Aprendizaje, identidad y convivio: significados construidos por estudiantes de una experiencia de teatro aplicado a la educación

Psycoespacios

Learning, identity and coexistence: meanings constructed by students from an experience of theater applied to education

Barrientos Lezcano, Sebastián; Cadavid Valderrama, Cesar Augusto

Sebastián Barrientos Lezcano
sebastian.blezcano@uniminuto.edu.co
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Cesar Augusto Cadavid Valderrama
cesar_cadavid84111@elpoli.edu.co
Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Colombia

Psicoespacios
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
ISSN-e: 2145-2276
Periodicidad: Frecuencia continua
vol. 17, núm. 31, 2023
psicoespacios@iue.edu.co

Recepción: 14 Abril 2023
Aprobación: 11 Julio 2023
Publicación: 17 Agosto 2023

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/743/7434363001/

DOI: https://doi.org/10.25057/21452776.1525

Autor de correspondencia: sebastian.blezcano@uniminuto.edu.co

Derechos de autor y de publicación Con la carta de sometimiento, firmada en la plataforma de envío de la revista, los autores declaran, bajo gravedad de juramento, que el manuscrito presentado es una obra original e inédita, creada por quienes la someten y que todos los autores mencionados realizaron un aporte creativo sustancial a la obra. Igualmente, declaran que no se ha publicado o sometido a publicación ningún artículo igual o sustancialmente similar de su autoria, en ningún formato o medio de publicación previa a esta solicitud. En caso de que el manuscrito sea aprobado para su publicación, los autores deberán ceder de forma gratuita a la INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO la totalidad de los derechos patrimoniales de autor que les corresponden, incluyendo, pero no limitándose, a los derechos de reproducción, comunicación pública, puesta a disposición, distribución y transformación, sin límite alguno en cuanto los medios a través de los cuales se realizará dicha reproducción, comunicación pública, puesta a disposición, distribución y transformación, que podrá ser cualquier medio conocido o por conocer. La INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO será el titular único de los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición y transformación sobre EL ARTÍCULO, el cual podrá reproducir, distribuir, comunicar y poner a disposición del

Resumen: Este artículo da cuenta de una investigación tendiente a comprender los significados construidos por estudiantes de Psicología de la experiencia de teatro aplicado a la educación en el curso de Teorías de la Personalidad de la Universidad Pontificia Bolivariana, en Medellín, Colombia. Como base teórica se tomó la psicología posracionalista y se empleó un enfoque cualitativo con una metodología narrativa. Se diseñó una técnica mixta que incluye la narración libre y el autoanálisis a partitr de elementos dramatúrgico-narrativos para reconocer la experiencia de teatro aplicado e identificar los elementos dramáticos de la experiencia de los estudiantes. La información fue sintetizada en matrices de análisis cualitativa, lo que permitió identificar tres categorías emergentes que dan cuenta de los hallazgos: el aprendizaje, la identidad y el convivio. Se halló que los significados se relacionan con la experiencia de aprendizaje, con los cuestionamientos y configuraciones sobre la propia identidad y con el encuentro que supone un ejercicio de creación teatral y su puesta en escena ante un público. Se concluye que la piscología postracionalista permite reflexionar sobre la experiencia humana y que el teatro aplicado se constituye como un lugar para la autoconstrucción del sujeto.

Palabras clave: teatro aplicado, contrucción de significados, identidad, convivio, aprendizaje.

Abstract: This article reports on a research study that aimed to understand the meanings constructed by Psychology students regarding their experience of applied theater in education during the Personality Theories course at the Pontifical Bolivarian University in Medellin, Colombia. The study adopted a post-rationalist psychology as its theoretical framework and employed a qualitative approach with a narrative methodology. A mixed technique was designed, which included free narration and self-analysis based on dramaturgical/narrative elements, in order to recognize the experience of applied theater and identify the dramatic elements of the students' experience. The information was synthesized into matrices of qualitative analysis, which allowed for the identification of three emergent categories that account for the findings: learning, identity, and coexistence. It was found that the meanings were related to the learning experience, the questioning and configuration of one's own identity, and the encounter that entails a theatrical creation and its staging before

público de manera total o parcial, en cualquier formato, incluyendo, pero no limitándose, a formato impreso, pdf, xml, y html, en medios electrónicos, impresos, Internet, y demás medios conocidos o por conocer. Además, podrá incluir EL ARTÍCULO en índices internacionales y bases de datos. Adicionalmente, los autores deben manifestar que mantendrán indemne a la INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO frente a cualquier reclamación judicial, extrajudicial, administrativa o de cualquier otra naturaleza sobre los derechos patrimoniales de autor que recaen sobre los autores de EL ARTÍCULO, y saldrán en defensa la INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO ante cualquier requerimiento que se le haga en lo relativo a la originalidad, ineditud y derechos patrimoniales de autor sobre EL ARTÍCULO. Esta defensa incluye, pero no se limita, al pago de honorarios de abogados y auxiliares de la justicia, honorarios y tasas de centros de conciliación, indemnizaciones a las que fuere condenado o arreglos extrajudiciales a los que se llegue con los requirentes, demandantes o convocantes los cuales correrán por cuenta nuestra.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

an audience. It is concluded that post-rationalist psychology enables reflection on the human experience and that applied theater serves as a space for self-construction of the individual.

Keywords: applied theater, meaning construction, identity, convivium, learning.

Introducción

En el curso de Teorías de la Personalidad, del programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, se les solicita a los estudiantes que preparen durante el semestre una obra de teatro. Esta propuesta pedagógica busca que los estudiantes puedan aplicar e interiorizar los contenidos desarrollados en clase y, al final del semestre, presentar en público el montaje teatral. El proyecto se apoya en las metodologías de aprendizaje experiencial y trabajo colaborativo. La intención pedagógica es incentivar el pensamiento crítico a partir de una creación conjunta que implique tomar decisiones y asumir objetivos colectivos (Urrego Arango et al., 2020). Esta actividad se realiza desde hace más de diez años en la universidad y se ha instaurado como un evento que convoca a toda la comunidad universitaria.

La perspectiva postracionalista en psicología señala que es posible que los estudiantes construyan significados diversos sobre lo que fue haber participado de esta propuesta pedagógica, convirtiéndola así en una experiencia personal. El ser humano se encuentra en un ejercicio constante de ordenar la realidad y los eventos que vive en función de sus estructuras cognitivas y afectivas (Oneto Lagomarsino & Moltedo Perfetti, 2002). Se construyen conocimientos y significados a la vez que se construye a partir de ellos, es decir, en la medida en que se dan las relaciones con el mundo exterior el ser humano se organiza para preservar su propia identidad, armando significados y aprendizajes desde aquello que vive, configurándose, así como sujeto (Guidano, 1994).

En este sentido, como sujetos, estamos en un ejercicio constante de comprensión del mundo, un proceso interpretativo de nuestro acontecer, en el cual hay un componente narrativo y hermenéutico (Moltedo, 2008). Los significados representan el modo único con el que cada cual ordena y organiza aquello que vive desde sus estructuras emocionales y cognitivas, posibilitando una percepción relativamente constante de sí mismo y del mundo (Oneto Lagomarsino & Moltedo Perfetti, 2002). Guidano (1994) entiende los significados como "un ordenamiento activo de redes de acontecimientos significativos relacionados, que genera una percepción del mundo capaz de

desencadenar patrones recursivos de modulación emocional, específicamente reconocibles como el propio sí mismo, unificado y continuo en el tiempo" (p. 53).

Montar una obra de teatro en el curso de Teorías de la Personalidad es una experiencia pedagógica que lleva a reorganizar las construcciones personales, a movilizar afectos y por lo tanto a construir significados personales. Es importante entender que estos constructos son asimilados a través del lenguaje y de las explicaciones sobre las experiencias vividas. El lenguaje permite configurar simbólicamente el mundo para crear nuestras propias versiones de este (Feldman, 1990). En la construcción lingüística el ser humano rescata, reordena y recibe lo que para él es importante, esto quiere decir que decanta ciertos elementos de la realidad y les da su propio orden, su propio significado (Oneto Lagomarsino & Moltedo Perfetti, 2002).

Como antecedentes internacionales, Motos-Teruel y Navarro-Amorós (2012) se enfocaron en la valoración de la formación permanente del profesorado basada en el aprendizaje vivencial utilizando como estrategia metodológica el teatro del oprimido. Partieron de una metodología cualitativa a través de la cual hallaron que el grupo de profesores expresaron interés y percepción de utilidad personal y profesional del teatro del oprimido como un instrumento de reflexión sobre la acción que es generador de un clima positivo. En su tesis doctoral titulada "La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo", Sánchez-Gala (2007) halló que las actividades de dramatización y creación teatral favorecen el aprendizaje creativo de los estudiantes, mejorando los resultados académicos y posibilitando una actitud que beneficia la creatividad y la captación de habilidades sociales como el asertividad.

De acuerdo con lo planteado, el proceso de montaje de una obra de teatro, además de tratarse de una estrategia pedagógica para el aprendizaje de los contenidos del curso de Teorías de la Personalidad de la UPB, también se establece como un escenario en donde los estudiantes construyen significados y se construyen a partir de ellos. Asunto este que conduce a la pregunta de investigación ¿cuáles son los significados que construyen los estudiantes a partir de una experiencia de teatro aplicado a la educación entre el 2017 al 2019 del curso de Teorías de la Personalidad del programa de Psicología de la UPB a través de su narración en el año 2020? Para su contestación fue necesario ir desde una perspectiva cualitativa a una metodología narrativa, entendida como la construcción del conocimiento a partir del diálogo. Los objetivos específicos trazados buscaron el reconocimiento de la experiencia a través de la narración libre y la identificación de elementos dramáticos desde un ejercicio reflexivo de las narraciones, para alcanzar como objetivo general la comprensión de estos significados.

Teniendo en cuenta que este proceso se realiza desde hace diez años (aproximadamente veinte obras de teatro), esta investigación presenta una relevancia social y científica porque apunta a la comprensión del proceso mediante el cual los individuos construyen significados a partir de sus experiencias, específicamente en el ámbito educativo y las implicaciones en la formación de su identidad según sus narrativas y la reflexión en torno a ellas. De igual manera, al interesarse por el lenguaje y las explicaciones de la propia experiencia, el estudio contribuye a la comprensión de la capacidad humana para construir significados y narrativas personales. Por último, al poner en

diálogo la perspectiva postracionalista con el teatro aplicado a la educación, esta investigación vislumbra posibilidades de construcción de conocimiento interdisciplinar a partir de la organización de las experiencias de los sujetos y la construcción de sus significados.

Metodología

La experiencia se comunica a través del ordenamiento lingüístico de los significantes; así se construye una narración en la que se cuenta qué es lo que ha sucedido y cómo se ha vivido. Toda vez que la experiencia humana se estructura de manera narrativa (Guidano, 1994), es pertinente responder la pregunta de investigación desde un enfoque cualitativo narrativo en el que, al narrar, la realidad se vuelve texto y este puede ser analizado (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015). De esta manera, los hechos vividos se vuelven experiencia en el momento de comunicarlos, haciendo que tengan significado al ser narrados. Por este motivo, se acude a los estudiantes que cursaron la asignatura entre los años 2017 y 2019 como población de estudio que puede narrar sus experiencias.

La variedad de técnicas dentro de este enfoque es una provocación para los investigadores, pues no es necesario ceñirse a una técnica prediseñada (como las cartas o los diarios), sino que es posible crear una nueva que corresponda a las características particulares de cada investigación (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015). Siguiendo esta idea, fue necesario diseñar una técnica que respondiera a las particularidades de esta investigación, que atendiera la mirada postracionalista de construcción de significados y a la naturaleza dramática y expresiva del montaje de una obra de teatro. Como investigadores fue necesario ser consecuentes con el objeto de estudio abordado y sus particularidades, distanciándonos de la idea de que los participantes de una investigación son únicamente aportadores de información.

Para el diseño de la técnica se tomó de referencia la moviola que es una técnica narrativa del postracionalismo que permite la narración libre, una división por escenas de lo narrado y un análisis desde una posición en primera persona y luego como espectador (Guidano, 1994). Esta técnica fue puesta en relación con la indagación poética del texto dramático, que es una práctica teatral apoyada en el trabajo de mesa propuesto por Stanislavsky (2007), que consiste en que los actores analicen los elementos dramáticos que constituyen una obra de teatro —el protagonista, el antagonista, el conflicto, la temporalidad, la espacialidad, entre otros— con la intención de comprender el subtexto de la obra de teatro, es decir, aquellas capas más profundas que dan lugar al texto.

El resultado de esta fusión, denominado indagación poética de la experiencia humana, es una técnica que brinda espacio para la narración y el análisis de la experiencia vivida a partir de los elementos dramatúrgicos. Además de generar una conversación con los participantes, permitió lograr el objetivo general de comprender los significados que construyen de su experiencia, que para este caso se refiere al montaje de una obra de teatro en el curso de Teorías de la Personalidad.

Momentos de la investigación

En el desarrollo de esta investigación se transitó por los siguientes momentos:

Momento preparatorio: teniendo en cuenta que uno de los investigadores participó como estudiante y docente en el curso de Teorías de la personalidad del programa de Psicología de la UPB, en la que se realiza el montaje de una obra de teatro como estrategia pedagógica, y que los intereses de los investigadores relacionan el arte y la educación, se realizó un rastreo de antecedentes y se evidenció carencia de investigaciones al respecto. Esto condujo a la conceptualización de las categorías: significados, teatro aplicado y experiencia; igualmente se formuló la investigación y se envió una solicitud a la institución para realizar el trabajo de campo.

Momento de trabajo de campo: inicialmente se solicitó la lista de estudiantes matriculados durante el 2017 al 2019 en el curso y que hubieran participado de la estrategia pedagógica. A partir de esta lista se envió una encuesta a través de Google forms que permitió sondear los participantes interesados en la investigación y que cumplieran los criterios de inclusión. A continuación, se envió por medio de correo electrónico el consentimiento informado y las indicaciones para ser parte del proceso, ante lo cual ocho estudiantes de los cincuenta y dos que diligenciaron la encuesta cumplieron con los criterios de inclusión y la entrega del consentimiento informado para su participación. Luego de esto, se aplicó la técnica de Indagación poética de la experiencia humana a través de la plataforma Zoom, con cada estudiante de manera individual con una duración aproximada de una hora y media, siguiendo las tres acciones de esta técnica. Para iniciar, se les solicitó que relataran su paso por el curso, narraran su propia historia y aquello que recordaran más. Luego se les presentaron los elementos dramatúrgicos para que ellos mismos asignaran los protagonistas de su historia, los antagonistas, los tipos de conflicto, las estrategias de resolución y otros elementos propios del análisis dramático de su experiencia. Los encuentros fueron grabados para la transcripción de la información y el despliegue de las matrices del momento analítico.

Momento analítico: la información fue categorizada y procesada en tres matrices de análisis nombradas: 1) matriz de reconocimiento de la experiencia, 2) matriz de identificación de los elementos dramáticos y 3) matriz de categorías emergentes y comprensión de significados. En la tabla 1 se muestra cómo, desde estas matrices, se definieron los códigos y las categorías de cada una de las categorías principales:

Tabla 1.
Síntesis del momento analítico.

Categoría principal	Categoría emergente	Códigos
Experiencia	Aprendizaje	-Emociones -Aprendizaje experiencial y colaborativo -Aprendizaje en la narración -Aprendizajes personales y significativos -Aprendizajes a partir del teatro -Aprendizajes en la educación superior Aprendizajes en la relación docente y estudiante
Teatro aplicado	Convivio	-Convivio con el público -Convivio con los pares -Convivio con el contexto
Significados	Identidad	-Identidad Colectiva -Identidad en el contexto y relacional -Identidad actor/estudiante/personaje -Identidad que marca la construcción de la experiencia -Identidad en el curso

Momento comunicativo: después de analizar la información y redactar un informe para dar cuenta de los resultados y la discusión, se socializó con los profesores del programa de Psicología de la UPB, y así mismo esta investigación formó parte de la programación del Congreso de Teatro X La identidad, 2020, 38° Congreso Interamericano de Psicología de la SIP, 2021 y Expomotricidad 2021, Universidad de Antioquia.

Población y participantes

La población de esta investigación estuvo constituida por cincuenta y dos estudiantes del programa de Psicología de la UPB, de los cuales ocho fueron seleccionados como participantes al cumplir los siguientes criterios de inclusión: ser estudiante matriculado en el programa de Psicología de la UPB durante el periodo académico 2020-2, haber cursado la asignatura Teorías de la Personalidad y participado de la experiencia de teatro aplicado entre los años 2017 y 2019, considerándola una experiencia significativa, estar interesado en participar de la investigación y contar con el consentimiento informado debidamente diligenciado.

Los ocho participantes se encontraban cursando entre el séptimo y décimo semestre del programa de Psicología, de ellos cinco fueron mujeres y tres hombres, con edades entre los dieciocho y treinta y siete años. Las obras en las que participaron fueron: Las voces errantes del amor (creación colectiva), Magnolia perdida en sueños (Ana María Vallejo de la Ossa), Nuestra señora de las nubes (Arístides Vargas), Uno a uno (adaptación del cuento "Uno, ninguno y cien mil" de Luigi Pirandello) y Vodevil (Hugo Daniel Marcos). Para la presentación de los resultados y respondiendo a los requerimientos éticos de investigación se estableció un código para nombrar a cada uno de los participantes (M1, M2, M3,

M4, M5, M6, M7 y M8) que les fue asignado de acuerdo con el orden en que fueron entrevistados.

Técnica e instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de esta investigación se diseñó la indagación poética de la experiencia humana que fue aplicada a los ocho participantes de manera individual para la construcción de la información requerida en este estudio. Cada participante fue citado a través de la plataforma Zoom, en un encuentro con una duración aproximada de una hora y media en la que se les solicitó relatar su propia historia y aquello que recordaban de su paso por el curso. Se les presentaban los elementos dramatúrgicos para que ellos mismos reflexionaran sobre los protagonistas de su historia, los antagonistas, los tipos de conflicto, las estrategias de resolución y otros elementos propios del análisis dramático de su experiencia y finalmente los investigadores realizaron la codificación de la información. De acuerdo con lo anterior, la indagación poética de la experiencia humana está compuesta por en tres acciones:

Narración libre: esta acción consiste en un diálogo entre el investigador y el participante en el que las preguntas emergen en flujo de la conversación, teniendo como norte la libre expresión y narración del participante acerca del hecho vivido, que en este caso fue el montaje de una obra de teatro durante su formación como psicólogo en el curso de Teorías de la personalidad. Es necesario que las preguntas sean abiertas, que inciten la narración libre y no supongan la visión propia del investigador. Adicionalmente se le solicita al participante que a partir de su narración realicé una división por escenas que permita darle un orden cronológico. De esta manera se logró el objetivo específico de reconocer la experiencia de teatro aplicado a la educación a través la narración libre de los participantes quedando esbozada en el instrumento Matriz de reconocimiento de la experiencia.

Reflexión dramatúrgica: luego de haber hecho la narración libre, se les presentó a los participantes, a través de una infografía, los elementos dramatúrgicos a analizar: protagonista, antagonista, tipo de conflicto, espacialidad y temporalidad permitiéndoles reflexionar en torno a los hechos vividos, haciéndolos de esta manera experiencia y posibilitando encontrar los significados en su narración, pues —como ya se ha dicho— se construye significados a partir de comunicar aquello que se vive, logrando así el objetivo específico de identificar los elementos dramáticos de la experiencia a través de la reflexión de las narraciones de los estudiantes dispuesta en el instrumento Matriz de identificación de los elementos dramáticos.

Comprensión de los significados: con la información obtenida se configuró la Matriz de categorías emergentes y comprensión de significados por medio de la cual se obtuvieron los códigos y las categorías emergentes para realizar los análisis de las tendencias en sus narraciones vinculadas a las categorías principales de la investigación con el fin de alcanzar el objetivo general de comprender los significados de su participación en el montaje de la obra de teatro.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del momento de trabajo de campo, donde se obtuvo la información necesaria para el análisis, la consecución de los

objetivos de la investigación y la discusión en torno a los significados construidos por los estudiantes.

Respecto a la encuesta inicial, se obtuvieron 52 respuestas en las que la totalidad de ellos (100 %) participaron de la propuesta pedagógica del curso, 46 (88,3 %) afirmaron que el proceso fue significativo y 6 (11,8 %) lo negaron. De estos, 43 (82,7 %) mostraron interés en participar de la investigación y 9 (17,3 %) rehusaron. A continuación, se recolectó su información de contacto siguiendo los principios éticos con respecto al manejo de información personal. Finalmente 8 estudiantes cumplieron todos los criterios de inclusión para ser parte del estudio, en el que 5 fueron actores y actrices, uno de ellos fue parte de la construcción de la dramaturgia, otro integró el equipo logístico y el último compuso la escenografía en sus respectivos montajes.

Resultados de la narración libre

Al llevar a cabo la acción de la narración libre, los participantes manifestaban los hechos vividos en el montaje teatral del cual hicieron parte. Cada una de las narraciones fue dispuesta en una matriz en donde se transcribió textualmente el discurso, teniendo así ocho matrices, una por cada participante, como la que se presenta a continuación en la tabla 2. Se despliegan dos columnas en la matriz: en la primera se encuentra el nombre de la escena que cada participante designó al momento narrado y en la segunda se presenta la transcripción literal de lo expresado.

Tabla 2.
Matriz de narración libre.

Escenas	Narración libre participante M1
1. La esperanza	El inicio fue en el momento en el que dijeron los horarios de los ensayos, y a mí me servía. Y yo quería participar. Leímos la obra, ya los que decidimos que íbamos a hacer la obra, pero no teníamos personaje, nos reunimos para leer la obra, muchos ya la habían leído. Yo no la había ledo, no había leído nada.
2. La ganadora	Muchos llegaron diciendo "yo quiero ser la protagonista", ya no me acuerdo quién era, y decían "yo quiero ser ella", y yo no tenía ni idea, no la había leído, difícil saber qué personaje quiere ser, ¿cierto? Luego una compañera, no recuerdo quién, dijo yo quiero ser la protagonista o la sirvienta, y dijo el nombre. Yo a la carrera leí la sirvienta y ya. Y ese fue el que empecé leyendo. Eso fue lo que recuerdo. Cuando lo leí, no lo leí normal, yo lo traté de entonar, y así me gané el papel de la obra.
3. El aprendizaje	Ensayos. Recuerdo ensayos como tal, pero vagamente; recuerdo uno en el que teníamos que actuar, había diferentes situaciones, y tratar de actuar esas situaciones, eso recuerdo.
4. El compartir	Hubo una sesión de fotos donde nos hicimos el vestuario, nos maquillamos y unos tomamos unas fotos para la publicidad.
5.La puesta en escena	Presentación de la obra, Nos tocaba el turno, presentamos la obra. ¿Qué te digo?, ahí sí es una cosa inicialmente de nervios, eran unos nervios una cosa así impresionante, un vacío en el estómago, si sí lo voy a hacer o no lo voy a hacer, fue una cosa... En mi caso muy chévere, yo salí, subí las escalas, y hasta ahí me duraron los nervios, o sea, yo jamás vi el público, yo no vi a nadie, yo me concentré, y a mí no me dieron nervios en ningún otro momento, solamente al inicio. Y eso que se me olvidó un pedacito chiquito y me di cuenta cuando se acabó y no fue muy grande, no tuve un momento de nervios así grande durante la obra, solamente al inicio, de qué va a pasar, ¿cierto?, ¿qué voy a hacer?, ¿cómo va a salir todo? En el momento en el que salí al escenario, hasta ahí. La emoción hablaba, la adrenalina o lo que sea que estuviera ahí, yo me sentí muy cómoda haciendo el papel, saliendo al frente, haciendo la obra, realmente mi sentimiento fue de comodidad.
6. El encuentro	El momento después de la obra, los aplausos, el momento en el que me reúno con mi familia, a mí me fue a ver mi mama, mi esposo, mi hijo, y mi hijo me había hecho una tarjeta, había compañeras del trabajo, para mí fue una cosa así... Yo sé que el aplauso era para todo el mundo, el reconocimiento para todo el mundo, pero esas personas fueron a verme a mí, entonces me pareció muy bonito, sentirme acompañada, sentir que me estaban apoyando, a mí, mi familia me ha apoyado en todo lo que yo me meto y mis amigas y compañeras del trabajo, pero verlas allá, pues claro eso muestra... sentir eso allá, sentir esa compañía, fue muy bonito ese momento.

Al momento de llevar a cabo la acción, los participantes narraban primero los hechos vividos y luego les asignaban un nombre tratándolos como escenas de una

obra teatral. Por ejemplo, en la matriz anterior, que corresponde al participante M1, se evidencian las escenas: la esperanza, la ganadora, el aprendizaje, el compartir, la puesta en escena y el encuentro.

En la escena de la ganadora, por ejemplo, M1 narra el momento en el que gana el papel de la sirvienta en la obra a causa de lo que ella denomina la entonación de su lectura, pues ese día llegó a la sesión de clase sin haber leído con anticipación el texto propuesto, pero al escuchar a sus compañeras sobre los diversos personajes, decidió leer rápidamente el papel de la sirvienta y presentarlo. Más adelante, en la escena del encuentro, la estudiante hizo énfasis en aquel momento posterior a presentar la obra, cuando los aplausos del público la hicieron sentirse valorada y más aún ver a su familia y seres queridos cuando las luces se encendieron, pues estaban allí, según su narración, acompañándola y apoyándola en su proceso educativo-creativo.

De esta manera se evidencia que gran parte de los aprendizajes de este proceso son de tipo personal, y que los significados construidos se relacionan con el encuentro con otro, para el caso de M1 su familia y seres queridos. Esta situación se refiere al concepto de convivio teatral que propone Dubatti (2016) entendiendo que el hecho teatral se vive en compañía.

Resultados de la reflexión dramatúrgica

Después de la narración libre, se procede con la acción de reflexión dramatúrgica, en la que los participantes situaban los elementos dramatúrgicos presentes en sus narraciones, apoyados en la explicación que uno de los investigadores daba al respecto. De esta manera los estudiantes lograban profundizar más en su narración, configurando nuevas rutas discursivas a partir de aquello que vivieron en el curso. Se tienen ocho matrices de reflexión dramatúrgica, una por cada narración libre de cada participante.

En la tabla 3 se presenta la matriz de reflexión dramatúrgica centrada en el elemento temporalidad del participante M4, siendo este uno de los cinco elementos dramatúrgicos que fueron relevantes para él. En la primera columna de la matriz se identifica el elemento dramatúrgico, en la segunda está la trascripción literal de lo comunicado por el participante, en la tercera se encuentra la estructura clave en la que se dispone en forma de proposición la transcripción literal, en la cuarta aparece la inferencia de primer nivel de los investigadores al respecto, en la quinta un hallazgo general por elemento dramatúrgico y en la última los códigos que se desprenden del proceso de reflexión.

Elemento narrativo	Información literal	Estructuras clave (formuladas en proposición)	Inferencias de primer nivel	Categoría-Código
Temporalidad	De lo que más me acuerdo es de los ensayos porque el afianzamiento que me permitió con el otro en cuanto a par y a la vez con el docente fue muy interesante. O sea, es que yo tenía una relación con mis compañeros muy distante y la obra en cierta manera le dice a uno...no vesá, hay otras maneras de jugar y de interactuar con el otro y también con el docente. No sé, para mí que la universidad posiciona al docente como en ese puesto del saber, que no está aquí con uno en un proceso de aprendizaje, uno que está por allá lejos, casi idealizado, pero los ensayos con Eliana eran como estamos todos en el mismo nivel, con unos roles asignados, pero todos en el mismo nivel todos vamos a construir, vamos a aprender de psicología, de dramaturgia, de luces, de música. A uno se lo venden como una propuesta para desarrollar un curso y siendo que uno termina el curso, entendiendo que no es una propuesta...es el curso.	M4 recuerda los ensayos porque le permitieron relacionarse con los demás (estudiantes y profesores) de una forma diferente.	El curso permite vivir una experiencia compartida, que reúne a los sujetos. Las relaciones se configuran y construyen a partir del teatro.	**Relación con el otro (RO)**
	Yo no fui capaz de pensar en una abuela que no fuera una abuela paisa. Todos habíamos dicho hacer personajes muy sentirse porque nuestra señora de las nubes está en cualquier parte, aquí y en ninguna parte a la vez. Esa abuela era paisa me salía paisa, era como "bueno, la voy a pensar paetana, me la voy a hacer rola, costeña", esa abuela era paisa, ella quería salir paisa desde adentro. Para mí, mi personaje fue un encuentro, yo no creo a Josefa, de cierta manera yo me encontré con mi personaje.	El participante construyó su personaje paisa, y afirma que la encontró y no la construyó.	La identidad del actor-estudiante se relaciona con la creación del personaje.	**Identidad (Id)**
	La obra nos cambió las dinámicas. Yo era uno que me hubiera puesto a llorar con ese parcial porque a mí cognitivo me parecía muy importante en el momento. ¡Ese día!, ¡pff, ya pasé, más de tres es ganancia, nos vemos. El centro era la obra, ese día solo pensaba en la obra, y creo que no solo yo, todos. Desde el que tenía que poner la nebecita en el lobby hasta el actor que estaba haciendo todo.	El estudiante afirma que la obra les cambió las prioridades ese semestre, no solo a él sino a todos los involucrados	La metodología del curso impulsa distintos niveles motivacionales relacionados con los intereses personales	**Motivación (Mt)**
	Uno esperaba todo el semestre esa aprobación externa. Yo sé que uno no debe vivir de la aprobación externa, pero pues por favor, amigo, en este momento vale la pena y también quedan aprendizajes no inmediatos. En todo el proceso aprendiste, pero pasa un año, pasa año y medio, pasa mucho tiempo y encontrás cosas que aprendiste de la obra de personalidad.	M4 espera la aprobación externa de otro por el proceso y señala que los aprendizajes son a largo plazo después del curso.	El curso crea un espacio para la construcción de aprendizajes significativos. Genera unas expectativas frente al encuentro con otro.	**Aprendizaje (AP) Expectativas sociales (ES)**

Tabla 3.
Matriz de reflexión dramatúrgica-Participante M4.

En esta matriz se puede situar la codificación de los relatos en correspondencia con las categorías emergentes a las que pertenecen. El ítem "Relación con el otro" alude a la categoría emergente de convivio, los ítems de "Identidad" y "Motivación" se relacionan con la categoría de identidad y el de "Aprendizaje y Expectativas sociales" con la categoría de aprendizaje. Como hallazgos principales se destaca que la narración del participante está fuertemente marcada por los acontecimientos que sucedieron y las consecuencias de ello en términos de aprendizajes. Se proyecta ampliamente en el futuro y detalla aquellos elementos de la experiencia que le permitieron construir aprendizajes tanto en su formación como psicólogo como en su vida personal. Su experiencia se centra en aquello que cambio en él, y aquello que él era antes de la experiencia. Respecto al elemento de temporalidad entendido como la influencia del tiempo en la trama narrativa, M4 manifiesta que en su proceso de construcción del personaje de la abuela (Josefina) para la obra Nuestra señora de las nubes de Arístides Vargas le fue imposible distanciarse de su identidad cultural paisa; de esta manera, el personaje tomaba referencias del sistema de valores, comportamientos y creencias de su lugar de desarrollo. Se infiere a partir de la narración que la construcción del personaje no se desliga de la identidad tanto personal como cultural del estudiante, llegando así al código identidad.

Resultados de comprensión de los significados

Al agrupar los códigos de la acción de reflexión dramatúrgica, se identifican tres categorías emergentes: aprendizaje, identidad y convivio. A partir de estas, se configura una matriz de comprensión de los significados por cada una. Esta matriz consta de dos segmentos: la primera da cuenta de la agrupación de los códigos y la segunda del ejercicio comprensivo que da paso a la discusión de los resultados.

En la tabla 4 se observan las inferencias de primer nivel de la matriz de reflexión dramatúrgica de M8, sus respectivos códigos y la agrupación temática resultante.

Matriz	Inferencias de primer nivel	Código de matriz	Agrupación temática
	El curso y su metodología propician la construcción de aprendizajes personales significativos.	Significativo y experiencial	Aprendizaje experiencial y colaborativo
	El curso se ha instaurado en la universidad como un referente y propicia la construcción de significados.	Educación superior	Aprendizaje en la educación superior
M 8	El curso implica un esfuerzo por parte de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje, y es incluyente con los distintos tipos de habilidades y recursos que los estudiantes traen a la clase.	Emociones, identidad, recursos para el aprendizaje	Las emociones en el proceso de aprendizaje
	El curso se diferencia por su metodología y es una apuesta pedagógica relevante para la educación superior.	Experiencial y educación superior	Aprendizaje en la educación superior

Tabla 4.

Matriz de comprensión de significados A. Aprendizaje.

La agrupación temática de los códigos da paso al segundo segmento de la matriz de comprensión de los significados que retoma las inferencias de primer nivel para la construcción de la interpretación del investigador que corresponde a una explicación más detallada de lo evidenciado en las narraciones para finalmente ponerlo en discusión con otros autores. En la tabla 5 se presenta esta interpretación.

Agrupación temática	Inferencias de primer nivel	Interpretación del investigador (explicación detallada)	Relación con las perspectivas de los autores (textual)	Referencia
Aprendizaje a través de la narración	La narración permite repensar la experiencia vivida y construirle un significado. La experiencia permite desafiar miedos internos y superar obstáculos externos.	Al llegar al espacio virtual, los estudiantes están en primera instancia prevenidos frente al espacio narrativo, esperan preguntas y se cuestionan constantemente sobre si aquello que vivieron y que expresan es lo que se busca en la investigación. Algunos expresan que no estuvieron en la comisión de actuación, y dudan la relevancia de su relato. Después de realizar el encuadre y empezar con la narración libre, y el posterior autoanálisis de la experiencia vivida, surgen de manera espontánea reflexiones y análisis que ellos mismos argumentan han construido de manera involuntaria mediante el relato y la narración. Expresan que analizar y narrar aquello que vivieron en el pasado les permite posicionarse de manera distinta y construir nuevos significados y aprendizajes de aquello que vivieron. De esta manera es posible comprender que los significados y aprendizajes de una experiencia vivida en el pasado se construyen de acuerdo con el presente del sujeto y sus circunstancias actuales, y en este mismo sentido la narración permite una construcción diferencial, el lenguaje se posiciona como la manera en la que ordenamos la experiencia interna y le damos sentido desde nuestra identidad personal.	Cuando una persona se cuenta su historia: evoca recuerdos y comienza a observar las regularidades y las discrepancias en su vida producto de la memoria, pero lo que posteriormente le permite integrar todo en un conjunto único y coherente no es la memoria ni la emocionalidad, sino que es la capacidad de razonamiento. Esta capacidad permite observar los invariantes, seleccionar ciertos momentos y observar las semejanzas entre las fases de vida que aparentemente parecen diferentes y apreciar que todas ellas tienen una sustancial identidad. La memoria nos da la secuencia de eventos, pero todo es reestructurado y va a tomar consistencia y significado a través del pensamiento racional que Jerome Bruner llama pensamiento paradigmático (p. 22).	Modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórico y clínica (Guidano & Quiñones, 2001).
	El autoanálisis narrativo lleva a aprendizajes personales frente a las experiencias vividas.		"El habla no es solo una herramienta de comunicación, también lo es de la construcción del yo".	Reflexiones sobre educación, ética y política (Restrepo Gallego, 2014).

Tabla 5.
Matriz de comprensión de significados B. Aprendizaje.

Esta matriz corresponde a la categoría emergente aprendizaje. Específicamente, se presenta la agrupación temática de aprendizaje a través de la narración, en la que se retoman las inferencias de primer nivel que se refieren a que la narración permite repensar la experiencia vivida y atribuirle un significado a partir del autoanálisis que el sujeto hace al narrar. Se llega con esto a la interpretación por parte de los investigadores de que al narrar los hechos de vividos se configura un proceso de aprendizaje y de allí se realiza un rastreo bibliográfico presentado en la última columna de la tabla, dando lugar a la discusión de la investigación, que se presenta en el apartado siguiente.

Discusión

Los significados de lo aprendido

La puesta en común de las distintas narraciones de los estudiantes evidencia la definición de Claxton en cuanto a su concepción del aprendizaje como "aquello que hacemos cuando no sabemos qué hacer" (Claxton, 2001, p.23). Los estudiantes manifiestan que se encontraban en situaciones en las que no sabían

qué hacer y ahí, en esos momentos tan aleatorios y arbitrarios, aprendían sobre sí mismos, su relacionamiento con los demás y hallaban la forma de desenvolverse en actividades poco cotidianas. Al encontrarse con lo desconocido debían buscar maneras de enfrentarlo y esto los introducía directamente en el proceso de aprendizaje, trascendiendo el espacio del curso académico, abarcando sus posiciones personales, sus relaciones sociales, incluso su proyección como futuros profesionales. El proceso de aprender comienza y se lleva a cabo de distintas maneras y en diferentes lugares, a veces es inesperado y poco intencionado, como un suceso que hace parte del caos de la vida misma, y de nuestra naturaleza como seres humanos (Claxton, 2001).

Al narrar la experiencia, la dimensión personal aparece cargada de sentidos que muestran transformaciones y, por tanto, aprendizajes. El participante M3 reflexiona sobre lo que le aportó esta vivencia:

> Siento que me aportó mucho en cuanto a la parte personal porque me di cuenta de que sí me puedo enfrentar a grandes públicos… mi mayor miedo es eso, a veces hablar en público, pues… siento que obviamente tenía un… algo que me ayudó, es que en teoría no era (yo) la que se estaba presentando, sino que era (el personaje) la que se estaba presentando entonces eso me ayudó, pero me di cuenta de que como (yo) soy capaz de enfrentarme a un público grande… Sí, me ayudó mucho con eso (Registro de Matriz de narración libre M3, noviembre 2020).

A M3 la experiencia le permitió enfrentarse a un temor y vencerlo, pues "se da cuenta" de que puede presentarse ante un público. Claxton (2001) explica que el aprendizaje permite precisamente este tipo de descubrimientos graduales de las habilidades, posibilita conocer cuándo son aplicables y para qué sirven, además afirma que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente emocional. Las emociones marcan y tienen un gran peso en las narraciones de los estudiantes, podemos decir que son uno de los factores más destacados a la hora de relaborar su experiencia de aprendizaje y construir significados a partir de ella. Los significados personales, para la teoría postracionalista, se construyen con base en la posibilidad que tiene el ser humano de ordenar el mundo desde su capacidad emocional y cognitiva (Guidano, 1994). Es decir: es a partir de las emociones que los estudiantes logran significar aquello que vivieron y aprendieron. Los significados y los aprendizajes construidos los involucran en su totalidad, parten de sus procesos cognitivos, emocionales y afectivos (Serrano González-Tejero & Pons Parra, 2011). De esta manera, las emociones transversalizan los distintos relatos y sus significados personales.

En las narraciones de los estudiantes las emociones que afloran van desde el miedo y la angustia por cumplir las expectativas del otro y de sí mismo, la ansiedad por la presión del tiempo para presentar la obra, el temor por la calificación del curso, hasta emociones relacionadas con la felicidad y la satisfacción del cumplimiento de objetivos (una buena respuesta del público o una retroalimentación positiva por parte de los docentes) e incluso una gran alegría por aquellas victorias personales, como lograr aprenderse el texto, presentarse ante el público o relacionarse de forma distinta con sus compañeros.

La metodología experiencial de este curso, al proponer una práctica vivencial y emocional que se extiende todo un semestre, genera variaciones en las acciones cotidianas, en los discursos y las maneras de habitar la universidad. Las formas de interacción con compañeros, amigos y docentes se ven atravesadas por todo

aquello que está ocurriendo. Lo explica M2 al señalar cómo la vivencia cotidiana se ve invadida por este proyecto: "Esto ocurrió en un auditorio, no recuerdo cual, pero eso trascendió; también fue en el bulevar y lo que hablamos entre nosotros mismos, ese se volvió el tema" (Registro de Matriz de narración libre M2, noviembre de 2020).

En las narraciones se señalan características propias del aprendizaje significativo: aprendizajes relevantes que cobran un significado especial para el sujeto y que aportan a su formación personal. Estas características corresponden a que el estudiante incursiona en otros ámbitos por fuera del aula (Matienzo, 2020) y a que los aprendizajes apuntan tanto a un conocimiento del mundo físico como a un conocimiento del mundo individual y social (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 1999). Lo anterior lo podemos ver en la voz de M4 cuando expresa:

> Para mí fue un proceso de aprendizaje en el cual se aprenden cosas, no necesariamente psicológicas, ya no respondiendo a los objetivos que propone el docente para la asignatura, sino ya más bien diría aprendizajes muy personales (Registro de Matriz de narración libre M4, noviembre de 2020).

El aprendizaje significativo carga de sentido una experiencia partiendo de los conocimientos y los aprendizajes previos, que actúan como explicaciones que reformulan la experiencia (Matienzo, 2020).

Otro asunto desde la dimensión personal que figura en las narraciones es la proyección como futuro profesional en psicología. Los estudiantes se cuestionan por las habilidades y capacidades que se requieren, y cómo el curso favoreció el "darse cuenta" de aquello que eran capaces, o les ayudó a identificar la formación que necesitaban. Para ilustrar esto, M4 construyó un significado de qué se espera de él como psicólogo a partir de la redacción del informe que hace parte de los entregables del curso, el cual se hace analizando un personaje de la obra de teatro.

> Yo recuerdo el primer informe de personalidad que entregué como si fuera Vietnam, para mí fue horrible porque, aunque uno supuestamente llega con habilidades descriptivas a la universidad, ... paja, la profesora nos dio palo y seco con ese primer informe, pero justamente fue la forma en la que aprendí a hacer un informe psicológico. Se cómo se hace, sé que expectativas tienen de mí al hacer un informe, porque una profesora, analizando un personaje de una obra de teatro, me enseñó cómo se hace un informe psicológico (Registro de Matriz de Narración libre M4, noviembre de 2020).

Valorar la experiencia tal como lo hace M4 permite ver cómo los aprendizajes cobran un sentido especial, no son aprendizajes que se quedan en una experiencia vivida, sino que trascienden porque se construye significado a partir de ellos, se convierten entonces en aprendizajes significativos. La interacción entre la estructura cognitivo-afectiva de los estudiantes y la nueva información que aparece va más allá de una simple asociación, pues permite construir un significado que es integrado a la estructura cognitiva (Ausubel, 1983).

Este proceso de empezar a asumirse como profesional, y la responsabilidad que esto conlleva, también aparece en las narraciones al hablar del encuentro para presentar los avances de cada comisión. En este espacio, de manera orgánica, se da una evaluación entre pares; cada subgrupo espera (y necesita) corroborar, entender, visualizar y evaluar los avances de sus compañeros, para así poder avanzar en sus propios objetivos. Exponer los avances del trabajo, como parte

de las acciones de un objetivo grupal, adquiere un significado especial porque hay una mirada que se posa sobre uno, esperando resultados que contribuyan a la creación conjunta, una mirada evaluativa que no implica una nota, sino una verdadera valoración de lo que se hizo. Se revisa si lo conseguido por cada comisión se adecúa al resto de los avances y a la estética en general de la obra, y en qué punto contribuye al proceso de montaje. Todo esto potencia los procesos de aprendizaje según lo plantea Roselli (2011) al señalar:

> La relación con los otros (en el aprendizaje colaborativo) no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreductible a lo individual. La significación de esta construcción intersubjetiva en colaboración reside en los importantes logros y progresos cognitivos individuales que se derivan (p. 176).

El aprendizaje que se construye desde lo colaborativo implica, de igual manera, una construcción conjunta de significados que generan un sentimiento de colectividad. Los estudiantes lo expresan cuando se refieren a los vínculos de confianza, de colaboración y de apoyo que se gestaron durante todo el desarrollo del curso. Las narrativas coinciden en señalar que esta actividad no fue como las actividades de otras materias, para las cuales se reunían un par de veces en las zonas comunes con un computador, organizaban un texto y luego lo mandaban, sino que fue un trabajo de creación en conjunto entre todos los compañeros, bajo un mismo objetivo, durante todo un semestre. Este significado frente al proceso de aprendizaje con el otro también da cuenta de la metodología colaborativa, que no se trata de la aplicación eventual de técnicas grupales, sino de un espacio "para promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida" (Roselli, 2011, p. 179).

En el proceso de aprendizaje, lo contextual juega un papel importante y surge en las narraciones aportando a la construcción de significados. Es interesante encontrarse con la pregunta sobre aquel espacio donde se aprende: la universidad. Los estudiantes reflexionan sobre aquello que se les ofrece en este espacio, sobre su participación en el propio proceso formativo y cuál es el objetivo de la educación superior. En la narración de M6, se construye un significado especial asociado al contexto universitario y su formación profesional:

> Creo que ha sido fundamental que la formación de nosotros no se restrinja a una práctica meramente clínica u organizacional, o educativa o cualquiera dependiendo del campo... tan específica, sino que realmente nuestra práctica tiene que ser muy humana, y lo humano tiene muchas dimensiones (Registro de Matriz de narración libre M6, noviembre de 2020).

Esta misma pregunta por la formación profesional en la universidad hace parte de la narración de M4:

> Qué chévere que en la universidad... un espacio donde se piensa la cátedra..., háblenme yo aprendo..., qué chévere que haya un espacio donde la formación sea transversalizada por otra cosa..., por algo más que un tablero, un computador, o un señor hablando (Registro de Matriz de narración libre M4, noviembre de 2020).

El curso en cuestión opta por una metodología diferencial que sobresale del resto de actividades universitarias tradicionales, como la cátedra magistral. Los estudiantes consideran que es uno de los momentos más significativos en

su formación por las características particulares, que genera gran expectativa y recordación.

El último elemento que menciona M4 en su narración, "el señor hablando", trae a colación la figura del docente, actor clave del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. El docente aparece en todas las narraciones como uno de los personajes más importantes de la historia, a veces como favorecedor del proceso de aprendizaje y otras veces como un obstáculo. Esto se visualiza en el relato de M5 que ubica al docente como un agente de tensión y conflicto en el proceso de aprendizaje:

> (La profesora) se ubica como desafiante, en una posición de superioridad, de reflejar cierta egolatría de lo que la otra persona podría explicarle... y (el protagonista,) se ubica desde cierta frustración y negación... Una posición de estudiante que quiere ser visto y escuchado (Registro de Matriz de narración libre M5, noviembre de 2020).

M5 percibe a la docente como el villano del relato con quien el protagonista debe luchar para alcanzar los objetivos, tanto de aprendizaje como de montaje de una "buena obra". Mientras que, en otros relatos, la figura del docente es un apoyo importante desde lo motivacional, lo creativo y lo académico:

> Yo, pues, nunca consideré la opción de actuar, pero me acuerdo muy bien del día que nos reunimos todos los grupos con los profesores a hablar de este tema..., ver el entusiasmo de los profesores, en especial de (la profesora) que fue un pilar importante en todo el proceso, yo dije... como que... debería dejar esas resistencias y lanzarme a actuar (Registro de Matriz de narración libre M2, noviembre de 2020).

Ambas posiciones dan cuenta de la importancia que el docente tiene en la experiencia de aprendizaje: puede posibilitar procesos motivacionales positivos o negativos, generar identificación, empatía o resistencia con los estudiantes, facilitar la tolerancia de emociones obstaculizadoras o provocarlas. En cualquier caso, el docente se ubica como un referente del saber y del ser, parte fundamental del ambiente en el cual se enmarca el aprendizaje.

Esta posición figurativa en los relatos puede responder al rol creativo y participativo que el docente está llamado a asumir dentro de la metodología experiencial, para acompañar el proceso más allá del área de conocimiento en la que es experto y asesorar desde diversos roles a los estudiantes (Gleason Rodríguez & Rubio, 2020). Este movimiento del rol tradicional del docente es evidente para los estudiantes, como lo expresa M4:

> Ese día confirmé que era un proceso de aprendizaje donde el docente no es una cosa que está por allá arriba... todo el proceso lo entendí... la profe era mi compañera de escena, ...pero ese día lo asumí porque para mí las profesoras eran otras dos estudiantes del curso por todas partes, ellas sí estaban responsabilizadas como docentes, obviamente, pero como las veía... eran otras compañeras (Registro de Matriz de narración libre M4, noviembre de 2020).

M4 nota que las docentes acompañan el curso de manera particular, y eso es significativo para él en la medida que le permite entablar más confianza y sentir cercanía con ellas, asunto que favorece el proceso de aprendizaje. Sin desconocer que ellas siguen ejerciendo funciones como coordinar, supervisar, evaluar, acompañar y enseñar, las ubica en un rol similar al propio, lo que posibilita que estas acciones tengan una función dentro del objetivo grupal. La práctica docente es leída por M4 de forma positiva, la generación de un ambiente

de confianza lleva a la exploración y la creación artística-académica y propicia los aprendizajes que de allí se derivan. Frente a esto, Gleason Rodríguez y Rubio (2020) señalan que se debe cuidar el equilibrio en los roles del profesorado y del alumnado en este tipo de metodologías, debe prevalecer la guía didáctica teórica que tiene el docente y la responsabilidad del estudiante con su propio proceso formativo. De esta manera es que el docente está llamado a tener "una continua práctica reflexiva sobre su propio discurso y sus acciones, siendo ejemplo, con su propia vida, de que es posible siempre mejorar en credibilidad y así convertirse en una persona en la cual los estudiantes pueden confiar" (Ortiz Granja, 2015, p. 99).

Un último aspecto que se resalta en lo contextual es la relación que los estudiantes entablan con la experiencia del teatro. El montaje de una puesta en escena lleva a los estudiantes a explorar la relación con el espacio y con su propio cuerpo, su capacidad expresiva y de modulación emocional. Aunque no se tiene por objeto tener una pedagogía teatral de base en el curso, es inherente a la propuesta de teatro aplicado en la cual se inscribe, por lo que es posible que los estudiantes configuren otros aprendizajes y signifiquen de acuerdo con la experiencia artística y creativa que supone montar una puesta en escena. Para ilustrar, M1 narra:

> Las luces cambiaban mucho las cosas..., uno se envolvía mucho más en la historia... o sea, aunque fuera una simple luz eso cambiaba... Yo tenía un monólogo casi al final de la obra... que sin la luz se sentía muy extraño, y con la luz, que simplemente era una luz roja porque era una escena donde literalmente moría, la experiencia fue muy distinta (Registro de Matriz de Narración libre M1, noviembre de 2020).

Para M1 el uso de las luces en la puesta en escena cobró relevancia porque pudo apreciar, desde su propio cuerpo, una experiencia estética que lo llevó a sentirse de forma distinta, a vivir el hecho teatral y a comprender, en cierta medida, la importancia de las luces en la generación de emociones, tanto para el actor como para el público. Esto podría explicarse si tenemos en cuenta que el teatro aplicado a la educación lleva al alumno-actor a apreciar lo estético y el gusto por lo bello (Álvarez Domínguez & Martín López, 2016) que, en otras palabras, se refiere a una alfabetización estética, la cual parte del comportamiento emocional y cultural del participante (Motos, 2013).

Los significados que cuestionan la identidad

Los significados dan cuenta de quiénes somos, quiénes fuimos, y quiénes queremos ser, en tanto dan "un sentido de continuidad a nuestra vida, y no es una correspondencia lógica entre las palabras y las cosas del mundo, sino que es el sentirnos siempre nosotros mismos en todos los años de nuestra existencia" (Guidano & Quiñones, 2001, p. 25). No desconocemos entonces que los estudiantes traen consigo una identidad que han construido a lo largo de sus vidas, y que los significados que estamos analizando de esta experiencia dan cuenta de quiénes han sido antes del curso, quiénes fueron durante el curso y quiénes son durante las narraciones. En la narración de M3 vemos cómo desde su identidad, reflejada en sus gustos, habilidades y capacidades, configura un significado del porqué decidió inscribirse como actriz:

> A mí me gusta mucho decorar, pintar, arreglar... entonces al principio me vi como en escenografía, o como en...., no sé, logística..., arreglando el lobby, como decorando... y luego me dije, pero ¿por qué me voy a negar a la experiencia en la que quería estar

> desde el primer momento que pise la universidad? (Registro de Matriz de narración libre M3, noviembre de 2020).

Así como M3, cada estudiante trae consigo unas circunstancias y configuraciones personales que marcan su forma de vivir esta apuesta pedagógica. En otro caso, M6 nunca había interactuado con sus compañeros por fuera de las actividades académicas y se cuidaba de mostrase ante ellos en una faceta personal. Sin embargo, en la medida que el curso propició un encuentro con el otro, M6 desmontó esa idea y comprendió que podía mostrarse de otra manera sin temor a ser rechazado:

> Mis primeros semestres académicos fueron muy exitosos académicamente hablando, pero socialmente muy limitados, por mi forma de interactuar con los otros, yo soy becado, eso de alguna manera... creía que eran muy clasistas. [...] Con la obra ese despliegue se dio porque no era ir a los ensayos de los actores a criticarlos..., apareció una faceta muy distinta, un yo que escuchaba, un yo más humano..., eso hizo que el asunto vincular se diera de una forma más natural. Fue una forma de mostrar una faceta distinta a solo ser el chico que ganaba exámenes (Registro de Matriz de narración libre M3, noviembre de 2020).

Vemos en este fragmento cómo la identidad personal está en un proceso constante de construcción, esta experiencia permite procesos de reflexión, configuración y reconstrucción de la identidad de los participantes.

Los cambios y configuraciones de la identidad personal emergen de forma particular en las narraciones de los estudiantes que pertenecieron a la comisión de actuación. La construcción de un personaje implica interrogar la propia identidad, el estudiante-actor se cuestiona quién es, cómo camina, cómo habla y cómo se expresa para así poder lograr una construcción diferente a sí mismo. La construcción de un personaje teatral es una labor que implica repensar el sí mismo y ponerse en el lugar de otro que apenas se está conociendo. En este proceso se van generando identificaciones y vínculos del estudiante-actor con el personaje, que se ven nutridos por la interacción con otros personajes que afianzan, discuten o propician la creación de un carácter particular. Este aprendizaje personal conlleva un cambio en la misma identidad, tal como lo propone Stanislavsky al señalar que toda construcción de personajes siempre va a poner en juego la identidad del actor; si tenemos en cuenta que para elaborar una caracterización externa es necesario partir del sí mismo y de los demás, la inspiración se toma de la vida real o imaginaria, de la intuición y del talento observador del propio yo y del de los demás (Stanislavsky, 2011). De acuerdo con lo anterior, M7 habla de una gran identificación con su personaje, que también era estudiante, estaba esperando empezar las prácticas profesionales y se comportaba de manera similar:

> Me cuesta describir a mi personaje porque el personaje era un estudiante, a punto de entrar a prácticas, era yo prácticamente..., extrovertido, sociable..., que no le cuesta..., que habla sin filtros..., habla lo que piensa prácticamente..., me sentí muy identificado, y fue fácil representarlo (Registro de Matriz de narración libre M7, noviembre de 2020).

M7 logra tener una imagen más consciente de sí mismo porque se ve reflejado en su personaje, afianza su identidad a través del ejercicio de construcción e interpretación. Por su parte M3, aunque llega a reflexiones y a puntos de encuentro entre el personaje y su propia identidad, también logra hacer

diferencias que permiten un mayor reconocimiento, tanto de sí misma como de la identidad del personaje:

> Yo me fui de mi ciudad..., yo soy de Cali, y yo llegué a Medellín, pero me fui por voluntad, no por necesidad o por un desplazamiento político o ideológico o por lo que sea que le haya tocado salir a (el personaje) de (su pueblo), sino que lo hice por voluntad y... no sé..., obviamente se trataba de una mujer mayor pues..., entonces como que toda esa construcción, empezar a leer, leer entre líneas, ver que le podía poner de mí, qué podía sacar y qué otras cosas podían sacar de personas que me rodeaban (Registro de Matriz de narración libre M3, noviembre de 2020).

Las narraciones nos muestran que es posible encontrar múltiples significados y diversas maneras de entender la realidad de este curso porque cada estudiante trae elementos propios, su historia personal, sus temores y expectativas; están presentes las relaciones que han entablado previamente entre ellos, las significaciones que han hecho de su proceso de aprendizaje en la universidad y en otros espacios, y todas aquellas particularidades que hacen parte de su identidad personal. La diferencia entre todas las narraciones da cuenta de que:

> no hay ninguna realidad hecha en sí misma fuera de nosotros, que la realidad que nosotros percibimos como realidad objetiva y tridimensional es co-extensiva con nuestra experiencia y no es separable de ella; es decir, no hay informaciones fuera de la mente, sino que solamente hay perturbaciones. Cualquier observación, lejos de ser "externa" y "objetiva", es autorreferencial, es decir, siempre se refleja a sí misma (Guidano & Quiñones, 2001, p. 29).

En las narrativas encontramos la interacción con los demás como un punto central en la construcción de significados, no solo porque implica conocer al otro, entenderlo y empatizar, sino también porque lleva a abrirse y compartir, para poder construir un espacio conjunto. Los estudiantes llegan al curso con una identidad individual, es decir, una identidad personal que no está atada a sus compañeros de forma particular más allá de estar compartiendo un salón de clases, ciertos intereses en común y algunas amistades que se han forjado durante el transcurso de sus estudios profesionales. Esta identidad individual transmuta a una identidad colectiva en la medida que el curso propicia un espacio de encuentro y de relacionamiento con el otro a partir de una meta común. Desde el momento en que se seleccionan los diferentes comités y se asignan tareas en específico, los estudiantes están en una situación que implica comunicación y coordinación de esfuerzos; quiénes serán de aquí en adelante en este proceso no solo depende de cada uno, requiere de lo que están haciendo todas las personas que integran el grupo. Al llegar a la presentación de avances, los estudiantes narran que empiezan un proceso de identificación importante con la comisión a la que se pertenece, al igual que logran identificar a las otras y comienzan a comprender que se necesitan mutuamente. M6 comenta: "Aparece el guionista, los actores que pasaron de ser actores a ser sus compañeros, toman otra nominación distinta, las de escenografía, aparecen como un personaje ya diferenciado, y las de vestuario también" (Registro de Matriz de narración libre M6, noviembre de 2020).

Todos hacen parte, de una forma u otra, de la puesta en escena, y estas redes, a partir del proceso creativo, llevan no solo a la confrontación de puntos de vista distintos, sino a una intersubjetividad en la cual se entretejen las diferentes individualidades; lo colectivo es irreductible a lo individual, los logros y

progresos cognitivos son de todos los que hacen parte del encuentro, nadie puede apropiárselo de forma exclusiva (Roselli, 2011). La narración de M1 da cuenta de este cambio cuando reconoce como protagonista a todo el curso durante la presentación final:

> En esta escena (los últimos ensayos y la presentación final), el protagonista seríamos todos nosotros. Es el resultado de todo el proceso y de todos los ensayos... el objetivo era que la obra saliera bien... que la gente se riera, era una comedia... Y que la gente se riera de la obra, pero no de nosotros. (Registro de Matriz de narración libre M1, noviembre de 2020).

Los estudiantes expresan que se encuentran unos con otros, tanto en lo espacial como en lo personal. Las distintas habilidades, inseguridades, los miedos, las fortalezas y la diversidad de recursos personales se ponen al servicio de una meta común. La identidad colectiva se afianza en la medida en que desarrollan la obra, habitan los distintos ensayos, crean y muestran las propuestas escenográficas, de vestuario, de maquillaje y demás elementos de la puesta en escena. Esta interacción es parte fundamental para construir la identidad personal, pues, tal como lo dice Guidano, citado por Aronsohn (2001), la formación de vínculos intersubjetivos es el medio por el cual cada persona construye "un sentido de sí mismo específico y único con el cual reconocerse. Es decir, que el desarrollo del vínculo es paralelo al desarrollo de la identidad personal. Vincularse a alguien significa reconocerse y tener un sentido de sí mismo específico" (p. 27).

Los significados del encuentro

Las narraciones de los estudiantes no dejan de lado la importancia que tiene el encuentro con el público. Para ellos es vital, dentro de la experiencia, el hecho de que se presentarán, que están trabajando para un día determinado. Si bien la identidad es individual, la realidad del montaje teatral se entiende como una realidad colectiva. Una realidad que da cuenta de que existe una extensa red de procesos individuales y colectivos que ocurren simultáneamente en distintos niveles de articulación e integración (Aronsohn, 2001).

En los relatos de los estudiantes se puede observar que el momento en el que se elige una obra determinada se define el rumbo del trabajo al pensar en la creación, la adaptación de la historia y la estética que permitirá contarla (poiésis), comienza a trabajarse el cómo y cuándo será el encuentro con el público (convivio) y cobra importancia la mirada del otro sobre lo que se hará (expectación). Según Dubatti (2016) estos son los tres elementos propios del teatro.

La poiésis hace referencia a la creación, aparición y configuración de una construcción de naturaleza metafórica, es la configuración de un mundo paralelo al mundo nuestro, con sus propias reglas que se encarna en el cuerpo de los actores, en sus voces, en los elementos escenográficos y en el vestuario (Dubatti, 2016), es decir, es la obra en sí misma. Los estudiantes muestran una preocupación por la forma, el cómo conseguirán trasmitir al público lo que la obra dice, quieren que los espectadores entiendan el objetivo del trabajo y sus emociones se vinculen con la historia y sus protagonistas. Esto nos muestra que, para ellos, en este proceso pesa más la mirada del otro, que el proceso mismo de creación. Dicen que presentar la obra es uno de los elementos que más ejerce presión durante todo el curso. Imaginarse a sus familiares, amigos, y otras personas de la facultad sentados en el auditorio los llenan de emociones diversas,

desde expectativas por el encuentro hasta ansiedad por el temor de que algo salga mal. Durante su narración M7 expresó:

> Creo que la presión era eso, que iban a estar muchos seres muy cercanos que quiero mucho..., por eso creo que también fue muy significativo y también era esa presión por esa parte (Registro de Matriz de narración libre M7, noviembre de 2020).

La mirada del otro es la que da sentido al acto escénico, se comparte la poiésis junto con otras personas en un mismo espacio, sin intermediación tecnológica, haciendo un proceso comunicativo que va más allá de emisor-receptor, en el cual el público también hace parte de la experiencia del actor y de la creación misma (Dubatti 2016). Esta forma de comunicación entra en los significados de los estudiantes cuando expresan que sin el público no sería lo mismo: "Si no hubiera público la obra sería muy distinta, pero hay un público que se ríe, que habla, que si usted se cae o se equivoca entonces está, te está viendo, hay unos ojos que te ejercen una presión" (Registro de Matriz de narración libre M1, noviembre de 2020).

Estas expresiones coinciden con lo que Dubatti (2012) nombra como poiésis convivial: aquello que emerge entre actores y espectadores durante el hecho teatral, que es único e irrepetible y que carga de sentido cada función.

Los estudiantes refieren con gran esperanza y temor este encuentro con el público, dicen que de cierta manera es este el que le da un factor diferencial a la obra. Un encuentro que no es a través del celular o el computador, donde los cuerpos habitan el mismo espacio y la misma realidad colectiva. En otras palabras, se refieren al convivio, "la reunión de cuerpo presente sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica cotidiana" (Dubatti, 2012. pp. 15-16). Algunos estudiantes hacen énfasis en las sensaciones corporales que sentían cuando estaban de frente al público: "Eso le aplica una adrenalina muy interesante que yo nunca había sentido" (Registro de Matriz de narración libre M2, noviembre de 2020). Otros narran ese momento en el que dejaron de ser ellos para entregarse a la poiésis:

> Cuando me senté en el escenario, se me olvidó que sentía nervios..., mi atención, mi foco estaba en sacar adelante mi personaje, mis diálogos... Cuando salí, en el camerino..., me temblaban las piernas y yo era como... ah no es que no me sintiera nervioso... sino que lo estaba como bloqueando (Registro de Matriz de narración libre M4, noviembre de 2020).

El público y el actor-estudiante entran en un estado de poiésis convivial, en el que el espectador con sus risas, su llanto, su protesta y su silencio influye en el actor-estudiante (Dubatti, 2015), constituyendo así la experiencia de cada uno, desde la adrenalina hasta el olvido del sí mismo.

Esta reunión con el público no es la única convivencia significativa. También lo es compartir con los compañeros y amigos durante los ensayos, la creación y la vivencia de este proyecto: "Lo disfruté mucho... estar con mis amigos, compartir con ellos, reír con ellos..., trabajar esto con ellos (Registro de Matriz de narración libre M7, noviembre de 2020). M7 da un significado especial al encuentro que tuvo con sus amigos, al desarrollar actividades juntos. Trabajar de forma colectiva favorece la generación y el afianzamiento de vínculos, y este proyecto reúne a los estudiantes más allá de lo académico en otros espacios, a través del juego y la creación.

Conclusiones

La primera de las conclusiones de esta investigación atañe al concepto de aprendizaje que transversaliza este trabajo, un concepto amplio y continuo. Narrar y analizar la experiencia es un proceso de aprendizaje en sí mismo. Los espacios de encuentro con los estudiantes permitieron no solo que relataran aquello que vivieron, sino que reelaboraran y aprendieran a medida que analizaban y ponían en palabras aquella experiencia. La narración les permitió analizar la experiencia vivida, argumentar y construir a partir de los relatos, posicionarse desde el momento actual y, por lo tanto, llegar a nuevos significados y aprendizajes de aquello que vivieron. En este sentido, el lenguaje, la palabra, el habla, la conversación y la narración son herramientas para comunicarnos y expresar aquello que vivimos, al tiempo que se constituyen como una parte importante para la construcción de sí mismo, para reorganizar la experiencia interna y para aprender.

Estas narraciones mostraron cómo los estudiantes transitaron el proceso de aprendizaje, cómo significaron las transformaciones personales acerca de la identidad y la relación con el otro; permitieron reflexionar sobre el espacio donde aprenden y la influencia del docente, la importancia de los encuentros con sus amigos y familiares al presentar la obra de teatro. Sin embargo, no surgen significados en relación con la teoría, los postulados sobre la personalidad, o los aprendizajes académicos del curso. Punto que conduce a la segunda conclusión: los significados construidos por los estudiantes están más asociados a sí mismos que a un conjunto de conocimientos sobre las teorías de la personalidad.

La tercera conclusión se relaciona con los significados del encuentro. Los estudiantes valoran de forma especial el encuentro con sus familias, amigos y compañeros. Es relevante para ellos tener experiencias con el otro, vivir desde la compañía y la presencia corporal. Esto tiene un sentido particular en la situación de pandemia por covid-19 que se vivió durante el desarrollo de la investigación en el 2020 y que hizo migrar muchos encuentros a la virtualidad. No es posible afirmar con certeza qué hubiese sucedido de haberse realizado el trabajo de forma presencial, pero a tenor de los datos extraídos de las narraciones, se podría afirmar que parte de los significados más relevantes que los estudiantes construyeron se relacionan con su posibilidad de convivio con sus compañeros, profesores y especialmente con el público. Esto habla de la importancia de tener encuentros cuerpo a cuerpo, de nuestra propia naturaleza relacional, de que en el fondo somos seres conviviales que buscamos la compañía.

Como cuarta conclusión es necesario precisar que esta investigación tuvo limitaciones. Una de ellas relacionada con lo abordado en el párrafo anterior, pues debido a la pandemia el trabajo de campo se desarrolló a través de medios virtuales, presentándose en algunos casos dificultades de conexión; así mismo, se considera una limitación para el estudio la cantidad de participantes, teniendo en cuenta que la población inicial era de cincuenta y dos estudiantes, de los cuales solo ocho cumplieron los criterios de inclusión para ser parte de la investigación.

En quinto lugar, el problema investigado plantea nuevas perspectivas de estudio en cuanto la posibilidad de tratar la teoría postracionalista en un ámbito distinto al clínico, como es el caso del educativo. Además, aporta a la constitución de la psicología del arte como campo de estudio, entendiendo esta como la forma

en la que los sujetos se transforman en los procesos de creación y expectación artística.

Por último, a forma recomendación, se plantea continuar el desarrollo de la técnica de la indagación poética de la experiencia humana esbozada en esta investigación, como técnica narrativa para la investigación cualitativa. Es necesario seguir interesándose por las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación superior y preguntarse también por los significados que los docentes construyen de ellas e incluso los significados de los otros actores que hacen parte del proceso educativo de los estudiantes, de esta manera se podría alcanzar una perspectiva más amplia de la formación profesional en la educación superior.

Referencias

Álvarez Domínguez, P. & Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10*(1), 41-51. https://idus.us.es/handle/11441/49476

Arias Cardona, A. M. & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología, 8*(2), 171-181. https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022

Aronsohn, S. (2001). *Vittorio Guidano en Chile*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Sociedad Chilena de Terapia Posracionalista.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*(1). 1-10.

Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Paidós.

Díaz Barriga Arceo. F. & Hernández Rojas, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En F. Díaz Barriga Arceo & G. Hernández Rojas (aut.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 13-33). Mc Grawl Hill.

Dubatti, J. (2012). Filosofía del teatro en Argentina. *Artes la Revista, 11*(18), 9-33. https://n9.cl/c9nky

Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas, 9*, 44-54. http://190.15.17.25/artescenicas/downloads/artesescenicas9_5.pdf

Dubatti, J. (2016). Teatro-Matriz y Teatro Liminal: la liminalidad constitutiva del acontecimiento teatral. *Cena*, (19), 80-95. https://doi.org/10.22456/2236-3254.65486

Feldman, C. F. (1990). El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En H. Haste y J. Bruner (comp.), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño* (pp. 125-138). Paidós.

Gleason Rodríguez, M. A. & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación, 44*(2), 279-298. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197

Guidano, V. F. (1994). *El sí-mismo en proceso: Hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Paidós.

Guidano, V. F. & Quiñones, Á. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórica y clínica*. Desclée de Brouwer.

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2*(3), 17-26. https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15

Moltedo, A. (2008). La evolución de la obra y el modelo de Vittorio Guidano: Notas histórico-biográficas. *Revista de Psicología, 17*(1), 65-85. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2008.17142

Motos, T. (2013). Psicopedagogía de la dramatización. *Universidad de Valencia, 1*(1), 1-36. http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf

Motos-Teruel, T. & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(9), 619-635. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3579

Oneto Lagomarsino, L. & Moltedo Perfetti, A. (2002). Las Organizaciones de Significado Personal de Vittorio Guidano: Una llave explicativa de la experiencia humana. *Revista Psicoperspectivas, 1*, 83-92.

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 19*(2), 93-110. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Restrepo Gallego, B. (2014). Reflexiones sobre educación, ética y política. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 2*(2), 173-191. https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/238

Sánchez-Gala, M. D. (2007). *La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* [tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga-Riuma. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2649

Serrano González-Tejero, J. M. & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 13*(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_abstract&tlng=pt

Stanislavsky, C. (2007). *Un actor se prepara* (1.. ed.). Editorial Skla.

Stanislavsky, C. (2011). *La construcción del personaje* (B. Fernández, trad.). Alianza Editorial.

Urrego Arango, E. M.; Gaviria Piedrahita, L. O. & López Fernández, J. D. (2020). El teatro en la enseñanza de la psicología. Una apuesta desde el modelo pedagógico integrado de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colombia). En P. Membiela, M. A. Cebreiros & M. Vidal (ed.), *Perspectivas docentes en la educación superior* (pp. 221-226). Educación editora.

Notas

- **Conflictos de interés**

  Todos los autores declaramos que no tenemos ningún conflicto de interés financiero, profesional o personal, que pueda influir de forma inapropiada en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

- **Contribuciones de los autores**

Sebastián Barrientos Lezcano:

contribuciones sustanciales a la concepción, el diseño del artículo, adquisición, análisis e interpretación de los datos para el trabajo. Redacción del artículo y la revisión crítica de su contenido. Aprobación final de la versión para publicar. Ser responsable de todos los aspectos del trabajo.

Cesar Augusto Cadavid Valderrama:

contribuciones sustanciales a la interpretación de los datos para el trabajo. Redacción del artículo y la revisión crítica de su contenido. Aprobación final de la versión para publicar.

Notas de autor

sebastian.blezcano@uniminuto.edu.co