** a ver está bien ayudar a los compañeros pero no darle las respuestas. Vamos a hacer otro repaso. Si yo les digo “a la izquierda de ustedes dibujen una flor” ¿dónde la dibujarían?

**Niños/as:** algunos indican su pecho –derecha-

**Investigadora:** ahora, si yo les digo “a la izquierda de la silueta de Oscar” –se recurre a la estatua- ¿dónde tendré que dibujar la flor?

**Javiera:** viste

**Investigadora:** tercera instrucción, “a la izquierda de la silueta de Oscar dibujar un corazón”. Por último “a la derecha del pie de Oscar dibujar una pelota”.

Una vez finalizadas las instrucciones niños y niñas proceden a pintar, decorar las siluetas que cada uno recibió, para luego, en el momento de la despedida, comparar los elementos dispuestos en sus propias siluetas con aquellos elementos puestos en la silueta de Oscar. Es una especie de autocorrección y comparación.

### **Apreciación de la investigadora**

En el momento de la bienvenida, especialmente cuando a niños y niñas se les mostró la estatua de Oscar quedaron asombrados del tamaño que esta tenía y, además de la movilidad que ella representaba en sus principales articulaciones (hombros, antebrazos, muñecas, rodillas y pie); de hecho, al momento en que solicité a niños y niñas para que me ayudasen a ponerlo en “posición”, todo el curso quiso participar, y lo hicieron mientras salieron Darío *Aranguiz* y Javiera, pero cuando salió Gabriel, me enfoqué en enseñarle a él y no, en mantener al resto de los niños/as atentos. Creo que dentro de la bienvenida, bueno y también en otros momentos de otras actividades, siento que me desvíó del tema (sea preguntando demasiado, cambiando de tema, etcétera) y, por lo mismo, pierdo la atención de niños y niñas.

Por otra parte en lo que se refiere al desarrollo del tema, en que niños y niñas debían dibujar en la silueta de Oscar los elementos que yo les iba indicando, creo que resultó bastante bien, varios niños se descentralizaron de sí mismos y lograron ubicarse en la posición de la silueta de Oscar, como también hubo otros, que lo hicieron desde su lateralidad. Creo que, hubiese sido bueno haber realizado una mayor cantidad de actividades que siguiera reforzando la lateralidad de sí mismo, pero debido al sin número de actividades y suspensiones de clases, debía seguir implementándolas dos veces a la semana, e ir integrando nuevas nociones espaciales.

Por último, en la despedida que mas se asimilaba a una autoevaluación, niños y niñas la fueron revisando por sí mismo, yo les iba indicando el objeto y el lugar donde debía estar y ellos/as iban chequeando si estaba bien o mal. Fue interesante que algunos niños se



autoevaluasen de forma rápida, en tanto que otros debían ser guiados para realizar una autoevaluación.

## **Evaluación**

Pauta de observación (Sí –S- No-N - No Observado- NO- Ausente- A)

1. Verbaliza la noción espacial (arriba – abajo / izquierda - derecha) en la que se debe poner el accesorio
2. Dibuja los accesorios según la noción espacial que se menciona.
3. Verbaliza o dibuja elementos en relación a las nociones espaciales de arriba – debajo, de forma correcta
4. Verbaliza o dibuja elementos en relación a las nociones espaciales de izquierda – derecha, de forma correcta

<b>Nº</b>	<b>Apellido, Nombre</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1.	Alarcón Darío	N	S	S	S	S	S
2.	Alcalde Julieta	N	S	S		N	N
3.	Alcocer Vicente	S	S	S	S	S	S
4.	Aranguiz Darío	N	S	S	S	S	S
5.	Ávila Santiago	N	S	S	S	S	N
6.	Balmaceda Eduardo	S	S	S	S	S	N
7.	Cortez Amalia	S	S	S		S	S
8.	Díaz Cristian	S	N	S	S	S	N
9.	Figueroa Amaro	N	S	S		S	N
10.	Jerardino Lucas	A	A	A	A	A	A
11.	Mardones Magdalena	S	N	S		N	N
12.	Matamoros Ricardo	N	S	S		N	N
13.	Muñoz Pedro	N	S	S	S	S	S
14.	Neglia Bartolomé	N	S	S	S	N	S
15.	Pascal Javiera	N	S	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	N	S	S	S	S	S
17.	Pinto Beatriz	N	S	S	S	S	S
18.	Romo Gabriel	S	N	S	S	N	N
19.	Toledo Zamaya	A	A	A	A	A	A
20.	Troncoso Isabella	N	S	S	S	S	N
21.	Zambrano M <sup>a</sup> Antonia	A	A	A	A	A	A

## Registros fotográficos





Miércoles, 05 de noviembre de 2008

---

## 7º ACTIVIDAD: “NUESTRO ESPACIO, NUESTRA SALA”

---

La séptima actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo Nº 1, páginas 31-33 ) se realizó en aquel horario de la primera actividad, previa a aquella clase de inglés, por lo que tuvo una duración de 45 minutos; de las 08:45 a las 9:30.

### Notas de campo

La bienvenida fue breve y más bien la investigadora la centró en un repaso acerca de la lateralidad de niños y niñas. Antes de comenzar con la dinámica de “chu-chu-a” varios niños preguntaron acerca de las líneas que dividían la sala en cuatro, uno de ellos dijo “*tía yo sé para qué es eso, es la cruz del tesoro*”.

Una vez que niños y niñas comentaron cómo había estado la actividad previa y su día anterior, se realizó la siguiente dinámica de repetición:

**Investigadora:** entonces yo les voy a decir, atención y ustedes me repiten (...)

**Niños/as:** atención

**Investigadora:** entonces yo les digo atención

**Niños/as:** atención

**Investigadora:** y si yo les digo mano al frente

**Niños/as:** mano al frente

**Investigadora:** ustedes tienen que poner la mano al frente

**Pedro pablo:** este juego yo lo conozco en mi colegio anterior, en mi jardín yo lo jugaba

**Investigadora:** entonces se te va a ser muy fácil

**Investigadora:** bien, atención

**Niños/as:** atención

**Investigadora:** mano al frente

**Niños/as:** mano al frente – ponen sus manos al frente-

**Investigadora:** después de eso hacen chu-chu-a, chu-chu-a, chu-chu,aaa y se repite. Se tienen que mover si. Atención

**Niños/as:** atención

**Investigadora:** manos en la cabeza

**Niños/as:** manos en la cabeza –esos son sus orejas tía-

**Investigadora:** y una mano en la guatita. Chu-chu-a (...). Atención

**Niños/as:** atención

**Investigadora:** niños de pie –se ponen de pie siguiendo con las manos donde las tenía-. Mano derecha en la cabeza.

**Santiago:** ¿Cuál es la derecha?

**Investigadora:** atención. Niños abajo. Manos en el suelo. Chu-chu-chua.

La bienvenida, permitió no sólo que niños y niñas ejercitaran su lateralidad sino que también permitió, a través de la repetición y las instrucciones dadas en esta dinámica, que se ubicaran en el círculo para comenzar con el desarrollo del tema.

El desarrollo del tema por otra parte, comenzó ubicando a niños y niñas (sentados) en un círculo alrededor de la división de la sala de clases en cuatro. De acuerdo a esta división, la investigadora comenzó preguntándoles “¿en cuántos cuadrantes está dividida la sala?, ¿qué elementos de la sala hay en este cuadrante?” niños responden: “un reloj”, “esa cosita de las zonas”, “el estante”. Luego de esto, la investigadora pone una plantilla (Véase Anexo N°1, página 33) en la intersección, el centro, de las divisiones de la sala y pregunta:

**Investigadora:** ¿qué elementos tiene esta plantilla?

**Niños/as:** cosas de la sala

**Investigadora:** y ¿por qué tiene estos cuadrados y estos elementos?

**Pedro Pablo:** porque tiene cosas de la sala, mira allá está el reloj y la puerta, y a este otro lado está el escritorio y la tía Chicha.

**Investigadora:** bien Pedro Pablo, pero fíjense esta bien ubicada esta plantilla –se puso en la intersección al revés-

**Bartolomé:** no, porque el reloj y la puerta están en el cuadrado de allá

**Investigadora:** bien Bartolomé

Una vez que se reflexiona acerca de la plantilla y sus elementos, niños y niñas, se reubican en una hilera para utilizar, al igual que la actividad anterior, la lateralidad desde sólo una perspectiva. Para repasar un poco la lateralidad, la investigadora les pregunta: “¿cuál será la izquierda de la sala, según estas líneas divisoras?” algunos niños indican con su dedo. La investigadora les vuelve a hacer otra pregunta: “desde donde ustedes están ¿en qué lado de la sala se encuentra el panel? ¿Izquierda o derecha?”.

Luego de esto, la investigadora señala que niños y niñas irán pintando los elementos de la sala, pero no de cualquier forma, sino que lo harán siguiendo las instrucciones que ella irá diciendo: “por ejemplo, pintar uno de los elementos que se encuentra en el cuadrado que está a la derecha de la sala en la parte de arriba de su cartilla” “¿qué puede ser?”. Algunos niños responden “puedes pintar un reloj o una puerta”.

**Investigadora:** voy a volver a repetir esta primera instrucción que la revisamos todos juntos. *“pintar uno de los elementos de la sala que se encuentre a la derecha de ella en la parte de arriba de la plantilla”*. Mientras esperamos a quienes faltan, los que terminaron pueden cambiar sus lápices sólo con quienes estén a su lado izquierdo. Vamos cambiando de lápices.

**Niños/as:** cambian de lápices, la mayoría de los niños de forma correcta.

**Investigadora:** segunda instrucción *“pintar uno de los elementos de la sala que se encuentre a la izquierda de la sala en la parte inferior de la plantilla”*.

**Pedro Pablo:** hay sólo uno

**Darío Alarcón:** la pirámide alimenticia.

**Investigadora:** no lo diga, pues, sus compañeros/as aún estaban pensando. Los que terminaron cambien sus lápices con quienes se encuentran detrás de ustedes.

**Niños/as:** -intercambian lápices-

**Investigadora:** la tercera instrucción dice *“pintar uno de los elementos que se ubica a la izquierda de la sala en la parte superior o de arriba de la plantilla”*. Cambien sus lápices con quienes están a su lado izquierdo.

**Niños/as:** -intercambian lápices-

**Investigadora:** cuarta instrucción *“pintar un elemento que se encuentre a la derecha de la sala en la parte inferior de la plantilla”* y por último *“pintar un elemento que se encuentre a la izquierda de la sala en la parte superior de la plantilla”*.

Luego de que la investigadora finalizó en dar las instrucciones, señaló que aquellos niños/as que les faltó pintar un elemento de la sala y que se ubicara en la derecha de ella en la parte superior (que podía ser la puerta o el reloj) habían seguido las instrucciones correctamente *“¿a cuántos les faltó pintar un elemento de la izquierda de la sala en la parte de arriba? a aquellos niños que pintaron todo, iré puesto por puesto para revisarlo. La investigadora no pudo realizarlo, pues la educadora necesitaba hablar con los niños/as.”*

### **Apreciación de la investigadora**

Esta actividad, especialmente su bienvenida fue sumamente entretenida hacerla, varios niños ya conocían la dinámica de repetir y ejecutar ciertas instrucciones, por lo que resultó ser bastante provechosa. Creo que a niños y niñas, una de las bienvenidas que más les llama la atención es este tipo de bienvenida en que se utiliza una especie de canto, acompañado de una repetición verbal y por una expresión a través del cuerpo.

En lo que se refiere al desarrollo del tema, niños comprendieron sumamente bien lo de los cuadrantes, y los elementos que había en él. De hecho se realizaron más ejemplos de los que se mencionan en el

registro, por otra parte, había pensado que niños y niñas les costaría pasar de lo concreto, de los elementos de la sala de clases, a aquellos que se planteaban en la plantilla. No obstante, resultó bastante bien el trabajo de la lateralidad en relación a la ubicación de los elementos de la sala.

### **Evaluación**

1. Marca un elemento en el cuadrante superior derecho
2. Marca un elemento en el cuadrante superior izquierdo
3. Marca un elemento en el cuadrante inferior izquierdo
4. Marca un elemento en el cuadrante inferior derecho

<b>Nº</b>	<b>Apellido, Nombre</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1.	Alarcón Darío	N	S	S	S	S	S
2.	Alcalde Julieta	N	S	S		N	N
3.	Alcocer Vicente	S	S	S	S	S	S
4.	Aranguiz Darío	N	S	S	S	S	S
5.	Ávila Santiago	N	S	S	S	S	N
6.	Balmaceda Eduardo	S	S	S	S	S	N
7.	Cortez Amalia	S	S	S		S	S
8.	Díaz Cristian	S	N	S	S	S	N
9.	Figueroa Amaro	N	S	S		S	N
10.	Jerardino Lucas	A	A	A	A	A	A
11.	Mardones Magdalena	S	N	S		N	N
12.	Matamoros Ricardo	N	S	S		N	N
13.	Muñoz Pedro	N	S	S	S	S	S
14.	Neglia Bartolomé	N	S	S	S	N	S
15.	Pascal Javiera	N	S	S	S	S	S
16.	Pavez Tomas	N	S	S	S	S	S
17.	Pinto Beatriz	N	S	S	S	S	S
18.	Romo Gabriel	S	N	S	S	N	N
19.	Toledo Zamaya	A	A	A	A	A	A
20.	Troncoso Isabella	N	S	S	S	S	N
21.	Zambrano M <sup>a</sup> Antonia	A	A	A	A	A	A

## Registro fotográfico







Viernes, 07 de Noviembre de 2008

---

## 8º ACTIVIDAD: “MI CASITA Y MI PIEZA”

---

La octava actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo Nº 1, páginas 34-37) se realizó en aquel horario de la primera actividad.

### Notas de campo

La bienvenida se inicia con una canción que canta la investigadora:

*“resulta que tengo una casita, una casita que es así –se indica la cabeza de Amaro- ¿a qué se parece a mi casita?” niños responden “a una cabeza” -se prosigue con la canción- “tengo otra casita que tiene ventanitas” “¿cuáles serán mis ventanitas? Niños: “los ojos” –se prosigue con la canción- “y tengo una casita que tiene una puerta” niños: “la boca” –se prosigue con la canción- “y tengo una casita que sale mucho humito – me toco la cabeza-“ niños/as “el pelo”, “tengo una casita que sale mucho humito cuando pienso”. Y ustedes ¿tienen una casita?” ¿Sabían ustedes que tenemos que cuidar nuestra casita? (...)”*

Luego de esta introducción y de algunas conversaciones, la investigadora propone a niños y niñas a ponerse de pie y cantar “yo tengo una casita” con el cuidando que requiere una casita, la cabeza.

*“Yo tengo una casita, así, así –se indica la cabeza-, toco la puertita –así, así -se toca la boca- abro la ventana así, así –se abren los ojos- y por la chimenea sale el humo así, así. Ahora más fuerte, yo tengo una (...)”* luego de eso la investigadora señala cuán importante es querernos y acariciar la casita (cabeza), es por ello que invita a niños y niñas a entonar la canción pero acariciando con mucho cariño su cabeza “yo tengo una casita (...)”. Luego de que cada uno se acarició su casita, la investigadora los invita a buscar a un compañero para realizar la misma dinámica, pero aplicándoselo, esta vez a un compañero/a.

Luego de esta dinámica de bienvenida, y aprovechando que niños y niñas están de pie, se les solicita que se ubiquen al centro, en un círculo, sentados para iniciar del desarrollo del tema. Allí se les muestra una plantilla, que se encuentra dividida en 4, pero que tiene algo peculiar, desde el centro a la derecha, posee una línea azul y desde el centro a la



izquierda una línea roja, en tanto que aquella línea que traza a ambas es negra. (Véase Anexo N°1, página 36)

De acuerdo a lo anterior, se les pregunta a niños y niñas *“¿qué significa que esté de esta forma la plantilla?”* *“¿Por qué estos colores?”* A lo que un niño responde *“porque es igual a lo que vimos con lo de la sala, ¿te acuerdas? Cuando estaban las líneas divididas en medio”*, por otra parte otro niño responde *“es azul por el cielo y rojo por la sangre chilena”*, a lo cual la investigadora responde *“si, puede ser, pero estos colores últimamente ¿con qué los hemos estado trabajando?”*, niños/as responden: *“con las manos”*. La investigadora señala: *“bien, súper, pero el azul de que parte de nuestro cuerpo era (...) y la roja”*, niños/as: *“derecha e izquierda”*.

Una vez aclarado el contenido de la plantilla, la investigadora les explicará que cuando reciban su plantilla, ellos deben ubicarla según como la estén observando, es decir deben ubicar la línea derecha hacia su derecha y la izquierda hacia su izquierda y, en medio de la plantilla, deben escribir el nombre.

Posteriormente, a esto, niños y niñas reciben una hoja con elementos más comunes de una habitación (puerta, cama, closet, televisor, lámpara). A partir de estos elementos que cada uno recibe, la investigadora les indica que pinten aquellos elementos que forman parte de su pieza.

Cuando ya han pintado y recortado los elementos de su pieza, niños y niñas deben pegarlos de acuerdo a cómo ellos recuerden que están distribuidos en su habitación.

Cuando ya niños y niñas finalizaron el desarrollo del tema, la investigadora les propone a niños y niñas que les expliquen su trabajo a los papás y que lo revisen conjuntamente para ver cuales fueron nuestros aciertos y desaciertos.

### **Apreciación de la investigadora**

Esta actividad, especialmente en su bienvenida se caracterizó por tener una dinámica sumamente fuerte, todos los niños según se evidencia en una grabación de esta clase, se encontraban sumamente compenetrado con la canción y representación de *“yo tengo una casita”*, pero lo más interesante es que esta dinámica no se utilizó como suele realizarse en la mayoría de los jardines o colegios. Esta se incorporó, utilizando la propia casita de ellos que era su cabeza, su boca, sus ojos y su pensar, cada uno al momento de cantar y representar esta canción acompañada de estas nombradas partes de la cabeza, tuvieron la oportunidad no sólo de entretenerse, sino también de hacerse cariño, a través de una dinámica juego.

Luego de cantar la canción para sí mismos, y aunque no se evidencia en la grabación, decidí ponerlos en pareja y ver qué pasaba. Fue increíble, todos estaban en parejas y se cantaban, se reían se acariciaban, etcétera.

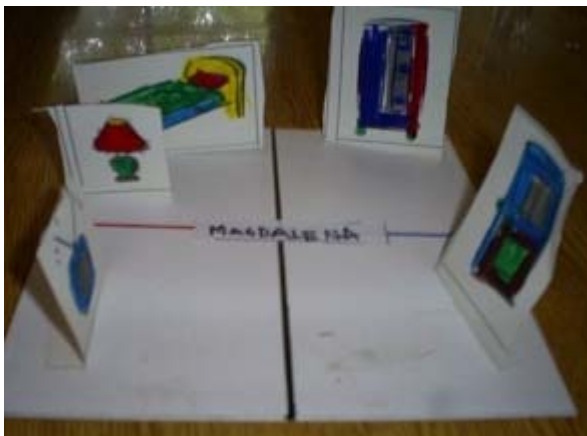
Fue, sin duda una de las dinámicas en que niños y niñas se han desenvuelto no sólo cantando y representando, sino que también expresando sus emociones a través de su propia corporalidad, como lo fue con sus manos. Junto con esto quiero destacar también, que dada las características de esta canción, se permitía modular el volumen de la voz, por lo tanto, si habían momentos en que estábamos cantando bajito habían otros en que explotábamos.

Luego de la bienvenida con el canto y representación de “yo tengo una casita”, se ligó esto con aquellos aspecto que tenía su casa y especialmente su habitación. En esta oportunidad, el único desafío que niños debían tener, pues evaluar la disposición de los elementos de su pieza era imposible, era que ellos ubicasen la plantilla de la forma en que ellos la estaban mirando, es decir, su mano parte derecha, con la línea azul de la plantilla y su parte roja de la plantilla con su parte del cuerpo izquierda. Según esto hubo varios niños que simplemente pegaron los elementos de la pieza, los cuales pueden haber estado bien, pero no siguieron las indicaciones de poner de cierta forma la plantilla. No obstante, hubo otros que sí lo realizaron bastante bien.

### **Evaluación**

La evaluación no se utilizó pues, no había forma de cómo comprobar que la ubicación de los elementos de la pieza estuvieran distribuida de forma correcta.

Registro fotográfico.





Martes, 11 de noviembre de 2008

---

### 9º ACTIVIDAD: “MARCANDO NUESTRO CAMINO”

---

La novena actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 38-40) se realizó en aquel horario de la segunda actividad.

#### **Notas de campo**

Esta actividad, se inició en la bienvenida con el juego de la gallinita ciega. El juego lo iniciaría la estatua de Oscar quien por indicaciones de los niños y guiado por la investigadora buscaría un objeto. Inicialmente un niño esconde un objeto y la estatua debe avanzar hacia dónde está él “5 pasos hacia delante, 1 a la derecha, 6 hacia delante, levanta la mano derecha”. Luego niños y niñas se fueron turnando para ser gallinita ciega.

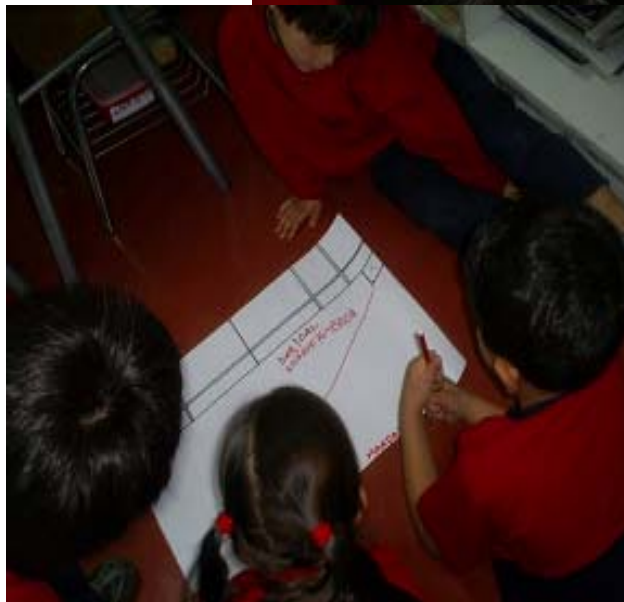
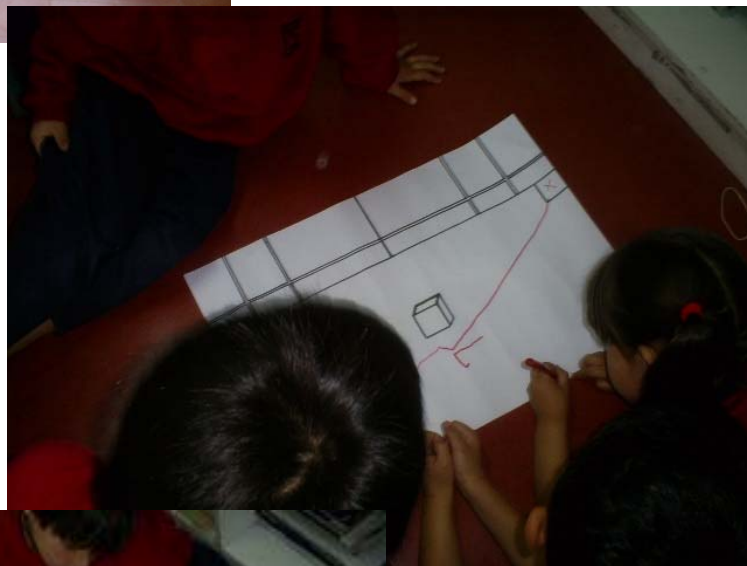
El desarrollo del tema, por otra parte, se realizó en el patio de clases, reunidos en grupo de colores “rojo, amarillo, azul, verde”, cada grupo debió escoger a una persona que siguiera las indicaciones que sus compañeros le irían diciendo de forma tal, que no se topara con los obstáculos propuestos (caja, silla, cartulinas, etc.).

Cada grupo en la medida que iba terminando de hacer la trayectoria, el recorrido, recibe un plano del patio techado, donde se desarrolló la actividad y marca la trayectoria que siguió el nominado por el grupo.

La actividad no se pudo finalizar, dado muchos niños y niñas terminaron con anterioridad a que el resto de los grupos terminase de concretar el recorrido.

Es por lo mismo que no se pudo realizar una evaluación dado la actividad quizás de desarrolló de forma muy compleja o fue por el breve periodo de tiempo del cual se dispuso.

❖ Registros fotográficos





Jueves, 13 de noviembre de 2008

---

## 10º ACTIVIDAD: “MUEVETE, MUEVETE”

---

La décima actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, páginas 41-43) se realizó en aquel horario de la segunda actividad.

### Notas de campo

Esta actividad en su bienvenida se desarrolló con la actuación del profesor-personaje “Stefany”, una muñeca de la investigadora. Al iniciar la actividad la investigadora les señaló a niños y niñas que la clase de aquel día no la haría ella, sino que su muñeca, una muñeca maravillosa que la acompañaba en todas. Pero había una cosa para que ella cobrara vida, y tuviera cuerpo no de muñeca, los niños debían estar callados.

Investigadora: -se sienta en un lugar visible donde es posible verla, comienza a tomar sus pinturas y a maquillarse en la medida que niños y niñas, en su silencio, lo permitieran. –se maquilla una mejilla, luego la otra, se maquilla un ojo, luego el otro, se pone los aros, se arregla el cabello- y:

**Investigadora/muñeca:** hola niños

**Niños/as:** hola

**Investigadora:** ustedes saben quién soy yo

**Niños/as:** la tía Mayte

**Investigadora/muñeca:** no, yo soy la muñeca de la tía Mayte

**Niños/as:** por qué tienes la ropa y los aros que usa la tía Mayte

**Investigadora:** porque yo me quiero parecer lo más posible a ella porque es tan linda. Pero tengo algo que nos diferencia

**niños/as:** qué

**investigadora/muñeca:** que yo soy una muñeca y ella es real. De hecho

ahora, me encuentro con baterías, mi guatita es mi batería.

**Niños/as:** el bebé

**Investigadora/muñeca:** qué bebé

**Niños/as:** el de la tía Mayte

**Investigadora/muñeca:** hasta cuando les tengo que decir que yo Soy Stefany la muñeca de la tía Mayte, y funciono a baterías. Miren cuando hay mucha bulla y mucho desorden, comienzo a

desgastarme tanto que comienza a fallar la batería y a qué no saben cómo la cargo. Me pongo mis lentes y escucho el silencio y “pum” vuelvo a ser la misma de siempre. Es por eso que yo vine preparada no sólo con mis lentes sino que también con un juego.

Se llama Muévete, muévete –comienza a bailar-

**investigadora/muñeca:** ¿cómo se llama?

**Niños/as:** -muévete, muévete-

**Investigadora/muñeca:** no les dan ganas de bailar. A ver todos, en sus puestos, muévete, muévete, qué sabroso

**Niños/as:** Stefany

**Investigadora/muñeca:** qué que pasó

**Niños/as:** te volviste loca

**Investigadora:** ahh perdón. Entonces como les iba diciendo vamos a jugar a esto, ustedes me tienen que ir indicando para que puede servir cada accesorio.

Luego de esa bienvenida, en el desarrollo del tema, niños y niñas se ubican sentados mirando hacia el panel (todos poseen la misma perspectiva). Se comienzan a discutir cada uno de los accesorios del tema haciendo preguntas cómo “¿qué será este papel tan grande, qué características tiene?”, “y estos cuadrados pequeños que son oscuros ¿para qué servirán?”.

Una vez respondido en conjunto dichas preguntas niños y niñas ya comienzan a prever en qué consiste la actividad, para ello se escoge a un compañero/a al azar, para explicar más en concreto la actividad.

**Investigadora:** Ya Vicente ¿Cuál dijimos que era el punto de partida?

**Niños/as:** el rojo

**Investigadora:** póngase allí. Quien le dará una primera instrucción a Vicente

sin que se encuentre con los obstáculos (cuadrados negros). Iremos

pintando con rojo el trayecto que vaya haciendo Vicente.

**Santiago:** 2 pasos a la derecha

**Vicente:** ¿cuál es tu derecha? –avanza-

**Magdalena:** 1 hacia la derecha

**Javiera:** 3 hacia arriba

**Eduardo:** 3 hacia arriba

**Gabriel:** 1 hacia la derecha

**Zamaya:** 3 hacia la derecha

**Investigadora:** falta para salir

**Pedro pablo:** 1 hacia la derecha.

Luego de este ejemplo, volvió a salir otro niño, se siguió con la misma dinámica pero les señalaron otras indicaciones. Luego de dar las indicaciones la investigadora les hizo saber a niños y niñas, que cada uno de ellos recibiría una cuadrícula. Sobre la cuadrícula niños y niñas deben

marcar los mismos obstáculos que posee la cuadrícula gigante (por esta razón se les ubicó a todos en la misma posición, al igual que la hoja). Luego de esto la investigadora le entregó la instrucción de realizar el mismo ejercicio que realizaron con sus compañeros, marcando los cuadritos pero esta vez siguiendo las instrucciones de la investigadora. “3 pasos a la derecha, 1 paso hacia delante, 2 pasos a la derecha, 2 pasos hacia delante, 2 a la derecha, 3 hacia delante, 2 hacia la izquierda, 1 hacia atrás, 1 hacia delante, 3 hacia la derecha”.

Luego de esto, la despedida se realizó un grito de júbilo.

### **Apreciación de la investigadora**

De esta actividad y también de la subsiguiente, puedo decir que niños y niñas quedaron sorprendidos e impregnados de Stefany, y como se verá a continuación del títere Luis, ambas personificaciones significaron que niños y niñas se mantuvieran expectantes al o que sucedía.

Por otra parte, en esta clase al igual que la posterior, no se realizaron evaluaciones dado que los contenidos propuestos para estas actividades, eran más bien contenidos de exploración, por lo tanto se dio mucho que niños y niñas se equivocasen.



## Registros fotográficos





Miércoles, 14 de noviembre de 2008

---

## 11º ACTIVIDAD: “DE MI CASA AL COLEGIO”

---

La onceava actividad, especificada en el programa de intervención (Véase Anexo N° 1, página 44-47) se realizó en aquel horario de la primera actividad y segunda actividad.

### Notas de campo

La investigadora les comenta a niños y niñas que estarán pronto a escuchar una historia, pero es una historia que no la contará ella, sino que lo hará un títere, que al igual que la muñeca de la clase anterior, es muy tímido y se queda quieto cuando hay mucha bulla o mucho movimiento.

Es así que la historia se desarrolla de la siguiente forma:

**Investigadora/títere:** hola niños

**Niños/as:** hola

**Investigadora/títere:** ¿cómo están?

**Niños/as:** bien

**Investigadora/títere:** pregúntenme a mí como estoy

**Niños/as:** ¿cómo estás?

**Investigadora/títere:** estoy súper, súper, súper, súper bien

**Niños/as:** ¿cómo te llamas?

**Investigadora:** de veras que no me he presentado, mi nombre es Paco.

**Niños/as:** Paco

**Investigadora/títere:** No, mi nombre es Ramón.

**Niños/as:** Ramón

**Investigadora:** No, de veras que a mi se me olvida mi nombre. Mi nombre es Luís.

**Niños/as:** Luís (...)

-continua la historia, no obstante no se incorpora en el dialogo-

**Investigadora/títere:** yo les quiero contar que mi lugar preferido es el colegio, a mí me encanta caminar hacia el colegio. A ¿ustedes les gusta venir al colegio?

**Niños/as:** sí

**Darío Aranguiz:** a mi no (...)

**Investigadora/títere:** a mi me gusta ir de este uniforme –azul a la derecha y rojo para la izquierda-

**Niños/as:** azul y rojo

**Investigadora/títere:** y por qué esta rojo acá

**Pedro pablo:** tal vez porque es la sala de los rojos y azul porque es la sala de los azules (...)

**Investigadora/títere:** niños pero les cuento qué yo uso rojo porque toda esta parte del cuerpo, fíjense, esta parte es mi lado izquierdo, y atrás también miren. Y esta parte, donde estoy moviendo mi manito ¿Qué parte de mi cuerpo será?

**Niños/as:** la derecha (...)

**Investigadora/títere:** entonces yo por eso voy con este uniforme, a mí me encanta porque yo voy aprendiendo hartas cosas. Entonces voy caminando y me encuentro con un árbol y yo voy pensando y pensando y miro el árbol y pienso, pienso, el árbol a ¿qué lado de mi está?

**Niños/as:** al lado izquierdo

**Investigadora/títere:** así es y el árbol va quedando atrás. Después niño como camino tanto, el sol me empieza a dar y me da calor (...). Los días de sol me encanta comer helado. Con ¿qué mano como mi helado?

**Niños/as:** con la derecha

**Investigadora/títere:** y ustedes sin contestarme, con ¿qué mano comen helado? (...)

**Investigadora/títere:** desde dónde partí

**Amaro:** de tu casa

**Investigadora/títere:** y con qué me encontré

**Niños:** con un árbol

**Investigadora/títere:** con un árbol

**Niños/as:** con el sol, con un helado

**Investigadora/títere:** yo me encuentro con todas esas cosas cuando voy al colegio. Entonces cuando llegué al colegio la tía me tenía una tarea, ustedes parece que ya han trabajado con esto –se muestra una cuadrícula-

**Pedro pablo:** es un cuadrado con cuadrados

**Investigadora/títere:** entonces ustedes tienen que dibujar desde donde yo partí, hasta dónde llegue y con qué obstáculos me encontré. Yo quiero que ustedes hagan la misma tarea.

Luego de que se terminó la historia y el títere se durmió con las canciones de cuna cantadas por los niños, la investigadora se levantó y dirigió donde había una cuadrícula dibujada en la pizarra para comenzar con el desarrollo del tema. Comenzó a preguntar: “¿cuál era el nombre del títere? ¿Desde dónde partió? ¿Con qué se encontró?”.

**Investigadora/títere:** ¿qué era eso? –Indica el primer cuadrado de la parte izquierda inferior de la cuadrícula, que se encontraba pintado con rojo-

**Niños/as:** el punto de partida

**Investigadora:** ¿con qué obstáculo se encontró primero a ver?

**Niños/as:** con un árbol y ¿Dónde podríamos dibujar el árbol? ¿Lo Podríamos dibujar cerca del colegio o no?

**Niños/as:** no

**Investigadora:** y por qué no

**Santiago:** porque eso estaba antes de ahí –indica con su dedo antes del colegio-

**investigadora** entonces lo podríamos dibujar acá

**niños/as:** sí

**investigadora:** con qué se encontró después

**niños/as:** con el sol

**investigadora:** y podremos dibujar el sol acá –se indica el punto de partida-

**pedro pablo:** no, porque desde ahí partes

**investigadora:** y dónde podemos dibujar el sol

**niños/as:** en el medio

**investigadora:** ¿cuál es el centro?

**Niños/as:** amaro indica.

**Investigadora:** Con qué se encontró después

**Niños/as:** Con un helado

**Investigadora:** Santiago podrías venir a dibujarlo. –lo dibujo-



-se sigue dibujando los obstáculos con los cuales Luis se encontró-

De donde partió Luis, qué trayecto, por dónde se habrá desplazado Luis. Vamos llenando los cuadraditos pero dándome las indicaciones que hemos aprendido “tía, un cuadrado hacia arriba, dos hacia la derecha o dos hacia la izquierda.

**Santiago:** hacia el lado

**Investigadora:** qué lado

**Santiago:** derecho, 1

**Darío Alarcón:** 3 cuadrados hacia delante

**Investigadora:** hacia dónde sería (...)

**Niños/as:** hacia acá o hacia arriba

**Investigadora:** qué pasaría si sigo hacia acá

**Pedro pablo:** no podrías tía porque te encontrarías con un obstáculo.

**Gabriel:** 6 pasos a la derecha

**Investigadora:** 1, 2, 3 (...) qué nos pasó

**Niños/as:** se nos acabaron

**Zamaya:** 4 pasos hacia arriba

**Dario Alarcón:** ahh pero lo vas a terminar

**Investigadora:** 1, 2, 3, 4.

**Pedro pablo:** un paso hacia arriba.

**Investigadora:** esta puede ser una opción, porque hay muchas, entonces

ustedes van a recibir esta cuadrícula ¿por qué se llamará cuadrícula?

**Niños/as:** porque tiene cuadrados

**Investigadora:** entonces ustedes recibirán esto

**Pedro pablo:** a tía copiaremos lo mismo

**Investigadora:** no, van a pensar ustedes a qué lugar del colegio les gusta

Entonces todos van a partir desde el mismo lugar ¿desde dónde?

**Niños/as:** desde la casa

**Investigadora:** dónde estamos ahora

**Niños/as:** de la sala

**Investigadora:** entonces ustedes en este cuadradito van a dibujar la sala y de

este otro, van a dibujar el lugar hacia donde se dirigen –háganlo-

Cuando ya terminaron de dibujar el lugar de partida y el de término, se les indicó que en los cuadrados que se encontraban en el centro, debían hacer memoria y dibujar aquellos obstáculos con los que se podrían encontrar al querer ir a dicho lugar. Luego de eso, pintan el recorrido o la trayectoria que ellos escogieron para llegar al lugar.

La actividad finaliza y se despide cuando la investigadora va puesto por puesto, preguntándole acerca de su trayectoria.

### **Apreciación de la investigadora**

La bienvenida, resultó sumamente entretenida tanto para niños como para mí, de acuerdo a las grabaciones obtenidas niños y niñas se mantuvieron atentos a dicha historia, tanto fue así que al momento de realizar preguntas, ellos respondían y comentaban acerca de cosas triviales como que les gustaba o no les gustaba ir al colegio.

Fue una dinámica bastante buena, no sólo como recurso técnico de la pedagogía teatral, sino que también por los tipos de contenidos que se trataron.

Por otra parte en el desarrollo del tema, niños supieron ir respondiendo a algo complejo que era plasmar los obstáculos de acuerdo a nociones espaciales y, además de eso señalar una trayectoria.

Creo que no obstante, fui demasiado repetitiva con ciertas preguntas, lo cual me impidió poder conversar con cada niño en la despedida.



Registro fotográfico



### ANEXO Nº 3

#### CHILDREN'S SELF-VIEW QUESTIONNAIRE (C.S.V.Q.) Propiedad intelectual de Rebecca A. Eder (1992)

Instruction: these two puppets are writing a story about children's your age.  
They\_\_\_\_\_ to learn\_\_\_\_\_

Prac 1

A: I go to school.

B: I don't go to school.

Prac 2

A: I don't like ice-cream.

B: I like ice-cream.

Questionnaire Items:

1. Ach 1

A: I mostly do things that are hard.

B: I mostly do things that are easy.

2. Agg 1

A: When I get angry, I feel like being quiet.

B: When I get angry, I feel like hitting someone.

3. Al 1

B: I sometimes feel that people want bad things to happen to me.

A: I don't ever feel that people want bad things to happen to me.

4. Ha 1

B: I don't climb up on things that are high.

A: I climb really high things.

5. Sa 1:

A: I like meeting new people.

B: I don't is like Meeting new People.

6. Sc 1.

A: I like to play by myself.

B: I like to play with friends.

7. Sp 1

A: I like to do what my friends tell me to do.

B: I like to tell my friends what to do.

8. Sr 1

B: I get scared a little.

A: I get scared a lot.



9. Tr 1

B: I sometimes do things that I'm not supposed to do.

A: I never do things that I'm not supposed to do.

10. Wb 1

A: I am usually happy.

B: I am not usually very happy.

11. Ach 2

A: I don't care if I don't do a good job on everything that I do.

B: I care about doing a really good job on every I do.

12. Agg 2

B: Sometimes it's fun to scare people.

A: It's not fun to scare people.

13. Al 2

B: I know that people care what happens to me.

A: I sometimes think that no one cares what happens to me.

14. Ha 2

A: I think it would be really fun to go down a slide head-first.

B: I don't think it would be fun at all to go down a slide head-first.

15. Sa 2

B: I don't get upset around strangers.

A: I get upset around strangers.

16. Sc 2

A: I have a best friend.

B: I don't have a best friend.

17. Sp 2

B: I pick the game to play.

A: Other people pick the game to play.

18. Sr 2

B: I get mad a little.

A: I get mad a lot.

19. Tr 2

A: I usually do what Mommy or the teacher says.

B: Sometimes I don't do what Mommy or the teacher says.

20. Wb 2

A: When I'm happy, I feel ok.

B: When I'm happy, I feel good all over.

21. Ach

B: I don't like it when other kids do things better than me.

A: I don't usually care when other kids do better than me.

22. Agg 3

B: I don't ever try to push in front of people in line.

A: I sometimes try to push in front of people in line.

23. Al 3

A: When my friends come over to my house they play with my toys and not with me.

B: when my friends visit they come to play with me and not my toys.

24. Ha 3

A: I don't think that it would be fun to hang upside-down on a jungle-gym.

B: I think that it would be really fun to hang upside-down on a jungle-gym.

25. Sa 3

A: When new people come to my house I show them my toys.

B: When new people come to my house, I run to mom and dad.

26. Sc 3

B: It's more fun to do things with other people than by myself.

A: It's more fun to do things by myself than with other people.

27. Sp 3

B: I don't like to have people look at me.

A: I like to have people look at me.

28. Sr 3

A: somedays everything makes me grouchy.

B: I hardly ever get grouchy.

29. Tr 3

A: Sometimes I get in trouble for being bad.

B: I never get in trouble for being bad.

30. Wb 3

B: I really like myself.

A: sometimes, I just don't like myself.

31. Ach4

B: I like to do work that's not very hard.

A: I like hard work.

32. Agg 4

A: Sometimes I like to tease people by saying mean things to them.

B: I don't like to tease people.

33. Al 4

A: Nobody wants to be around me.

B: people want to be around me.

34. Ha 4

B: When I hear lightening and thunder, I go look at it out the window.

A: When I hear lightening and thunder, I would never run to look out the window.

35. Sa 4

B: I don't share toys with kids I don't know.

A: I Share toys with kids I don't know.

36. Sc 4

B: I am happiest when I'm around people.

A: I am happiest when I'm by myself.

37. Sp 4

A: I am the leader in "follow the leader".

B: Other people are the leader in "follow the leader".

38. Sr 4

A: if sometimes scary happens at night, I still fall a sleep.

B: When I am scared, I have trouble falling a sleep.

39. Tr 4

B: sometimes I do naughty things.

A: I never do naughty things.

40. Wb 4

B: I always feel great when I wake up in the morning.

A: I usually don't feel that "great" when I wake up in the morning.

41. Ach 5

A: I usually keep working on a puzzle, ever if I am very tires.

B: I usually stop working on a puzzle if I am very tired.

42. Agg 5

A: I don't like to watch other people fight.

B: I like to watch people fight.

43. Al 5

B: People always say mean things to me.

A: people don't usually say mean things to me.

44. Ha 5

B: When I am scared, I run away.

A: When I am scared, I stand up to what scares me.

45. Sa 5

B: I would play with a group of kids I didn't know.

A: I would never play with a group of kids I didn't know.

46. Sc 5

A: When I am sad, I go play in my room by myself.

B: When I am sad, I go find someone to play with.

47. Sp 5

A: I don't like to show things at "show and tell" at school.

B: I like to show things in "show and tell" at school.

48. Sr 5

B: a lot of things make me upset.

A: it is hard for me to get upset.

49. Tr 5

B: I am a good girl/boy.

A: I am not a good girl/boy.

50. Wb 5

A: I laugh a lot.

B: I don't laugh a lot.

51. Ach 6

A: I try hard in school.

B: I don't try hard in school.

52. Al 6

B: people don't like me.

A: people like me.

53. Ha 6

B: I like to look at scary things on TV.

A: When I see somethings scary on TV, I cover my face.

54. Sa 6

A: I would play with a new kid in my school.

B: I would not play with a new kid in my school.

55. Sp 6.

A: I like to boss people around.

B: I don't like to boss people around.

56. Sr 6

A: I am grumpy a little of the time.

B: I am grumpy a lot of the time.

57. Wb 6

B: I hardly ever get sad.

A: I get sad a lot.

58. Ach7

B: Easy puzzles are fun.

A: Hard puzzles are fun.

59. Ha 7

A: It's not fun to ride in a fast car.

B: It's fun riding in a fast car.

60. Sa 7

A: It really bothers me when strangers look at me.

B: I doesn't bothers me when strangers look at me.

61. Si 7

A: I don't cry when I get upset.

B: I cry when I get upset.

62. Wb 7

B: I feel good inside.

A: I don't fell good inside.

## ANEXO Nº 4

### CUESTIONARIO DE AUTOIMAGEN INFANTIL (C.A.I.)

Propiedad intelectual 1992, Rebecca A. Eder

Adaptada por Barriga et al (1993)

#### Dimensiones

Ach	Achievement	Motivación de logro
Agg	Agression	Agresividad
Al	Alienation	Pertenencia
Ha	Harm avoidance	Autocuidado
Sa	Social anxiety	Ansiedad social
Cs	Social closeness	Cercanía Social
Sp	Social potency	Liderazgo
Sr	Stress reaction	Reacción de stress
Tr	Traditionalism	Tradicionalismo
Wb	Well Being	Bienestar

	Dimensión	Ítem
1	Ach1	A: Yo casi siempre hago cosas que son difíciles. B: Yo casi siempre hago cosas que son fáciles.
2	Agg 1	A: Cuando yo me enojo me quedo tranquilo. B: Cuando yo me enojo me dan ganas de pegarle a alguien.
3	Al 1	B: A veces siento que la gente quiere que me pasen cosas malas. A: Nunca siento que la gente quiere que me pasen cosas malas.
4	Ha 1	B: Yo no me subo a cosas que son muy altas. A: yo me subo a cosas bien altas.
5	Sa 1	A: A mí me gusta conocer gente nueva. B: A mí no me gusta conocer gente nueva.
6	Sc 1	A: A mí me gusta jugar solo/a. B: A mí me gusta jugar con mis amigos.

7	Sp 1	A: A mí me gusta hacer lo que me dicen mis amigos. B: A mí me gusta decirles a mis amigos lo que hay que hacer.
8	Sr 1	B: Yo me asusto pocas veces. A: Yo me asusto muchas veces.
9	Tr 1	B: A veces yo hago cosas que no debo hacer. A: Yo nunca hago cosas que no debo hacer.
10	Wb 1	A: Yo muchas veces estoy contento. B: Yo pocas veces estoy contento.
11	Ach 2	A: No me importa si no hago todo bien B: Me gusta hacer todo muy bien
12	Agg 2	B: A veces es entretenido asustar a la gente. A: No es entretenido asustar a la gente.
13	Al 2	B: A la gente le importa lo que me pasa. A: A veces pienso que a nadie le importa lo que me pasa.
14	Ha 2	A: Sería muy entretenido tirarme por el resbalín de cabeza. B: No sería nada entretenido tirarme por el resbalín de cabeza.
15	Sa 2	B: No me siento mal cuando estoy con extraños. A: Me siento mal cuando estoy con extraños.
16	Sc2	A: Yo tengo un/a mejor amigo/a. B: Yo no tengo un/a mejor amigo/a.
17	Sp 2	A: Yo elijo a qué vamos a jugar. B: Otra Persona elije a qué vamos a jugar.
18	Sr 2	B: Pocas veces estoy enojado. A: Me enojo muchas veces.
19	Tr 2	A: Yo casi siempre hago lo que mi mamá o la tía dice B: A veces no hago lo que la mamá o la tía dice
20	Wb 2	A: Cuando estoy contento/a me siento bien. B: Cuando estoy contento/a me siento súper bien.

21	Ach 3	B: A mí no me gusta que otros niños hagan las cosas mejor que yo. A: No me importa cuando otros niños hacen las cosas mejor que yo.
22	Apg 3	B: Yo nunca empujo a los niños cuando estamos en la fila. A: A veces yo empujo a los niños cuando estamos en la fila.
23	Al 3	A: Cuando mis amigos vienen a mi casa juegan más con mis juguetes que conmigo. B: Cuando mis amigos me visitan juegan conmigo y no con mis juguetes.
24	Ha 3	A: No creo que sea entretenido colgarme boca abajo en las barras. B: Creo que sería súper entretenido colgarme boca abajo en las barras.
25	Sa 3	A: Cuando viene gente nueva a mi casa le muestro los juguetes. B: Cuando viene gente nueva a mi casa, corro donde mi papá y mi mamá.
26	Sc 3	B: Es más entretenido hacer cosas con otra/s gente/s que solo/a. A: Es más entretenido hacer cosas solo/a que con otra/s gente/s.
27	Sp 3	B: No me gusta que la gente me mire. A: Me gusta que me miren.
28	Sr 3	A: Algunos días todo me hace enojar. B: Casi nunca las cosas me hacen enojar.
29	Tr 3	A: A veces me meto en problemas por portarme mal. B: Nunca me meto en problemas por portarme mal.
30	Wb3	A: Me gusta mucho como soy. B: A veces, no me gusta como soy.
31	Ach 4	B: Me gusta hacer trabajos que no son muy difíciles. A: Me gustan los trabajos difíciles.



32	Agg 4	A: A veces me gusta molestar a la gente, diciéndole cosas pesadas. B: No me gusta molestar a la gente.
33	Al 4	A: Nadie quiere estar conmigo. B: A la gente le gusta estar conmigo.
34	Ha 4	B: Cuando escucho un ruido fuerte salgo a mirar qué es. A: Si escucho un ruido fuerte no saldría a mirar qué es.
35	Sa 4	B: Yo no presto mis juguetes a niños que no conozco. A: Yo le presto mis juguetes a niños que no conozco.
36	Sc 4	B: Me siento más feliz cuando estoy con gente. A: Me siento más feliz cuando estoy solo/a.
37	Sp 4	A: Siempre soy el monito mayor. B: Otros niños siempre son monito mayor.
38	Sr 4	A: Si algo me asusta en la noche igual me quedo dormido. B: Cuando estoy asustado me cuesta quedarme dormido.
39	Tr4	B: A veces hago cosas malas. A: Nunca hago cosas malas.
40	Wb 4	B: Siempre me siento súper bien cuando me despierto. A: Muchas veces cuando me despierto no me siento muy bien.
41	Ach	A: Yo sigo haciendo rompecabezas aunque este muy cansado/a. B: Yo dejo de hacer un rompecabezas si estoy muy cansado/a.
42	Agg 5	A: No me gusta ver cuando otras personas pelean. B: Me gusta ver cuando otras personas pelean.
43	Al 5	B: La gente siempre me dice cosas pesadas. A: La gente casi nunca me dice cosas pesadas.

44	Ha 5	B: Cuando tengo miedo me arranco. A: Cuando tengo miedo me enfrento a lo que me asusta.
45	Sa 5	B: Yo jugaría con niños que no conozco. A: Yo nunca jugaría con niños que no conozco.
46	Sc 5	A: Cuando estoy triste yo juego solo/a en mi pieza. B: Cuando estoy triste yo busco a alguien que juegue conmigo.
47	Sp 5	A: No me gusta pararme a hablar delante de mis compañeros. B: Me gusta pararme hablar delante de mis compañeros.
56	Sr 6	A: Algunas veces estoy enojado. B: Muchas veces estoy enojado.
57	Wb 6	B: Yo casi nunca estoy triste. A: Muchas veces yo estoy triste.
58	Ach 7	B: Los rompecabezas fáciles son entretenidos. A: los rompecabezas difíciles son entretenidos.
59	Ha 7	A: No es entretenido andar rápido en auto. B: es entretenido andar rápido en auto.
60	Sa 7	A: Me molesta mucho que me mire la gente que no conozco. B: No me molesta que me mire gente que no conozco.
61	Sr 7	A: Yo no lloro cuando algo no me gusta. B: Yo lloro cuando algo no me gusta.
62	Wb 7	B: Me siento bien por dentro. A: No me siento bien por dentro.

## ANEXO Nº 5

CUESTIONARIO DE AUTOIMAGEN INFANTIL – REVISADO (C.A.I-R.)  
Propiedad intelectual de Rebecca A. Eder (1992)  
Adaptado por Arancibia et al (1995)

### Dimensiones

Motivación de logro  
Agresividad  
Pertenencia  
Riesgo  
Ansiedad social  
Sociabilidad  
Liderazgo  
Reacción de stress  
Sumisión  
Bienestar

Dimensión	Ítem
1 Motivación de logro	A: Casi siempre hago cosas que son difíciles. B: Casi siempre hago cosas que son fáciles.
2 Agresividad	A: Cuando yo me enojo, me quedo tranquilo/a. B: Cuando yo me enojo, me dan ganas de pegarle a alguien.
3 Pertenencia	B: La gente quiere que me pasen cosas malas. A: La gente no quiere que me pasen cosas malas.
4 Riesgo	B: No me subo a cosas muy altas. A: Me subo a cosas muy altas.
5 Ansiedad Social	A: Me gusta conocer nuevos amigos. B: No me gusta conocer nuevos amigos.
6 Sociabilidad	A: A mi me gusta jugar solo/a. B: A mi me gusta jugar con mis amigos.
7 Reacción al stress	B: Pocas cosas me dan susto. A: Muchas cosas me dan susto.

8	Sumisión	B: A veces hago cosas que no debo. A: Hago las cosas que debo.
9	Bienestar	A: Muchas veces estoy contento/a. B: Pocas veces estoy contento/a.
10	Pertenencia	B: A los otros les importa lo que me pasa. A: A nadie le importa lo que me pasa.
11	Riesgo	A: Me gustaría tirarme de cabeza por el resbalín. B: No me gustaría tirarme de cabeza por el resbalín.
12	Ansiedad social	B: Me siento bien con personas que no conozco. A: Me siento mal con personas que no conozco.
13	Sociabilidad	A: Yo tengo un/a mejor amigo/a. B: Yo no tengo un/a mejor amigo/a.
14	Liderazgo	A: Yo digo a qué vamos a jugar. B: Otra persona dice a qué vamos a jugar.
15	Reacción al stress	A: Me enojo muchas veces. B: Me enojo pocas veces.
16	Sumisión	A: Siempre hago lo que la tía me dice. B: Muchas veces no hago lo que la tía me dice.
17	Agresividad	A: A veces empujo a los niños cuando estamos en la fila. B: Nunca empujo a los niños cuando estamos en la fila.
18	Pertenencia	A: Mis amigos juegan más con mis juguetes que conmigo. B: Mis amigos juegan mas conmigo que con mis juguetes.
19	Sociabilidad	B: Es más entretenido hacer cosas con otros niños. A: Es mas entretenido hacer cosas solo/a.
20	Liderazgo	B: No me gusta que me miren. A: Me gusta que me miren.
21	Sumisión	A: A veces me porto mal. B: Nunca me porto mal.

22	Bienestar	B: A veces no me gusta como soy. A: Me gusta mucho como soy.
23	Motivación de logro	B: Me gusta hacer trabajos difíciles. A: me gusta hacer trabajos fáciles.
24	Agresividad	A: Me gusta molestar a otros. B: No me gusta molestar a otros.
25	Pertenencia	A: Nadie quiere estar conmigo. B: A los otros les gusta estar conmigo.
26	Ansiedad social	B: Yo no presto mis juguetes a niños que no conozco. A: Yo presto mis juguetes a niños que no conozco.
27	sociabilidad	B: Me siento mas contento cuando estoy con otros. A: Me siento mas contento cuando estoy solo/a.
28	Liderazgo	A: Siempre soy el "monito mayor". B: Otros niños son "monito mayor".
29	Reacción al stress	A: Si algo me asusta en la noche, igual me quedo dormido. B: Si algo me asusta en la noche, me cuesta quedarme dormido.
30	Sumisión	A: Muchas veces hago cosas malas. B: Pocas veces hago cosas malas.
31	Bienestar	B: Me siento bien cuando me despierto. A: No me siento muy bien cuando me despierto.
32	Motivación de logro	A: Termino el rompecabezas aunque esté cansado. B: Dejo de hacer el rompecabezas si estoy cansado.
33	Agresión	A: No me gusta ver cuando otras personas pelean. B: Me gusta ver cuando otras personas pelean.
34	Pertenencia	B: Los niños, casi nunca me dicen cosas pesadas. A: Los niños, siempre me dicen cosas pesadas.
35	Riesgo	B: Cuando tengo miedo me arranco. A: Cuando tengo miedo no me arranco.

36	Ansiedad social	B: Yo jugaría con niños que no conozco. A: Yo nunca jugaría con niños que no conozco.
37	Sociabilidad	A: Cuando estoy triste, me quedo solo. B: Cuando estoy triste, busco a mis amigos.
38	Liderazgo	A: No me gusta pararme a hablar delante de los niños. B: Me gusta pararme a hablar delante e los niños.
39	Reacción de stress	B: Muchas cosas me dan pena. A: Nunca tengo pena.
40	Bienestar	A: Yo me río harto. B: Yo me río mucho.
41	Motivación de logro	A: Trabajo mucho en las actividades del jardín. B: Trabajo poco en las actividades del jardín.
42	Pertenencia	B: Le caigo mal a los demás. A: Le caigo bien a los demás.
43	Riesgo	B: Me asusta ver películas de miedo. A: No me asusta ve películas de miedo.
44	Ansiedad social	A: Yo jugaría con un niño nuevo en el jardín. B: Yo no jugaría con un niño nuevo en el jardín.
45	Liderazgo	A: A mi me gusta mandar a los demás. B: A mi no me gusta mandar a los demás.
46	Bienestar	B: Casi nunca estoy triste. A: Muchas veces estoy triste.
47	Motivación de logro	B: Los rompecabezas fáciles son entretenidos. A: Los rompecabezas difíciles son entretenidos.
48	Riesgo	A: Me gusta andar rápido en auto. B: No me gusta andar rápido en auto.

## ANEXO Nº 6

### CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS (C.A.N.)

Propiedad intelectual de Rebecca A. Eder (1992)

Adaptado por Farías et al (2001)

#### Dimensiones

Mot	Motivación de logro
Agr	Agresividad
Pert	Pertenencia
Aut	Autocuidado
Ans	Ansiedad social
Cerc	Cercanía Social
Lid	Liderazgo
Reac	Reacción de stress
Trad	Tradicionalismo
Bie	Bienestar

	<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>
1	Mot 1	A: Yo hago cosas difíciles. B: Yo solo hago cosas fáciles.
2	Agr 1	B: Cuando me enojo, le pego a alguien. A: Yo me quedo tranquilo.
3	Pert 1	B: La gente quiere que me pasen cosas malas. A: La gente quiere que me pasen cosas buenas.
4	Aut 1	A: Me gusta subirme a cosas muy altas. B: A mi no me gusta porque es peligroso.
5	Ans 1	A: Me gusta conocer gente nueva. B: A mi no me gusta.
6	Cerc 1	A: Me gusta jugar solo/a. B: Me gusta más jugar con mis amigos/as.
7	Lid 1	A: Hago lo que me dicen mis amigos. B: Yo les digo a ellos qué hacer.

8	Reac 1	B: Yo me asusto poco. A: Yo me asusto mucho.
9	Bie 1	A: Yo estoy contento/a muchas veces. B: Yo estoy contento pocas veces.
10	Agr 2	B: Me gusta asustar a la gente. A: No me gusta asustar a la gente.
11	Pert 2	B: A los demás les importa lo que me pasa. A: A nadie le importa lo que me pasa.
12	Aut 2	A: Me gusta tirarme de cabeza por el resbalín. B: A mi no me gusta porque es peligroso.
13	Lid 2	A: Yo digo a qué vamos a jugar. B: Otro/a niño/a dice a qué vamos a jugar.
14	Reac 2	A: Yo me enojo poco si las cosas no me resultan. B: Yo me enojo mucho.
15	Trad 1	A: Yo siempre hago lo que mi mamá o la tía dice. B: A veces no hago lo que mi mamá o la tía dice.
16	Mot 2	B: Me gusta hacer las cosas mejor que otros niños/as. A: A mi no me importa.
17	Agr 3	B: Yo no empujo a los niños/as en la fila. A: Yo lo hago a veces.
18	Aut 3	A: Yo me cuelgo de cabeza en las barras. B: Yo no, porque es peligroso.
19	Ans 2	A: Cuando viene gente que no conozco a mi casa, les muestro los juguetes. B: Yo no, yo busco a mis papás.
20	Cerc 2	B: Me gusta hacer las cosas con otros niños/as. A: A mi me gusta hacerlas solo/a.
21	Reac 3	A: Algunos días me enojo por todo. B: Yo casi nunca me enojo.
22	Bie 2	A: Me gusta mucho como soy. B: A veces no me gusta como soy.



23	Agr 4	A: Me gusta molestar a la gente diciéndole cosas pesadas. B: No me gusta molestar a la gente.
24	Pert 3	A: Nadie quiere estar conmigo. B: A los demás les gusta estar conmigo.
25	Cerc 3	B: Me siento más contento cuando estoy con otra gente. A: Me siento más contento cuando estoy solo/a.
26	Reac 4	A: Cuando estoy asustado, igual puedo dormir. B: A mi me cuesta quedarme dormido.
27	Bie 3	B: Cuando me despierto, siempre me siento súper bien. A: Muchas veces me despierto y no me siento muy bien.
28	Agr 5	A: No me gusta ver cuando otras personas pelean. B: A mi sí me gusta ver cuando otros pelean.
29	Pert 4	B: Los /as niños/as siempre me dicen cosas pesadas. A: A mi nunca me dicen cosas pesadas.
30	Aut 4	B: Me gusta bajar las escaleras corriendo. A: A mi no porque me puedo caer.
31	Cerc 4	A: Cuando estoy triste, juego solo/a. B: Cuando estoy triste, busco a alguien con quien jugar.
32	Lid 3	A: No me gusta hablar delante de mis compañeros. B: A mi sí me gusta hablar delante de mis compañeros.
33	Trad 2	B: Yo soy un/a niño bueno/a. A: Yo no soy un/a niño/a bueno/a.
34	Bie 4	A: Yo me río harto. B: Yo me río poco.
35	Mot 3	A: Yo me esfuerzo harto en el jardín. B: Yo no me esfuerzo mucho.

36	Pert 5	B: Yo le caigo mal a otros niños/as. A: Yo le caigo bien a otros niños/as.
37	Aut 5	B: Yo veo películas de miedo. A: Yo no, porque me dan pesadillas.
38	Ans 3	A: Yo jugaría con un niño/a nuevo en el jardín. B: Yo no jugaría con el/ella.
39	Lid 4	A: A mi me gusta mandar a los otros niños/as. B: A mi no me gusta mandarlos.
40	Bie 5	B: Yo nunca estoy triste. A: Yo estoy triste muchas veces.
41	Mot 4	B: Los juegos fáciles son entretenidos. A: Los difíciles son más entretenidos.
42	Ans 4	A: Me molesta mucho que me mire alguien que no conozco. B: A mi no me molesta.
43	Reac 5	A: Si algo no me gusta, lloro. B: Yo no lloro.

## ANEXO Nº 7

### HOJA DE RESPUESTA DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS (C.A.N.) Adaptado por Farías et al (2001)

Establecimiento:  
 Fecha de aplicación:  
 Hora inicio:  
 Hora final:  
 Entrevistadora:  
 Grupo curso:

Nombre:  
 Fecha Nacimiento:  
 Edad:  
 Tiempo de aplicación:  
 Puntaje total:  
 Puntos:

Nº ítem	Dim.	Títere	ítem	Ptje
1	Mot 1	Eva – Kako Pepa – Pepe	Yo hago cosas difíciles. Yo solo hago cosas fáciles.	
2	Agr 1	Pepa – Pepe Eva - Kako	Cuando me enojo, le pego a alguien. Yo me quedo tranquilo.	
3	Pert 1	Pepa – Pepe Eva - Kako	La gente quiere que me pasen cosas malas. La gente quiere que me pasen cosas buenas.	
4	Aut 1	Eva – Kako Pepa – Pepe	Me gusta subirme a cosas muy altas. A mi no me gusta porque es peligroso.	
5	Ans 1	Eva – Kako Pepa – Pepe	Me gusta conocer gente nueva. A mi no me gusta.	
6	Cerc 1	Eva – Kako Pepa – Pepe	Me gusta jugar solo/a. Me gusta más jugar con mis amigos/as.	
7	Lid 1	Eva – Kako Pepa – Pepe	Hago lo que me dicen mis amigos. Yo les digo a ellos qué hacer.	
8	Reac 1	Pepa – Pepe Eva - Kako	Yo me asusto poco. Yo me asusto mucho.	
9	Bie 1	Eva – Kako Pepa – Pepe	Yo estoy contento/a muchas veces. Yo estoy contento pocas veces.	
10	Agr 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	B: Me gusta asustar a la gente. A: No me gusta asustar a la gente.	

11	Pert 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	A los demás les importa lo que me pasa. A nadie le importa lo que me pasa.	
12	Aut 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me gusta tirarme de cabeza por el resbalín. A mi no me gusta porque es peligroso.	
13	Lid 2	Eva – Kako Pepa – Pepe	Yo digo a qué vamos a jugar. Otro/a niño/a dice a qué vamos a jugar.	
14	Reac2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo me enojo poco si las cosas no me resultan. Yo me enojo mucho.	
15	Trad 1	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo siempre hago lo que mi mamá o la tía dice. A veces no hago lo que mi mamá o la tía dice.	
16	Mot 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	Me gusta hacer las cosas mejor que otros niños/as. A mi no me importa.	
17	Agr 3	Pepa – Pepe Eva – Kako	Yo no empujo a los niños/as en la fila. Yo lo hago a veces.	
18	Aut 3	Eva – Kako Pepa – Pepe	Yo me cuelgo de cabeza en las barras. Yo no, porque es peligroso.	
19	Ans 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Cuando viene gente que no conozco a mi casa, les muestro los juguetes. yo no, yo busco a mis papás.	
20	Cerc 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	Me gusta hacer las cosas con otros niños/as. A mi me gusta hacerlas solo/a.	
21	Reac3	Eva - Kako Pepa – Pepe	Algunos días me enojo por todo. Yo casi nunca me enojo.	
22	Bie 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me gusta mucho como soy. A veces no me gusta como soy.	
23	Agr 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me gusta molestar a la gente diciéndole cosas pesadas. No me gusta molestar a la gente.	
24	Pert 3	Eva - Kako Pepa – Pepe	Nadie quiere estar conmigo. A los demás les gusta estar conmigo.	

25	Cerc 3	Pepa – Pepe Eva - Kako	Me siento más contento cuando estoy con otra gente. Me siento más contento cuando estoy solo/a.	
26	Reac4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Cuando estoy asustado, igual puedo dormir. A mi me cuesta quedarme dormido.	
27	Bie 3	Pepa – Pepe Eva - Kako	Cuando me despierto, siempre me siento súper bien. Muchas veces me despierto y no me siento muy bien.	
28	Agr 5	Eva - Kako Pepa – Pepe	No me gusta ver cuando otras personas pelean. A mi sí me gusta ver cuando otros pelean.	
29	Pert 4	Pepa – Pepe Eva - Kako	Los /as niños/as siempre me dicen cosas pesadas. A mi nunca me dicen cosas pesadas.	
30	Aut 4	Pepa – Pepe Eva - Kako	Me gusta bajar las escaleras corriendo. A mi no porque me puedo caer.	
31	Cerc 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Cuando estoy triste, juego solo/a. Cuando estoy triste, busco a alguien con quien jugar.	
32	Lid 3	Eva - Kako Pepa – Pepe	No me gusta hablar delante de mis compañeros. A mi sí me gusta hablar delante de mis compañeros.	
33	Trad 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	Yo soy un/a niño bueno/a. Yo no soy un/a niño/a bueno/a.	
34	Bie 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo me río hartito. Yo me río poco.	
35	Mot 3	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo me esfuerzo hartito en el jardín. Yo no me esfuerzo mucho.	
36	Pert 5	Pepa – Pepe Eva - Kako	Yo le caigo mal a otros niños/as. Yo le caigo bien a otros niños/as.	
37	Aut 5	Pepa – Pepe Eva - Kako	Yo veo películas de miedo. Yo no, porque me dan pesadillas.	

38	Ans 3	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo jugaría con un niño/a nuevo en el jardín. Yo no jugaría con el/ella.	
39	Lid 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	A mi me gusta mandar a los otros niños/as. A mi no me gusta mandarlos.	
40	Bie 5	Pepa – Pepe Eva - Kako	Yo nunca estoy triste. Yo estoy triste muchas veces.	
41	Mot 4	Pepa – Pepe Eva - Kako	Los juegos fáciles son entretenidos. Los difíciles son más entretenidos.	
42	Ans 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me molesta mucho que me mire alguien que no conozco. A mi no me molesta.	
43	Reac5	Eva - Kako Pepa – Pepe	Si algo no me gusta, lloro. Yo no lloro.	

## ANEXO Nº 8

### HOJA DE PUNTAUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS (C.A.N.) Adaptado por Farías et al (2001)

Áreas sombreadas	1 punto
Áreas no Sombreadas	0 puntos

Nº ítem	Dim.	Títere	ítem	Ptje
1	Mot 1	Eva – Kako	Yo hago cosas difíciles	
		Pepa – Pepe	Yo solo hago cosas fáciles.	
2	Agr 1	Pepa – Pepe	Cuando me enojo, le pego a alguien.	
		Eva - Kako	Yo me quedo tranquilo.	
3	Pert 1	Pepa – Pepe	La gente quiere que me pasen cosas malas.	
		Eva - Kako	La gente quiere que me pasen cosas buenas.	
4	Aut 1	Eva – Kako	Me gusta subirme a cosas muy altas.	
		Pepa – Pepe	A mi no me gusta porque es peligroso.	
5	Ans 1	Eva – Kako	Me gusta conocer gente nueva.	
		Pepa – Pepe	A mi no me gusta.	
6	Cerc 1	Eva – Kako	Me gusta jugar solo/a.	
		Pepa – Pepe	Me gusta más jugar con mis amigos/as.	
7	Lid 1	Eva – Kako	Hago lo que me dicen mis amigos.	
		Pepa – Pepe	Yo les digo a ellos qué hacer.	
8	Reac1	Pepa – Pepe	Yo me asusto poco.	
		Eva - Kako	Yo me asusto mucho.	
9	Bie 1	Eva – Kako	Yo estoy contento/a muchas veces.	
		Pepa – Pepe	Yo estoy contento pocas veces.	
10	Agr 2	Pepa – Pepe	Me gusta asustar a la gente.	
		Eva - Kako	No me gusta asustar a la gente.	
11	Pert 2	Pepa – Pepe	A los demás les importa lo que me pasa.	
		Eva - Kako	A nadie le importa lo que me pasa.	

12	Aut 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me gusta tirarme de cabeza por el resbalín. A mi no me gusta porque es peligroso.	
13	Lid 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo digo a qué vamos a jugar. Otro/a niño/a dice a qué vamos a jugar.	
14	Reac2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo me enojo poco si las cosas no me resultan. Yo me enojo mucho.	
15	Trad 1	Eva - Kako Pepa – Pepe	Yo siempre hago lo que mi mamá o la tía dice. A veces no hago lo que mi mamá o la tía dice.	
16	Mot 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	Me gusta hacer las cosas mejor que otros niños/as. A mi no me importa.	
17	Agr 3	Pepa – Pepe Eva - Kakp	Yo no empujo a los niños/as en la fila. Yo lo hago a veces.	
18	Aut 3	Eva – Kako Pepa – Pepe	Yo me cuelgo de cabeza en las barras. Yo no, porque es peligroso.	
19	Ans 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Cuando viene gente que no conozco a mi casa, les muestro los juguetes. yo no, yo busco a mis papás.	
20	Cerc 2	Pepa – Pepe Eva - Kako	Me gusta hacer las cosas con otros niños/as. A mi me gusta hacerlas solo/a.	
21	Reac3	Eva - Kako Pepa – Pepe	Algunos días me enojo por todo. Yo casi nunca me enojo.	
22	Bie 2	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me gusta mucho como soy. A veces no me gusta como soy.	
23	Agr 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me gusta molestar a la gente diciéndole cosas pesadas. No me gusta molestar a la gente.	
24	Pert 3	Eva - Kako Pepa – Pepe	Nadie quiere estar conmigo. A los demás les gusta estar conmigo.	
25	Cerc 3	Pepa – Pepe	Me siento más contento cuando estoy con otra gente. Me siento más contento cuando estoy solo/a	



26	Reac4	Eva - Kako Pepe - Pepe	Cuando estoy asustado, igual puedo dormir. A mi me cuesta quedarme dormido.	
27	Bie 3	Pepa - Pepe Eva - Kako	Cuando me despierto, siempre me siento súper bien. Muchas veces me despierto y no me siento muy bien.	
28	Agr 5	Eva - Kako Pepe - Pepe	No me gusta ver cuando otras personas pelean. A mi sí me gusta ver cuando otros pelean.	
29	Pert 4	Pepa - Pepe Eva - Kako	Los /as niños/as siempre me dicen cosas pesadas. A mi nunca me dicen cosas pesadas.	
30	Aut 4	Pepa - Pepe Eva - Kako	Me gusta bajar las escaleras corriendo. A mi no porque me puedo caer.	
31	Cerc 4	Eva - Kako Pepe - Pepe	Cuando estoy triste, juego solo/a. Cuando estoy triste, busco a alguien con quien jugar.	
32	Lid 3	Eva - Kako Pepe - Pepe	No me gusta hablar delante de mis compañeros. A mi sí me gusta hablar delante de mis compañeros.	
33	Trad 2	Pepa - Pepe Eva - Kako	Yo soy un/a niño bueno/a. Yo no soy un/a niño/a bueno/a.	
34	Bie 4	Eva - Kako Pepe - Pepe	Yo me río hartito. Yo me río poco.	
35	Mot 3	Eva - Kako Pepe - Pepe	Yo me esfuerzo hartito en el jardín. Yo no me esfuerzo mucho.	
36	Pert 5	Pepa - Pepe Eva - Kako	Yo le caigo mal a otros niños/as. Yo le caigo bien a otros niños/as.	
37	Aut 5	Pepa - Pepe Eva - Kako	Yo veo películas de miedo. Yo no, porque me dan pesadillas.	
38	Ans 3	Eva - Kako Pepe - Pepe	Yo jugaría con un niño/a nuevo en el jardín. Yo no jugaría con el/ella.	

39	Lid 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	A mi me gusta mandar a los otros niños/as. A mi no me gusta mandarlos.	
40	Bie 5	Pepa – Pepe Eva - Kako	Yo nunca estoy triste. Yo estoy triste muchas veces.	
41	Mot 4	Pepa – Pepe Eva - Kako	Los juegos fáciles son entretenidos. Los difíciles son más entretenidos.	
42	Ans 4	Eva - Kako Pepa – Pepe	Me molesta mucho que me mire alguien que no conozco. A mi no me molesta.	
43	Reac5	Eva - Kako Pepa – Pepe	Si algo no me gusta, lloro. Yo no lloro.	

## **ANEXO Nº 9**

### **MANUAL PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS (C.A.N.)**

Elaborado por Farías et al (2001)

#### **INTRODUCCIÓN**

El cuestionario de Autoconcepto para niños(as) o C.A.N, es un instrumento de uso experimental. La prueba es una adaptación del “Children’s Self View Questionnaire”, cuestionario elaborado por la investigadora Rebecca Eder en 1990 en la Universidad de California, Davis, E.E.U.U.<sup>1</sup>

Existe una amplia gama de procedimientos e instrumentos para evaluar el autoconcepto, pero no existe uno dirigido especialmente para los niños pequeños, que poseen una limitada capacidad lingüística en relación con los niños en edad escolar. De allí la importancia y relevancia de probar este nuevo instrumento, que además incluye un fuerte componente lúdico, lo que hace dinámico y entretenido para los niños de esta edad.

Este manual de aplicación está destinado a Educadores y otros profesionales relacionados con el ámbito de educación, a quienes podría prestar utilidad el instrumento y como una forma de potenciar su real aplicabilidad y utilidad.

#### **INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN**

El C.A.N. se aplica por medio de una entrevista individual. La entrevista es realizada por dos personas; una de ellas enuncia los 43 ítems o “preguntas”; cada ítem consiste en un par de afirmaciones opuestas que describen sentimientos, actitudes o conductas vinculadas al autoconcepto (por ejemplo “Yo soy un niño bueno” y “Yo no soy un niño bueno”).

La segunda persona, que mantiene contacto directo con el niño(a), le pregunta con cuál de los dos títeres (afirmaciones) se identifica y registra la respuesta del niño, ya sea verbal o no verbal (por ejemplo, apuntar a uno de los dos muñecos).

Los títeres siempre están tipificados según el sexo del niño(a) evaluado(a); por ejemplo, si se evalúa a una niña se presentan dos títeres

---

<sup>1</sup> El C.A.N. es resultado del trabajo de Seminario de Título de un grupo de alumnas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central. Para mayores detalles sobre la prueba y la investigación realizada, se recomienda revisar el informe de Seminario de estas investigadoras en la Biblioteca de la Universidad Central de Chile.

caracterizados con atributos propios del sexo femenino (por ej. Se llaman “Pepa” y “Eva”, llevan vestidos, usan color rosado y están peinadas con chapes o trenzas); en el caso de los niños, los títeres se llaman “Pepe” y “Kako”, visten pantalones y cabello corto.

Antes de comenzar con el cuestionario propiamente tal, se comienza con las preguntas de consignas, las cuales tienen el objetivo de verificar la real comprensión del niño(a) frente a las afirmaciones que se le están presentando, ejemplo:

- TÍTERE A: “yo voy al colegio”.
- TÍTERE B: “yo no voy al colegio”.
- TÍTERE B: “a mi me gustan los regalos”.
- TÍTERE A: “a mi no me gustan los regalos”.

La aplicación del cuestionamiento solo se inicia una vez que las respuestas del niño(a) a estas preguntas ha demostrado que entiende el procedimiento de aplicación. Entonces se inicia la formulación de las siguientes preguntas propiamente tales.

Uno de los títeres expresa una afirmación acerca de sí mismo, su forma de sentir y comportarse y el otro hace la afirmación opuesta por ejemplo, “¡A mi me gusta como soy!” y “ A mí no me gusta como soy!”. El niño(a) debe señalar con cual de los dos se idéntica más.

La entrevistadora registra en una Hoja de Respuestas la respuesta verbal del niño(a) o cualquier otra manifestación que indique su preferencia por el contenido expresado por uno de los títeres.

Si el niño(a) no comprende la afirmación, ésta se reitera otras dos veces; si, después de eso aún no comprende la pregunta o no responde, se reitera “NR” (no responde). Si esta situación se repite en 3 preguntas sucesivas, o en más de 5 preguntas en total, se suspende la aplicación.

Es importante que el niño(a) no sienta esto como un fracaso. Siempre debemos agradecer su colaboración y decirle que “lo ha hecho muy bien”.

Si durante la aplicación, el niño o niña evaluado(a) se muestra muy inquieto, se recomienda darle recreo de 5 minutos y continuar después con la aplicaron de los ítems restantes.

El tiempo de aplicación estimado es de 10 a 20 minutos por niño(a), pero este lapso es solo una referencia; de acuerdo a sus características individuales, un niño o niña puede tomar más o menos tiempo, y no debe imponerse ninguna restricción en este aspecto.

El manual de aplicación del C.A.N. está compuesto por 43 ítems; cada uno pertenece a una de escala o dimensión.

Dimensiones	Cantidad de ítems por dimensión	N° de ítems
1. Motivación de Logro	4 ítems	1, 16, 35, 41.
2. Agresividad	5 ítems	2, 10, 17, 23, 28.
3. Pertenencia	5 ítems	3, 11, 24, 29, 36.
4. Autocuidado	5 ítems	4, 12, 18, 30, 37.
5. Ansiedad Social	4 ítems	5, 19, 38, 42.
6. Cercanía Social	4 ítems	6, 20, 25, 31.
7. Reacción de Stress	4 ítems	7, 13, 32, 39.
8. Liderazgo	5 ítems	8, 14, 21, 26, 43.
9. Bienestar	5 ítems	9, 22, 27, 34, 40.
10. Tradicionalismo	2 ítems	15, 33.

## MATERIALES

- 4 títeres, dos femeninos y dos masculinos.
- 1 teatrillo.
- 1 Hoja de Respuesta

## INSTRUCCIONES DE PUNTUACIÓN

Durante la aplicación, marque en la Hoja de Respuestas el títere (afirmación) con que se identifica el niño o niña evaluado en cada ítem, encerrando en un círculo el nombre del títere correspondiente.

Una vez terminada la aplicación, asigne puntaje a las respuestas de la siguiente forma:

- Entregue 1 punto a las respuestas que corresponden a afirmaciones sombreadas en la hoja de respuestas;
- Asigne 0 punto a las respuestas que indican afirmaciones no sombreadas;
- Las preguntas no respondidas (NR) no reciben puntaje. Escriba el puntaje correspondiente en el casillero del extremo derecho de la hoja de respuestas. Para determinar el puntaje total, sume los puntajes parciales.

## INTERPRETACION DE RESULTADOS

A continuación se incluye la tabla de percentiles y puntajes brutos que permiten una primera apreciación de los resultados obtenidos en el C.A.N., específicamente, el puntaje total.

El sombreado oscuro indica el promedio del grupo de referencia (31.35 puntos) y el sombreado más claro indica las zonas cubiertas hacia abajo y hacia arriba por una desviación estándar (4.8 puntos) sugiriendo, en este sentido, una desviación del promedio.

Puntaje bruto	Percentil
0 - 13	1
14 - 21	5
22 - 23	8
25	10
25	15
26	20
27	25
28	30
29	35
30	40
31	50
32	55
33	65
34	70
35	85
36	90
37	95
38	97
39 - 40	99
41 - 43	100

### CÓMO INTERPRETAR EL PUNTAJE EN TERMINOS DE PERCENTILES.

- Una vez que ha determinado el puntaje total, ubíquelo en la columna izquierda de la tabla. El número de la columna derecha, indica el percentil asociado a ese puntaje.
- Un percentil es una medida de localización, que indica el porcentaje de sujetos, de un grupo de referencia (en este caso una muestra de 100 años), que se ubica por debajo del puntaje alcanzado por el/la niño/a que usted evaluó.
- Por ejemplo, si él/ella obtuvo 35 puntos, este puntaje corresponde al percentil 85. Esto significa que el 85% de los niños del grupo de

referencia tuvieron un puntaje menor, sugiriendo que el niño/a evaluado/a tiene un autoconcepto alto o positivo.

- La columna del puntaje 31 puntos, marca el promedio, y las zonas no sombreadas indican los puntajes positiva o negativamente desviación respecto de él.
- Si el puntaje del niño cae dentro de esta zona, sugiere una desviación significativa (en sentido positivo o negativo) del promedio. Cuando la desviación es hacia abajo, es importante estar atento/a al comportamiento d ese niño/a, comprobar si efectivamente puede tener un concepto de sí mismo negativo o disminuido y, en ese caso, desarrollar acciones de apoyo para mejorarlo.
- Es muy importante considerar que esta es una prueba de uso experimental, sus resultados no deben tomarse por definitivos y deben chequearse cuidadosamente con la observación directa del niño/a en el jardín o escuela, y con el reporte de sus padres. Este cuestionario debe ser solo una herramienta más para u mejor conocimiento de los niños y niñas con que trabaja.

## ANEXO Nº 10

### PAUTA DE PREGUNTAS A PEDAGOGOS TEATRALES





## ANEXO Nº 11

### TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A PEDAGOGOS TEATRALES

#### DATOS PERSONALES.

**Nombre:** Víctor Hugo Ojeda

**Edad:** 39

**Título:** Actor y Pedagogo Teatral. Diplomado de Pedagogía Teatral en la Universidad Católica de Chile. Seminario de Pedagogía Teatral impartido por la Universidad de Chile (cada 4 años). Director de la Fundación Desarrollo.

**Fecha de entrevista:** 18 de Agosto de 2008

**Hora de Inicio y término:** 11:00 – 12:00 / 13:30 – 14:30

**Nombre:** Julieta Herrera

**Edad:** 34

**Título:** Educadora diferencial y pedagoga teatral. Diplomado de Pedagogía Teatral en la Universidad Católica de Chile y Magíster en Pedagogía teatral Universidad del Desarrollo.

**Fecha de entrevista:** 18 de Agosto de 2008

**Hora de Inicio y término:** 11:00 – 13:00

**JH:** Julieta Herrera

**VO:** Víctor Ojeda

**EN:** Entrevistadora, alumna Tesista, María Teresa López González.

**EN:** ¿Cómo definiría la pedagogía teatral?

**JH:** Para mí es mucho más simple que cómo lo dice Víctor, para mí la pedagogía teatral desde el punto de vista (...) mirado más pedagógicamente que actoral, como Víctor, (...) para mí es él, es él (...) la utilización de las técnicas teatrales en el aula. Es el sacar el máximo provecho de todas las técnicas teatrales y utilizarla en una sala de clases con los contenidos que trabajo, con los niños adaptando esas técnicas para (...), haber (...), es adaptar las técnicas teatrales en el aula... eso es. No, pa` mi es eso no más.

**EN:** Y usted se refiere a técnicas teatrales ¿a qué?

**JH:** Como a los trabajos de respiración, de relajación, los juegos.

**EN:** Ya. Profesor.

**VO:** Es que yo pienso llevar al aula la técnica y la magia teatral. La técnica es digamos todo lo que menciona la Julita, ¿no cierto?, en el sentido que uno incorpora la técnica en este proceso que, luego lo contestaremos en la pregunta que viene más adelante, no cierto, de tres tiempo de esta clase que tiene una bienvenida, una estructura y una despedida. Entonces en esta primera etapa (eee), para llegar al momento educativo uno utiliza la técnica con dinámica de respiración, ejercicios, distensión, captar energías positivas, en fin. Entonces, Luego se llega (...), a partir de eso se llega a un estado emocional donde el alumno, obviamente, recibe mejor, digamos, el acto educativa en sí, digamos, todo esto cognitivo se desarrolla de mejor manera si yo antes, a partir de esta técnica teatral he desarrollado en él un estado anímico positivo, no cierto, una, una mejor disposición en el aprender. Un alumno, yo lo conversaba incluso con Julita, lo conversaba en un seminario el lunes pasado. Cuando el alumno viene de clases, no cierto, viene a clases, viene de que a lo mejor no había desayunado, viene de que a lo mejor los papás discutieron porque no había plata pa' la luz, viene de que a lo mejor una noche de haber escuchado a su hermano mayor con su pareja cómo tenían sexo de la pieza de al lado. Viene de (...), viene en un estado que no es un estado y eso sumado a cuarenta y cinco personas que vienen en el mismo estado y que están irritables, no cierto (¡shhhpfff!), a punto de cualquier estalle y entra el profesor que también viene en ese mismo estado, entonces, entra: *“¡saquen su cuaderno!”*; no hay, no hay un proceso, no cierto, cognitivo, no hay un desarrollo. Entonces, la técnica teatral permite que el profesor venga y diga *“ya chiquillos ya, vamos a relajar, vamos a gritar (pum-pum-pum), vamos a hacer (pum) (...).”* Ya, eso pasa en algún momento, la técnica, no cierto, lo técnico: los ejercicios, la relajación; (pum) *“ahora vamos (pum), a la magia del teatro”*, pero ¿cómo vamos a hacer la magia del teatro hoy día? En la pizarra. No nos vamos a mover, como me preguntas en una pregunta, valga la redundancia, en ¿cómo se dispone la sala de clases? ¡De ninguna manera!, si yo no necesito un escenario, lo que necesito es una actitud interna, tener la disposición que pone el teatro y esto significa en el eterno ejercicio que yo siempre menciono, cuando tú vas al teatro y que tu vayas con los problemas que vayas estay ahí: *“pucha la cuestión tengo que pagar la universidad, la cuestión (...).”* ahí toda la gente entra y de repente (pum) se apagan las luces de la sala y uno no dice nada. Se prende la luz azul en el escenario (¡pum!), aparecen unas florcitas de colores, unos pajaritos se sienten y ya uno se olvidó de los problemas y uno entró a la magia. Luego de eso, recién aparecen los actores con los personajes, pero primero técnicamente (¡pum!) me apagan la luz, y mi cuerpo ya empieza a ordenarse, entonces, ese mismo acto de técnica y magia teatral, si yo lo llevo a la sala, esa pa' mí es la definición. Técnica, porque tomo al alumno lo sacó, lo sacudo, lo limpio y lo dejo, y lo pongo en un estado para que la clase sea entretenida, aunque lo haga con pizarra, pero ya él, él ya cantó la canción nacional, ya grito viva Chile, ya grito C-H-I, ya dijo: *“nosotros yeah, uhh, ahh”*, o respiró, o se soltó, o movió el banco o hizo algo, entonces, cuando (imita la alegría, risa) empieza la clase: *“ya chiquillos ahora a trabajar”, “ah ya sipo”*. Entonces están (...)

**JH:** Con otra disposición

**VO:** Por lo tanto este, este, este proceso educativo en que yo antes necesitaba dos horas, yo ya no necesito dos horas, necesito media hora o menos, por qué, porque yo ahora a lo mejor voy a trabajar diez minutos con el alumno, pero en esos diez minutos me van a estar escuchando y no voy a estar cuarenta y cinco peleando –levanta el tono de voz, para ejemplificar- “*¡oye poh González! ¡Oye poh Donoso!, ¡oye poh date vuelta!, ¡te voy a anotar!*”. No, entonces como hay una dinámica del juego, de, de soltura el desorden es permitido, pero el niño como está, entra en otra dinámica con su persona es más controlado, es más, es un desorden más (...) porque tiene buena honda conmigo no necesito “*¡oiga!, ¡oiga!*” -grita-, sino que “*oye, ¡sh!, ¡sh!, yapo viejo, ya sigamos*” –habla normalmente-. Entonces es un poco eso, poder meterlo a las (...). Ahora, esto cada vez necesita más reforzamiento en el sentido que cuando tú antes llevabas a un niño al teatro, los cabro chicos estaban tranquilos, hoy día no, hoy se sube, porque están más activos; eso demuestra que la clase también debe ser más activa, que los cabro ahí, entra el profesor: “*ya saquen su cuaderno, fotocopiar, vamos a hacer la prueba número cinco, saquen el, pagina numero treinta y tres, anotar, título: las facultades de la neurona (eaea), pituitaria, ¡vamos! Anotar, ejercicio*”.

**JH:** Aparte que (...)

**VO:** el profesor

**JH:** ah, perdón (Víctor Ojeda, le cede la palabra) el niño ya no está, ya no es como antes que estaba de oyente y el profesor hablaba y el niño escuchaba, o sea ahora el niño tiene que estar activo para entender, se mueve, se para, entonces tiene que utilizar otro tipo de estrategias para poder desarrollar.

**VO:** A nuestro hijo yo ayer lo reté porque estaba escuchando música y escuchando reggaetón, o sea estudiando y escuchando reggaetón (...), parece normal poh (...), y con personal, entonces (...) o viendo tele, entonces porque necesitan (...)

**JH:** Porque no pueden estar solamente (...)

**VO:** Claro, no pueden (...) la tarea sola es muy poco. Entonces qué pasa con la tarea solo, que está aquí y de repente se para y se va pa’l segundo piso y “*oye y tu tarea viejo*”, “*ah ya si voy al tiro*” y se va pa’l patio “*oye y no estabai, porque estas elevando volantín si estabai sen...*” “*ah ya si verdad si voy altiro*”. Entonces cuando tiene la tele y el teléfono y la música, estaba viendo la tele, haciendo la tarea y la música “*ohh escuchaste la canción*” (*¡Shh!*), “*ahh teléfono*” (*¡Shh!*). Y así lo mantienes tu, porque esta (eeee) este nuevo niño que esta hiperactivo, no cierto, hoy día lo raro es, y eso es lo que los profesores todavía no entendemos, muy claro, lo raro es tener alumnos

pasivos, lo raro es tener alumnos siete (...) es raro tener un alumno que saque puros siete, cuando un alumno tiene puros siete yo desconfío ¿qué honda? Este niño aquí debe absorber mucho, porque está, está, muy estimulado.

**JH:** Y ya no es un simple receptor es un actor, cachay, él está captando todo

**VO:** Además el proceso educativo que antes era, digamos, antes era muy moralista, nosotros como niños éramos moralistas; en qué sentido, en que la moral era fundamental *“¡hagamos la cimarra!” “y si mi mamá, mi mamá me pilla”* –susurra-, cachay, había como una, una, un miedo a hacer las cosas, se hacían igual, se tenían guaguas igual, se fumaba marihuana igual, había sexo igual, todo (...), pero había una cuestión moral que nadie me estaba diciendo -gestualiza, intentando decir que la conciencia pesaba a la hora de hacer cosas prohibidas-. Hoy día no poh, hoy día es empírico, más que moral es empírico, en qué sentido, en que hay que probarlo, *“oye hagamos la cimarra” “¡listo! Ya poh a ver”*; o sea, la idea y el desafío es que cómo va a reaccionar mi papá, no es que todos los cabros digan *“a voy a hacer esto para ver cómo va reaccionar mi papá”*, pero la conducta general es. Por lo tanto el profesor tiene, tiene que, tiene que hacer algo en torno a eso, o sea de poder definir eso, qué es lo que está haciendo. Yo siempre les digo a los profes usted planifica que mañana tiene que enseñar matemática, usted planificó para mañana enseñar sumas y cuando el curso se está aburriendo qué hace, llena de ejercicios, la pizarra de sumas. Entonces el niño aprende a sumar pero odia la suma, no hay un trabajo con la suma, ¿qué es una suma? Yo soy una suma de cosas, yo, yo mismo como ser humano, a través de esta suma de cosas, yo como ser humano puedo trabajar una pila de cosas, ¿quién soy yo como identidad?, ello por varias cosas dignidad, libertad, la verdad, porque si quiero ser libre, tengo que buscar la verdad y la verdad es libertad, no libre albedrío, esta suma de cinco cosas forma un todo y cuando este todo se junta tiene espiritualidad, aparece sexto un elemento. Entonces estos cinco elementos más un sexto, son seis elementos los que necesito para desarrollar a una persona integral. ¿Qué pasa cuando no tengo uno de estos elementos? Me transformó en un animal porque son instintivos, el instinto por qué no tengo reflexión, no tengo razón. Entonces al elemento muy importante... ¿me entendí? es por inventar algo. Entonces es un poco eso (...)

**JH:** Eso es, que permite trabajar en forma transversal la pedagogía teatral, por lo tanto (...)

**VO:** En un contexto general, todo el rato y no es necesario (...)

**JH:** O sea, trabajando con las personas

**VO:** Claro y para esto yo no necesito un escenario, lo que necesito es una actitud interna, tener la disposición que pone el teatro para que la clase sea

entretenida, aunque lo haga con pizarra; para esto no es necesario ni el maquillaje ni el vestuario en el profesor, puede ser la sala tal cual, el profesor empaquetado y hacer la pedagogía teatral no es necesario ni el maquillaje ni el vestuario, ni (...) cuando el profesor, puede ser la sala tal cual, el profesor empaquetado y hacer la pedagogía teatral, es lo mismo, lo mismo. Ahora cuando él evolucione, puede que un día en vez de corbata llegue con ánimo, de estar maquillado entero. Pero eso va a depender de él, puede hacer pedagogía teatral sin parar a sus alumnos, sin mover la estructura pero con una actitud diferente. Con esta actitud de aplicar la estrategia inicial, la técnica, de trabajar con el alumno, logrando sea entretenida. Ahí donde él tiene que modificarse, o sea, escribiendo y mirando, tiene que aportar cosas de él, sus vivencias personales (...)

**JH:** Porque al decir que trabaja con las técnicas teatrales, trabaja con el cuerpo, con las emociones con las dinámicas que se usan en el teatro. Entonces (...)

**VO:** No me importa que se saque un cuatro o no me importa que un alumno se saque un dos, lo que más me importa es ¿por qué se saca un dos? o ¿por qué se saca un siete? ¿por qué este alumno (...)?

**EN:** el bienestar del niño (...)

**VO:** en sí

**JH:** Es lo que por ejemplo nos pasa a nosotros con nuestros hijos, en la parte del hogar, a nuestra niña le va mal, hoy mismo me decía la profesora que tiene el promedio más bajo de curso, un 5.6, pero a mí no me preocupa, si yo salgo con ella y ella saca las cuentas mentales de los vueltos. Entonces la niña sabe, porque haciendo conoce (...) ahora quizá en la prueba le cuesta se pone nerviosa, también tiene otra dinámica. Entonces, la niña está aprendiendo. Entonces en pedagogía teatral también tiene que ver con que los niños vayan aprendiendo, ¿cómo? con las técnicas teatrales, donde yo voy trabajando al niño como persona, no es visto como un alumno, sino como una persona que piensa, que siente, que se relaja, que se pone nervioso. Entonces para eso yo uso las técnicas teatrales, eso es en definitiva lo que podríamos decir lo pedagogía. Ahora a que te refieres con ¿cómo concibe la pedagogía teatral? (...)

**EN:** Porque quizá puede ser más bien una definición como teórica, pero la percepción, a partir quizá de su experiencia. Es como mezclar la teórico con la experiencia pedagógica que ustedes han tenido

**JH:** Yo creo que eso ya fue contestado en la pregunta anterior dentro de lo que (...)

**EN:** Quizá en forma más explícita, claro porque se evidencia...

**VO:** Vamos a lo concreto (...)

**EN:** Claro, más preciso

**VO:** Yo te lo voy a decir, el uso de las técnicas y la magia teatral para el desarrollo integral del alumno.

**EN:** Y ¿así lo concibe usted?

**VO:** Claro.

**EN:** ¿lo define y lo concibe usted?

**VO:** Claro, ¿por qué? Porque cuando yo digo que uso la magia, así como te lo explico yo. El uso de la técnica, de los elementos que yo necesito crear para que el alumno diga "*ahh, va a empezar*". Así como cuando voy al teatro, nadie me dice "*a ver señores la obra va a empezar*", ahora le agregan "*apaguen sus celulares*", pero generalmente uno sabe que la obra va a empezar por señales, se apagó la luz o alguien dice "*cinco minutos*" solito uno se empieza a quedar quieto y uno se olvida de los problemas de todo, uno de repente se va y vuelve.

**JH:** Mira, por ejemplo la definición, ¿cómo definiría la pedagogía teatral? sería la pedagogía teatral la primera pregunta, yo por ejemplo la defino desde el punto de vista que yo la veo, para mí la pedagogía teatral cómo se enseña en el diplomado, es como con otra mirada, nosotros le hemos ido dando el punto de la mirada diferente de utilizar las técnicas cada uno de los sub-sectores de aprendizaje (...)

**EN:** Esta es su (...)

**JH:** Claro, es utilizar las técnicas teatrales en cada una de las; ahora me gustó esa palabra "Magia", porque uno le da la magia. Esa parte me gustó que usó Víctor, ahora mismo, sea diferente a lo mejor a los otros pedagogos teatrales, la parte teatral, la del teatro.

**EN:** ¿Cómo la definiría ellos la pedagogía teatral?

**JH:** Ellos la ven, yo por lo que he conversado, he visto, me fije en él magister que hice, que éramos como 30 compañeros y veía que yo era la única que tenía otra mirada.

**EN:** porque usted era pedagoga y el resto no.

**JH:** no, todos éramos pedagogos, pero todos lo ven con la parte de más actuar como que siguen con la onda (...)

**VO:** ahh, como de hacer presentaciones

**JH:** claro, de hacer presentaciones a fin de año, que la obra de teatro, que si trabajo en lenguaje *"ahh puedo trabajarlo en lenguaje"*, en lenguaje podríamos dramatizar. A mi todavía no me cabía en la cabeza como si están haciendo un magister de pedagogía teatral y seguimos con esa mirada, cuando yo veo que la pedagogía teatral algo tan simple como usar las técnicas, lo que yo tengo, en teatro enseñan a relajarse, en teatro enseñan emociones, lo que yo tengo que trabajar con mis niños y eso es lo que yo veo, lo puedo hacer en matemática en lenguaje, como dice Víctor, no me tengo que poner una nariz de payaso, pero como que los otros colegas con los que he convivido, todavía tienen la visión y siempre en las opiniones que daban *"no, yo trabajo pedagogía teatral, mira el otro día yo hice una obra de teatro"*, claro pueden hacer obras de teatro enfocadas a no sé, a algún libro que los niños leyeron, algún cuento, pero todavía como en esa onda. No, en matemáticas hago pedagogía teatral.

**EN:** entonces algo que me ha costado a mí, es precisamente recabar antecedentes previos en cuanto es la pedagogía teatral, ustedes como expertos en el tema conocen algunos estudios, intervención, algo así como un estudio exploratorio en pedagogía teatral. Algo que se haya hecho en el extranjero o acá en Chile, ¿conocen algo?

**VO:** yo en la experiencia que tengo de pedagogía teatral en el extranjero, es la siguiente, tengo muy entendido por lo que he investigado en Internet, es que en España tienen un trabajo muy adelantado en torno a este tema, pero también hay estudios desarrollados en su propia escuela con una identidad diferente, con otro concepto, y la experiencia fundamental que yo tengo en el extranjero es que a mí me han llevado a que yo exponga lo que yo hago. Incluso en Argentina que generalmente debiera ser un lugar donde los actores vamos a buscar distinto material, la pedagogía teatral aun está vista desde un punto de vista distante, cierto. Y no es que nosotros queramos darle desde el interior de la sala de clases, todavía la pedagogía teatral quiere llevar al escenario, la sala de clases se quiere transformar en un escenario. Si existiera una pedagogía con técnicas médicas, los niños serían doctores, si existiera con técnica de canto los niños tendrían que ser cantantes y así. A los niños con problemas físicos se les trata con andar a caballo, la equino terapia, los chiquillos no van a desarrollarse como fanáticos de los caballos, es una terapia nada más. Entonces aquí es lo mismo, nosotros no pretendemos, esta estrategia no pretende que los niños se transformen en un actor ni en un fanático del teatro...

**JH:** ni que el profesor sea un actor...

**VO:** el profesor no se transforma en un actor, no, se transforma en que a través de una técnica usamos la magia que tenemos dentro, la capacidad de jugar. Tú en una pregunta que nos haces más adelante, una de las

características fundamentales de pedagogía teatral es recuperar la capacidad del juego pero no en los alumnos sino que en el profesor, el profesor que tiene capacidad en juego es capaz de hacer que sus alumnos jueguen. Profesor estresado y sin capacidad de juego no puede tener un curso que se desarrolle en un aura positiva. Entonces nosotros necesitamos fundamentalmente que el profesor se empape en el papel. En cuanto a los estudios es complicado definir los estudios, los estudios apuntan a la idiosincrasia, incluso yo lo he llevado (...)

**EN:** o más que estudios, investigaciones.

**VO:** investigaciones, y yo lo he llevado, la otra vez se reían de mí pero después todos los profesores me decía que tenía la razón un trabajo de la Universidad, es un poco como el tema político. Nosotros hablamos aquí, en Chile de yo soy Marxista, pero aquí el Marxismo no funciona así entonces nos encontramos con una mentalidad totalmente diferente a los anglosajones, europeos. Nosotros tenemos otra forma de pensar, por lo tanto el teatro que es traído de Europa a acá y copiado, es de otra manera, la música copiada de Europa y traída a Chile es mala; los movimientos y las modas son copiados. Entonces también las estrategias pedagógicas; pero nosotros tomamos esta estrategia y trabajamos con nuestra idiosincrasia, nuestra forma de ser, nuestra infraestructura que tenemos en nuestros colegio, nuestra forma de trabajar que tenemos en los colegios, pero la pedagogía teatral en cierta forma es conductista, tiene mucha disciplina, ¿cierto? Y si hablamos de investigación es importante mencionar una característica que es de observación más que investigación, los jóvenes de hoy día quieren y necesitan juegos con reglas, nosotros somos los que creemos que no. Cuando yo a veinte cabros en el patio, donde hay 200 cabros, ellos juegan a la pelota, sin árbitro, sin cancha, sin arco, lo único que basta es un elemento que parezca una pelota y ellos siguen las reglas al pie de la letra incluso las marcas imaginarias de la cancha. Entonces a ellos les gusta jugar con reglas. ¿Pero cómo aprendieron las reglas del juego? las aprendieron porque les gustaba, porque era entretenido, porque aprenden el control del tiempo *"nos quedan tres minutos para que termine el partido"* *"tenemos que jugar más"* hay todo un manejo de la energía; si nosotros eso lo lleváramos a todos lados, pero la clase es aburrida, por eso nosotros tenemos que crear una clase entretenida *"ahh, nos toca con el profe de castellano que nos hace pedagogía teatral y nos hace hacer cosas"* *"ya y se va profe, chaa, que mal"*, yo escucho eso, lo escucho en clases, cuando los profesores me dicen *"no, los alumnos no"*, *"sí, sí te odian"*, pero hay que trabajar para que no te odien *"los cabros tan pésimos hoy día"*, *"sí lo están"*, *"sí los cabros tan erotizados totalmente"*, entonces si todo es así vámonos todos para la casa. El otro día fui a Puerto Varas y tuve una reunión con 170 alumnos en un salón, para hablar del proceso de la excitación con 170 alumnos. Me costó pero se pudo trabajar. Cuando después se les preguntó, se les evaluó, si habían entendido que era excitarse, el paso, el grado de la lanceta, el primer paso de la excitación, todos lo entendieron. Entonces, para



mí, más que felicitarme porque los alumnos hayan aprendido, lo increíble fue, poder lograr una clase de dos módulos de 45 minutos en un salón con 170 alumnos, o sea, es increíble

**JH:** y con el tema ese (...)

**VO:** Con el tema ese, más encima, qué elementos utilice yo. Dos silbatos, dos maracas y un pandero y eso fue lo que usé.

**EN:** Y ¿cómo lo utilizaba?

**VO:** porque cada uno de estos sonidos indicaba un estado de excitación, entonces, estado numero 1 sonaba el silbato "prrrrrrrrrrr"; etapa número 2 yo les explicaba, ahora es con pandero, la etapa numero tres uno se empieza a excitar quien aparece aquí las maracas ¿entiendes? entonces todo este doble sentido permite ir jugando, permitió que se rieran mucho, que lo pasaran bien y que lo entendieran, que era lo que a mí me interesaba (...)

**JH:** La disposición de la clase, o sea...

**VO:** uno...

**JH:** las ganas...

**VO:** uno lo da por hecho, si un profesor no tiene la capacidad de hacer bailar un poquito, tiene que entender que esta OUT, está fuera ¿cierto? Entonces uno tiene que ir probando. No me faltaron el respeto no se me subieron por el chorro y sin necesidad de que hubiera inspectores (...) ni mucho menos. Ahora el profesor "común y corriente", tiene un atenuante que lo defiende y es que tiene que pasar un contenido, un concepto, está obligado a pasar matemáticas, a pasar historia, pero si él sigue este proceso y lo incorpora en su clase matemáticas, historia e inglés, donde quiera. Nosotros lo estamos incorporando y aquí está la colega que es cualquier cosa menos pedagoga teatral que viene del área de la salud, es profesora de Matronas y Dentistas, pero está incorporando la pedagogía teatral a sus clases. Cuando yo la conocí, imagínate es una doctora y lo fome que deben ser sus clases de medicina, es lo más fome que hay. Entonces ¿cachay?, sus alumnos son seres de otro planeta, ahora planifica sus clases de otra manera, ahora ya no hace los power como lo hacía antes con puro texto, ahora le pone monitos, yo a mis power's no les pongo texto ¿Cierto? (Mirando a JH) pongo imágenes, sólo imágenes que a mí me dan el pie y me recuerdan lo que voy diciendo, porque si yo les para leer o transmito aquí, ¿me entiendes? eso es lo que trae consigo la modernidad.

**EN:** Entonces, podríamos decir que no hay investigaciones

**VO:** si, si hay (...)

**JH:** pero sobre todo en España

**VO:** Exacto, pero al aplicarlos en nuestras diferentes idiosincrasias no encajan.

**EN:** ahh, claro

**VO:** Se pierden. Entonces es importante absorber estas técnicas, estas investigaciones que existen muy generales y nosotros aplicar el desarrollo del trabajo (...)

**JH:**...mira, ahh, perdón

**VO:** si, hoy día están investigando, hay solo una organización reconocida, reconocida que está investigando que desarrollo un programa de pedagogía teatral y ellos son los únicos, los únicos en Chile que reconocidamente están en 13 colegios, el próximo año estarán en 4 colegios más y están investigando exclusivamente sobre este tema con un pedagogo teatral con dos profesores por colegio, una doctora más una asistente en lo que es con formación antropológica ¿cierto? -mirando nuevamente a JH-

**EN:** ¿Cómo se llama?

**VO:** Fundación Desarrollo. No existe otro referente en Chile, nosotros somos los únicos, no existe aplicando el programa e investigando los resultados. Nosotros estamos nos estamos preparando ni siquiera estamos midiendo, estamos preparando lo que te decía, estamos preparando a los profesores. Tenemos 13 colegios intervenidos si están diciendo en que situación está el colegio ahora, en que situación estará el colegio el próximo año, cuando nosotros estemos haciendo algunas cosas, ahí va a ver por primera vez... no porque la estamos haciendo nosotros podría decir (...)

**EN:** aquí hay un estudio real

**VO:** aquí hay un estudio real, no de la Universidad católica, ni de la Universidad de Chile, tienen 40 estudios y ¿dónde está la aplicación? La balanza, ¿qué es la balanza? Es otra organización que hace estos estudios, pero ¿de quién es la balanza? es de una compañía de Teatro, y ¿de quién acompaña el teatro? De la Verónica García Huidobro, ella es la directora y ella de la (...)

**JH:** aquí la gente que sabe de pedagogía, se identifica con la Verónica García Huidobro, es la única que ha editado un libro, porque está la católica, porque da el diplomado (...)

**VO:** y su trabajo, ¿cuál sería su trabajo?, ¿donde está? en obras de teatro, en el colegio. Claro, ella va al colegio da una obra de teatro, pasan una guía y se van; vuelven hasta el otro año.

**EN:** y desde la perspectiva de ella ¿hay investigaciones?

**JH:** si

**VO:** ellos investigan más el tema

**EN:** ¿más qué la aplicación?

**JH:** Si

**VO:** ellos ya con lo que tienen, es seguro, a través del teatro ellos enseñan por ejemplo, a los niños a lavarse los dientes, una obra de teatro de lavarse los dientes. Termina la obra y los niños hacen la guía "¿cómo nos lavamos los dientes?"

**JH:** cachay que es otra mirada la que ellos tienen

**VO:** Como enseñó el conejito PIN PIN con un cepillo y un calcetín, entonces *"ahh, el niño ya aprendió"*

**JH:** ahora en el exterior, esto podría en España, la Lola Pobeda, es una pedagoga que trabaja un pedagogía teatral, y la forma de trabajar de ella se parece a la forma de trabajar de nosotros, a la mirada que nosotros tenemos, sin embargo todavía ella está más en la forma de actuar, pero si tiene la relación con lo que nosotros trabajamos de las asignaturas de aprendizaje. Ella es una señora mayor, incluso ha venido a Chile, ha hecho un par de trabajos acá. Por eso trabaja con pedagogía teatral allá en España...

**VO:** por eso a ti te encanta lo que hacen, pero cuando tuve lo que ellos hacen y lo compara aquí, no, no podría hacerlo aquí, porque uno conoce a los cabros de uno.

**JH:** claro, esa es la diferencia

**EN:** claro

**VO:** pero ella está hablando maravillas, es como cuando uno cuenta lo que puede hacer con los alumnos, pero la profesora está mirando adelante y te dice *"naaa"* (JH Ríe) tú sabes todo los ejercicios que te estoy dando son probados y probados por mí en terreno, en el colegio. Si, en el colegio de Las Condes, en el de la Pintana, en el de La Legua, en el de San Bernardo, en el Pedro Aguirre Cerda. Son ejercicios probados, así que tengan fe que le va a ir bien, que funciona. ¿Tú dices quien dice eso? Yo lo digo, yo estuve en la

sala de clases. Estuve tres años en un colegio probando esto y antes había estado cuatro años en un liceo y antes de esto cuatro años en un colegio, así que está todo probadito.

**EN:** y ustedes llevan un (...) porque me imagino que en las intervenciones que ustedes hacen, llevan un catastro para posteriormente elaborar algún documento

**VO:** nosotros como fundación tenemos el trabajo tal cual está hecho, carpetas, un libros, los CD qué los he hecho yo, esas cosas que hecho yo, imagínate y no era hecho esos tres CD's hubiera hecho mejor un tremendo libro, ya lo que pretendo no es hacerme famoso ni crear una teoría nueva, sino que difundir, hasta en eso la perspectiva de pedagogía teatral es distinta. Cuando yo hice mi CD, que tu los viste, la católica los vendía y el problema era que los protegía, a mi no me interesaba vender los discos, me interesaba ese disco lo copiaran 20 personas para que lo tuvieran 20 personas (...)

**EN:** para que lo pudieran implementar

**VO:** a la Universidad Católica no le importaba eso, a la Universidad Católica ya el objetivo de que planteaba la pedagogía teatral era distinto, porque el tema nuestro era socializar.

**EN:** claro, esa era la diferencia

**VO:** en España los Pobeda están relacionado con el tema de la educación, ahora, Pedro Pobeda que un cura que desarrolló un tema de la pedagogía teatral pero él hacía sitio en un sótano, en los tiempos de la guerra civil, ¿no, cierto?, Monseñor (...). El patrono de los Opus Dei, quien tiene los mejores colegios con los mejores resultados aquí en Chile y tanto pagado como no pagados, tú vas al colegio Opus Dei de la Pintana, El Nosedal o El Almendral en un sector de extrema pobreza con alumnos del mismo sector, tu vai y se te cae la boca. Disciplina eso que en este colegio fundamentalmente disciplina, algo base y fundamental en la pedagogía teatral. El juego dramatizado pero conducido, no el juego de libre albedrío, el juego conducido es más entretenido que el juego del libre albedrío, porque el juego del libre albedrío sin reglas el niño se aburre, porque no tiene reglas, pierde no hay nada que derrotar, en cambio con reglas el niño se violenta, se encuentra, pierde, gana, empata, tiene estímulos necesita recuperar esa visión, no sé si se entiende.

**EN:** yo, según lo que ustedes me explican en el fondo el objetivo no es elaborar un documento, un manual que otros profesores puedan seguir sino que, socializar en la práctica a otros profesores de lo que realmente es la pedagogía teatral

**JH:** es que sabes que (...)

**VO:** esto es el idílico. Ahora, ya no es nuestro objetivo, porque ahora este año, lo venían diciendo ahora ya digamos hace tres años debiera publicar un libro para transformarme referente, porque a mi todos me consultan, todo el mundo viene pa' acá a preguntar (...)

**EN:** y es distinta la fuente de información

**JH:** claro

**EN:** es distinta una entrevista a un libro porque son distintas fuentes de información.

**VO:** supieras cuentas tesis hemos hecho así, gente que me sigue y "oye", o me para allá o allá "oye ven pa'cá", no pueden una clase. Entonces nosotros establecimos porque nuestro objetivo nunca ha sido eso. Ahora el medio

**JH:** se necesita por una cosa, a lo mejor, burocrática

**VO:** el medio nos lo está pidiendo

**JH:** además que no es lo mismo porque tú puedes leer de un manual, pero una persona que no tiene idea no va a entender cómo se hace, no los va a saber , es como cuando ustedes fueron a las clases...

**EN:** o los va a tomar tal cual

**JH:** por ejemplo ustedes fueron a las clases, sino hubieran ido a las clases, no lo hubieran actuado, accionado, o no lo hubieran hecho a lo mejor lo hubiera leído en un libro "*ohh se pueden hacer estas cosas*" uno cacha para dónde va pelota. Y uno lo vivencia, lo entiende, eso es lo que le pasa a los profesores, lo que nos pasa a los procesos que a veces tenemos miles de, que nos pasan en NB1, NB2, los dan en programa de esto y ahí están el libro guardado y a veces uno lee y ve cosas buenas pero no lo hace

**EN:** no está interiorizado

**JH:** en cambio, y tú lo haces, lo vives, lo bajas, vas a entender de qué se trata. Entonces esa es la diferencia

**EN:** Perfecto

**JH:** ahora estudios de la pedagogía teatral, resumiendo existe muy pocos y el mayor referente es en España y una de las grandes es la Lola Pobeda y acá la bibliografía que hay (...)

**VO:** Fernando Nope, es colombiano pero se ha desarrollado en Suecia, y él también tiene algunos estudios. Él es uno de los que lo propone, no como lo propongo yo (lo de los tres tiempos), pero él propone digamos una dinámica al comienzo y una al final; él es el más parecido, digamos, él debe tener un papel, Fernando Nope y que me interesa. Ahora si tú te pones a leer a otros gallos en España buscas, en otros lugares, incluso países cercanos al nuestro, colombianos como te digo, las estrategias pedagógicas digamos para romper el aula, y tú lees y dices "noooo", es difícil incorporarlo a nuestras salas de clases, según ellos plantean.

**EN:** entonces, usted ¿cómo me orientaría? porque yo dentro de mi tesis tengo que poner antecedentes previos y si o si, aunque no tenga Verónica García Huidobro relación con lo que definen ustedes de pedagogía teatral, tengo que tomarlos sí o sí, en cuenta. Ahora debe haber tesis en la Universidad Católica y en la Universidad del Desarrollo.

**VO:** si

**JH:** en la del desarrollo hay, el magister está hace dos años, entonces están las tesis del año pasado (...)

**EN:** esta pregunta, a ¿qué creen que se deba que la pedagogía teatral este definida acá una forma y de otra allá, es decir que tenga otros enfoques?

**JH:** Yo creo

**VO:** yo creo fundamentalmente que aparte (...)

**JH:** Yo creo que tiene diferentes enfoques. A ver, los que toman la pedagogía teatral, los del diplomado, o son actores o son profesores. Entonces la pedagogía teatral allí me la entrega una actriz, con un enfoque actoral y los profesores que te imparten las otras clases no lo ven como implementándolo en la clase, lo ven como actuación, como teatro o sea ellos, lo ven como teatro...

**EN:** entonces los alumnos se expresan de esa misma forma (...)

**JH:** exactamente. Porque, yo por ejemplo cuando hice la pedagogía teatral porque, cuando hice el diplomado en esa época yo trabajaba con teatro. En el teatro yo utilizaba esta técnica para trabajar en teatro, no para usarlas en las clases y por qué no las enfoque para usarlas en mi sala de clases, porque así no me las enseñaron. Uno también como alumno se queda con lo que el profesor te enseña, pero a medida que vas teniendo la práctica, me fui dando cuenta de que yo podía utilizar esto en el aula, pero lo hice por iniciativa propia no porque me dijeran "*esto se placa también en la sala de clases*". Entonces yo de ahí, de a poquito me fui metiendo y lo he guiando como para ese lugar. Ahora después que me ido impregnando y hemos (...)

**EN:** se han ido enriqueciendo

**JH:** Exacto. Pero el principio yo solita. Ellos lo tienen desde esa visión y las personas que tienen esa visión lo sacan desde ahí, de la Católica y eso está totalmente enfocado a la parte actoral. Pedagógicamente no nos involucra, va un profesor de lenguaje y te enseña cómo planificar en lenguaje pero no te enseña cómo ponerlo en práctica. Víctor tú (...)

**VO:** de todas maneras. Ahora es súper difícil (ehhh) a mí me ha pasado, que he dicho muchas veces, yo siempre he recomendado eso, que se obtenga de los datos que existen y en base a esto descubrir que es una técnica. Esto se diferencia de nosotros, como decía la Julita en que hay tres tipos de pedagogía teatral. La del actor, el que quiere transformar la pedagogía en teatro y la del profesor que quiere transformar el teatro en pedagogía (...) la que vemos aquí, es una pedagogía teatral que tendemos (...)

**EN:** ¿se complementa?

**VO:** es totalmente complementario, yo te voy a dar una definición que tengo en el CD; la pedagogía teatral no viene a modificar la pedagogía más tradicional, viene a mejorarla, usted no tiene que re-hacer su planificación de la mañana, lo que tiene que hacer este es que aquí arriba poner una dinámica y aquí abajo poner otra, está dos dinámicas van hacer que el día sea diferente. Pero no puede realizarse cualquier dinámica, por ejemplo, si vas a trabajar con los tenedores, haga una dinámica del metal fundido. Y se preguntarán cómo se usa, entonces dele un pedacito de torta para ver cómo funcionan, van a ver de dónde salieron los tenedores y cómo funcionan del metal fundido y el tenedor como utensilio, lo van a ver comiendo torta

**JH:** en lo que me diferencio yo con Víctor, es que en la parte del medio utilizan títeres, cosas llamativas

**VO:** ahh, claro, la Julita es más específica por su trabajo que uno, ¿me entendí? Pero yo lo hago perfectamente involucrando lo que yo planteo, yo trabajo en mundos totalmente diferentes. Entonces, es eso, clarificar estas tres tendencias y pueden haber mucha más, muchas más como escuelas, para cuando me refiero a escuelas de pedagogía teatral, como la de la Universidad Católica, la del Desarrollo, la Mayor. Pero no conozco más allá de la Universidad del Desarrollo por lo que le escuché a mi mujer. Pero me da la impresión que lo mismo que la Católica. Ellos se niegan, por ejemplo, (...) me ofrecieron que fuera hacer clases, pero lo que yo decía era totalmente contrario a todo el diplomado, yo fui un alumno cuestionado durante todo el diplomado porque me opuse constantemente. Yo no quiero que los profesores reproduzcan nada, yo les estoy enseñando la técnica; primero la dinámica de entrada. Esta cosa es libre, yo tengo que enseñar dinámicas que yo hago, juegos que yo hago, manual (blum, blum, blum). Pero el trabajo tienes que hacer tú, yo no te puedo dar la planificación hecha,

a mi "pero profesor pero y ¿cómo planifico los temas? pero y bueno pero si esa es pega tuya" y yo te dije la parte (...) "a ti como profesor te va a ir bien desarrollar esa creatividad". si yo te doy un manual hecho, tu dirás "ahh, dinámica para matemáticas, voy a ocupar esta y esta otra" con eso estoy matando a ese profesor, yo lo que necesito es que este profesor esté el día domingo, cuando esté en el asado con la familia comiéndose los huesos y de repente mira los huesos "ahhh" y piensa "si hago que todos traigan un ala de pollo asado y que se la coman y que cuenten cuantos huesos tiene el ala de pollo asado, y vemos quien descubre la cantidad de huesos exactos o quien descubre más huesos dentro del ala de pollo. –Aplaudes- Esto voy a hacer mañana en matemáticas o en anatomía" Con niños de sexto básico "les voy a pedir a todos que traigan un ala de pollo asado" a mí me pasaba que con profesores de cultura mapuche en un colegio, me tocaba a mí enseñar. Entonces el profesor de social al tiro yo llegue el primer día "Vamos a ver los mapuches", "no, pero es que va a tener problemas porque aquí son terribles de anti-mapuche" "hay un video que es bien bueno" y empiezan a darte consejos negativos, como decirte antes de que tú hagas nada, que te va a ir mal. Así les di la clase a los niños y puchh, lista de materiales para la próxima clase desayuno mapuche "entonces, ¿qué vamos a traer para el desayuno mapuche? Vamos a traer alimentos típicos, sopaipillas, miel, pum, pum, un montón de cosas que podían traer, un poco de charquican"; armamos un desayuno mapuche, bebida mapuche "Chupilka, ¿Cómo se hace la Chupilka?, azúcar, harina, agua. Esta es una bebida mapuche, tomen brindemos con bebida mapuche. Ahora vamos a escuchar música mapuche, porque estamos todos". Entonces yo les dije a los profes, a los papás "los niños tienen que venir vestidos de mapuches la próxima clase". Y la próxima clase llegaron vestidos de mapuches, entonces llegaban los niños a vestirse en el baño, no poh "tienen que venirse de la casa como mapuches y estar todo el día vestidos de mapuches, es el día de mapuche cuando están conmigo" entonces como a mí me tocaban con varios cursos, todos los días eran mapuches en el colegio, varios vestidos de mapuches comiendo sopaipillas. Entonces el tema de la cultura mapuche empezó a entrar porque se incorporó al quehacer, los cabros venían de poncho y con cintillo a clases encima del uniforme. Entonces venían de camisa y corbata y con un poncho de lana y cintillos, las niñas igual, las mamás les hacían con moneditas, venían con uniforme y su Trapelakucha y sus cuestiones aquí colgando. Entonces al final cuando tu les decías "niños ¿qué es ser mapuche?" ellos decían "nosotros somos mapuches", "vivan los mapuches y los españoles que (...)" Y en esa misma onda que estábamos yo les decía "les voy a contar una historia, había un hombre que estaba... y llegaron los españoles y el hombre pensaba que el español era un ser grande porque lo veía sobre un caballo (...)". Entonces al final los mapuches bien, ser mapuche súper "mi sangre mi tierra". Después de todo esto, tú comparas y piensas cómo lo habían intentado los otros profesores. Claro, antes era mostrar a los mapuches flojos, ignorantes, sometidos, dominados frente al español, le rendía pleitesía. No, poh este es otro, ese es el mapuche que yo quiero enseñar; entonces es como te decía yo, empíricamente, este desarrollo



empírico de las relaciones en el sentido de lo que decíamos, no es moralista, porque antes yo les hablaba del mapuche y el alumno ahí sentadito.

**JH:** Se lo imaginaba, porque (...)

**VO:** Se lo imaginaba porque existían en su mente. Mira aquí esta mesa amiga mía –observa a la investigadora, levanta celular, muestra el Pc- mira, mira la mesa en la que estamos nosotros, o sea, yo me acuerdo cuando salieron las calculadoras, yo les digo a los profesores cuando les hago clases *"ustedes ¿se acuerdan? nos pidieron las calculadoras científicas en el colegio y los papás decían "chuuu, y las calculadoras científicas son tan caras"*. Hoy tú vas a la feria y al lado de donde venden las papas, están las calculadoras científicas a luca, luca quinientos.

**JH:** o sino sacan el celular

**VO:** entonces la perspectiva del alumno tiene que ser una perspectiva diferente, ya no puedo estimular solamente con mi autoridad, mi autoridad aquí adelante no basta, para que yo les diga, no les va bastar al cabro, yo necesito dar otro estímulo, porque incluso nosotros veíamos el cine y ahí nos sentábamos a ver una película, ahora no, las películas tienen sonido no se cuanto, tridimensionalidad, nosotros aquí en la casa igual eran todos felices, ahora no, ahora todo surround, pantalla plana, no sé que cosa. Yo te digo hoy día mismo yo me estoy enamorando del computador. Estábamos comentando recién el monitor, -simula tamaño de monitor- así los monitores antiguos, ocupaban todo el escritorio, hoy día nos llegó el computador que pudimos comprar y (...)

**JH:** no ocupa nada de espacio

**VO:** Cuando llegó el computador, el tipo armó en un dos por tres y tenía el computador instalado, no se demoró nada. Entonces el alumno necesita que yo esté como *"parapa, parapa"* y en todo, en todos los juegos es igual.

**JH:** y claro frente a eso piensa tú que, a pesar de que tengan escasos recursos igual tienen televisor, tienen cable. Pero siempre por muy mal que estén los niños, por la experiencia que uno tiene al trabajar en colegios de riesgo social, ven cable o tienen computador y llegan al colegio y nosotros queremos que se queden callados, entonces tenemos que explotar las otras cosas, el profesor generalmente tiene miedo a utilizar este tipo de técnicas por el hecho que generalmente uno debe ser más cuidadoso cuando hace este tipo de trabajos, porque son más inquietos, pero es porque están actuando, están viviendo. Entonces, el profesor tiene el miedo como a perder el control frente a los niños, entonces es mucho más fácil retarlos, gritonearlos y tenerlos sentados copiando del pizarrón, contestando una guía, que hacer que ellos se muevan, que trabajen con su cuerpo, que trabajen con sus emociones. A veces la pedagogía teatral se limita no por los

niños sino que por el miedo que tenemos los profesores a abrirnos a la pedagogía. Generalmente pasa cuando yo he estado con profesores trabajando o he estado con el Víctor, los profes, como te decía Víctor, "*ahh, este me está vendiendo la pomada*", pero cachay que es lo que están pensando ellos, "*ahh, y esto*" están como a la defensiva, "*pero yo hago esto*", "*pero yo he hecho*" siempre a la defensiva, no tomando en cuenta como por el temor ha enfrentarse a una cosa nueva, que tan poco es tan nueva, porque ellos utilizan, muchos profesores utilizan estas técnicas, solo que no las ordenan bien, no cachan él para qué me sirven "*¿qué estoy desarrollando con esto?*" o a veces hacen juegos o trabajan con los niños pero no con un objetivo propuesto sino que con el fin de distraerlos. Los niños también tienen que entender para qué sirven las técnicas. Entonces por ahí va la cosa, los profes se cierran a este tipo de situaciones en que no saben cómo manejarlas, por eso llegan a los colegios estos libros de teatro, los cuales algunos son excelentes con técnicas muy buenas, pero ahí están, en la biblioteca y ahí quedan guardados, por eso los profes no cachan cómo utilizarlos, y por ahí salía una pregunta más o menos así (...)

**EN:** En ¿qué se diferencia la pedagogía teatral del teatro?

**JH:** la palabra lo dice, teatro es actuar, son obras de teatro, es teatralizar, es actuación, es trabajar con el cuerpo. La pedagogía teatral es pedagogía es utilizar las herramientas que me da el teatro, sacar eso que me da el teatro y ocuparla yo en mi pedagogía, es entregársela a los niños, trabajan con relajación. Yo trabajo con relajación en mi sala de clases, ellos trabajan con las emociones las dinámicas, ellos tienen la rigurosidad, el orden en trabajo, eso yo lo utilizo y lo llevo a la práctica, pero lo adapto para mi beneficio de pedagogía de educar a los niños. Con eso yo educo, yo no les hago teatro, yo no soy actriz, no les hago obras de teatro, yo sólo utilizo lo que ellos hacen, desde mi punto de vista para el beneficio de la educación. Ahora, como te digo desde el punto de vista de los actores es diferente, porque ellos son actores, yo, soy la profesora, de hecho yo no soy actriz yo no estudié actuación y también es una gran diferencia, porque yo lo veo todo desde la parte de pedagogía. Entonces, como yo soy profesora y conozco (ehh), cosas del teatro, pero no como Víctor, yo no estoy metida en el mundo del teatro ¿me entiendes? Su mirada es diferente, pero al final lo llevamos a lo mismo. Yo como profesora me di cuenta que en el teatro hay muchas estrategias que se utilizan y que, a mí, me sirven para hacer una clase, una clase de lenguaje una clase de matemáticas. Entonces son diferentes, se relacionan porque puedo sacar mi provecho al teatro, saco lo que me sirve y lo que no.

**EN:** llevándolo a la práctica un poco, usted habla de estrategias del teatro para la sala de clases

**JH:** Claro, como las dinámicas que ellos usan, por ejemplo, ellos trabajan con relajación, como yo trabajo con relajación en mis niños, como me sirve a

mí para hacer una clase, ellos trabajan maquillaje, como yo utilizo el maquillaje de fantasía con mis alumnos, eso yo uso. El juego, los juegos dramáticos que ellos tienen, los trabajos de respiración) ¿cómo eso a mí me sirve? para utilizarlo con mis alumnos y, así, vamos sumando todas las actividades que se trabajan en el teatro, es en el fondo cómo yo lo voy llevando a mi beneficio como pedagoga. Eso, para mí, es la pedagogía teatral, no es actuar, no soy actriz, yo utilizo esas herramientas que ellos me dan. Ahora ¿qué relación tiene la pedagogía teatral con el juego?, el juego es todo, yo a través del juego puedo sacar mil y una actividades con los niños, el juego reglamentado, como decía Víctor, el juego donde yo voy dirigiendo a los niños. Por ejemplo, nosotros podemos hacer a los niños jugar llevándolos a aprender esto y/o esto otro, pero si yo no estoy guiando al niño a través de esto, no va a cachar tampoco, para qué le está sirviendo. A través del juego, de un simple juego nosotros trabajamos la atención la concentración, la (ehhmmm), el compañerismo, la empatía, la comprensión verbal, la gestualización, trabajamos sentimientos, trabajamos un millón de cosas, pero como te digo, nosotros tenemos que guiarlos, enfocarlos y pararlos *“bueno vamos a jugar este juego”* y cuando terminen *“y para qué te sirve esto”* uno tiene que guiarlo, aquí en pedagogía el juego es juego y uno tiene que guiarlos para que se desarrollen en ciertos aspectos para que ellos también entiendan para que están jugando...

**EN:** entonces, la pedagogía teatral, (emmm), utiliza el juego

**JH:** utiliza el juego

**EN:** A ver, de repente un profesor, quizá viéndolo desde afuera, pensaría que los niños sólo juegan y no hacen la pedagogía teatral, ¿cómo diferenciar que el juego es utilizado como estrategia en la pedagogía teatral y no que se sea sólo juego?

**JH:** Yo no los voy a hacer jugar por jugar, al momento de yo trabajar con un juego con los niños yo tengo un objetivo claro con ellos, hoy día voy a trabajar el contenido de los animales domésticos, antes de empezar voy a hacer un juego que hace referencia a los animales, vamos a hacer que todo el curso haga un círculo y vamos a gritar, *“a ver cómo hace el perro, cómo hace el gato”* vamos a (...), por ejemplo, *“todos vamos a mostrar qué hace un gato o el animal que más les guste, ahora va a salir uno al centro del círculo lo va a mostrar y nosotros lo vamos a adivinar”*, cuando termina *“a ver qué animales vimos nosotros en este juego, ahh, vimos este, ¿Cuál de los que vimos son domésticos?, ¿Cuáles no son domésticos?, a ver para qué te sirvió este juego que hicimos recién”*, *“ahh, para concentrarme”*, *“ahh, para escuchar también”*. Entonces yo ahí lo estoy llevando por la parte pedagógica, no estamos jugando por jugar, *“ahh, cantemos una canción de los animales”* *“yaaa”*. Yo los quí, esa es la diferencia.

**EN:** Entonces ¿qué diferencia hay entre juego y dinámica al comienzo y finalizar la clase, para motivar?

**JH:** lo que te decía el Víctor, según nuestro punto de vista, la clase debería dividirse en tres etapas, la primera etapa que sería la etapa de inicio o bienvenida ¿ya? Esa es para que el niño que viene con toda esa carga negativa de afuera que no tomó desayuno, que la mamá lo retó en la mañana, que se levantó tarde, que viene cansado, que vio tele hasta tarde, que vienen con toda esa, que incluso uno en las mañanas le pasa lo mismo, que viene con toda esa onda, no sea que se siente y uno le diga ya *“buenos día, niños” “buenos días señorita” “ya saquemos el cuaderno de matemáticas, tres más tres, cuatro más cuatro”*, esa no es la idea, la idea es que *“buenos días niños ¿cómo amanecieron?, hoy vamos a trabajar en matemáticas, así que nos vamos a parar, vamos a hacer un círculo aquí adelante y vamos a hacer por ejemplo una canción o vamos a contar un chiste”* y eso me va a ocupar cinco minutos, pero eso a mí me va a ayudar para que el niño se desenchufe, se ponga alegre para que salte un rato, para que se ponga contento, para que se olvide un ratito de lo que venía de afuera, que no tomó desayuno y toda la onda y se empieza a meter en la onda de lo que fue su clase, son cinco o diez minutos que se pierden y ni siquiera se pierden, mi clase la voy a dividir un poquitito de tiempo para eso, para darle la introducción a ese tiempo, si yo voy a hacer una clase de lenguaje y en esa clase de lenguaje yo tengo presupuestado leerles un cuento y hacer una comprensión lectora, yo les puedo hacer un juego relacionado a lo mejor, el cuento va a ser de un pingüino. Entonces yo puedo hacer un juego relacionado con un pingüino o ya sea una canción o un chiste o un trabalenguas, pero algo relacionado con un pingüino, donde haga que los niños se rían, salten, canten, o sea sacarlos de la dinámica, pero que esté relacionado después.

**EN:** Entonces, se podría decir que al inicio todo lo que se hace es una dinámica en general, no es que vamos a hacer una dinámica, sino que en general lo que se haga en inicio sea un juego una canción es una dinámica en general...

**JH:** relacionado con todo lo que viene, después de eso, yo voy a pasar una segunda etapa, por ejemplo si mi clase tiene 45 minutos, yo me voy a dedicar cinco o diez minutos a esta, por lo tanto, me quedan 30 minutos para esta, cinco o diez minutos para la parte final. Ahora no es que se esté perdiendo tiempo, muchas veces el niño está quieto escuchando los 45 minutos y no entendió nada, no entendió nada de lo que tú le enseñaste, porque venía con otra onda, porque está desconcentrado, pero si tu le empiezas con una onda entretenida al principio a los cinco o diez minutos, genial. Mira es lo mismo que cuando tiene un pololo y uno va a pinchar con su pololo, entonces uno está con su pareja, porque cuando esta con su pareja y quiere intimidad, uno no va e intimida al tiro, uno empieza con besitos con cariño y eso estimula. Es lo mismo acá, tu tienes que estimular al

niño para que vaya él, al final, a lo rico, entonces lo mismo pasa acá. Entonces después viene la número dos, que vendría siendo el tema y aquí está el contenido, cuando tu le tienes que pasar, obviamente le tengo que pasar un contenido al niño que es lo que me exige el ministerio, el colegio porque el niño tiene que aprender. Entonces en treinta minutos yo le puedo pasar el tema y después se lo puedo pasar a la onda que llevo, porque ya tengo a los niños dispuestos a estar conmigo, porque es para que dispongan a estar conmigo *“ahh, llevo la profe, empecemos, que rico juguemos juntos”*, pero yo inconscientemente los estoy introduciendo a este tema, por ejemplo aquí era el cuento del pingüino, *“si estuvo bueno el juego”* y ahora voy a empezar el tema, entonces la comprensión lectora, vamos a leer la lectura y todo. Yo aquí digo que también podemos usar técnicas teatrales como los títeres, como las formas en las que yo les lea el cuento, porque también es súper fome, a veces uno entra a la sala de clases y la profe está leyendo un cuento lento y súper fome, pero si tu les pones una musiquita, si tu le pones una forma de hablar diferente, si tu juegas con tu voz al leerle el cuento a los niños, eso ya cambia y estas jugando con técnicas teatrales, el cambiar voces, el jugar con eso, estas utilizando técnicas teatrales, pero hoy estoy trabajando el tema que me corresponde y antes de terminar yo tengo que regular mi tiempo para dejar cinco o diez minutos para finalizar mi clase ¿por qué? Porque uno no está con el pololo un besito y un abrazo y te mandas a cambiar y chao, pucha que duele, uno no puede terminar la clase, suena el timbre y todos raudos para fuera, no poh uno termina un poquitito antes la clase y se deja ese tiempito para que, ya sea que se den la mano todos que hagan otro juego, uno de finalización pero que también para cerrar el proceso, eso, entonces tocaron el timbre y si los niños típico *“ahh, ya pucha vamos a recreo”* que no es lo mismo que *“ahhhh, recreo”* salgan corriendo y *“ya pucha ya”* dales el incentivo el inicio y al final, para que los chiquillos se queden con esa impresión. Ahora como te decía hace un rato de repente los profes, no tienen la conciencia de que esos minutos de clase son minutos ganados, porque un niño tiene que estar incentivado para entender esto, tu no sacas nada con tener un niño mueble que esté en su asiento, que esté callado, que esté escuchando, porque muchas veces ni siquiera está escuchando está copiando...

**EN:** está mirando pero no observando

**JH:** Exacto. Te demoras veinte minutos en hacerlos callar, uno pierde veinte minutos en hacerlo callar, los mismo, veinte minutos que puede hacer un juego con ellos, ahora también el profesor también tiene que aprender a manejar y modificar lo conductual, o sea, uno dice *“ahh, es que lo cabros se desbandan”*. Bueno, si se desbandan usted termine la actividad, se sienta y empieza a hacer un clase, entonces el chiquillo ya para la próxima clase (...)

**EN:** se va a portar bien (...)

**JH:** claro, están aprendiendo y cuando dicen “eso no resulta”, claro que resulta porque uno tiene la disposición para que resulte. Ahora como te digo para hacer estas actividades yo no necesito, como decía Víctor, ni ponerme nariz de payaso, ni maquillarme, sino de yo estar en una disposición para hacer las cosas entretenidas, que ellos sientan que yo también estoy disfrutando eso, pero para eso, yo también tengo que sacarme la carga negativa que traigo de la casa, que discutí con mi marido, que no alcancé a tomar desayuno, porque a uno también como profesora le pasan esas cosas y se los transmite en el inicio, entonces este juego del inicio le viene bien tanto a ellos como a la educadora. Bueno por ahí va la cosa.

**EN:** ¿Qué diferencia hay entre la pedagogía teatral y el juego socio dramático? Yo creo que un poco ya te lo expliqué,

**JH:** te lo acabo de explicar o ¿no?

**EN:** Pero ahondemos un poco más en eso, porque al menos para mí, porque hablamos del juego no lo apellidamos como socio-dramático, en ese sentido, entonces acá, estamos hablando del juego socio dramático. Más bien es ver cualquier diferencia entre el juego y el juego socio dramático.

**JH:** es que mira el juego tiene etapas, etapas del juego, entonces de tal edad a tal edad, por ejemplo, de un año a tres años el juego tiene que tener distintas características, a los seis años otra cosa, ¿tu eso lo debes saber? No recuerdo bien las edades, donde el niño juega a través de reglas, donde el niño empieza a conocer a sus pares, se ponen en círculo, reciben influencia de los demás, reciben influencia de un externo que puede ser el profesor. Entonces el juego en general es jugar es hacer actividades recreativas, ese es el juego, el juego socio-dramático que es más el juego dirigido donde los niños utilizan personajes, yo soy la mamá, el papá, yo el hijo y eso es a partir de reglas, la verdad es que con el juego socio-dramático yo no trabajo. Entonces no podría, te estaría engrupiendo, ¿cachay? Yo me imagino que es así, no trabajo con ese término socio dramático.

**EN:** Claro porque yo estuve buscando y salía apellidado como juego socio-dramático, debe estar centrado en cierta edad, seguramente y a partir de eso (...)

**JH:** porque uno trabaja, con las etapas del juego, pero ¿sabes lo que pasa?, yo también me di cuenta, de un principio yo empecé a hacer como súper reglamentada con las etapas del juego, el juego socio dramático debe ser lo mismo, se llama el juego dramático y son las etapas del juego. Entonces, dice de tal edad a tal edad, el niño juega en forma circular, no permite que un externo interrumpa su juego, de tal edad a tal edad un externo ya puede interrumpir su juego, puede dar opinión, puede guiar los juegos. Pero uno también con la práctica se va dando cuenta que de repente tienen otras edades que puede trabajar el mismo tipo de juego, de todo con ellos,

solamente, a lo mejor les está cambiando las reglas o les está cambiando la mmmm, ¿cómo se llama? ahyy se me fue la palabra! Bueno pero depende de cada grupo de niños con los que una trabaje, que tú puedes utilizar, porque ahí tipos de juegos determinados en el dramático, pero tú después te das cuenta de que los juegos están determinados para ciertos tipos de edades, te sirven los mismos para los grandes, solamente que tú les vas cambiando las reglas (...)

**EN:** la complejidad

**JH:** esa es la palabra, la complejidad, pero el juego dramático es ese. Tiene que ver con las etapas del juego

**EN:** ¿con las etapas del juego? ¿Eso no tenía que ver con (...)?, entonces el dramático es el que se dividía en etapas de cierta edad a cierta edad

**JH:** por eso yo le digo, yo creo que debe ser ese a por lo que tengo entendido

**EN:** bueno entonces acá decía, que se entiende por juego socio dramático o que es el juego dramático

**JH:** no, ahí no te podría dar una definición porque no estoy muy informada de eso

**EN:** esta es una pregunta interesante para mí tesis, ¿por qué la pedagogía teatral se ha trabajado en básica y media y no así en preescolar?

**JH:** Mira yo creo que la pedagogía teatral, donde más interesante es en preescolar. Ahora nos preguntas por qué se ha trabajado en básica y media. La pedagogía teatral existe mientras hayan personas que trabajen con pedagogía teatral. Ahora, en Chile hay muy pocas personas que trabajan con pedagogía teatral o a lo mejor hay personas que la trabajan pero no saben enfocarlas ni darle el nombre de pedagogía a teatral, ahora desde mi punto de vista yo sé que se trabaja más en básica y en media muy poco, pero en preescolar, quizás, es porque no hay personas que se dedican a eso, no es porque no...

**EN:** Se pueda

**JH:** claro. Este tema está teniendo llegada, no tiene más de 20 años la pedagogía teatral acá, que se está recién conociendo el trabajar así. Entonces, de hecho las educadoras trabajan mucho con la pedagogía teatral, yo creo que es su recurso máximo lo que pasa es que no la nombran así porque tienen otra línea por la que seguían, pero en definitiva están trabajando con pedagogía teatral. Ahora más allá de información, porque no hay pedagogos teatrales, además por lo que te decía, lo enfocan más a la

parte teatral no a la parte pedagógica. Entonces yo, personalmente conozco súper pocas, casi no conozco educadores de párvulos y por lo tanto no sé si trabajan con esta herramienta y, es más, ni en el seminario, ni en el magister, ni en el diplomado habían educadores de párvulos, o debe ser que ella ya tienen estrategia implementada, pero con otro nombre, pero con otra forma, pero es pedagogía teatral.

**EN:** entonces en síntesis no se en párvulos, porque hay profesionales que lleven consigo, esa mochila que diga pedagogía teatral, quizá implícitamente las educadoras saben y utilizan esta técnica del teatro, sin embargo, como es la pedagogía teatral nueva, muy poco conocida

**JH:** yo creo que las educadoras de párvulos manejen las herramientas se les enseñan pero no como pedagogía teatral, no como herramienta del teatro, pero sí ellas manejan herramientas. Ahora que hagan las cosas de otra manera, que no las entrelazan, que no relacionen estos tres puntos, por ejemplo una bienvenida, etcétera, es otro cuento, pero de que tienen las herramientas para hacerlo, las tienen, porque ellas trabajan en base al juego (...)

**EN:** en básica, ¿cómo trabajan la pedagogía teatral?, en enseñanza media igual que como en básica la pedagogía teatral,

**JH:** debería trabajarse igual

**EN:** como la trabajan en básica

**JH:** mira por ejemplo

**EN:** en ¿qué área específica, en qué subsector?

**JH:** lo ideal es que se trabajará transversal en todo, ahora y yo no sé, como te digo, los profesores no utiliza mucho la herramienta y si la utilizan mucho la utilizan con miedo. En general, hago mis clases, yo las utilizo en todas mis clases, en todas las áreas, ¿cómo? Empiezo una clase como te la definí recién, supongamos que yo, a mi no me da vergüenza dice delante de los niños entonces yo, supongamos un ejemplo de un, a ver, en un tercero básico. E día lunes yo les leía porque yo me di cuenta que los cuentos tradicionales la cenicienta, la caperucita roja, la Blancanieves no se los habían leído porque eran niños, te estoy hablando colegio de la Florida, en la villa O'Higgins, eran niños en los que los papás no les leían, no les contaban cuentos era pura tele, ni siquiera tienen mucha relación con los niños, no saben, bueno ahí es otro cuento, bueno él para mí para mí punto es que de 35 niños 10 sabían cuentos, los otros no sabían de qué estaba hablando, que eran los que veían a veces en la tele, esos de Disney. Entonces, dije ya, vamos a trabajar los cuentos tradicionales por un tiempo y los días lunes ellos llegaban a clase, ellos llevaban su cojín, juntamos plata compramos un



cubre piso entonces el día lunes se ponía el cubre el piso en el suelo y todos sentados en su cojín tranquilos y yo tenía un baúl en la sala; entonces abría ese baúl y con los niños ahí mirando, les decía que iba a aparecer la muñeca Mimí, entonces me vestía de muñeca Mimí, me maquillaba y la muñeca les empezaba contar el cuento entonces ellos atentos, al principio las primeras dos veces desordenados pero después se acostumbraron, a que yo era un personaje, entonces yo les contaba cuento (ahh), antes de eso hacíamos un juego una bienvenida, luego de eso hacíamos eso de la muñeca Mimí, me vestía en todo y los niños sentados en círculo en el suelo, después comentábamos el cuento, no yo me despedía, me desmaquillaba y me sacaba el vestuario delante de ellos, entonces a ahora yo era la profesora y les exigía respeto, y ellos respetaban, cada uno a su asiento, les pasaba su guía y desarrollaban su guía y ese era Lenguaje. Cuando me tocaba matemáticas, yo hacía matemáticas relacionadas con el cuento que estábamos viendo recién en la semana, las situaciones problemáticas. Entonces les ponía unas sumas guiada por la Blancanieves, no sé, tenía 25 años y se casó con el príncipe que tenía 30 años ¿cuántos años tenemos en total? Entonces, un ejemplo pero no sea relacionado con lo del cuento, cuando teníamos artes les hacía hacer un trabajo relacionado con el cuento, toda esta semana era del cuento. Entonces eso era pedagogía teatral trabajando con las técnicas del teatro, también les hacía relajación, respiración y los juegos, por ejemplo en educación física, hacíamos juegos que yo intentaba a supongamos un juego, en la que la mamá, persigue a los pollos, pero le ponía Blancanieves, esa es la técnica, era sólo cambiar los nombres. Ahora no necesariamente la profesora Salazar dice uno de muñeca, pero ya perfectamente puede hacerle el ambiente, también en vez de sacar el libro así no más, puede sacar un libro bonito, grande que llama a la fantasía porque imagínate están expuestos a la televisión, a manipulaciones, que la mamá mató al hijo, que en la casa el papá le gritó a la mamá, que la mamá gritó con el papá, que el pololo se da besos con la hermana, tocándose el pelo de arriba a abajo, eso. Pero sin embargo, el niño tiene esa fantasía esa magia guardada y que si nadie se le hace ver, el niño no sé da cuenta. Pero si uno le hace clases, y le hace ver que hay magia, que hay fantasía él lo va a disfrutar. Entonces en eso estoy ahora, en hacer que haya magia, fantasía. Una clase de pedagogía teatral es así. Ahora puede desde mi punto de vista, puede que resulte esta magia en mi clase, pero puede que otros días no, yo soy flexible, es mi clase. Otro día no nos va resultar hacer cierta bienvenida, pero no necesariamente en los 30 minutos que me quedan voy hacer algo con títeres, no, puedo utilizar una clase tradicional. Pero como el niño ya viene con la disposición por la bienvenida a trabajar con otras ganas, lo voy a tener con otra onda, con otro ritmo

**EN:** profesora ante eso me asalta una duda, ¿cuándo una clase no es pedagogía teatral?, porque por ejemplo, si yo voy a aplicar mi proyecto de intervención tengo que considerar estos tres elementos y tengo que siempre considerar en el tema herramientas del teatro, ¿cuándo no es pedagogía

teatral?, ¿cuándo yo no hago clase de pedagogía teatral? ¿Cuándo me salto la bienvenida? o ¿cuándo no uso herramientas?

**JH:** no, mira cuando no usas herramientas teatrales, porque esto no es fijo, esto es un apoyo, pero si yo en mi clase pienso, lo ideal sería que hagas las tres etapas, pero si no, no estoy dejando hacer pedagogía teatral, pero lo ideal sería que yo hiciera esas tres etapas, porque esas tres etapas, es preámbulo el inicio de la (...)

**EN:** que es en el fondo o sea es la motivación...

**JH:** tú dejas un par de minutos para la parte final, En cualquier clase y la vida cotidiana también, en la vida real, en los actos de la vida real.

**EN:** lo que pasa con los pololos

**JH:** claro, por ejemplo tú vas pasando etapas, tú vas conociendo, tú vas tanteando terrenos, tú cuando vas a comprar, pocas veces dices " *quiero llevarme ese pantalón*" y ni siquiera has visto en el precio, tu lo ves, lo tocas, sientes la tela, preguntas, es lo mismo. Ahora cuando a mi me dices hacer una clase de pedagogía teatral, tienes que usar técnica teatral, y tú estás trabajando con las técnicas teatrales, para mí eso es una clase de pedagogía teatral. Si tu no utilizas ninguna técnica teatral, porque no te gusta utilizarlas, también haces pedagogía teatral.

**EN:** otra cosa, las clases de pedagogía teatral que están haciendo, en básica y media, ¿Verdad? El profesor Víctor Hugo, comentaba de clases sexualidad, serán curso anexos al currículum, en el fondo, que se dan como fuera de la institución, fuera de la educación, la pedagogía teatral ¿también se utiliza fuera del colegio?

**JH:** claro, o sea, mira, lo que pasa es que en este caso por lo que te decía Víctor, ellos trabajan con pedagogía teatral en la parte de empresas entonces ellos enseñan, ellos trabajan con profesores. Bueno, el te lo va a poder explicar mucho mejor, pero ellos trabajan con profesores, en la parte sexualidad, es muy complicada trabajarla con los niños, y la parte sexualidad es la más complicada, nosotros al nacer somos seres sexuados, somos hombre y mujer, entonces nosotros crecimos con muchos tabús. Entonces, ellos en este proyecto trabajan con apoderados, profesores y alumnos, con el fin de que ellos quieran su sexualidad, a amar su sexualidad y en este caso particular ¿cómo lo enseña Víctor? Con pedagogía teatral, con lo que el te decía, y teniendo muchos alumnos, como llegar a, por ejemplo, como el trabajo de las cicatrices, esa es una de las actividades que se usan pedagogía teatral, donde se utilizaron técnicas de maquillaje que tienen que ver con la sexualidad, ya, utilizaron maquillaje hicieron cicatrices, y a través de cicatrices se comentaron, se llegó a hablar de las cicatrices del alma y ahí comenzaste a sacar todas las heridas que podía tener ese niño, lo

conversaron en el curso, estaban en la misma onda, otro clima, otra onda donde pudieron conversar con los compañeros *"a mi me paso tal cosa"*, *"yo tengo esta pena en el corazón"* *"a mí me pasa esto otro"*, ahora a partir de eso tu puedes llegar a otras cosas, a diferentes, pero la idea no es que tú le digas al niño *"¿qué problemas tienes?"*, *"a ver niños, vamos a hacer una dinámica, cuéntenme tres problemas que hayan tenido"*, no poh tú no puedes llegar así al vacío y pedir que una persona se abra, frente a situaciones que son tan delicadas. Entonces con la pedagogía teatral, puede indagar en cosas que tu sospechas, por ejemplo, en la parte sexual, tanto que esta en boga, que es *"tira pa' gay"* recién a los 15 años hago, por favor recién están partiendo con lo que es su sexualidad y el otro se cree gay, entonces, yo quiero trabajar con mis niños, ¿cómo lo hago? Yo no puedo decir *"ya chiquillos, usted es bien machito, tiene pene y testículos"* no, yo tengo que llegar de otra forma, vamos a relajarnos, le ponemos una música son 35 o 40 niños (...) ¿cómo era trabajar con ellos? *"Vamos a poner una música, vamos a respirar profundo"* que se yo, *"vamos a estirar los brazos, vamos a trabajar en parejas"* y por ahí empiezo para llegar a mi objetivo, que es el hablar de la homosexualidad, pero yo no puedo llegar y hablar así no más. Pero si a ti te están envolviendo y te están llevando a llegar a eso, eso es otro cuento, para eso me sirve la pedagogía teatral y eso es lo que ellos trabajan en sexualidad y han tenido súper buenos resultados, de hecho hay un reportaje que se hizo hace como dos años en canal 13 en el que investigaron en niños de diferentes comunas en las que se estaba trabajando con este proyecto de la fundación, donde en el colegio tanto donde si se trabajó con el proyecto la tasa de embarazos bajo un 30% de siete niñas se embarazaba una, y en este colegio donde no se trabajó con el proyecto aumentó. Entonces, como con las técnicas teatrales se logró eso, ahora esto mismo sirve para las clases de orientación, los profes siempre andan en que van a hacer para juntar plata, que vamos a hacer, no poh si se supone que el profesor en la jefatura de curso debería hacer todas estas actividades, *"a ver yo tengo muchos reclamos niñitos, todos los profes dicen que son muy desordenados"* o ¿no? Entonces si yo voy con mi clase preparada y el problema es el mal comportamiento de los niños, tengo que ver porque con una dinámica, y lo hago más sueltito, los hago sentarse en círculo, corramos las sillas, hay que aprovechar el consejo de curso, puedes hacer distintas cosas según tu objetivo, ahora no me acuerdo, pero son muchas. Eso es lo que no hacen los profes no toman esas técnicas que son para eso, porque además a mí de qué me sirve un niño con baja autoestima, un niño agresivo y más encima voy los reto, en cambio si yo le hago este tipo de actividades, yo hago que los niños suban su autoestima también que se empiecen a querer, a amar, que respeten al compañero. Entonces yo todo eso lo hago con estas dinámicas y en enseñanza media son re-buenas, pero no las usan o no tienen el objetivo claro o no saben cómo mediarla, porque a veces los niños también juegan y no saben porque la hicieron, también debe ser algo constante no hacerlo una sola vez y nada más, porque aparte el niño necesita de eso, del afecto, del tocar pero con respeto, el hacer actividades, por ejemplo, en estas actividades de relajación los niños se tocan pero ellos

tienen que aprender a tocarse con respeto, no ha burlarse del otro y si yo lo hago una vez no me sirve ...

**EN:** es algo que se va dando en forma gradual

**JH:** claro se debe ser constante, entonces y con enseñanza media, es mucho más complicado y porque son niños que nunca lo tuvieron, pero si tú lo haces desde pequeños este tipo de actividades, los niños de media ya están peritos. Entonces con eso, pasa lo que te decía Víctor que quería llegar a trabajar con los niños más pequeños, se van derechitos para arriba.

**EN:** Profesora, ¿cómo definiría usted el autoconcepto?

**JH:** el autoconcepto, como la persona se ve, como el ser humano se ve.

**EN:** en relación a eso, usted cree que la pedagogía teatral puede favorecer el autoconcepto de niños y niñas

**JH:** si yo quiero que mis niños tengan un autoconcepto positivo o negativo – ríe- tengo que saber cómo soy, tengo que conocerme y para eso tengo que hacer trabajos que me ayudan a quererme a fortalecerme a respetarme donde trabaje los objetivos transversales, con estas actividades yo enseño a los niños a quererse, respetarse, a valorarse. Entonces yo para tener un buen autoconcepto tengo que, tu objetivo es tener un buen autoconcepto, es quererme respetarme como lo hago con actividades con juegos, todas las técnicas que yo puedo sacar provecho de ahí con el objetivo de quererme, valorarme, de respetarme y eso lo tengo que hacer desde chiquititos, con títeres, con canciones, con maquillaje, con disfraces, con relajación; todo eso con los chiquititos me va llevando a que tengan un trabajo con el autoconcepto (...)

**EN:** todo depende en la forma que yo lo voy adaptando a mis clases, porque no todo ejercicio de relajación sirve, de respiración (...)

**JH:** todo lo tienes que hacer es estar enfocado, enfocado a tu tema, al cual tú te quieras referir y que los niños sepan, *"a ver para que trabajamos este juego"*, *"hay para cantar"* *"si, pero porque cantamos"* *"para estar más contentos"* *"y que decía el niños"* *"que éramos todos únicos"*, *"a ver si somos únicos toquémonos la carita"* y para trabajar en eso tu les pones una música suavcita, todo lo va enfocando a ¿me entienden? la forma en que yo se los digo, la forma en que están dispuestos, como están ubicados, buscar la forma en la que estén sentados sea enriquecedor, porque las salas son chicas, pero todo va en mi objetivo. No sé si me explico.

**EN:** ¿Qué características tiene la pedagogía teatral que la diferencian de las clases normales?

**JH:** primero tienes que tener en cuenta, los minutos que dispongo en la clase, el dejar un inicio, un desarrollo y un final no las tiene una clase tradicional. La disposición, la disposición que tiene el profesor para no hacer una clase tradicional, a lo mejor más entretenida, en el sentido quizá de ser más carismático, el usar los objetivos transversales en cada clase usando las técnicas teatrales.

**EN:** ¿Cuál es el rol del profesor en la pedagogía teatral?

**JH:** es realizar una pedagogía activa

**EN:** ¿en qué sentido?

**JH:** en que no sea algo pasivo, algo monótono, que sea algo activo, algo vivaz, algo lúdico, algo entretenido que no sea algo simple que marque una diferencia, que sea encantador, que sea envolvente

**EN:** ¿tanto para el alumno como para el profesor?

**JH:** claro, el profesor es un facilitador, un transmisor de conocimientos, mas de conocimientos que sea el hilo conductor donde el niño va aprendiendo por si mismo pero el profesor lo va conduciendo

**EN:** ¿Cómo puedo lograr ser yo, cumplir con todas esas características de la pedagogía teatral?

**JH:** mira, yo creo que un profesor de pedagogía teatral tiene que ser como es, yo puedo ser un profesor serio, pero soy un profesor creativo, súper bien, soy un profesor que respeta, que sabe mantener el orden, el respeto y su objetivo, estoy súper bien, yo lo que necesito es tener el encantamiento para que los chiquillos puedan disfrutar una clase conmigo. Yo puedo encantar a los chiquillos, envolverlos, sin la necesidad de ser un profesor payaso o actor... donde quizá el chiquillo pueda involucrarse en física, en biología que es tan complicado; porque yo no soy un profesor universitario, soy un profesor de jóvenes, que está lleno de problemas, lleno de cosas, pero sin embargo, dispuesto a buscarles la disposición para que aprendan. Por eso yo no necesito ser un profesor payaso, sólo necesito querer encantar a mis alumnos, no ser un profesor dictador, que quiere que los niños copien lo que yo digo, no, al contrario, yo quiero ser un profesor donde los niños aprendan, pero a través de algo creativo, de algo entretenido, sin ser yo un payaso, sin ser yo un chiste para ellos, pero debe ser un profe que comprende, que busca la causa, quizá puede ser muy engorroso, pero más provechoso. Hay profesores que son simpáticos, pero no llegan a objetivos que el niño aprenda, hay profes que son re-buenos para la talla, pero no tiene su objetivo claro, y esto no es solo para pedagogía teatral sino que en todas las pedagogías, el profesor debe rebuscárselas para encantar a sus alumnos en su clase y ese es el punto usando las diferentes técnicas.

**EN:** ¿cómo tiene que estar dispuesto el ambiente de aprendizaje para la pedagogía teatral?

**JH:** ahora, yo creo que cualquier ambiente tu puedes usar la pedagogía teatral, si estamos hablando de las cosas físicas desde el colegio más pobre hasta el colegio más precioso puedes trabajar la pedagogía teatral. ahora el ambiente tiene que ser algo agradable y eso lo pones tu, la pedagogía teatral es un lugar donde los niños se ponen más bulliciosos donde los niños están mas inquietos, están mas porfiados muchas veces y tú tienes que saber guiar esa situación y ese es el ambiente que pueda guiar la situación, ya sea los niños sentados en su puesto, en círculo, en un espacio grande ya sea en un espacio chico, no necesito tener un ambiente físico especial; claro ideal sería que nosotros tengamos el rincón acá, donde podamos trabajar en el círculo, pero yo también puedo mirar a los niños en su silla, que se paren en el pasillo, que estén sentado en el mismo asiento, esa actividad va a ser tan buena porque me encargué de darles un inicio entretenido todos relajados, tranquilos, para que el niño comience su día tranquilo. Pero un ambiente especial lo hago yo, si quiero los saco fuera, explicándoles que eso no se hace, pero para esta actividad, siempre se les debe explicar las cosas, que no las hacen por hacer, como te digo cualquier ambiente es bueno si la creatividad la tiene uno.

**EN:** ¿Cual es el rol del alumno?

**JH:** Activo, el niño tiene que estar activo, moviéndose para aprender, yo no necesito un niño que esté pasivo, que esté sin hacer nada, aunque sea el más tímido, yo siempre tengo que motivarlo, tengo que reforzar lo bueno "*bien, bien*", si el niño hizo algo malo irle reforzando lo bueno, para irle sacando lo malo. Pero el niño tiene ser vivo, no tiene que ser mueble, yo prefiero un niño bullicioso a un niño muerto.

**EN:** y ¿Cómo se puede trabajar en ese sentido con los niños más tímidos, más calladitos, que no se mueven mucho?

**JH:** nosotros tenemos que incentivarlos, a que se junten con los compañeros que están más cómodos, no lo vas poner con lo más pesados tampoco, uno también tiene que ir viendo, tocándolo, preguntándole si le puedes ayudar, nosotros de ahí de a poquito, no ver la parte mala, arreglándole la palabrita, para ver que lo hizo bien y felicitarlo y estimularlo frente a los compañeros, para que así los compañeros sepan que él pueda levantar la mano y decir una palabra. Muchas veces los niños no hablan por temor al ridículo a que se rían de él, los niños son súper burlescos pero es el profesor el que tiene que ir mediando esa situación. Entonces el niño tiene que ser activo.

**EN:** Ah, bueno esto ya esta respondido ¿cómo se estructura? ¿Cómo opera una clase de pedagogía teatral? ¿Hay tiempos determinados? Que es lo que vimos de la bienvenida, tema.

**JH:** claro, o sea, eso sería lo ideal, pero uno va manejando sus tiempos también (...)

**EN:** ahora, lo que tiene que ir si o si es la bienvenida y el tema

**JH:** claro

**EN:** porque de repente los tiempos se pueden ajustar y no podemos hacer la finalización

**JH:** pero lo ideal es hacer la finalización, lo ideal es hacer la finalización, hasta puede durar hasta tres minutos, o quizá menos, o sea, es como darle el cierre, es como siguiendo con lo del pololeo, cuando uno tiene un pololo y termina y no se dijeron la última palabra o queda todo así, la amargura queda siempre, lo mismo puede pasar en la sala, no vas a quedar con una amargura por la clase, pero va a quedar algo sin cerrar, va quedar como en el aire, la idea es que no, que sea un círculo que quede cerradito y que puede ocupar tres minutos, tocaron el timbre y no alcance a hacer mi dinámica, pero como yo soy creativa ocurrente digo *“¿Qué aprendimos hoy?”* Y los niños responden *“el cuerpo”, “sí, ahora cada vez que digamos una palabra diremos si o vamos a saltar o mover la cabeza”* esa es una dinámica de finalización y después que la haga –aplaude– *“ya, vamos todos a recreo, moviendo la cabeza”* y se van pero se van con otra onda porque terminaron su clase. Esa es la idea.

**EN:** ¿Cuánto tiempo usted estima que la clase de pedagogía teatral puede intervenir, puede surgir efecto con su intervención, aproximadamente?

**JH:** Yo creo que en una primera clase, ya tengo efectos con la intervención, cuando yo hago por primera vez una intervención los niños me responden diferente, los niños ya tienen otro comportamiento, yo ya estoy teniendo un efecto. Un ejemplo, algo concreto, el año ante pasado le hice clases a un 4° básico de lenguaje un curso terriblemente desordenado, porfiado, eran de esos niños que no se sientan nunca y, yo, tenía que hacer un clase de lenguaje. finalmente la hice con estas tres etapas, jugamos, después de eso me acuerdo que les pase un power point, me acuerdo que en el colegio había un data, yo decía *“¿qué les hago?”*, me acuerdo que les hice una canción que se llamaba la rosa, parece que de la Oreja de Van Gogh, entonces les pasé la canción primero -no me acuerdo muy bien- como lo hice les puse la canción después el karaoke, el cuento es que después les pasé la guía, terminaron la guía e hicimos el trabajo de finalización, los niños todos trabajaron, eran poquitos 18 niños y siempre eran 3 o 4 los que trabajaban, pero en este curso la mitad de los niños eran de un hogar, entonces todos trabajaron desde el inicio porque fue algo diferente, porque todos hicimos un juego, hicimos un juego acá. Entonces eso, y era la primera clase que les hacía a ellos. Después les empecé a hacer una clase a la semana y eran clases súper entretenidas y ellos estaban dispuestos (...), y empecé a notar

el cambio, ahora después de la primera clase (eh), pucha cinco se pusieron rebeldes así que yo no los pesqué y seguí con la clase y después me fui acercando de a poco y conversé individualmente con cada uno, pero a la cuarta clase ya se integraron porque se dieron cuenta que era mejor estar dentro que fuera. Entonces yo creo que desde la primera clase se pueden ver cambios que es donde realmente el niño yo vea, ahí yo ya puedo planificarme para lograr un mayor cambio.

**EN:** Profe, ¿cómo se evalúa lo que se hace en pedagogía teatral?

**JH:** es que tú no evalúas la pedagogía teatral tu evalúas contenidos, objetivos que tu te propones. Entonces, lo mejor para uno depende de las clases, por ejemplo a mí me gustan las listas de cotejo, uno no evalúa la pedagogía teatral, desgraciadamente, nosotros tenemos que guiarnos por planes y programas, a nosotros nos exigen el poner nota, pero yo perfectamente puedo poner nota usando una lista de cotejo como el profesor lo vea, ahora si yo quiero que el profesor lo vea (...)

**EN:** en el fondo se evaluaría igual que una clase tradicional, pero se incluirían los objetivos verticales y transversales

**JH:** claro en el fondo lo ideal, yo evaluó por lista de cotejo, pero a ti no te piden lista de cotejo, te piden notas del 1 al 7, yo no puedo evaluar la pedagogía teatral en si, por una lista de cotejo yo veo si el niño cumple con ciertas cosas. Siempre ha sido una problemática la evaluación, siempre ha sido tema de conversación, también, la evaluación para los profesores, yo que soy educadora diferencial, porque es cuando uno evalúa en forma diferenciada, tú los evalúas según las habilidades y potencialidades que tengan los niños con todo el curso y es complicado, porque a veces tampoco tenemos la disponibilidad para hacerlo, tal como uno evalúa en forma diferenciada al alumno, la profe dice *“este es diferencial, le pongo el cuatro”* no le hacen la prueba especial para el niño, no se dan el tiempo de hacer la prueba. Claro, porque yo le pregunto esto, pensando y claro yo voy a aplicar un diagnostico principio y al final, pero la gracia es ir clase a clase, no sé, viendo la participación

**JH:** claro, hazte una lista de cotejo para trabajar a lo mejor forma general, para ver si se han (...)

**EN:** pero mi objetivo es (...)

**JH:** también puede serlo en forma individual, mejor, y así en cada clase das opinión, en ella intervienes con los chiquitos, pero ahí tu les vas poniendo ticket para ver si en la etapa de inicio, comparte con sus compañeros, a lo mejor la primera clase no, pero la última si



**EN:** ¿qué podría decir profe? ¿Por qué a veces existe como ese, a ver?, a veces los niños cuando uno aplica una clase de pedagogía teatral uno dice, " *me dedique a jugar*" o " *no mamá sabes no hicimos nada*", porque ellos están acostumbrados a sacar el cuaderno, que lo que pasa con nosotros los adultos, quizá muchas personas que van a pedagogía teatral dicen " *chuta, y no escribimos nada, tengo bibliografía*"

**JH:** claro porque uno está acostumbrado

**EN:** ¿por qué ocurrirá eso?

**JH:** porque uno está acostumbrado, desde chico a que te entreguen la clase así, un cuaderno es un cuaderno está lleno, " *ohh, que bakan*" " *ohhh, qué bien que le pasan harta materia al niño, eso está bueno*" porque nosotros estamos criados así, todo, a mi mamá la educaron así, a mi me educaron así, a mi hija la están educando así en el colegio, entonces uno tiene esa visión. Por ejemplo lo que yo te decía hace un rato de mi hija, a nosotros no nos perjudica que la niña tenga el mejor o el promedio más bajo, porque tenemos otra visión de las cosas, además un 5.6 tampoco es tan bajo ¿me entiendes? Pero a mí no me complica que la profesora me haya dicho que tiene (...), yo creo que la niña, las situaciones problemáticas las resuelve bien, las cuentas, para mí está súper bien, de hecho, en comprensión lectora, también, un libro que no alcanzamos a leer porque yo pensé que ya le habían hecho una prueba y no se la habían hecho, entonces me equivoqué en la fecha, le tuve que comprar el libro el día antes, entonces yo la tuve que ayudar a leer. Entonces la profesora, se acercó a Víctor y le dijo " *ella no ha leído el libro*". Ya el Víctor no pescó, porque él es así, al otro día la niña se sacó 7.0 en el libro y la tarea que tenía que hacer respecto al libro y ahora la profesora me dijo " *me llamó la atención porque yo nunca pensé (...)*" porque la Almendra tiene buena comprensión lectora, entonces a veces nosotros subestimamos, ¿cachay? Nosotros nos vamos por otro lado como educadores. Entonces los niños tienen otra forma aprender y creemos que la nota dice mucho, pero no es así, no dice nada; pero en el sistema en el que estamos tampoco hay muchas maneras de hacerlo y cuando uno quiere cambiar la forma de hacerlo.

**EN:** son resistentes al cambio

**JH:** claro, exacto porque estamos acostumbrados a lo fácil. Ahora los profes antiguos tienen una dinámica y critican las dinámicas nuevas, pero también muchas veces los nuevos entramos con dinámicas antiguas o creen que se las saben todas y es el problema que hay cuando uno sale de la Universidad, cree que se las sabe todas y para sabérselas todas ahí que estar ahí. Por eso la educación tiene tantos problemas y dificultades porque uno trabaja con personas. No es como trabajar con un computador en la oficina todo el día (pfff) apago el computador y se va, uno está con los 40 alumnos, con los 40 apoderados y con los profesores de siempre –suspira-. Trabajar con

relaciones humanas es difícil, siempre hay críticas en buena onda, en mala onda.

**EN:** ¿cómo puede uno incorporar a los apoderados en la pedagogía teatral con los niños?

**JH:** yo creo que uno tiene que empezar a trabajar con los apoderados en las reuniones, ya hacer algo diferente, si tu eres un pedagogo teatral tus reuniones no pueden ser como todas las reuniones, tu reunión debe ser diferente, disponer a los papás en una forma diferente, empezar con una bienvenida, para involucrar al papá en lo que estás haciendo, es como hacerlo con los niños, porque ellos dicen que llegan a la casa y que jugaron todo el rato. Entonces, tú, para empezar los niños tienen que saber lo que hicieron entonces hicimos un juego del tallarín *“a ver ¿Para qué nos sirvió juegos?” “Porque nos concentramos, porque cantamos todos juntos, porque nos sirvió de secuencia”, “a ver ¿qué fue lo primero que le echamos al tallarín? ¿Qué teníamos primero?”, “un tallarín”, “y ¿para dónde se movía?”, “para allá y después para allá”* o sea, nosotros estamos usando la memoria porque nos estamos acordando. Entonces cuando *“la mamita les pregunte: ¿qué hicimos hoy día? ¿qué le va a decir?”, “jugué”, “¿eso le va a decir?”, “no, tía que trabaje la memoria”, “ahh, entonces no vamos a decir que jugamos, trabajar con el cuerpo hicimos eso jugando”* entonces, una le va enseñando a los niños todas las clases, todos los días, ellos se van a aprender todo y van a saber razonar, van a saber pensar *“ah, esto me servir para tal cosa”* y uno de chiquititos se lo enseña, para que no lleguen a la casa diciendo *“jugué”,* porque ellos tienen que aprender lo que están haciendo, sino no saco nada con hacer juegos en que ellos piensen si creen que jugaron nada más, después ellos ya se acostumbran. Cuando yo les pregunto por ejemplo *“¿qué hicimos hoy día?”* Me levantan la mano y ya se las saben de memoria, pues generalmente, uno dice *“concentración”,* típico, *“la atención”* (...) –rie- etcétera. Pero también a esto agregan, comentarios como *“trabajamos con la mano derecha” “sí” “ah y trabajamos con la izquierda”* y yo sistematizo lo anterior diciéndoles, *“eso se llama lateralidad”* y les cuesta pero se aprende la palabra y después les digo *“¿cómo se llama cuando uno trabaja con la derecha y la izquierda”.*

**EN:** y lo de la reunión apoderados

**JH:** claro y con los apoderados en la misma onda

**EN:** o sea es incorporarlos a la pedagogía teatral

**JH:** claro es una reunión más grande, por ejemplo hacerlas una reunión que empiece con una dinámica pero yo no les hago hacer un juego, por ejemplo yo fui a la reunión de mi hija la otra vez y estaba la orientadora y estaba la psicóloga. Entonces hicieron una reunión con ella entonces la orientadora pidió que los papás y se pagaran y hizo el juego del “chuchuchua” (Canta un

poco la canción del juego), puta que rico que haga una dinámica pero el “chuchuchua” es para cabros chicos, me dio plancha yo que me puse roja y todo los papás haciendo el “chuchuchua”, y claro (...)

**EN:** podía haber sido otra canción

**JH:** claro todos en el círculo, primero haber dicho su nombre haber tirado una tallita y después el “chuchuchua”, pero yo no puedo, ya están todos los papás sentados y “*buenas noches, antes de empezar la reunión yo les voy a pedir que se paren y vamos a hacer un juego las manos al frente y repitan*” yo no puedo hacer eso con un adulto, entonces también tengo que buscar una forma si voy a llegar a una reunión de apoderados

**EN:** ponerme en el lugar donde estoy

**JH:** claro “*buenas tardes*” que se yo “*vamos a disponer las sillas en círculos, los papás se sientan*” no sé las primeras reuniones “*mi nombre es tanto yo a ustedes no los conozco vamos a hacer lo siguiente cada uno va decir su nombre y el nombre de su hijo*”, creo que nosotros hicimos ese juego para trabajar memoria entonces la segunda persona me dice su nombre y el nombre de su hijo y el nombre de la otra persona y de su hijo. Entonces cuando van como en el 30 ya no se acuerdan y se matan de la risa inventan nombres y ahí empiezan a socializar entre ellos y a la talla pa’ ca y talla pa’lla tía y ya me solté y ahí estoy haciendo una bienvenida estoy tirando buena onda, de otra forma y nos estamos todos mirando nos estamos conociendo y bueno yo y empiezo y comento y hago mi tabla y “*bueno para terminar vamos a tomarnos un cafecito de fondos para el curso y mientras vamos a hablar sobre el centro de padre*”, pero todos en círculo tomándonos el café y esta es la forma que yo trabajo con sus hijos (pa, pa, pa)

**EN:** y desde la casa ellos pueden aportar algo

**JH:** o sea, la familia siempre puede aportar con algo

**EN:** pero en el sentido de “*yo veo a su hijo un poco*” a ver no sé cómo puede ser, pero pensando que la clase se hace ahí mismo con los niños, como yo puedo darle tareas a los papás a la casa o irles comentando

**JH:** o sea, yo creo que más que darle tareas a los papás no sirve mucho, porque los papás llegan cansados del trabajo y “*esa vieja de porquería me hizo hacerle una tarea que no cacho una*” yo creo que la forma de llegar a los papás es en las reuniones y si hay instancias que tengan alguna como escuela para padres, o sea, por ejemplo ese tema, lo ideal yo creo que si uno va a trabajar el autoconcepto es ideal trabajar en paralelo con los padres. Entonces es hacer la dinámica que yo hago con los niños lo hago con los papás, pero a nivel de los papás “*¿como yo hago que mi hijo tenga una*

*buena auto-imagen?”* tengo que tenerla yo también y así crear dinámicas para que ellos los papás también se valoren que yo me quiera como papá

**EN:** y como sus comentarios también influyen en los niños

**JH:** claro, pero justamente para llegar a eso tengo que hacer primero que el papá se valore, que se quiera, que el papá se ame, queriéndome yo, amándome yo, puedo amar a mi hijo y eso se hace con la pedagogía teatral, con las mismas técnicas que pude trabajar con los niños puedo trabajarlas con los papás a la par, porque no saco nada con hacer actividades que desarrollen el autoconcepto de niños si el pobre cabro llega a la casa y *“ahh, cabro tonto pasai haciendo tonteras, me teni chata, soy más tonto, wah, wah”* no se poh un ejemplo *“ah, esta cabra es más pesa si yo no la soporto”* porque uno como papá de repente, hay papás que tratan mal a sus hijos y yo estoy haciendo un trabajo en el colegio y llegan a la casa y ese trabajo se ve destrozado no sé, pucha, lo ideal sería tener ese trabajo con los papás, pero, ahora no se puede pero a veces uno podría hacer la instancia, en una reunión de apoderados, o pedir el tiempo en el colegio, pedir que le hagan una reunión en especial, ahora cuando a los papás se les da una reunión especial, *“pucha que lata”* y es una responsabilidad pero ahí se dan cuenta que no es una responsabilidad

**EN:** claro que no

**JH:** claro, que no era lata, porque esa es la idea, que el papá sienta que le sirvió no que se vaya con la onda de que fue a perder el tiempo, por ejemplo, muchas veces uno siente que va a perder el tiempo en las reuniones, y no poh uno tiene que irse con la sensación de *“pucha que aprendí, no fui a perder el tiempo”* y uno tiene que buscar todas las técnicas posibles, no sé cuando llega un papá. Algo que me gusta mucho que hace la profesora de mi hija, cuando uno entra a las reuniones y supongamos el primer día de reunión ella tenía una bolsita con una cintita y tres dulcecitos, pucha la pobre quizá gasto de su plata, si, ok, entonces *“uy, que rico”, “con mucho cariño para usted, la profesora tanto” ¿cachay?* Ya hay otra disposición, no se poh entras a la sala de clases y la profe tenga puesta otra música suavcita, alegre y le pone, no que uno llegue a la sala y (mrmr) -simula ruido de tos- y esperar a que la profe hable, no, eso es una incomodidad, tiene que ser pedagogo teatral en todo instante, con los papás, con los niños, con los colegas y también con los colegas, para mí eso es lo más difícil porque los profesores somos muy criticones, criticamos mucho, yo personalmente no soy muy critica, pero en general los profes mayores son muy criticones. Por ejemplo uno en la mañana está tomando el desayuno, el cafecito y llegan esos profes y cuesta y uno como profe hacerle clase a profes es complicado, porque te salen con ejemplos de ellos y cómo que te quieren aporrear la clase, es complicado, entonces donde más tenemos llegada es con los niños y los papás que también a veces es complicado porque muchas veces creen que porque el colegio es particular subvencionado y porque paga 10 lucas, tú

ya eres su empleado, entonces no te tratan también. Ahora en los colegios municipales de 10 apoderados 1 te respeta y la culpa también uno no la tiene como profesor sino que también los medios de repente les da con que un profesor violó a un niño y están no se cuanto tiempo con eso, y ponen en tela de juicio a todos los profesores, cosa que no pasa con los médicos, el médico se puede mandar un condoro pero no lo ponen en tela de juicio a los demás médicos. Entonces el profesor siempre está a la mira de todos a la crítica de todos, entonces por eso es complicado y uno tiene que hacerlo más fácil trabajando con ese tipo de actividades... (Vuelve VO)

**EN:** ¿En qué se diferencia la pedagogía teatral del teatro?

**VO:** Fundamentalmente en el objetivo, el teatro es un arte, es un área del arte, por lo tanto, yo no puedo llevar el teatro a la sala de clases, porque la sala de clases es otra área para desarrollar, el teatro es una cosa y la sala de clases otra cosa, uno es el escenario y, el otro, es el pizarrón ¿qué es lo que estoy haciendo o lo que intentando? Extraer del teatro sus características fundamentales y su resultado emocional para la disposición de las personas para recibir un conocimiento. Eso es lo que yo saco y lo pongo en una sala de clases, esa es la relación que tienen, de alma, pero no es una relación forma.

**EN:** ¿Qué relación tiene la pedagogía teatral con el juego?

**VO:** la pedagogía teatral se fundamenta en el individuo recupere la capacidad de juego, uno hace un llamado a los adultos y tal vez en un paseo de fin de año, después de haber consumido un par de copas deciden jugar al pillarse en familia, lo encuentro pero maravilloso siempre doy como ejemplo también, se imagina lo entretenido que sería llegar del trabajo y jugar con los vecinos a la pinta a la escondida “*vecina, juguemos a la pelota un ratito, chutiemos*” nosotros vamos perdiendo la capacidad del juego, no es con que no estemos convirtiendo en personas amargadas, pero perdemos la capacidad de jugar. Entonces, aquí, lo fundamental es recuperar la capacidad de juego como base fundamental de la pedagogía teatral.

**Un** ¿en qué se diferencia el juego con el juego socio dramático?

**VO:** el juego socio dramático es otro elemento técnico que se a agregado para dificultar el trabajo de los profesores

**EN:** ¿dificultad?

**VO:** porque, ¿Qué es el juego socio dramático? Es un juego dramático. No existe un juego dramático que no sea social, incluso el monólogo, ya no es un concepto y agregar tanta teoría, a veces eso dificulta, entonces frente a esta pregunta con parar los pelos y enoja conmigo, pero yo prefiero hacer vista afuera y me quedo con el juego y drama, el juego dramático y ¿Qué es

el juego dramático? Es un juego con una estructura de regla que lo que hablábamos en un principio no cierto y no es más que eso y por qué te planteo esto, es como cuando planteo mi teoría de que hay y de relajación con el alumno, éste indican que te indican, lo voy decir en forma exagerada, parece que una vez te comenté de esto, cuando quiera comunicarse con una alumna mírela a los ojos después de algunos minutos mueve la cabeza y asintiendo para que ella entienda que usted está, sonrío en algún momento, ya después de que la conversación este afectiva, luego de haber captado su atención con alguna mano toque el hombro más cercano que ella tiene a usted mire usted y hágale sentir usted, ¿me entiendes? Socio dramático es igual que ese libro, te van agregando una técnica y cuando yo me intento manejar contigo estoy preocupado el que tengo que mirarte a los ojos (...) y cuando nos comunicamos, entonces agregarle estos nombres que si tu tomas hoy día empieza a descubrir que es cómo, el mismo ejemplo y yo doy mucho este ejemplo en el sentido de que hace 20 o 25 años atrás te iba mal en matemáticas tu ibas al colegio y el diagnostico de la profesora era que eras un flojo, te sacabas la mugre en la casa y a las dos semanas recuperabas el promedio y empezabas a aprender igual. Hoy día no po' lo que se definía por flojo hoy se define como déficit atencional, déficit atencional temporal de la costilla izquierda derecha al medio, incapacidad de ver las letras largas porque tienen ambigüedad en la estructura sicomotor. Entonces algo que era tan concreto lo han transformado, entonces, cuando se habla del juego socio dramático, el juego adaptado a la, me complica un poco definirlo yo, porque yo no creo en esas definiciones, en las definiciones, entonces me parece que es más concreto eliminarlo...

**EN:** y por lo tanto tampoco se puede diferenciar de la pedagogía teatral

**VO:** claro, el juego ya es en sí una cosa socio-dramática, en el diagnóstico jugando a la pinta yo puedo diagnosticar los niveles de adaptación o los niveles cognitivos, afectividad, que se pueden medir de otra manera. Por ejemplo, es muy dado que a los papás sólo les interesa saber la nota de los alumnos no como son como personas, si es bueno con los compañeros, si es respetuoso con la profesora, si saluda todos los días, si socialmente se desarrolla en manera optima, no poh porque nos interesa que tenga un 7.0 en matemáticas

**EN:** Profesor, ¿por qué la pedagogía teatral se ha trabajado en básica y media y no así en preescolar? ¿Qué cree usted?

**VO:** porque instintivamente, si se trabaja en preescolar porque las tías lo hacen instintivamente incluso ellas están más cercanas a la pedagogía teatral que los mismos pedagogos teatrales establecidos, ellas están muy cerca porque tienen un juego muy natural. Ahora yo creo que esta cuestión, el tema teatro provoca un rechazo en la sociedad, entonces incluir un actor implica que en la formación de un niño ingrese un extraño. Una vez un sacerdote me dijo *“será raro que un actor le hable de sexualidad a los*

alumnos, ¿Qué dirán los papás? Si los actores tienden farandulero, trasnochadores” y yo le dije “y ¿a un sacerdote lo aceptarán?” “claro, es más fácil” “yo no lo creo, porque últimamente yo no he sabido de ningún actor que baje del escenario y abuse de un espectador, pero hay muchos sacerdotes que bajan del altar y abusan de muchachos feligreses”, por lo tanto hay un concepto social que ha impedido que el teatro entre como ente educativo y eso hace que sólo la tía, pueda hacer clases, si le traen un profesor de música “pero, tía usted ¿estará ahí?” “pero, tía ¿usted va a ir con ellos?”, siempre tiene que ir la tía, este es un concepto que nos metieron y que calaron. Entonces va a costar mucho modificarlo, por eso hay que darle herramientas a la tía, que es un apodo que tiene un buen concepto pero es muy mal concepto, porque se le ha llamado tía para generar, creo yo, un ambiente familiar; entonces esto de las estrategias pedagógicas o de las cosas de diferentes y cuando llegan los niños en la mañana las tías cantan y bailan y los monitos y las cositas, y después la actividad y al despedirse (comienza a cantar) “una bolita y un manzana, chao señorita hasta mañana” “y ahora colación ‘que tica esta la colación’”. Si hiciéramos eso con los cabros de cuarto medio, ¿cachay?

**EN:** ¿en educación básica como se ha trabajado la pedagogía teatral? Me comentaba la profesora Julieta que trabajaban con el ámbito de la sexualidad

**VO:** nosotros como fundación trabajamos ese tema, porque creemos que hay una mayor carencia, un tema más peludo que nadie se quiere meter, no nos quisimos meter ni en matemáticas, ni en historia ni en lenguaje, en nada, solo en el tema de la formación sexual, porque ayuda a formar seres humanos y cuando hablamos de educación sexual no hablamos del pene, de la vagina no, estamos hablando de muchas cosas, fundamentos antropológicos de la sexualidad, el amor ¿Qué es el amor? Como definición, la libertad ¿Qué es libertad? ¿Qué es libertinaje?, era lo que te decía yo, tener una concepción completa de lo que yo como ser humano soy, para así poder optar. Nosotros no estamos haciendo campaña del uso de preservativos, no estamos de acuerdo con los preservativos, no queremos hacer campaña contra el aborto, no estamos de acuerdo con el aborto, no queremos hacer campaña, digamos, que los jóvenes tengan relaciones a los 15 años, no estamos de acuerdo que los jóvenes tengan relaciones a los 15 años, ¿Qué es lo que estamos proponiendo nosotros? Otra forma de ver las cosas, por eso cuando nos preguntan “¿Dónde yo encuentro la mayor seguridad de no contagiarme de SIDA, de no quedar embarazada, de no tener problemas?” “esas cosas con abstinencia” cuando una niña me dice “¿dónde puedo encontrar yo una relación segura, estable con un proyecto que me ame que yo ame que se la juegue por mi?” “en el matrimonio” porque en la convivencia hay un grado de no compromiso, por mucho que yo la adore y ella me ame y que nos miremos a los ojos y digamos “nunca me voy a ir” el hecho de no firmar un papel para ser un contrato, pero el hecho de firmar es un compromiso social de nuestro amor, cuando yo firmo este papel te digo a ti “contigo me enfrento a la sociedad”, cuando te digo “convivamos”

yo no me enfrento a la sociedad, porque no tenemos la capacidad para enfrentarnos en conjunto por lo tanto esta relación es más fácil de diluir que cuando está en un matrimonio, no es que apoye a los católicos, los cuadrados *“que el matrimonio (...)”* no es eso, sí que es por la protección de esta organización, porque cuando se organiza con gente, un sindicato, hay que sacar personalidad jurídica, hay que tener R.U.T., hay que tener razón social, hay que sacar un directiva, pero con la pareja uno no hace eso, pero *“oye nos vamos a casar, vamos a tener hijos, tenemos que organizarnos”* la única organización que da bienestar social es casándose socialmente no se acepta, ahora nosotros queremos mostrar este modelo, esto positivo y moderno y no es de cartuchos ni cagones el promover un programa como esto, tú conoces a la julita, nosotros somos lo más lejano a los cuadrados, no, es sólo una vida en dignidad, pero disfrutando de todo lo que tiene la vida, ni más ni menos, por lo tanto, tiene que ver más con, a lo mejor el problema no es tanto de fondo, sino de forma, es de forma, no se redondea bien, no es que nosotros queramos llegar, nosotros decimos nuestra sexualidad, claro que esta integro que está firme, que se aprende mejor matemática por lo tanto no podíamos potenciar un ramo, teníamos que entrar en un área donde potenciábamos al ser humano, entonces que queremos rescatar nosotros, las dos horas de religión, las dos horas de consejo de curso, la hora de consejería, que va a ser obligatorio, entonces van a quedar como cinco horas flotando en la semana

**EN:** Y ¿en esos momentos se pretende implementar?

**VO:** Claro, un programa que tiene clases permanentes y el profesor haga una labor de consejero

**EN:** tiene como objetivo esta fundación trabajar disminuyendo en rango de edad, en niveles

**VO:** los colegios donde se estaba primero, el objetivo era disminuir la tasa de embarazos y sí, se logró al tiro, eso es súper

**EN:** Pero me refiero a implementar este programa a cursos más pequeños

**VO:** bueno la idea de nosotros es que sea de pre-básica, incluso con el pre-embarazo, nosotros creemos que el día de mañana los padres como ustedes que están embarazadas, ya estuvieran trabajando con técnicas y estrategias de cómo fortalecer la sexualidad de los bebés que van a tener ¿no cierto?, ¿en cómo se debe bañar al niño? ¿Qué se debe hacer para que reconozca las partes de su cuerpo? Desde chiquititos, no detener la actividad y decir *“Hijo venga para acá, bájese los pantalones, esto es pene y debe cuidarlo”* sino que en la etapa del baño, cuando yo tengo una relación él, ir enseñando. Eso hoy no se maneja, desde antes yo debiera tener ya claro eso o pedirle a alguien que me ayude, seamos especialistas en la materia *“porque todas las estrategias con mi hijo no funciona”*, para eso estamos, por



ejemplo tu llevas a tus hijos al colegio y tu pretendes que tus hijos sean perfectos porque tú eres profesora, pero no es así, eres la mamá. A mí me pasó en el colegio de mi hijo, ese colegio nos contrató para hacer un seminario a los profesores, hicimos ese seminario y quedamos listos y fascinados y ahora mi hijo estudia en ese colegio. Entonces, como que no entienden que un día la niña no tenga el libro de religión “¿pero como no tiene un libro de religión, si tu papá trabaja en (...) a él le puedan dar mil libros de religión?”, “pero ¿Cómo no disertó la niña, si el papá hace estrategias para que los niños se desarrollen en un mundo del teatro?” “¿cómo no diserta?, pero si la mamá es pedagoga teatral, hace magister y trabaja en la Chile”, pero no es así la relación porque con nosotros tienen la relación más de hijos, mi pega no es enseñarle a los demás matemáticas, mi pega es darle el papelito para que diserte, que lleve el traje de mariposa, pero quien tiene que motivarlo es la profesora para que diserte, ella tiene las herramientas, el problema no somos nosotros. Entonces es muy difícil estructurar esto que es nuevo, es más yo creo que lo que nosotros hacemos no es pedagogía teatral, yo hace más de un año que estoy pensando, así concretamente que lo que hacemos no es pedagogía teatral, según yo que la he desarrollado más, que es un triangulo, yo voy más en la punta (ehh), por eso, creo yo, prepotentemente, debería llamarse “La pedagogía de Víctor Hugo Ojeda”, porque yo cuando conocí la pedagogía teatral no la conocí con estructuras, la viví por necesidades, porque hace 20 años atrás, cuando estaba estudiante teatro, en los colegios no habían profesores de computación, no habían profesores de historia, faltaban profesores, entonces tú podías ganarte el reconocimiento de un colegio, la certificación para hacer clases y así empecé a hacer clases. Hubo un profesor que me llevo pa’ que yo lo ayudara con talleres de teatro, pero un día faltaba la profesora de historia y “yo hago historia, y ¿Qué están pasando?” “Historia de Chile, tal parte” “ahh, yo lo hago ¿cuántos días son de reemplazo?” y yo empecé a reemplazar, así yo conocí porque yo hacía taller de teatro y empecé a aplicarlo y me di cuenta que después de trabajar muchos años en esto, apareció el diplomado y como yo no tenía nada que me reconociera como pedagogo, decidí hacerlo, cuando yo llegué al diplomado (pfff ohhh), la García Huidobro ya me conocía, tenía clarito que yo llegaría allí. Entonces, como te digo yo lo he ido desarrollando, cuando uno va conociendo a las personas, yo creo que esta pedagogía existe, es inherente a nosotros, pero no sabemos, ahora lo que estoy intentando hacer, los profesores ni se imaginan los resultados que se obtienen, Julieta obtiene los mismos resultados que yo.

**JH:** Y trabajamos en áreas totalmente diferentes

**EN:** profe, y ¿cómo se imagina usted que puede ser implementada la pedagogía teatral en Educación Parvularia, en kínder más o menos?

**VO:** Yo creo, digamos la estructura tiene que funcionar en todos los ámbitos, la estructura debe estar a lo largo, yo creo que las parvularias ya utilizan esta

estructura inconscientemente, clarificando la estructura es la misma manera. Yo he tenido la suerte de trabajar mucho con párvulos, sin ser parvulario ni mucho menos, pero por mis características se me ha dado la oportunidad que en los colegios donde he trabajado, tener experiencias con los niños más pequeños, es más fácil trabajar con los niños de pre-básica porque están más ávidos, lo único que quieren hacer es jugar, por lo tanto yo no tengo que preparar clases, tengo que preparar juegos educativos, juegos que vayan desde lateralidad y de ahí para arriba, entonces de ahí incorporar este programa pasa más por reconocerlo y preguntarnos ¿qué inventamos?, ¿cómo lo hacemos?. Entonces un manual para pedagogía en pre-básica es chamullo, si la pedagogía teatral es una sola y la estrategia que yo propongo es una sola y se basa en estos simples pasos (Muestra una hoja y escribe, bienvenida, desarrollo y despedida).

**EN:** Profesor, ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor en la pedagogía teatral?

**VO:** Activo, ese es su rol, nada más que eso, un rol activo, antes el rol que tenía el profesor era pasivo.

**EN:** ¿cómo me podría definir activo?

**VO:** el profesor es un ser activo que use el espacio, el manejo de sonidos, uso de sus emociones, de sus características físicas, creativas, la capacidad de jugar, el uso de todos sus dones que tiene como profesor y no herméticamente relacionado a una pizarra, a un power point, a una pizarra ¿no cierto?, este profesor activo debe recorrer, debe tener cambio de estados de ánimo, si el profesor está hablando que *“este cactus, ha luchado por mantenerse vivo, -grita y se ríe-- pero cuidado porque tiene espinas y clavan muy fuertes”* ¿me entiendes? Este profesor debe ser activo, jugar con eso, no es hacerse el payaso, tiene puede transformarse, no puede ser como esos españoles de documentales *(utiliza acento español) y estaba el “cactus que tenía espinas”* no funciona la monotonía (...)

**EN:** ¿Cómo tiene que estar dispuesto el ambiente de aprendizaje?

**VO:** el ambiente de aprendizaje, se crea y para eso están las estructuras de las clase, según Víctor Hugo Ojeda

**EN:** ¿cuáles son las estructuras?

**VO:** Entonces este primer paso, este segundo paso y este tercer paso, esta es la estructura, ¿no cierto? Cuando yo tengo claro eso no necesito ningún ambiente previo, ahora si yo tengo la posibilidad tengo un ambiente previo, me pasan esta oficina para que te haga clases a ti, el día anterior dejo todo listo, decorado, con la temperatura lista, entonces la acomodo, sino tengo nada la clase se hace igual y ¿cómo se crea? Con la primera, llega el alumno

y está la sala pelada y como yo sé que no tiene nada yo hago una dinámica le traiga calor a esta sala, los hago trotar, saltar, estirar los brazos, no sé, pero voy haciéndolo. La disposición de la sala no tiene que ver con lo que yo hago, lo que yo hago tiene que estar predeterminado, si yo baso mi clase en el video que vamos a ver mañana y se te echa a perder el video, mi clase se va a las pailas, ¿Por qué? Porque estoy poniendo toda mi responsabilidad de la clase en un elemento que es secundario, la responsabilidad tiene que estar en mí, yo soy el motor de la clase, no el computador, la tele, ni la luz eléctrica, ni la sala, ni los bancos ¿no cierto? Soy yo el profesor que debe motivar, el que crea el ambiente, el que le da vida, ¿Qué es lo tengo que preparar para la clase mañana? A mí, acostarme temprano, comer bien, tomar un rico desayuno, llegar temprano al colegio, tener todo preparado lo que voy a utilizar en esta clase, pero el ambiente. Ahora esta premisa sirve en los colegios atorrantes, pobres, que están los árboles secos, desde ahí hago florecer el colegio, cuando el alumno entiende internamente que se está mejor, el mismo empieza a cuidar las plantas, el mismo trae un cuadrito para arreglar la sala, el mismo ve que cuando este profe es entretenido empieza a traerle cosas, empieza a participar ¿me entiendes?

**EN:** entonces en el fondo, el ambiente se prepararía más de forma abstracta que concreta, en el medio holístico.

**VO:** ahora, cuando existe la posibilidad de tener lo concreto, se puede utilizar al 100%, pero se debe poner hincapié en que es un porcentaje mejor, porque si yo estoy en un colegio particular donde tengo dos auxiliares que me prenden el data y tengo colchonetas, ocúpelas, pero si usted no tiene nada y tiene salas con piso de tierra , que me ha tocado, en Chile aun hay salas con piso de tierra, aquí no más en Santa Rosa, al final de Santa Rosa, paradero 45, hay escuelas particulares subvencionadas con piso de tierra. Entonces, cuando tu llegas a una sala con piso de tierra, de madera, con bancos disparejos, con un porcentaje de 20 o 30 niños que están pelados al rape por los piojos, que ambiente puedo preparar ahí, aunque llene con globos ¿Qué ambiente puedo preparar ahí?; entonces la actitud del profesor, la actitud tiene que ser la diferente desde que tomas a los niños, por eso yo creo que el templo es uno, la idea es transmitir esto porque el alumno tiene que estar bien, si es necesario que pierda una hora en que tomen desayuno, con 10 panes que tuve que partir por la mitad para que cada uno puedo comerse uno. Entonces, sino quiero hacer eso no lo hago, pero no van a aprender nada, no se van a acordar de mí, yo quiero que cuando ellos tengan 40 años se acuerden de mí y a mí me pasa. Yo no creo en la parafernalia ni en el recurso técnico, eso es del teatro, si yo tengo que mostrar Hamlet en el teatro municipal, pero si tengo que mostrarlo en Lo Cartagena, el interior de Rengo en una cancha de futbol en una lona, lo voy a hacer igual, es la misma. Yo tengo que cautivar a ese espectador y esa experiencia es la misma, es el personaje el que le da vida, como el teatro callejero

**EN:** profesor, ¿qué considera usted como autoconcepto?

**VO:** el autoconcepto, según yo, no es que lo crea, es así, es como yo me proyecto, por ejemplo me llamo mucho la atención, una vez un joven me dijo que el tenía un amigo y cuando él se lo imaginaba caminando por la calle, el se imaginaba siendo el físicamente su amigo, entonces eso era que el tenía una imagen súper trastocada. Entonces el autoconcepto tiene más que ver con la autoestima, más que eso con la estima, la valorización del cuerpo, mi cuerpo, mi cuerpo santificado, digno de estar disfrutando aquí; el autoconcepto tiene que ver con eso, con el conocimiento de lo que yo tengo de lo que es mi cuerpo, de lo que yo soy, cuando uno ve esos niños que se hacen un corte así se cortan los brazos, se rompen, esa es una imagen súper destruida, sin embargo estos otros que se embellecen puede estar cuidándose todos los días, pero también puede tener una imagen trastocada, el autoconcepto, tiene que definir una imagen, una personalidad completa del ser humano, todo lo que hemos hablado nosotros antes apunta a esto.

**EN:** ¿Cree usted que la pedagogía teatral puede favorecer el autoconcepto de niños y niñas?

**VO:** no, no es que pueda fortalecerlos, es la única forma que puede, no existe otra forma, todo lo otro no ha resultado, porque si hubiese resultado no estaríamos como estamos.

**EN:** y ¿De qué forma cree usted?

**VO:** hay que implementarlo ya, no como taller de teatro, no como taller extra-escolar, sino como una forma pedagógica, al interior y exterior de la sala de clases, en el recreo, en los casinos, en el baño, en todos lados, cuando cambiemos el concepto de lo que queremos transmitir a nuestro alumnos, el concepto va a cambiar y ahí va a fortalecerse este detalle. Yo no puedo fortalecer el autoconcepto de un joven que es porro, porque yo quiero que sea un buen alumno, como yo digo *“semilla de tomate, tiene que ser semilla de tomate, pero una buena semilla, no formar otra semilla de Sandía, si es tomate”* yo me encierro en que aprenda matemáticas, matemáticas pero si el gallo es flojo para matemáticas, a lo mejor sería mejor que hiciera jardinería, porque ahí se desarrollaría, aprendería el color, el olor del polen, el nombre de las flores, las semillas, las vitaminas y será un ingeniero forestal el día de mañana, pero en matemáticas nada

**EN:** ¿Qué características tiene la pedagogía teatral que la diferencian de una clase tradicional?

**VO:** Si es que no queda claro con todo lo que hemos hablado, digamos, en que es activa, en que es viva, en que rescata las emociones, los sentimientos, en que te hace vivir el proceso educativo y no recibir el proceso educativo, no es conductista, no es permisiva, aporta reglas, disciplina,

promueve el juego estructurado, que es una de las formas más natural en la que puede aprender el hombre y no tanto, definirlo es complicado, porque está claro en todo el quehacer, o sea, apunta para allá, fundamentalmente yo creo que esta pedagogía aporta al rescate del ser humano, distingo a un pedagogo teatral, de un psicólogo y un psiquiatra con un niño activo, estos profesionales van a salvar al ser humano pero van a matar al artista, con la pedagogía teatral vamos a mantener al artista en un mundo de seres humanos.

**EN:** Con respecto a eso, ¿Cuál es el rol del alumno en la pedagogía teatral?

**VO:** el problema es que el alumno no puede tener roles en el proceso educativo, el es el proceso educativo, el fin de la educación, un joven no puede tener un rol, él es el actor, por el me reúno, es difícil pero cuando yo soy un profesor activo, obviamente que el rol está inmerso en esta actividad, es difícil darle un rol al alumno, un rol pasivo, un rol activo, un rol de oyente, rol de captar todo, no puede tener un rol, si es él el proceso educativo, cuando yo te tomo a ti en primero básico y llega el primer día tomada de la mano de la mamá y se va leyendo, es ella el proceso educativo, es ella la que creció, ella está en todo, entonces no tiene un rol, si tuviera un rol debería ser de receptora de este proceso que genera el profesor, como este es activo, el proceso también lo es, por lo tanto lo que ella recibe la transforma en una alumna activa. Si el profesor es pasivo ella va a recibir pasivo, si el profesor es así, sucesivamente (...)

**EN:** a grandes rasgos ¿cómo se estructura, cómo opera una clase de pedagogía teatral?

**VO:** ni grandes ni a cortos rasgos, tiene una pura definición, se divide el tiempo pedagógico que yo tengo para entregar un concepto, en tres etapas, etapa número 1: bienvenida, etapa número 2: el tema que yo voy a entregar y etapa número 3: despedida, o sea, más que esa estructura no hay nada, tu, los profesores sabrán hacer, ahora cuando tú haces los trabajos para la universidad, te van a pedir más teoría, mas paja y más cosas, pero los profesores que realmente desarrollan el proceso educativo, con esto están listos.

**EN:** ¿Cuánto tiempo usted cree que una estrategia, como la pedagogía teatral, pueda surgir efectos?

**VO:** yo creo que debiera ser permanente, para que la cosa funcione, pero si todo los días tendría que estar el portero y todos, pero para un niño que tiene dos horas a la semana, al mes se puede ver algo en una o dos clases tiene cambios sustanciales, uno ve a la mamá y dice *“uhh, le ha hecho tan bien al niño venir al taller con usted”* *“y ¿Cuántas ha venido?”* *“dos sesiones”*, lo que pasa es que cuando la gente no ha ido nunca al teatro y esto es primicia ¿cómo queda? Encantada, es difícil que no le guste, tendría que haber

condiciones muy adversas para que no le guste el mundo del teatro. Aquí pasa lo mismo, nunca ha ido a una clase de pedagogía teatral, pero cuando por primera vez se fascina, ahora puede que se transforme en un fanático del teatro o no, pero de la pedagogía teatral yo no me puedo negar a que me eduquen, pero si es un espacio mucho más agradable, no es un espectáculo, no vas a ver un show, pero la pedagogía teatral yo no me puedo negar a que me eduquen.

**EN:** Lo otro que yo le comentaba a la profesora Julieta, ¿Qué pasaba con los niños o los mismos estudiantes de pedagogía teatral y decían: *“no hicimos nada, nos dedicamos a jugar”*?

**VO:** seguramente porque no estuvieron con un pedagogo teatral, porque cuando un profesor tiene clarito la estructura, el sabe que él tiene que aquí (indica en la hoja, el periodo de desarrollo) que enseñar algo, lo pasaron bien pero tiene clarito lo que aprendieron, quizá no en la primera y segunda clase, pero en la tercera el ya debe entender que es lo que está pasando con este proceso, ahora cuando el profesor dice: *“puro jugamos”* es que el no clarificó que nunca jugaron, entonces el profesor tiene que clarificar para qué jugaron, porque las dinámicas no pueden cumplir un rol de entretener *“oye, hacerte tu algo para entretener”* no po', dime algo para que los niños canten, tomen la leche, algo para que los niños limpien los vidrios, pero no me pidai que yo los entretenga, porque para eso están los payasos, yo no soy tony, yo soy pedagogo teatral, a mi puedes pedir que les enseñe a tomar Coca-Cola con la mano correcta, eso se los puedo enseñar, pero entretener.

**EN:** Profesor, ¿cómo se podría involucrar a los padres en la pedagogía teatral?

**VO:** Es una pega, bien difícil, porque el papá incluso tiene menos tiempo que el profesor, tomando en cuenta que es trabajo del profesor enseñar, pero a través de eso, de las pequeñas píldoras que puede hacer con el papá, por ejemplo, si yo quiero que mi hija vaya ser sometida por un gallo que le diga: *“yo te voy a tocar tu potito, pero tú no le digas a nadie porque si tu le dice a alguien yo te mato”*, si esta niña tiene un papá normal, lo más probable es que crea que este hombre va a matar a su papá, pero si ella tiene un papá, que ha hecho creer a esta niñita que es un súper héroe, que vuela y que tiene poderes, que vence a tres ladrones de un puro combo, que si el sale a la calle y es capaz de capturar a todos los malvados, la niña va a sentir que su papá es un súper héroe, le va a decir, incluso con la intención de poner a prueba el poder que él tiene, pero cuando ella ve su papá lejos no tiene esa posibilidad, el papá no tiene esa capacidad de juego, ahora cuando uno invita a los papás a recuperar la capacidad de juego, se transforma en otra cosa, cuando el papá descubre que el niño está funcionando de manera diferente por tal ramo, por tal profesor *“¿qué es lo que pasa?” “es que estamos haciendo esto con él” “y ¿cómo es?” “así, pum, pum, pum”* y él lo empieza a aplicar...

**EN:** Profesor, yo le comentaba recién a la profesora, que en el lugar donde voy a aplicar este proyecto es un colegio particular que asisten 21 alumnos por sala, la mensualidad son sobre \$150.000, son hijos de profesionales, ehmm, y por lo que he visto y he escuchado, la pedagogía teatral se ha implementado en colegios municipales en riesgo social, ¿qué me podría decir usted respecto a este tipo de institución a esta realidad?

**VO:** yo creo que hay que tener súper claro esto (mmm), su autoconcepto es diferente, no quiere decir que tengan un autoconcepto bueno, sino que a veces sobre valorada, porque pagar \$150.000 ya \$50.000 para arriba ya se cacha que el cabro tiene una característica que se siente superior a los demás, así como al otro lado yo tengo que subir aquí tengo que bajar, o sea, en la realidad, aquí es fundamental el diagnostico del profesor y aquí en el diagnostico del profesor, y yo no ofrezco ni herramientas ni estrategias, aquí yo aplico con lo del oficio, este profesor debe mirar y saber con quién está trabajando y tener en claro que aquí la mayoría de los alumnos tiene nana y que si le pega dos patadas en la canilla a la nana la mamá le dice: *“ya pue’ déjese”*, pero si el quiebra un cenicero de cerámica argentina *“(gritando) ¿Pero cómo?”* y entonces es una valorización por el ser humano súper baja, el profesor no es para este alumno el ser más idealizado sino que es un instrumento más del poder económico que tienen sus padres que se le paga entonces uno tiene que situarse en eso. Por lo tanto, fortalecer lo valórico es fundamental, aunque sean muy chiquititos, pero muy, muy chiquititos.

		Puntaje de Autoconcepto																																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43				
Sujetos	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1		
	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
	3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1			
	4	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1		
	5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1		
	6	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1			
	7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1		
	8	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0		
	9	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
	10	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
	12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
	13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
	14	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	
	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	
	16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	17	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
	18	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1
	19	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
	20	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
	21	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	

Grupo Experimental

Matriz de puntaje Autoconcepto pre-test



		Puntaje de Autoconcepto																																													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43			
1	Sujetos	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0		
2		1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0		
3		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	
4		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	
5		0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1		
6		1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	
7		1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
8		0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	N	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0		
9		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1		
10		0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	
11		0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1		
12		N	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	
13		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	
14		0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
15		1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
16		1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	
17		0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
18		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
19		0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	
20		0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
21		N	1	1	N	0	1	N	1	1	1	1	1	N	0	0	N	1	1	0	N	1	0	1	1	0	1	N	1	N	N	N	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1		
22		1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	

Grupo Control

**Matriz de puntaje Autoconcepto pre-test**

		Puntaje de Autoconcepto																																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43				
Sujetos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1		
	3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	
	4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
	5	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	6	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	
	7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
	8	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	9	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
	10	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	11	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
	12	1	1	1	1	0	1	N	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	
	14	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
	15	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	N	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	
	16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
	17	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0
	18	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1
	19	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
	20	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	21	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	

Grupo Experimental

**Matriz de puntaje Autoconcepto pos-test**

		Puntaje de Autoconcepto																																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43				
Sujetos	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1			
	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1			
	3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1			
	4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	5	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	N	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1			
	6	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0		
	7	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1		
	8	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1		
	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1		
	10	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0		
	11	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1			
	12	N	1	1	1	1	1	N	1	1	N	1	1	N	1	1	0	1	1	1	N	1	1	1	1	1	0	1	1	1	N	1	0	1	1	0	N	1	0	0	1	0	0	1				
	13	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1			
	14	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1		
	15	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
	16	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
	17	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	18	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	
	19	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	20	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	21	N	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	N	1	1	
	22	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0		

Grupo Control

**Matriz de puntaje Autoconcepto pos-test**

		Puntaje de Autoconcepto																																												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43		
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	
2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
4	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1		
6	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	
8	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	
9	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
10	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
14	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	
16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
17	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	
18	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	
19	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
20	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
21	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	

Sujetos

Grupo Experimental  
Matriz de Puntaje por Dimensión pre-test







		Puntaje de Autoconcepto																																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43					
Sujetos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1		
	3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	
	4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
	5	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	
	6	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	
	7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	
	8	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	9	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
	10	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	11	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
	12	1	1	1	1	0	1	N	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	
	14	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	
	15	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	N	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	
	16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
	17	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1
	18	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	
	19	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
	20	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1		
	21	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1		

Grupo Experimental

**Matriz de Puntaje por Dimensión pos-test**



		Puntaje de Autoconcepto																																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43					
Sujetos	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1				
	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1				
	3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1			
	4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	5	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	N	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1		
	6	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0		
	7	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1		
	8	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1		
	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1		
	10	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0		
	11	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1		
	12	N	1	1	1	1	1	N	1	1	N	1	1	N	1	1	0	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	0	1	1	1	N	1	0	1	1	0	N	1	0	0	1	0	0	1	0	1		
	13	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	
	14	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
	15	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
	16	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	
	17	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	18	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	
	19	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
	20	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	21	N	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	N	1	1	1	
	22	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	

Grupo Control

Matriz de Puntaje por Dimensión pos-test