



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**APORTES DEL UNIPERSONAL DIDÁCTICO A LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL
DOCENTE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN DE ARTES ESCÉNICAS**

Presentado por:

Jhonnathan Josseph Velásquez Serrano

Código: 2014177028

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Licenciado en Artes Escénicas

Tutor:

MG. Eduardo Guevara Díaz

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Fecha: 07 de junio de 2019

AGRADECIMIENTOS

A Jasmine Agudelo Villegas (q.e.d), una educadora brillante que dio su vida por la formación de niños, niñas y jóvenes, siempre con la convicción de que en la educación se hallaba el camino para encontrarnos como humanidad. Por enseñarme que no basta el rigor y la disciplina, sino que es el amor profundo por lo que se hace, la manera en que se cumplen los sueños.

A mi madre y abuelita, quienes lograron superar las dificultades de lo que significa estudiar en este país, y con valentía, en un acto de resistencia se han formado como profesionales. Por su ejemplo, cariño y apoyo en cada uno de mis emprendimientos. A mis hermanos, tío y abuelo quienes a lo largo de estos años han cultivado el don de la paciencia, entendiendo que mis muchas horas de ausencia son hoy motivo de orgullo.


Sin duda, la exigencia y afecto de las profesoras Alcira Baquero y Alba Ospina en mi formación de básica secundaria, generaron en mí el carácter y la responsabilidad para cumplirle a mis propias proyecciones que tuvieron lugar en sus clases. Es por eso que mi gratitud siempre será para ellas.

Un agradecimiento especial a mi profesor, tutor y consejero Eduardo Guevara por su visión aguda como docente y artista, por ser un guía lleno de luz y por asumir este proceso como un reto personal. También a los profesores Arlenson Roncancio, Carolina Merchán, Diana Rodríguez y Miguel Alfonso, quienes desde diversos y distantes puntos de vista aportaron en mi formación como investigador.

A Andrea Lesmes, Jessica Pinzón y Saray Ceballos, mujeres hechas a pulso con quienes compartí y aprendí en estos años de carrera que los momentos que se viven sonriendo, son recuerdos que perduran en el cuerpo y el corazón. A mis maestros y amigos mexicanos en quienes siempre sentí una calurosa acogida por mi paso por su país.

A la Educadora de Educadores, mi alma mater en donde inició mi formación como un profesional de la docencia teatral y que continuará alrededor del mundo, portando con orgullo el nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.


Gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	APORTES DEL UNIPERSONAL DIDÁCTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE ROL DOCENTE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN DE ARTES ESCÉNICAS
Autor(es)	VELÁSQUEZ SERRANO, JHONNATHAN JOSSEPH
Director	EDUARDO GUEVARA
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 82 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	UNIPERSONAL, ROL DOCENTE, DIDÁCTICA, TEATRO, ENSEÑANZA

2. Descripción
<p>El presente proyecto de grado presenta una aproximación hacia el entendimiento del rol docente del profesor en formación de artes escénicas, a partir de la implementación del unipersonal didáctico como estrategia para la enseñanza del teatro en la escuela.</p> <p>De lo que se trata es de cuestionar el rol del futuro profesional de la docencia de las artes escénicas, en un interés por comprender su construcción de rol docente a partir de las acciones, reflexiones y preguntas que son generadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que fueron parte de esta investigación.</p> <p>En ese sentido, también se apela a la pregunta por la didáctica del teatro y su función social en el aula, en un entramado de reflexiones entre la pedagogía como ciencia de la educación y la enseñanza del teatro como un posible lugar para profundizar en la pesquisa por el rol docente.</p>

3. Fuentes
<p>Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. <i>Revista colombiana de artes escénicas de la Universidad de Caldas</i>, (35), 3-15.</p> <p>Brousseau, G. (2007). <i>Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study</i> (Vol. 7). Libros del Zorzal.</p> <p>Chevallard, Y., & Gilman, C. (1998). <i>La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado</i> (Vol. 1997). Buenos Aires: Aique.</p> <p>Collados, E., & Rickenmann, R. (2010). El Objeto cultural en clase: mediación de la</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4

Dip, N. (2010). Solo en escena. Buenos Aires: revista virtual, Instituto Nacional de Teatro. Revista virtual.

Garzón, J. (2013) *El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética*. Bogotá, Colombia: Revista pensamiento, palabra y obra. Universidad Pedagógica Nacional.

Lojero, N (2015) *Hermenéutica y teatro: posibilidades de reconocimiento*.

Lucio, R (1989) *Educación, Pedagogía, Enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. Revista de la Universidad de la Salle No 17. Bogotá, Colombia. Universidad de la Salle.

Merchán, Carolina. (2011) *De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente*. Revista Folios. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/736/896>

Restrepo, B (2006) *La investigación Acción-Pedagógica, variante de la investigación educativa que se viene validando en Colombia*. Universidad de la Salle, Simposio internacional investigación-acción y educación en contextos de pobreza. Bogotá, Colombia.


Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. In Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente (pp. 1-16)

Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P (2006) *Metodologías de la investigación*. México. Recuperado de: <http://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf>.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves"*. PU Rennes.

Velásquez, J. (2019) *El unipersonal: estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula*. Universidad de Palermo, V Congreso de tendencias escénicas. Buenos Aires, Argentina.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4

Esta es una investigación que busca analizar las habilidades que desarrolla el profesor en formación de artes escénicas dentro del proceso de la práctica pedagógica y de esa manera identificar los aportes generados a su construcción de rol docente.

La primera parte del documento contiene la justificación como argumentación de la pertinencia de la investigación en el marco del programa académico de la LAE. Consiguiente se encuentra el capítulo I denominado como el “marco teórico”, en donde se precisa referentes teóricos y se construyen categorías conceptuales relacionadas con el rol del profesor de artes escénicas, específicamente desde sus competencias y su dimensión reflexiva y mediadora.

En el capítulo II denominado “marco metodológico”, se expone la Investigación Acción Pedagógica como la metodología escogida para la presente monografía, en la medida en que permitió centrar por medio de sus fases, el estudio sobre la reflexión de la práctica pedagógica del profesor en formación de artes escénicas, para evidenciar transformaciones no solo en la estructura de la práctica sino en la acción docente del profesor en formación. También se realiza la descripción de los instrumentos que fueron necesarios para la recolección y análisis de la información.


En la segunda parte del documento se encuentra el capítulo III, en donde se hace referencia al análisis de la información. Allí se hace distinción de las tres fases de la investigación (deconstrucción, reconstrucción y evaluación) evidenciando en cada una de ellas la caracterización de la implementación del Unipersonal Didáctico y los hallazgos encontrados en relación con las categorías analizadas.

El análisis de la información permite distinguir de manera progresiva las transformaciones que suceden tanto en la práctica pedagógica como en el profesor en formación, quien a través de la reflexión sobre sus acciones deja ver las necesidades satisfechas y no satisfechas, con el fin de tomar decisiones que posibiliten un desarrollo más efectivo del proceso de enseñanza del teatro en el aula escolar.

Finalmente las conclusiones y recomendaciones se proponen sintetizar los hallazgos identificados particularmente en los aportes generados por la implementación del Unipersonal Didáctico en la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas y sugerir a los futuros profesionales de la docencia teatral planteamientos para seguir desarrollando en la pesquisa por el rol docente y la didáctica del teatro.

5. Metodología

La presente monografía ha sido desarrollada desde el enfoque cualitativo. La metodología escogida es la Investigación Acción Pedagógica que contiene las fases de Deconstrucción, Reconstrucción

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Docentes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

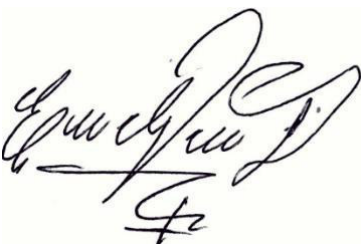
y Evaluación. La recolección de la información se realizó a partir de diarios de campo y videoscopia como instrumentos que permitían genera categorías para el análisis.

6. Conclusiones

Los aportes identificados para la construcción de rol docente del profesor en formación en artes escénicas, como producto de la implementación del unipersonal didáctico con alumnos del I. E Roberto Velandia, se encuentran vinculados con las habilidades que el profesor en formación desarrolló en las diferentes fases de la práctica pedagógica realizada.

Estas habilidades en relación con el saber, con el saber hacer y con el saber ser, se consolidaron en unas competencias que adquirió el profesor en formación mediante la reflexión de sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias identificadas fueron: *competencia performativa, competencia conjunta y competencia sensible.*

Elaborado por:	JHONNATHAN JOSSEPH VELÁSQUEZ SERRANO
Revisado por:	 EDUARDO GUEVARA

Fecha de elaboración del Resumen:	17	07	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN	7
CAPITULO I	9
MARCO TEÓRICO	9
1. Rol del profesor en Artes Escénicas	10
1.1 La formación del profesor en artes escénicas: sobre sus competencias	12
1.2 La dimensión reflexiva del profesor	15
1.3 El profesor como un mediador cultural	18
2. Didáctica del teatro	20
2.1 El Unipersonal Didáctico	22
2.2 Enseñanza de contenidos teatrales y axiológicos	24
2.3 Transposición didáctica	25
2.4 Las funciones profesoras	27
3. La práctica pedagógica, un modelo en alternancia.	28
3.1 Formación de la Licenciatura en Artes Escénicas: hacia un modelo pedagógico	29
3.2 Institución Educativa Roberto Velandia: en contexto.	30
CAPITULO II	31
MARCO METODOLÓGICO	31
4. Investigación Acción Pedagógica (IAPE)	32
5. Instrumentos	34
5.1 Diarios de campo	34
5.2 Videoscopía	35
CAPÍTULO III	36
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	36
<i>Fase de deconstrucción</i>	38
6. La creación escénica del profesor: una posibilidad didáctica	38
6.1 La definición como comunicación expresiva.	43
6.2 La expresividad del profesor en formación como competencia performativa	46
6.3 Con-jugar: la competencia conjunta del profesor en formación	50

<i>Fase de reconstrucción</i>	55
7. Objeto artístico: mediación de la enseñanza para un pensamiento creativo	55
7.1 Regulación de la actividad para la mediación del aprendizaje	60
7.2 La autorregulación: un gesto de autonomía en el aula escolar	63
<i>Fase de evaluación</i>	66
8. Evaluación sobre los elementos de efectividad de la práctica reconstruida	66
8.1 El cuadro escénico: el rol del profesor como un co-creador	68
8.2 Representación inicial	69
8.3 Debate.....	70
8.4 Representación final	73
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS	82
ANEXOS	85

INTRODUCCIÓN

Ser profesor en Colombia es un proyecto político, ético y estético. Asumir la responsabilidad de la formación de niños, niñas y jóvenes es un compromiso que se adquiere no solo con la institucionalidad sino con el cuerpo social de una nación.

En cuanto al arte, en particular el teatro como la cristalización de acontecimientos sociales, históricos y humanos, contiene un importante valor simbólico que adquiere sentido en el desarrollo de cada cultura, favoreciendo en la expresión del mito, de la norma, de la denuncia y de las preguntas.

Es entonces como la enseñanza del teatro en escenarios escolares hace referencia a un amplio espectro de posibilidades encaminadas a entender desde el teatro como un lenguaje escénico que transita por el cuerpo, hasta un lugar determinante para la construcción de conocimiento alrededor de las cuestiones humanas. En ese sentido, el rol del profesional de la docencia teatral se mantiene en una constante construcción y reinención, con el objetivo de seguir comprendiéndose a la luz de la didáctica del teatro como campo emergente.

Es por eso que esta investigación se interesa sobre la construcción de rol del docente del profesor en formación de artes escénicas, para comprender a profundidad sobre sus acciones, sus reflexiones y preguntas en relación con la enseñanza del teatro y su función social en el aula escolar.

Así pues, el presente proyecto monográfico tuvo lugar en la Institución Educativa Roberto Velandia, que se denominará como **I.E Roberto Velandia**, en el marco de la práctica pedagógica realizada dentro del programa de formación de la Licenciatura en Artes Escénicas, de ahora en adelante **LAE**.

La primera parte del documento contiene la justificación como argumentación de la pertinencia de la investigación en el marco del programa académico de la LAE. Consiguiente se encuentra el capítulo I denominado como el “marco teórico”, en donde se precisa referentes teóricos y se construyen categorías conceptuales relacionadas con el rol del profesor de artes escénicas, específicamente desde sus competencias y su dimensión reflexiva y mediadora.

La didáctica del teatro también se desarrolla como una categoría conceptual en donde se realiza precisión de algunos términos y procesos alrededor de la enseñanza del teatro, pero sobre todo se busca situar al Unipersonal Didáctico, que como concepto emergente exige de mayor claridad para entender el de dónde y por qué de su implementación.

Como parte final del marco teórico se encuentra la conceptualización de la práctica pedagógica del programa de la LAE, con el fin de distinguir los elementos que giran entorno de la formación del profesor de artes escénicas en la etapa de la práctica efectiva en el aula de clase.

En el capítulo II denominado “marco metodológico”, se expone la Investigación Acción Pedagógica como la metodología escogida para la presente monografía, en la medida en que permitió centrar por medio de sus fases, el estudio sobre la reflexión de la práctica pedagógica del profesor en formación de artes escénicas, para evidenciar transformaciones no solo en la estructura de la práctica sino en la acción docente del profesor en formación. También se realiza la descripción de los instrumentos que fueron necesarios para la recolección y análisis de la información.

En la segunda parte del documento se encuentra el capítulo III, en donde se hace referencia al análisis de la información. Allí se hace distinción de las tres fases de la investigación (deconstrucción, reconstrucción y evaluación) evidenciando en cada una de ellas la caracterización de la implementación del Unipersonal Didáctico y los hallazgos encontrados en relación con las categorías analizadas.

El análisis de la información permite distinguir de manera progresiva las transformaciones que suceden tanto en la práctica pedagógica como en el profesor en formación, quien a través de la reflexión sobre sus acciones deja ver las necesidades satisfechas y no satisfechas, con el fin de tomar decisiones que posibiliten un desarrollo más efectivo del proceso de enseñanza del teatro en el aula escolar.

Finalmente las conclusiones y recomendaciones se proponen sintetizar los hallazgos identificados particularmente en los aportes generados por la implementación del Unipersonal Didáctico en la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas y sugerir a los futuros profesionales de la docencia teatral planteamientos para seguir desarrollando en la pesquisa por el rol docente y la didáctica del teatro.

JUSTIFICACIÓN

En Colombia existe alrededor de cuatro programas¹ de formación para profesorado en artes escénicas, arte dramático o teatro, como una apuesta para la generación de investigaciones acerca del perfil profesional del profesor de teatro y que, en contraste con las prácticas pedagógicas en los diversos escenarios educativos, propicien la producción de discursos de orden epistemológico que conduzcan a situar sobre la mesa, debates acerca de la pedagogía y la didáctica del teatro en contraste con su pertinencia en el aula por su aporte en la formación estética, política, axiológica, expresiva y comunicativa en niños, niñas y jóvenes.

En lo que corresponde a la Licenciatura de Artes Escénicas, se están dando las discusiones académicas que permiten la generación de metodologías, estrategias y formas para la enseñanza del teatro como práctica social. Por otro lado la investigación de los profesores formadores y de los profesores en formación, desde diferentes perspectivas, también están dirigidas a entender y definir el *hacer* y el *ser* de un profesional de la docencia del teatro, que en vínculo con la comunidad, la institución o la población adquiere mayor sustento.

Teniendo como fundamento la pregunta que realiza Alfonso (2012) sobre qué es lo que hace a alguien un profesor de teatro, se desprende una serie de reflexiones sobre el perfil de la docencia teatral que propone la autora Ester Trozzo (2003) quien se ocupa de realizar una distinción vigente acerca de lo que diferencia a un profesional del teatro o de las artes escénicas (actor, director, dramaturgo, crítico teatral, etc.) de un profesional de la docencia teatral (un profesor de teatro), enriqueciendo la cuestión mencionada e invitando a reflexionar sobre el lugar de enunciación que le corresponde al profesor en formación de artes escénicas.

Quien se forma para la docencia teatral no es precisamente un futuro actor, como lo aclara Merchán (2011), sin embargo su proceso formativo lo ha hecho transitar por las diferentes manifestaciones teatrales que desde la expresión con el cuerpo, con la voz y en el estudio de las poéticas de la representación, logra adquirir unos conocimientos prácticos y teóricos para ser articulados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¹ Licenciatura en Educación artística con énfasis en danza y teatro, Universidad Antonio Nariño; Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciatura en Artes Escénicas con énfasis en teatro, Universidad de Caldas; Licenciatura en Arte Dramático, Universidad del Valle.

En ese sentido, esta investigación pretende aportar a las reflexiones pedagógicas acerca de la construcción de rol docente que hace parte del proceso de indagación del profesor en formación, en donde se cuestiona acerca de su función social y de la incidencia que tiene su saber en diálogo con las necesidades de la escuela.

Pero también, al tratarse de la implementación del Unipersonal didáctico que ha sido parte de un proceso de planeación por parte del profesor en formación y que como fin tiene la enseñanza de contenidos teatrales y axiológicos, los aportes están dirigidos hacia el campo de la didáctica teatral, como una posibilidad de llevar el teatro al aula a partir del diseño de actividades de aprendizaje y secuencias didácticas pertinentes.

De lo que se trata es de llevar a cabo una investigación reflexiva a partir de una práctica pedagógica que configure un tejido conceptual sólido para que a su vez permita un acercamiento a la construcción de rol docente con preguntas más amplias que vinculen directamente las acciones del alumno, de los profesores escolares, de la familia y del estado como agentes primordiales de la educación como una práctica social. (Lucio, 1989)

En concreto, la pregunta problema en el marco de la presente investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los aportes de la implementación del unipersonal didáctico para la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas, en el marco de la práctica pedagógica entre los periodos académicos de 2017-2, 2018-1 y 2018-2?

Para dar respuesta a la pregunta, los bordes de esta investigación están delimitados por los objetivos propuestos a continuación:

Objetivo general:

- Identificar los aportes del Unipersonal Didáctico en la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas

Objetivos específicos:

- Implementar una propuesta didáctica para la enseñanza del teatro en el aula a partir del formato teatral del unipersonal con alumnos del Colegio Roberto Velandia

- Caracterizar las fases de la implementación de la propuesta didáctica en relación con las competencias del profesor en formación de artes escénicas.
- Analizar las relaciones entre la práctica del unipersonal didáctico con la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas.

De esa manera los aportes a la construcción del rol docente que se buscan identificar, corresponden al sujeto investigación que es el profesor en formación, Jhonnathan Velásquez, quien a su vez es el investigador.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

A continuación, se precisa aclarar diferentes lugares conceptuales que fueron necesarios para dar respuesta a la pregunta general del presente proyecto de investigación. Donde se hace referencia a los aportes que generó la práctica del Unipersonal Didáctico, como estrategia para la enseñanza del teatro en el aula, en la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas con alumnos de la Institución Educativa Roberto Velandia.

Principalmente se acude a autores que han realizado investigaciones que permitan entender el rol del profesor de artes escénicas con un énfasis en particular por el teatro. Entre ellos se encuentra la docente e investigadora argentina Ester Trozzo (2013), quien a partir de sus indagaciones sobre el perfil del profesor de teatro, expone planteamientos en relación con las competencias del profesional de la docencia teatral.

Autores como Carolina Merchán (2011), Miguel Alfonso (2012) y Jose Domingo Garzón (2013), docentes de la LAE, quienes desde su experiencia en la formación de profesores en la LAE, se cuestionan sobre el perfil profesional del profesor de teatro, su identidad, su construcción de rol docente y sobre el lugar que ocupa la enseñanza del teatro en la escuela. De esa manera los aportes alrededor a la docencia teatral a partir de sus reflexiones e investigaciones serán objeto de discusión en la presente investigación.

Así como también referentes conceptuales sobre didáctica y aprendizaje como René Rickenmann (2010), Guy brousseau (2007), John Dewey (2008), Lev Vigostky (2003), Yves Chevallard (1991), fueron consultados para entrar en diálogos epistemológicos que permitan apoyar las ideas expuestas a partir de la implementación del unipersonal didáctico en el marco de la práctica pedagógica en la LAE.

1. Rol del profesor en Artes Escénicas

Cuando se hace referencia al rol del profesor, se entiende como las funciones que hacen parte de su construcción y hacer profesional en un determinado contexto. En el caso de un profesor vinculado a una institución educativa primaria o secundaria de carácter formal, las funciones que le corresponden están relacionadas con los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, atención a la comunidad y padres de familia; actividades de planeación y evaluación institucional; actividades curriculares no lectivas y entre otras vinculadas de acuerdo a cada proyecto educativo institucional. (Ministerio de educación, s.f)

Para efectos de esta indagación, el interés se centra en la función que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular de las estrategias didácticas que desarrolla el profesor en formación con el fin de seguir comprendiendo su labor como futuro profesional de la docencia teatral.

Sin embargo, es importante señalar que el teatro como asignatura escolar no está curricularizado en Colombia, a pesar de que la ley general de educación establece a la educación artística como área obligatoria para las instituciones educativas y les provee de autonomía escolar sobre sus proyectos educativos (Ministerio de educación, 1994). Esto quiere decir que la comprensión del rol del profesor en formación en artes escénicas, se instala en un espacio en donde el teatro no ha sido parte de la tradición escolar.

Entonces, la docencia teatral, para espacios formativos de educación primaria y básica, como campo emergente, permite preguntarse sobre la identidad del profesor en artes escénicas y la pertinencia de los procesos formativos que genera en el aula de clase.

Así pues, al centrar la mirada en el rol del profesor de teatro, situado en un contexto como el descrito anteriormente, cabe citar tres preguntas fundamentales de la investigadora y docente argentina Ester Trozzo (2003) cuando se cuestiona:

¿Desde qué diagnóstico de la realidad surge la necesidad de incorporar el teatro en el currículo escolar? ¿Qué valor social tienen hoy los aprendizajes artísticos, y específicamente los teatrales? ¿Qué implicancias tiene, en la actualidad, ser corresponsable de la educación de adolescentes, enseñándoles teatro? (p.24)

Dichas cuestiones están encaminadas a problematizar el entendimiento de lo que significa construir el rol docente del profesor en formación en artes escénicas, en vínculo con el proceso de la práctica pedagógica realizado en el marco del programa curricular de la LAE. Por otro lado, también tienen el propósito de orientar la reflexión de esta investigación hacia la comprensión del teatro y su función social como una necesidad contextual, y como lo menciona la autora, corresponsable con una población en particular. Así que se trata de definir un rol docente específico (el del profesor en formación en artes escénicas) a partir de un ejercicio práctico y que complejice el lugar del profesor que se forma en el programa de la LAE y consecuentemente del teatro como asignatura escolar.

Por su parte, Alfonso (2012) señala una serie de pesquisas encaminadas a entender la particularidad de la labor docente en teatro, cuestionando a profundidad sobre cuáles serían las metas y los objetivos que se persiguen para los procesos propios de la enseñanza-aprendizaje, así como también de las prácticas de referencia y concepciones que coexisten alrededor de la educación desde el teatro. Estas indagaciones interpelan directamente en el accionar del profesor en formación en tanto es un investigador de su hacer profesional.

Además, el autor realiza un aporte fundamental al preguntarse “¿qué hace a alguien un profesor de teatro?” (p.8). Pregunta que se convierte en la columna vertebral de esta investigación y entra en diálogo directo con las aportaciones que se quieren identificar.

Las preguntas que surgen de las reflexiones de los diferentes y escasos investigadores de la didáctica y pedagogía teatral, vislumbran un campo de acción que demanda un lugar propio. Es decir, como construcción epistemológica que permita institucionalizar la educación desde el teatro y a su vez legitimar su accionar docente.

Así pues, el rol que desempeña el profesor en formación de teatro está asociado con seguir desarrollando procesos académicos, prácticos e intelectuales que continúen estableciendo propuestas epistemológicas y didácticas en los escenarios educativos en los que se desempeñe. Pero también conocer a profundidad sobre cómo el profesor en formación está enseñando lo que enseña, de qué recursos y discursos se vale, es un camino para entender la construcción de su rol docente.

1.1 La formación del profesor en artes escénicas: sobre sus competencias

En Colombia, el surgimiento de carreras profesionales dirigidas a la docencia del arte dramático o arte escénico, ha permitido ampliar las discusiones sobre lo que significa formarse para ser un profesor de teatro que se desempeña en contextos educativos. Como evidencia de ello, son el surgimiento de encuentros académicos² que tienen como fin entrar en diálogos que generen interrogantes y planteamientos sobre la identidad y el rol docente de los futuros profesionales de la docencia teatral en la educación en el país.

Sin embargo, Alfonso (2011) afirma que “las cuestiones sobre la formación de profesorado en teatro aún permanecen al margen de las investigaciones pedagógicas y didácticas” (p. 4) lo que revela la importante labor de profundizar también en las reflexiones relacionadas con la acción docente en el aula: sus metodologías, estrategias didácticas y planteamientos epistemológicos.

El propósito de generar indagaciones de orden pedagógico y didáctico, además de sistematizar prácticas y reflexiones, también se propone entender las tensiones del teatro como disciplina artística y el teatro como una práctica pedagógica. Merchán (2011) expone que cuando se ha pretendido abordar la formación teatral en escenarios escolares ha sido a partir de medios no didactizados. Es decir, que los conocimientos disciplinares del teatro tienden a ser aplicados de maneras directas durante los procesos de formación sin tener en cuenta las propias prácticas escolares y los proyectos de formación que operan en las escuelas.

² Primer encuentro de formadores de formadores en artes. Universidad de Antioquia;

Es entonces como surge la siguiente tensión: entender la formación para los profesionales en artes escénicas en relación con entender la formación para los profesionales de la docencia teatral (p. 2)

De manera que las discusiones sobre la formación del profesorado en teatro y la reflexión sobre su hacer en el aula, se encuentran en una estrecha relación que permite abordar ambos panoramas dirigidos hacia un mismo fin: entender la construcción del rol docente del profesor en formación en artes escénicas.

En relación con las competencias, entendidas como “un conjunto de capacidades complejas en el que equilibradamente se entran habilidades comprometidas con el saber, con el saber hacer y con el saber ser” (Trozzo, 2003, p. 20) reconocer las competencias de un profesor de teatro en correspondencia con su formación y experiencia, posibilita un camino para el entendimiento de su rol e identidad.

Trozzo (2003) establece tres competencias que considera debe tener el profesor de teatro:

“Competencias cognitivas, que le permitan promover en sus alumnos procesos comprometidos con el desarrollo del pensamiento. Competencias estéticas, que lo habiliten como protagonista y apreciador sensible e inteligente de producciones artísticas. Competencias pedagógicas-didácticas para trazar proyectos de enseñanza y aprendizaje significativos y respetuosos de los destinatarios” (Trozzo, 2003, p.20)

De acuerdo con las competencias expuestas, el profesor de teatro debe estar facultado para generar en los alumnos pensamiento divergente, entendido como “aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad” (Álvarez, 2010, p. 11) Tener la capacidad de discernir entre contextos sociales, culturales y estéticos que le permitan un amplio espectro de referencia y crítica hacia obras teatrales que le serán planteadas. En efecto, el profesor de teatro también debe pensarse estrategias didácticas, proyectos de aula y planeaciones de clase que vinculen el lenguaje teatral con la formación del alumno.

Al entender la competencia en relación con las habilidades sobre el saber, el saber hacer y el saber ser, se realiza distinción entre lo que sabe, hace y es el profesor. Esto quiere decir que una competencia puede apelar a una habilidad o puede ser transversal. Como quiera que sea, en el

marco de esta monografía, la competencia apelará a los conocimientos del profesor en formación (saber) y su construcción de rol docente (saber hacer y ser).

Las competencias permiten no solo identificar las habilidades que desarrolla el profesor en formación durante su proceso de práctica pedagógica, sino que también le proporciona un lugar particular en el escenario educativo de la escuela, en donde la asignatura de teatro, como ya se ha mencionado, no ha sido del todo institucionalizada.

Si bien el teatro en la escuela, como lo describe Garzón (2013) se ha visto “simplemente como una materia, área o apartado curricular” (p.77) y pareciera que le suma al currículo de las instituciones educativas, como valor agregado en la formación de niños, niñas y jóvenes; es importante continuar indagando sobre la pertinencia y sus implicancias en el aula, sin perder la objetividad que caracteriza sustentos aterrizados con la realidad.

Con lo anterior se hace referencia a una preocupación que expone Garzón (2013) sobre una tendencia de comportamiento que él llama como “teatrocentrismo”, en la pesquisa por el teatro en la escuela, cuando afirma que:

“el teatrocentrismo es un riesgo evidente al que se expone la militancia del campo, y que se irradia generosamente en el trabajo pedagógico, donde es frecuente ver docentes convertidos en misioneros que vocean la práctica del arte escénico como si de una religión se tratase” (p.77)

De manera que no se trata de generar estructuras homogéneas en relación con el lugar del teatro en la escuela ni con las competencias del profesor de teatro, sino de encontrar en las diferentes experiencias en la formación pedagógica desde el teatro, procedimientos, estrategias didácticas e instrumentos que permitan entrar en diálogo con los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en los diversos escenarios educativos.

Por su parte Merchán (2011), en la consideración del deber ser, propone al perfil del docente en artes escénicas no como un actor o receptor de datos, sino más bien de un profesional que formará en teatro, es por eso que conocer sobre él y las diversas opciones que tiene para construir su rol docente, se asume como parte fundamental en el proceso de formación de profesionales de la docencia teatral. (p.8.)

De manera que comprender el rol docente del profesor en formación en artes escénicas a partir de las habilidades y competencias, contribuye a desarrollar de manera amplia los aportes que se tienen como objetivo identificar en esta investigación. Pero además no solo se trata de comprender lo que significa ser un profesor de teatro, sino también en lo que el teatro y su profesor significan en la escuela.

Es por eso que la reflexión sobre la práctica pedagógica y la capacidad propositiva del profesor en formación para generar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, serán pilares importantes que afiancen su comprensión de rol docente.

1.2 La dimensión reflexiva del profesor.

La reflexión entendida como una forma de conocimiento que orienta a la acción del profesor (Shon, 1998), se considera como una necesidad de él por observar sus prácticas para transformar acciones que le permitan contribuir a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

El catedrático Kenneth Zeichner³ (1982) considera que “la idea del profesional reflexivo y la enseñanza reflexiva se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo” (Zeichner, 1982) En así como el autor profundiza en las propiedades necesarias para que una acción sea reflexiva, tomando como referente al pedagogo norteamericano John Dewey, describiendo tres actitudes del maestro como profesional reflexivo:

1. **Actitud de apertura intelectual:** se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores, incluso de las propias creencias
2. **Actitud de responsabilidad:** supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen”

³ Catedrático de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU. Entre sus numerosas publicaciones están títulos como: *The development of the teacher Perspectives* (1985) *Understanding the carácter and quality of the academic and Professional Componentes of Teacher Education* (1988) Recuperado de: <http://www.edmorata.es/autor/zeichner-kenneth-m>

- 3. Actitud de sinceridad:** Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje” (Zeichner, 1982 p. 3)

De acuerdo con el planteamiento del autor, se puede entender la reflexión como una actitud que asume el profesional para indagar en diferentes aspectos de su práctica y a su vez, como lo expresa Shon (1998), para estudiar el conocimiento dirigido a la acción del profesor. De manera que la reflexión también se convierte en una dimensión inherente a su quehacer, una dimensión transversal que ocupa todos los aspectos de su ejercicio, una dimensión imprescindible que lo legitima como educador.

Si aceptamos este punto de vista: “La reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren” (Zeichner, 1982 p.1) es decir, la reflexión como rechazo a las formas mecánicas de la enseñanza; cabe preguntar si en el contexto actual de la formación profesoral, se están realizando acciones que promuevan la educación de profesionales reflexivos y aún más, si en las prácticas laborales vigentes, la reflexión ocupa un importante lugar.

Para la pedagoga Rosa María Torres⁴ (2004) “la propia formación docente debe pasar a verse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, antes que desde la enseñanza y desde la oferta” (2004, p. 10) en ese sentido se reafirma que para el profesor es importante aprender en su práctica pedagógica. Aprender de manera decidida, dentro y fuera del aula, aprender de los alumnos, de los colegas, de la institución, en otras palabras como lo menciona Zeichner (1982) al referir a Dewey, tener la suficiente apertura intelectual, como actitud que le permita aprender, porque en efecto el rol del profesor es un asunto intelectual.

⁴ Lingüista, pedagoga y activista social con vasta experiencia en las áreas de la enseñanza, la investigación y la asesoría. Fue Ministra de Educación y Cultura en Ecuador (2003) trabajó como asesora principal de Educación en UNICEF –NEW YORK (1996-98)

Cristian Charry, egresado de la LAE, en su trabajo monográfico⁵ expone que el profesional reflexivo se entiende desde la *reflexión en la acción*⁶, que se refiere a la capacidad que adopta el maestro para encontrar las soluciones adecuadas a los problemas propios de los escenarios educativo a partir de una auto-observación que le permita, identificar y modificar su proceder en procura de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (2015, p. 24) Es así como ese “volver atrás” para considerar las propias acciones del profesor surgen de la habilidad del profesional por evaluar su práctica y de la capacidad de asumir actitudes que le complementen la realización de dicha tarea.

Las interacciones entre los diferentes agentes que conforman el proceso de la práctica pedagógica, en particular de la LAE desde el denominado modelo en alternancia⁷, permite que se generen discusiones y se planteen supuestos sobre la enseñanza de las artes escénicas en el aula. Estas discusiones, a su vez, producen cuestionamientos que son trasladados en la práctica pedagógica para ser analizados desde un proceso reflexivo. Esto quiere decir que la reflexión no es exclusivamente un proceso en solitario, sino que se fortalece en la interacción con un otro que hace las veces de observador y que a su vez es observado.

Zeichner (1981) lo describe de manera muy precisa cuando expresa:

“Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes. (p.5)

⁵ La dimensión performance del profesor: un análisis de la presencia en el campo expandido y la acción docente (2015)

⁶ Término acuñado al educador Donald Shon en su libro “ El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan” (1998)

⁷ Llamado en alternancia porque es un modelo que le permite al estudiante transitar entre los espacios universitarios y los espacios educativos, así como lograr mayor interacción con los formadores (profesores universitarios) los formadores de terrero (profesores escolares) y alternar con sus pares académicos desde los roles de observadores y docentes en formación para generar espacios de análisis y reflexión sobre la práctica (Velásquez, 2019, p. 84)

En ese sentido las interacciones entre diferentes puntos de vista y las experiencias docentes, sumado a las actitudes referenciadas de Dewey, proponen un lugar de partida para reflexionar sobre el quehacer del profesor de artes escénicas y para efectos de esta indagación, de su rol e incidencia en las prácticas pedagógicas y sociales. Como consecuencia “la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro” (Zeichner, 1982 p.2)

1.3 El profesor como un mediador cultural

Cuando se hace referencia al profesor como un mediador cultural, es necesario acudir al texto de René Rickenmann y Ester Collados (2010) en “El objeto cultural en clase: mediación de la actividad del aprendizaje y orientación de la acción docente”

En el texto se aborda, por un lado, la relación entre las prácticas culturales de la sociedad y el proyecto escolar en la infancia, y por otra parte la formación docente en su proceso como mediador. Donde se analiza la función mediadora de la obra de arte y su uso en la gestión didáctica de las actividades de los docentes noveles (2010)

De lo que se trata es de integrar la obra artística (como objeto de la cultura) para la mediación y acceso del alumno al patrimonio cultural, para que a su vez se generen experiencias y aprendizajes para su formación. Los autores afirman que se puede: “constatar que la presencia del objeto artístico en clase favorece modalidades de observación y de apreciación de las obras, cuya presencia explícita aún no es muy frecuente en las prácticas escolares” (Rickenmann y , 2010, p.7)

La mediación en el aula desde el objeto cultural, hace parte de una labor del profesor en artes escénicas y, en ese sentido, indagar sobre sus maneras y usos corresponde al diseño de las planificaciones y didácticas propias para la enseñanza del teatro en el aula. Ahora bien, entender a lo que denomina Rickenmann (2010) sobre las prácticas culturales de referencia (literatura, teatro,

danza, circo, pintura) con las prácticas en el aula, implica reflexionar en el para qué de las artes y en particular del teatro en el aula, si no es para una estricta formación teatral.

Es por eso que Rickenmann y Collados (2010), al encontrar esta tensión, consideran que:

“Establecer una diferencia entre las prácticas culturales de referencia y las formas escolares de la actividad sin naturalizar las prácticas del artista y darlas por transparentes; lo que implica la necesidad de trabajar formas escolares de actividad en las que los alumnos tengan verdaderos problemas que resolver y desafíos que afrontar, y en las que la praxis artística funcione como herramienta cultural y no como modelo incuestionable a imitar; (Rickenmann y Collados, 2010, p.7)

Respecto a este punto, los autores hacen énfasis en no dar por sentado la obra artística como un objeto inamovible y menos como un patrón para ser reproducido. Por el contrario, se propone que la obra artística situé al alumno en un estado de activa participación y por medio del objeto cultural logre darle sentido a su aprendizaje. Es así como el objeto cultural está para ser controvertido, modificado y cuestionado, porque es allí, en el debate, en la propuesta y en la pregunta donde suceden los procesos más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la acción docente, Rickenmann y Collados (2010) proponen dos dimensiones fundamentales: planificaciones y gestión de las secuencias didácticas. En la planificación, dejan ver el “rol del objeto artístico” cuando este llega al aula de clase.

En la gestión de secuencias didácticas ligado con las actividades para el aprendizaje, refieren a “la ruta didáctica privilegiada” como el camino que el profesor diseña, es decir, una vez instalado la obra artística que será mediada por el profesor, se proponen las tareas para el aprendizaje, ya sea desde la manipulación, descripción, análisis o la que corresponda según el objetivo.

La mediación del objeto cultural desde la planificación y la gestión de la secuencia didáctica como ha sido propuesto por Rickenmann y Collados (2010), es una posibilidad para que el profesor, en su rol como mediador cultural, pueda incidir de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquello también significa re-conocer los referentes culturales de los alumnos y entrar en diálogos que permita como finalidad la construcción del conocimiento desde el colectivo.

La mediación del profesor tiene como fin ampliar el acervo cultural del alumno pero sobre todo aportarle fundamentos para que él sepa qué hacer con lo aprendido en función de su cotidianidad.

También es menester de la mediación, desarrollar la capacidad creativa del alumno y ampliar sus posibilidades de búsqueda de soluciones, ya sea en el contexto propio del arte como en contextos propios a su interacción social. Vygotsky (2003) explica la importancia de establecer la mediación cultural en el aula de clase cuando afirma que:

“de aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuánto más vea, oiga y experimente, cuando más aprenda y asimile, cuántos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación” (p.6)

De manera que el profesor como un mediador cultural es quien dispone de diversos modos, estrategias, opciones y demás herramientas que le posibilite al alumno ampliar su espectro cultural y enriquecer su imaginación “Pareciera entonces que los educadores teatrales somos, en realidad educadores de la mirada, en el sentido más amplio del término. Y que nuestra tarea consiste en transformar la mirada mecánica en mirada creativa” (Trozzo, 2003, p.18)

Esta transformación de la que habla la autora, sucede a partir de mediaciones que co-afecten los procesos al interior del aula, es por eso que cuando se propone el unipersonal didáctico como una estrategia, se pretende construir un objeto cultural que dialogue con las necesidades e intereses de los alumnos y que a su vez aporte en la construcción docente del profesor en formación de artes escénicas.

2. Didáctica del teatro

La didáctica entendida como la ciencia de la enseñanza que se ocupa de orientar métodos u estrategias para procesos de formación (Lucio, 1989, p.37), es un aspecto medular en el camino por entender cómo se construye el rol docente del profesor en formación de artes escénicas, en la medida en que la cuestión sobre cómo enseñar lo que sabe y de qué medios se apoya, apela directamente en las acciones que él emprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante tener en cuenta, como lo explica Lucio (1989), que aunque la didáctica puede actuar como un saber autónomo, que tiene objetivos propios e incluso puede llegar a ser un fin en sí

misma, necesita de un horizonte concreto que delimite su campo de acción y le proporcione un sentido particular. Es por eso que se puede hablar de la didáctica de las matemáticas, de las ciencias y de otras áreas del conocimiento.

De allí que la pedagogía como ciencia que reflexión sobre la educación, se ocupa de orientar la labor del educador y en ese sentido es la didáctica la que orienta un aspecto específico de ella, que es la labor del docente. (Lucio, 1989, p.39) Así pues, la reflexión sobre el cómo, el por qué y el para dónde de la educación, en relación con el qué es lo hace a alguien un profesor de teatro, orienta la discusión sobre el por qué y para qué de la enseñanza del teatro en el aula escolar.

De manera que cuando se habla de la didáctica del teatro, se hace referencia no solo a los métodos y estrategias para la enseñanza de contenidos de la disciplina teatral, sino también sobre la reflexión de las acciones de quien enseña, en relación con el proceso formativo de quienes aprenden.

Por su parte José Cañas (1992) considera que la didáctica del teatro está orientada al favorecimiento de la expresión, que como manifestación interna, genera procesos que promueven la creatividad, receptividad, escucha, aceptación de los demás y autoafirmación personal (p.17) El autor manifiesta que es por medio del juego dramático como es posible adentrarse al rico mundo interno del niño que constantemente quiere ser expresado y es el profesor, el ambiente, o el adulto quienes pueden propiciar el espacio para la expresión.

Desde ese punto de vista, enseñar teatro está orientado al desarrollo de la imaginación y la creatividad, siendo el teatro un lugar que posibilita el encuentro con el problema de la creación a partir de una herramienta fundamental: el cuerpo.

Trozzo (2003) aborda la didáctica como el camino que es recorrido para construir conocimiento, una vez se realice por parte del profesor un proceso de diagnóstico de grupo y de selección de contenidos para ser enseñados por medio de estrategias. (p.38) Desde esta perspectiva mucho más procedimental, se puede entender la didáctica como un conjunto de acciones progresivas que tienen como fin generar espacios que permitan, en la interacción de diálogos, un proceso de enseñanza-aprendizaje construido en conjunto.

Como parte de las acciones generadas en un proceso didáctico, está la planificación de estrategias que exigen de una toma de decisiones conceptuales por parte del profesor, de la selección de unos

criterios concretos y del diseño de una secuencialidad coherente. En ese sentido Trozzo (2003), expone que el juego como dinámica en sí misma no asegura un aprendizaje, sino que es por medio de una planificación didáctica y un alcance de su desarrollo, como se puede redimensionar su sentido.

Entonces, el rol de quien enseña teatro está determinado a nivel reflexivo por las preguntas que se hace el profesor en relación con unos objetivos específicos para la enseñanza y a nivel práctico por la construcción de estrategias que incidan en la formación del alumno. Es así como Trozzo (2003) afirma que “resulta de fundamental importancia la responsabilidad profesional con la que los profesores de Teatro construyan y resuelvan propuestas didácticas, diseños de caminos, comprometidos con la sensibilización estética y con la inteligencia creativa” (p.16)

Es por eso que en la búsqueda por comprender el rol docente del profesor en formación de artes escénicas, el Unipersonal Didáctico como propuesta didáctica, se dispone para que en su implementación se identifiquen aportes a la construcción de rol docente y aportes hacia una didáctica del teatro.

2.1 El Unipersonal Didáctico

Unipersonal Didáctico como concepto emergente, es el resultado de un primer momento de indagación en el marco de la práctica pedagógica que se realizó en el colegio Roberto Velandia (en los periodos 2017-2, 2018-1 y 2018-2) acerca de las estrategias didácticas a las que acudía el profesor en formación desde los diferentes formatos teatrales para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En el artículo “Solo en escena”, la investigadora teatral Nerina Dip (2010) describe de manera amplia el concepto de –unipersonal- entendiéndolo “como una forma escénica representada por un único actor sobre el escenario, y en el que a veces este asume el papel de dramaturgo y director.” (Dip, 2010, p. 11). Pero también hace un cuestionamiento acerca del devenir de la representación en contraste con los cambios sociales y su relación con la soledad y el individualismo, en donde el arte se ve inevitablemente apelado.

La autora también se ocupa de realizar precisiones entre el unipersonal, el monólogo, el soliloquio y el aparte, como manera de atribuir una caracterización propia al unipersonal como formato

teatral. A este fenómeno se le llamó en Argentina el Teatro de valija (Dip, 2010), porque era esencialmente en una maleta donde el actor transportaba toda la escenografía requerida para su unipersonal.

La intención de adoptar el unipersonal para la enseñanza en el aula está direccionado en dos perspectivas: la generación de estrategias didácticas desde la práctica pedagógica en el aula y la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas. De manera que el Unipersonal didáctico no se puede entender solo como una acción en el aula, sino como una práctica que permea otros aspectos del accionar docente.

¿En qué momento el unipersonal se convierte en el Unipersonal didáctico como concepto emergente? Durante la práctica pedagógica realizada en el periodo 2017/2 al 2018/2, la práctica pedagógica estuvo atravesada por diferentes reflexiones en el marco de esta investigación.

De lo que se trató fue de llevar el teatro al aula escolar a través del formato teatral del unipersonal, en donde el profesor en formación representaba con su cuerpo, voz y alguna técnica teatral en función de la enseñanza de unos contenidos previamente planificados. Ya que la representación del unipersonal no era un fin en sí mismo, sino que tenía como objetivo generar procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso la generación de experiencias de orden estético, se acuñó con el nombre de Unipersonal Didáctico. En otras palabras:

“El Unipersonal Didáctico es una situación de representación que articula los conocimientos disciplinares del docente, para ser dispuesto como estrategia para la enseñanza de contenidos del teatro, como la caracterización del personaje, la puesta en escena, el entrenamiento vocal y corporal, habilidades expresivas y comunicativas, la máscara, el gesto y contenidos axiológicos como la educación emocional, cuidado de sí mismo, reconocimiento de la otredad, empoderamiento de proyectos de vida, toma de decisiones, trabajo en equipo etc.” (Velásquez, 2019, p.84)

Así pues, al determinar el unipersonal didáctico como una estrategia para llevar el teatro al aula, implicó estar en constante diálogo con el contexto escolar y con el contexto académico, en un proceso reflexivo en conjunto que permitió identificar hallazgos expuestos en esta investigación.

2.2 Enseñanza de contenidos teatrales y axiológicos

La enseñanza de contenidos es uno de los procesos primordiales de la labor docente, sin desconocer los procesos relacionados con la investigación, circulación de conocimiento y desarrollo de proyectos educativos; la enseñanza se establece, en el marco de esta monografía, como un lugar para la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas.

En ese sentido es importante definir y delimitar el concepto de la enseñanza y los conceptos que la rodean.

Lucio (1989) define la enseñanza como un aspecto específico de la práctica educativa que tiene como fin la institucionalización del quehacer educativo y la sistematización y organización de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje (p.37). En lo que corresponde a la labor docente, es la enseñanza sistemática sobre unos contenidos y por medio de unas estrategias específicas, como se podrían determinar las decisiones y acciones que toma el profesor para los procesos enseñanza-aprendizaje en el aula de clase escolar.

El autor agrega que “la enseñanza sistemática se hace necesaria, porque el niño tiene que apropiarse paulatinamente de una cultura acumulada por la sociedad en que vive” (p.45) es decir, que es menester del profesor la sistematización de unos contenidos que aporten en la construcción de tejidos conceptuales y perspectivas de mundo en los alumnos.

Ahora bien ¿Qué tipo de contenidos? Particularmente se hace referencia a los contenidos teatrales y los contenidos axiológicos, orientados a la comprensión del teatro como un lenguaje artístico que favorece al desarrollo de procesos creativos, expresivos, cívicos y estéticos.

Los contenidos teatrales son los que devienen de las prácticas de referencia de la cultura y del teatro, en donde se engloba de manera general la literatura, la dramaturgia, las poéticas teatrales, los discursos del arte, las vanguardias artísticas y entre otros fenómenos propios que hacen parte del acervo cultural.

Por su parte la axiología como “rama de la filosofía que estudia la naturalezas de los valores y juicios valorativos” (CUAED⁸, 2017) es un lugar desde donde se puede construir contenidos dirigidos al desarrollo de lo actitudinal en el alumno. Es decir, que la axiología como teoría de los valores permite una reflexión amplia sobre la naturaleza de los mismos para ser puestos en diálogo con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.

Sin embargo, es importante reiterar que los contenidos no se encuentran *in situ* sino que son una construcción del profesor, que por medio de procesos de transposición didáctica son posibles ser enseñados.

En ese sentido la toma de decisiones del profesor en formación de artes escénicas respecto a la enseñanza de contenidos está mediada por su conocimiento en las prácticas de referencia teatral, la articulación con lo axiológico y las dinámicas del contexto educativo. Que a su vez moviliza acciones encaminadas al planteamiento de estrategias didácticas que aporten a la enseñanza del teatro en el aula y a su quehacer como futuro profesional de la docencia teatral.

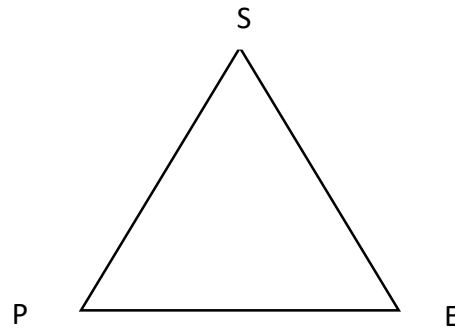
2.3 Transposición didáctica

Chevallard⁹ (1998) propone una serie de principios encaminados al entendimiento del proceso de adaptación del saber sabio para que este a su vez sea un saber enseñable. Es así como la relación ternaria entre el enseñante, los alumnos y el saber enseñado, lo nomina como “sistema didáctico”. Al respecto expone que las interrelaciones que suceden entre el enseñante, los alumnos y el saber enseñado, generan transformaciones en el saber sabio con el fin de que el aprendizaje de un saber en particular sea aprehensible. (p.51)

⁸ Coordinación de educación abierta y educación a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁹ Yves Chevallard, Marsella, 1946. es Licenciado en Matemáticas e investigador de la Universidad de Aix-Marseille de la que es profesor emérito desde 2012. En su vasta carrera de docente e investigador ha publicado decenas de artículos en el área de la Didáctica de la Matemática. En 2009 recibió el premio Hans Freudenthal, la mayor distinción internacional a investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas. Recuperado de: <http://www.delzorral.com/autores/c/650-yveschevallard>

Figura 1. Triada didáctica¹⁰

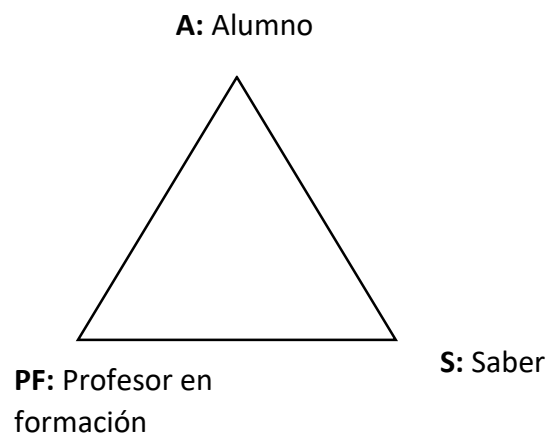


P= El enseñante. E= los alumnos S= el saber enseñado

El autor afirma: “Para que la enseñanza de un determinado elemento del saber sea *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado.” (Chevallard, 1998, p.13) Es así como dicho proceso de adaptación logra surtir un efecto mediador entre lo que sabe el enseñante y lo que sabrá el alumno.

Para efectos de esta esta investigación se realiza un ajuste nominal al triángulo propuesto por Chevallard, donde Enseñante (P) es llamado Profesor en Formación (PF), Alumno (E) continúa con nominación cambiando la letra (A) y saber enseñado (S) se denomina como Saber (S).

Figura 2. Triada didáctica. Ajuste nominal.



Elaborada por: Jhonnathan Velásquez

PF: Profesor en formación. A: Alumno. S: Saber

¹⁰ Figura tomada de: “La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado” Yves Chevallard, (1998)

En ese sentido la trasposición didáctica es el proceso de construcción y selección de contenidos por parte del profesor en formación para que sean adaptados a través de unos medios que generen apropiación del saber en el alumno. De manera que el saber sabio, por ejemplo “creación del personaje”, ya sea desde cualquiera de los discurso poéticos (Teatro realista, épico, invisible, de la crueldad etc.) sufre cambios y adaptaciones para ser enseñable como un contenido concreto y claro, por ejemplo, “caracterización física y vocal del personaje en la novela El Principito”. Así pues:

“el saber que produce la trasposición didáctica será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar” (Chevallard, 1998, p.47)

El saber enseñado adquiere unos usos y significados concretos en el contacto con el alumno, perteneciéndole a él y sólo a él, en la medida en que son sus cuestionamientos y reflexiones los que permiten su apropiación y funcionalidad.

2.4 Las funciones profesoraes

Entiéndase como funciones profesoraes cuatro dimensiones de la acción docente: definición, devolución, regulación e institucionalización (Rickenmann, 2003).

Las funciones profesoraes tienen como fin la descripción de la acción didáctica, entendiéndose el término como "lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende" (Sensevy, 2007, p.6). Así pues, la definición, devolución, regulación e institucionalización al ser descriptores de la acción didáctica del profesor, permitirán en el marco de esta monografía observar las acciones del profesor en formación. A su vez la observación posibilitará una descripción detallada de su hacer en el aula, para posteriormente ser analizado a la luz de las categorías de análisis propuestas en esta investigación.

La **definición** es el momento en donde el profesor precisa la realización de la actividad, las diferentes tareas de aprendizaje y del medio didáctico. La **devolución** está relacionada con la respuesta que genera el alumno como producto de la actividad o tarea realizada en un proceso de corresponsabilidad con su propia formación. La **regulación** de la actividad del alumno en función

de los objetivos didácticos, demanda del profesor aguda observación sobre las acciones del alumno para intervenir o aportar en su progresivo desarrollo. La *institucionalización* es el reconocimiento de los saberes por parte del alumno y su posterior provecho para la adquisición de nuevos saberes (Rickenmann, 2003).

Tanto la definición, la devolución, la regulación y la institucionalización se encuentran en constante interacción durante una sesión de clase, adaptándose en cada contexto de manera particular y en función de cada grupo escolar.

3. La práctica pedagógica, un modelo en alternancia.

El denominado “modelo en alternancia” de la práctica pedagógica de la LAE es generado a partir de la teoría de las situaciones didácticas del investigador francés Guy Brousseau (2007), de las metodologías clínicas de René Rickenmann (2003) y de la propia producción intelectual del programa, llamado en alternancia porque es un modelo que le permite al estudiante alternar entre los espacios universitarios y los espacios educativos, así como lograr mayor interacción con los formadores (profesores universitarios) los formadores de terreno (profesores escolares) y alternar con sus pares académicos desde los roles de observadores y docentes en formación para generar espacios de análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica comprende diferentes escenarios educativos para que los docentes en formación logren, desde diferentes perspectivas, reconocer contextos y generar procesos pedagógicos acordes a su lectura como profesores en formación e investigadores. Así como los escenarios, los enfoques en la práctica son diversos, entre otros se encuentra: el programa de lecturas dramáticas a cargo del grupo de La carreta de los libros quienes giran de manera itinerante por diferentes espacios de formación; el trabajo con niños y adolescentes desde los seis hasta los diecisiete años con situaciones de consumo de sustancias psicoactivas y alto riesgo de vulnerabilidad; el desarrollo de la danza y el cuerpo con alumnos de educación básica; la labor educativa con población de primera infancia; el proceso con alumnos que poseen necesidades educativas especiales y ahora en el proceso de deconstrucción y construcción de una práctica pedagógica desde el formato teatral del unipersonal con alumnos de básica secundaria.

Entre otros, el objetivo del modelo en alternancia es comprender los procesos relacionados con la acción del docente de teatro dentro de un espacio formativo, evaluando sus procedimientos y estrategias para contribuir a un mejor desarrollo del ejercicio docente. Es así como en el marco de este modelo se indagarán los aportes a la construcción del rol docente del profesor en formación en artes escénicas con un énfasis en la didáctica teatral.

3.1 Formación de la Licenciatura en Artes Escénicas: hacia un modelo pedagógico

La formación académica en el programa de la LAE pretende aportar al país capital humano con capacidades formativas en las artes escénicas, teniendo un interés en particular en la didáctica del teatro para su desarrollo en diferentes espacios educativos, es por eso que su objeto está relacionado con:

“Formar formadores en artes escénicas que, con un sentido contemporáneo, investigativo e interdisciplinar, sean capaces de intervenir en los diversos escenarios educativos y contribuyan a valorar la formación a través de las artes de la representación como uno de los aspectos clave del desarrollo humano y social, para aportar, de este modo, en la mejora de la calidad de vida del cuerpo social de la cultura” (Universidad Pedagógica Nacional, s.f)¹¹

El programa se enmarca desde la perspectiva socio-constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica generar constantes acercamientos a los elementos propios de la historia y de la cultura para que contribuyan al desarrollo en las estructura cognitivas del ser humano. En ese sentido el documento sobre el modelo pedagógico de la LAE expone tres características importantes, basados en el socio-constructivismo, que consolidan los procesos formativos al interior del programa:

“El agente (psicológico, pedagógico) no es pasivo respecto al proceso de su desarrollo; es él quien, estimulado por el medio material y humano, compone y construye su propio tejido conceptual y simbólico y desarrolla así su propio conocimiento. El medio social, cultural, e histórico, es decir, todo el complejo

¹¹ Presentación de la Licenciatura en Artes Escénicas en la página web de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349>

simbólico de las relaciones sociales humanas, es la condición de posibilidad, aquello que propicia, estimula el desarrollo y aprendizaje de la persona. La herramienta fundamental mediante la cual el ser humano se desarrolla para acceder a la cultura es mediante los lenguajes, y claro está, principalmente pero no exclusivamente, mediante el lenguaje verbal.” (LAE, s.f)

Es entonces como el agente, el medio y la herramienta se establecen como vectores que se dirigen hacia la formación de sujetos sociales que interactúan con su entorno y apropian los aprendizajes que surgen de sus relaciones para la construcción de su propio conocimiento, teniendo en cuenta el conocimiento como un proceso y no un fin que posibilita amplios vínculos, articulaciones y asociaciones.

Como producto de las constantes interacciones del estudiante con su entorno socio-cultural y educativo, surgen reflexiones y cuestionamientos que lo orientan a plantear hipótesis y crear artefactos acordes a las necesidades de su contexto. Es así como el desarrollo de una estrategia didáctica desde el formato teatral de unipersonal obtiene su génesis con el fin de seguir entendiendo el rol del docente en teatro y su lugar en los diferentes escenarios educativos.

3.2 Institución Educativa Roberto Velandia: en contexto.

En el marco de la práctica pedagógica, el programa de la LAE cuenta con una serie de convenios interinstitucionales con diferentes escenarios educativos. Uno de ellos es con la Institución Educativa Roberto Velandia, que ha sido un espacio para la práctica pedagógica de estudiantes desde séptimo hasta décimo semestre, en su proceso de formación como futuros profesionales de la docencia de las artes escénicas.

El I.E Roberto Velandia está ubicado en el municipio de Mosquera, Cundinamarca; es una institución de carácter oficial que se encuentra enmarcada como zona rural y su formación académica inicia desde los grados de preescolar hasta el programa de jóvenes en extra edad y adultos.

Su orientación misional está relacionado con la formación de alumnos desde un enfoque humano, cultural, científico y técnico; así como su visión se proyecta hacia la generación de sanas relaciones de convivencia y desarrollo humano integral. En años anteriores alumnos han participado en

concursos de robótica a nivel nacional e internacional, así como también se han destacado en ajedrez, deportes y pruebas saber.

Respecto a la formación en el área de la educación artística, la institución cuenta con profesores licenciados en danza-teatro y música, además de espacios interiores y exteriores amplios para la realización de ensayos y presentaciones.

Cabe aclarar que los alumnos de sexto y séptimo grado partícipes de esta investigación, no han tenido hasta el momento formación en el campo teatral y son una minoría quienes han asistido a teatro. Salvo los alumnos de grado décimo, quienes por dos años (octavo y noveno) obtuvieron clases de danza y teatro, y por lo menos un poco más de la mitad ha asistido a ver teatro.

Los estudiantes que se vinculan a la práctica pedagógica en esta institución tienen la oportunidad de articularse con los profesores de artes y de español en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de esa manera construyen sus proyectos de aula, planeaciones y diarios de campo que se ajusten a sus necesidades académicas y a las necesidades formativas del contexto.

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO

La presente monografía ha sido desarrollada desde el enfoque cualitativo. A partir de la necesidad de esta investigación, por un lado de identificar aportes pedagógicos desde la práctica de una estrategia didáctica, y por otro lado de interpretar dichos aportes en relación con la construcción del rol docente. De ese modo es el enfoque cualitativo el que permite una contextualización más amplia acerca de las reflexiones e ideas aquí surgidas.

Sampieri (2006) explica: “El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones” (p.17) En ese sentido, será posible acercarse a planteamientos pedagógicos y artísticos desde una mirada interpretativa, que visibilice y reconfigure nociones y prácticas de lo que significa ser docente en artes escénicas.

La reflexión, como fundamento del enfoque cualitativo será el principal componente para el análisis de la información recolectada a partir del método Investigación Acción Pedagógico (IAPE). La IAPE plantea reflexionar sobre la práctica pedagógica del docente para lograr un profundo conocimiento y transformación de ella. De manera que este método basado en el modelo de la Investigación Acción, actuará como medio para trabajar sobre el saber pedagógico (Restrepo, 2006)

Para lograr un proceso de observación, registro, sistematización, transformación y evaluación, como lo propone la IAPE, serán los instrumentos de recolección de la información quienes aporten planteamientos amplios y a detalle, que permitan reflexionar la práctica docente de las artes escénicas desde diferentes lugares y momentos para luego ser estudiada bajo la lupa de las categorías establecidas. Así pues, los diarios de campo y videos delimitarán el campo de acción que se propone esta indagación para ser estudiados.

4. Investigación Acción Pedagógica (IAPE)

El método escogido es la Investigación Acción Pedagógica, que permite estudiar los procesos cognitivos y prácticos del profesor en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, logrando de esa manera identificar aportes que contribuyan a la construcción de rol docente.

También se considera como principio rector de la IAPE, la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica. (Ávila, 2005) Que posterior a unas fases y según la capacidad crítica e interpretativa del profesor, decididamente lo encaminará a formular estrategias didácticas para ser desarrolladas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El acto reflexivo, en efecto, convoca al reconocimiento de las acciones que se emprenden en el aula en tanto que es un proceso creativo, no solo por su dimensión artística sino también por su dimensión humana. Restrepo (2006) afirma:

“La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado.” (p.98)

Para efectos de esta monografía, se estudiarán las dinámicas de las propias prácticas pedagógicas del profesor en formación, como un proceso auto reflexivo donde se vinculan apreciaciones subjetivas y consideraciones analíticas desde un estudio objetivo.

A partir de la perspectiva del maestro Bernardo Restrepo Gómez y su indagación sobre la IAPE con más de 19 cohortes y 300 maestros (2006) de todos los niveles de enseñanza en Antioquía y la Costa Atlántica que han culminado sus investigaciones desde esta variante de la Investigación Acción Educativa, se propuso conducir esta investigación.

De acuerdo con los planteamientos que expone la IAPE, se trabajó en tres fases específicas, dando cuenta en cada una de ellas en una serie de análisis y reflexiones que ampliaban el objeto de estudio, procurando definirlo de manera concreta y delimitando su alcances. **Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación** fueron las fases por la que transitó esta investigación.

Tabla 1: Fases de la investigación

<i>Fase</i>	<i>Periodo de tiempo</i>	<i>Características</i>
DECONSTRUCCIÓN	2017-2	Comprensión del rol docente en artes escénicas en relación con la práctica pedagógica desde el unipersonal
RECONSTRUCCIÓN	2018-1	Propuesta de secuencia didáctica en el aula desde el Unipersonal Didáctico, en relación con el aprendizaje del alumno
EVALUACIÓN	2018-2	Identificación de los aportes de la práctica reconstruida a la construcción del rol docente del profesor en formación en artes escénicas.

Elaborada por: Jhonnathan Velásquez

5. Instrumentos

Por su parte Cerda (1991) explica que los instrumentos para la recolección de la información responden a las necesidades que el problema o la pregunta de investigación requieren para ser resueltos. Así pues, al pretender identificar los hallazgos específicos de una práctica pedagógica, los instrumentos a continuación relacionados responden a esa necesidad, en la medida en que se logra distinguir aspectos teóricos y prácticos que al ser valorados aportan nuevos conceptos para la investigación.

5.1 Diarios de campo

El diario de campo permite cristalizar la experiencia que se vive en un ejercicio práctico, en este caso las clases efectivas en la práctica pedagógica, donde se expresa de manera detallada lo que sucedió, a modo de descripción, y a la vez se analiza lo sucedido de acuerdo con las preguntas orientadoras que se definan para la realización del diario.

La estructura de diario de campo usada, fue la que se aprobó para los periodos 2017-2, 2018-1 y 2018-2 por el comité de práctica pedagógica de la LAE, que comprende cuatro partes: recuadro primero, en donde se plasma información de orden técnico (Objetivos, fecha, hora, curso, tema, preguntas orientadoras etc.)

Recuadro segundo, denominado como “Descripción”, donde se narran los momentos y actividades realizadas durante la clase. Recuadro tercero, denominado “Principales aprendizajes” donde se distingue los aprendizajes más significativos que se han obtenido como resultado de la práctica efectiva y se reflexiona sobre ellos. Recuadro cuarto, denominado “Evidencias”, donde se plasman soportes que den crédito de lo documentado en el diario.

Para efectos de esta monografía, los diarios de campo están comprendidos entre el mes de septiembre del año 2017 hasta el mes de mayo del año 2018, donde se puede observar una progresión de la práctica pedagógica y sus hallazgos.

Tabla 2: Relación de diarios de campo analizados.

<i>Diario de campo No</i>	<i>Fase</i>	<i>Fecha</i>
1	Deconstrucción	06/09/2017
2	Construcción	18//04/2018

Elaborada por: Jhonnathan Velásquez

5.2 Videoscopía

La videoscopía es una práctica que permite el análisis de la grabación de video de una clase a partir de un proceso de transcripción. Frecuentemente en las metodologías clínicas de investigación en didáctica, se acude a la videoscopía con el fin de objetivar la gestión docente.

Rickenmann (2006) expone tres etapas para el respectivo análisis: primera, la descripción general de la sesión de clase, teniendo en cuenta sus fases y tareas de enseñanza-aprendizaje; la segunda etapa refiere al proceso de identificación y codificación de los “fenómenos didácticos”, teniendo en cuenta los “observables” que han sido descritos y que se asocian a las interacciones, posturas, gestos y acciones en el medio. Por último la etapa de articulación, donde se genera vínculos entre los fenómenos didácticos con los “procesos didácticos” que son llamados como: la mesogénesis, la topogénesis y la cronogénesis.

Los videos fueron grabados en el marco de la práctica pedagógica que se realizó en la Institución Educativa Roberto Velandia y que corresponde a las fases de deconstrucción y evaluación. Para efectos de la IAPE, el análisis de los videos operará de la misma manera, respetando las etapas propuestas con el fin de profundizar en la interpretación e identificación de los aportes en la construcción del rol docente que generó la implementación de la estrategia didáctica en cada momento.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La presente investigación es producto del constante diálogo que generó el modelo en alternancia de la LAE entre los formadores Eduardo Guevara, Carolina Merchán y Arlenson Roncancio con los estudiantes Alejandra Velásquez, Leonardo Correa, Jonathan Aguiar, Wendy Rey, Emilio Rojas, Juliana Camargo y Jhonnathan Velásquez (profesor en formación e investigador), quienes hicieron parte de la práctica pedagógica realizada en los periodos académicos de 2017-2, 2018-1 y 2018-2 en la I.E Roberto Velandia.

Una de las principales inquietudes que surgió al principio de esta investigación era conocer acerca de los recursos didácticos con los que contaba el profesor en formación de artes escénicas para la enseñanza del teatro en el aula, encontrando en el formato escénico del unipersonal una posibilidad cercana y atractiva para pensar en la didáctica teatral.

Es así como a partir de la implementación del unipersonal como estrategia didáctica y las reflexiones e inferencias expresadas, se desarrolló el presente análisis en relación con la información recolectada, con el fin de identificar los aportes en la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas.

El procedimiento para el análisis de la información recolectada estuvo asociado con las fases planteadas por la metodología de investigación (IAPE). Cada fase corresponde a un tiempo determinado, que con sus respectivos instrumentos dan cuenta de unos hallazgos puntuales.

En la fase de *desconstrucción*, el análisis partió de entender al formato del unipersonal desde lo que Rickenmann (2010) llama como el “objeto cultural”, que a su vez ejerció como mediador entre la actividad para aprendizaje y la acción docente.

El unipersonal como estrategia didáctica (como se denominó en la primera fase), planteó la posibilidad de enseñar contenidos teatrales y axiológicos por medio de la representación escénica del profesor en formación.

Esta estrategia transitó por una serie de cambios que fueron propiciados en la práctica pedagógica y que quiso responder a las necesidades del profesor en formación y del alumno. Del profesor en formación, en tanto que estuvo comprendiendo su rol en el ejercicio de la enseñanza y del alumno, en la medida en que estuvo descubriendo el aprendizaje como experiencia estética.

Como parte de los cambios experimentados, en la segunda fase se denominó “Unipersonal didáctico”, como producto de una serie de reflexiones, entre los formadores, estudiantes y pares académicos, en torno a los resultados de la primera fase. En donde el profesor en formación asumió su rol como un mediador cultural.

Y es en la fase de la *evaluación* en donde se identificó los elementos de efectividad de la práctica reconstruida, las necesidades no satisfechas y las nuevas propuestas a nivel didáctico.

Transversal a las tres fases, se identificaron las competencias que desarrolló el profesor en formación de artes escénicas y que se consolidaron como los aportes de la implementación del Unipersonal Didáctico a su construcción de rol docente.

De esa manera el análisis se plantea desde la progresión realizada en la práctica pedagógica a través de sus diferentes fases y reflexiones generadas.

En cada una de las fases se utilizó una historia (cuento o novela) diferente para ser adaptada por el profesor en formación y ser representada con el unipersonal. Es entonces como la novela El principito del autor francés Antoine de Saint Exupéry, El hijo del Carpintero de Mario Mendoza y las Cartas de Werther de Goethe, son elegidas respectivamente en cada fase y adaptadas de acuerdo a los objetivos de enseñanza en cada grupo.

De modo que el análisis se propone como un recorrido entre el ejercicio propio de la práctica pedagógica, con la actividad reflexiva del profesor en formación en conjunto con sus pares académicos y formadores, teniendo siempre en cuenta adoptar la actitud de apertura intelectual, de responsabilidad y de sinceridad que Zeichner (1982) describe.

6. La creación escénica del profesor: una posibilidad didáctica

¿Cuáles son los recursos didácticos, a partir de los conocimientos disciplinares, pertinentes para la enseñanza del teatro escolar? Esta es una pregunta que se realizan los formadores Arlenson Roncancio y Eduardo Guevara, y que sitúa a los profesores en formación a cuestionarse.



Foto 1. Representación del unipersonal del Principito

Es así como se apropia dicha cuestión y en conjunto con la profesora en formación Alejandra Velásquez, se asume la creación escénica, a partir del formato teatral de unipersonal, para llevar y enseñar el teatro en el aula.

En este primer momento se plantea la estrategia didáctica, a modo de intervención en una sola sesión, con la preparación teatral que exige la representación escénica (ensayo, precisión, manejo de ritmo y convenciones, etc.) y con la finalidad didáctica de la enseñanza de contenidos teatrales y axiológicos. Teniendo como observable el proceso de transposición didáctica y el gesto docente de la definición como los elementos de la práctica en deconstrucción.

En la fase de *deconstrucción*, se identifica al profesor en formación como un creador, en un principio como quien crea una pieza escénica a través del unipersonal, para ser representada en el aula de clase y de esa manera encontrar una forma de llevar el teatro a la escuela. Para este momento, la creación se instala en el terreno de la representación escénica, abocando problemas propios de la creación y que a su vez se relacionan con el propósito de enseñar los contenidos como parte de la clase de teatro.

En conjunto con Alejandra Velásquez, se inició un proceso de creación del unipersonal en donde además se contó con la dirección escénica del formador Eduardo Guevara. En un principio, la relación aparece como director-actor. De manera que la relación entre la creación y la enseñanza,

se entiende como la elaboración de un producto artístico que en sí mismo logre generar un aprendizaje.

A continuación se citarán diferentes fragmentos del diario de campo de la intervención del 6 de septiembre del año 2017, con una duración de 45 minutos aproximadamente, para desentrañar mejor la relación entre el profesor creador con el proceso de enseñanza, en camino de encontrar un lugar para su construcción del rol docente. Recuérdese que la historia elegida en esta fase es la novela El Principito que es representado a través del formato teatral del Unipersonal.

Para ilustrar el análisis de los fragmentos seleccionados se usarán las siguientes convenciones: acontecimientos contextuales generales, acontecimiento relacionado con la categoría “el profesor creador”, y acontecimiento en relación con la enseñanza de contenidos axiológicos y teatrales

1. Se comenzó como se había estructurado, con la entrada sorpresiva del personaje del aviador que a su vez estaba en busca de otro personaje.
2. El personaje recorría varios espacios del salón de clase e interactuaba directamente con los alumnos, quienes se notaban empáticos y dispuestos
3. Luego, a partir de la técnica del teatro gestual, se escenificó en el espacio lo que sería un escenario, con telón y luces por parte del Aviador.
4. Se finalizó este primer momento de la representación con la realización, por parte de los alumnos, de la atmósfera sonora de una selva, un huracán y una manada de lobos, que eran los lugares por donde transitaba el personaje”

Como se puede apreciar en el fragmento escogido, se aproxima la construcción del rol del profesor ligado a un proceso de creación teatral que a su vez tiene sentido cuando el alumno, en una actividad de imitación de sonidos, (línea 4) hace parte de la creación. A diferencia de otros procesos de enseñanza teatral, la creación escénica no inicia con el alumno, sino en el profesor.

El propósito de que el profesor en formación sea quien comience el proceso de enseñanza con la representación escénica, es para acerca al alumno al lenguaje del teatro como un lugar para la creación, la imaginación y el aprendizaje.

En la línea 4, cuando los alumnos imitan la atmósfera sonora de la selva, de un huracán y de una manada de lobos, inducidos por una representación escénica creada por el profesor, con el fin de

enseñar el contenido teatral de atmosfera sonora, indicaría que el profesor de teatro como conocedor sensible, tiene la capacidad de crear un producto artístico para generar a su vez apreciación, sensibilidad y aprendizajes, que es a lo que Trozzo (2003) llama como la competencia estética del profesor.

El propósito de que la creación escénica, como un componente de la enseñanza teatral, inicie con el profesor en formación, tiene que ver con la cualificación de su competencia estética en función de favorecer la sensibilidad estética en el alumno, sin embargo, en este primer momento la estructura de la práctica pedagógica permitía solo una intervención en el aula con duración de cuarenta minutos, sin lugar a una continuación sobre el ejercicio propuesto, quedando inacabado y con la posibilidad de que el profesor sea el único protagonista de la creación, donde la creación no se vuelve en el medio para la enseñanza, sino un fin en sí misma.

Por otro lado la práctica pedagógica con el unipersonal como estrategia didáctica pretende llevar el teatro al aula. Cuando se expresa “llevar el teatro al aula” quiere decir, re significar el aula de clase como un lugar para la expresión escénica (expresión corporal, de gestos, de historias, de convenciones) y como un espacio para la formación humana, desde contenidos axiológicos. Nótese en la línea 1 sobre la descripción de como inicia la intervención en el aula, en este caso quien entra es el personaje e interactúa con los alumnos, luego en la línea 2 se deja ver la relación profesor-alumno cuando está mediada por el personaje, intentando generar empatía y disposición. En efecto quien interpreta al personaje es el profesor, pero quien está presente durante los cuarenta minutos es el personaje.

La diferencia entre el profesor y el personaje, es que el profesor es quien decididamente orienta al alumno hacia un aprendizaje y el personaje es orientado por una historia donde el aprendizaje puede ser tan solo una circunstancia.

En la línea 3 cuando se relata que se “escenifica en el espacio” (salón de clases), la re significación antes mencionada tiene sentido cuando se crean y recrean símbolos por medio del teatro para enseñar teatro, y que pueden ser aprehendidos por parte del alumno. A nivel práctico es complejo llevar un escenario en la I.E Roberto Velandia, un telón y unas luces de una sala de teatro convencional al salón de clases, pero la labor del profesor creador es vencer los imposibles y dar rienda suelta a la imaginación de los alumnos como una posibilidad de crear.

Un aspecto importante de la práctica en esta fase es lograr por medio de la estrategia, creada por el profesor, que los alumnos se incorporen a esa creación. En la línea 4 se puede ver como, a través de la devolución que hacen los alumnos durante la creación de la atmósfera sonora, con sonidos vocales, de unos lugares imaginarios por donde transitaba el personaje, siendo a su vez ellos partícipes de la historia y reconociendo la atmósfera sonora como un elemento teatral. Sin embargo, la enseñanza del contenido en particular de atmósfera sonora, no es directamente proporcional al aprendizaje de los alumnos, en la medida en que se identifica solo una imitación de sonidos en donde no hay una transformación o invención de otras sonoridades como parte del problema de la creación para el alumno.

Para confirmar lo anterior, se analizará el siguiente fragmento del mismo diario de campo en la sección de “principales aprendizajes” donde el profesor en formación reflexiona sobre su intervención dentro de la práctica pedagógica.

Se hace uso de las mismas convenciones: acontecimientos contextuales generales, acontecimiento relacionado con la categoría “el profesor creador”, y acontecimiento en relación con la enseñanza de contenidos axiológicos y teatrales

5. Hubo momentos de la representación en donde me sentí narrativo, dejando atrás la acción, por eso considero que la dispersión de los alumnos en algunos momentos era frecuente
6. Entonces es importante ahora ahondar en dar más foco a la actuación, en particular al manejo de la voz tanto en interpretación como en proyección
7. Así como también trabajar más en la postura corporal, de acuerdo a la interpretación de los personajes y al manejo del espacio escénico.

Como se estima en el fragmento, la relación con la construcción del rol docente en la práctica pedagógica tiene que ver más con una reflexión sobre su rol como actor que asume el profesor en formación, fijándose en situaciones de orden técnico teatral para una mayor y mejor comunicación para con quienes representa.

En la línea 6 claramente se expone que los problemas con la representación del unipersonal están ligados a ejercicios actorales: actuación y voz para la interpretación; pero además cuando afirma

que la importancia es la de “ahondar” en dichos problemas, su problema se centra en la teatralidad. Y es aquí donde surge la tensión que Merchán (2011) expone entre la formación en teatro como medio para el desarrollo humano y la formación en teatro como práctica sociocultural. En la medida en que al parecer no hay una percepción clara de su formación como un profesor, que no lo exige de manejar unas técnicas del teatro, pero que su reflexión principal está orientada a la pedagogía y a la didáctica.

Ya en la línea 7 deja ver que su trabajo creativo está dirigido a la interpretación de unos personajes y a la consolidación de una partitura en el espacio escénico, lo que indicaría cierta abstracción en su tarea creadora sin dar lugar a ampliar otras posibilidades de carácter didáctico que la práctica pueda brindar. Esto como producto del diálogo con la profesora en formación Alejandra Velásquez y el formador Eduardo Guevara quienes en la ejecución y seguimiento de esta estrategia, encontraban como necesidad no satisfecha un proceso en donde se generaran aprendizajes concretos.

La tensión expuesta demuestra que la estructura de la práctica pedagógica aun no discrimina del todo el rol del profesional de la docencia teatral con el rol del profesional en las artes escénicas, lo que sugiere una disyuntiva muy interesante en la medida en que se debe identificar los elementos distintivos que hacen a un profesor de teatro. Si bien es cierto que el profesor en formación está ubicado en un escenario educativo y no es un escenario propiamente artístico, sus acciones preparativas para la intervención en el aula se enfocan en una preparación para la escena.

En la línea 5 se evidencia que hay una reflexión sobre el sentir del profesor en formación, en relación con su experiencia en la representación escénica del unipersonal, y a su vez evalúa los aspectos a mejorar según las necesidades identificadas. Aunque la reflexión es legítima, en el sentido en que valora sus acciones con el fin de mejorarlas para siguientes intervenciones, se puede identificar que la valoración de las acciones no dialoga con el proceso de enseñanza-aprendizaje ni en su entendimiento como profesor de teatro.

Al remitirse a la pregunta que abre este capítulo, sobre los recursos didácticos a partir de los conocimientos disciplinares del profesor en formación, surge una propuesta que como objeto cultural puede ser rico en aprendizajes, pero que también puede quedarse como un objeto artístico estático.

El profesor como creador es un pensador divergente y un intelectual inventivo, y sus procesos creativos deben estar dirigidos hacia la constitución de aprendizajes y experiencias, en este caso desde las artes escénicas, que le brinden al alumno la posibilidad de discernir, reflexionar y sobre todo decidir sobre su cuerpo y proyección de vida. Entonces el profesor de teatro en su competencia pedagógica-didáctica es un creador de diversos proyectos de enseñanza que aporten a la formación humana de niños, niñas y jóvenes, apoyado de su formación para la docencia teatral y su capacidad sensible como creador artístico.

Como Merchán (2011) lo expone, el perfil de un profesor de teatro no es el de un futuro actor, sin embargo posee las competencias estéticas de uno, según lo plantea Trozo, pero también competencias pedagógicas-didácticas, y con todo ello se reitera la pregunta que Alfonso (2012) expone: ¿qué es lo que hace a un profesor de teatro? Como carácter distintivo y aporte de la fase de deconstrucción de la práctica pedagógica desde el unipersonal, es entender el rol del profesor como un creador pragmático que posibilite estrategias que innoven los procesos de enseñanza-aprendizaje y un creador sensible que lleve el teatro al aula con su voz y con su expresividad gestual y corporal como parte del lenguaje escénico del teatro.

6.1 La definición como comunicación expresiva.

Dentro de las cuatro grandes dimensiones de la acción docente que propone Rickenmann (2006), denominada definición permite reflexionar sobre el proceder del docente en relación con el cómo comunica a los alumnos los contenidos, las tareas para el aprendizaje, las actividades, la manera en que define el medio didáctico y su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esta etapa, la definición será un observable que permita dar cuenta de cómo el profesor en formación asume su rol docente desde el lugar de la estrategia didáctica del unipersonal.

Para efectos de esta etapa, cada sesión se entiende como una “intervención” y no como una clase, ya que no hay lugar a una progresión de tiempo y contenidos con los grupos escolares.

A continuación se analizarán fragmentos de la intervención del día 20 de septiembre con el grupo 704, en donde se hará énfasis en la definición por parte de profesor en formación en el marco de la estrategia didáctica del unipersonal. Cabe anotar que la presente intervención sucede dos semanas después de la primera intervención en el colegio Roberto Velandía.

Tablero No 1 Extracto de la intervención del 20 de septiembre de 2017. Minuto 4:20. Momento en el que se enuncia la palabra “atmósfera” en la representación del unipersonal. Convenciones: Profesor en formación (PF). Alumnos (A)

#	PF - A	Transcripción	Momento para la Definición
1	PF	Ahora si estoy listo para iniciar mi obra de teatro, entonces iniciaré...	→ Definición (se define la situación de representación como la actividad que ya está en curso)
2	PF	El personaje seré yo, seré un aviador	→ El profesor en formación asume su rol como un personaje.
3	PF	Pero me hace falta la atmósfera <i>(Realizando un marcado acento en r)</i> ¿Cómo se llama? <i>(Pregunta a los alumnos)</i>	→ Enunciación del contenido (Se nombra por primera vez el contenido, el cual movilizará la actividad posteriormente)
4	A	¡Atmósfera!	
5	PF	<i>Reitera la pregunta realizando un ademán con sus manos</i> ¿Cómo se llama?	
6	A	¡Atmósfera!	→ Ejercicio de reiteración
7	PF	<i>(PA) Realizando ademán con sus manos, A ver todos con las manos, uno, dos y tres</i>	(Generar recordación en la palabra.)
8	A	¡Atmósfera!	→ El alumno hace parte de la definición Conocimientos previos (Indagar por lo que los alumnos entienden por atmosfera)

En el tablero 1 se puede observar el gesto docente de la definición del contenido de “Atmósfera”, sin embargo también se puede evidenciar acciones como la enunciación y la reiteración del mismo contenido. Estas acciones podrían indicar que la definición está relacionada con el asunto propio de la comunicación, y si es así, es importante que el profesor sea consciente de desarrollar sus habilidades expresivas y comunicativas (independientemente de su área de formación) para generar procesos de comunicación asertivos en el aula, haciendo uso de los códigos, símbolos, canales y mensajes que estén a su disposición.

En lo que corresponde al profesor en formación de artes escénicas, quien se ha instruido en el campo de la expresividad desde el cuerpo, la voz y la representación, los procesos de comunicación en el aula se pueden enriquecer a partir de los conocimientos propios del área disciplinar del teatro. Es así como en el recuadro 1 la definición de PF está directamente relacionada con su accionar, es decir que lo que comunica verbalmente está apoyado de manera consciente con lo que hace, con lo que viste y con los objetos que usa.

Flora Devis (2010) afirma que la comunicación y la comunicación no verbal se encuentran estrechamente ligados en tanto que son sistemas de señales, emociones, sentimientos y gestos que componen un universo que luego será codificado mediante la intuición.

Es así como en el video se puede apreciar que PF empieza a constituir un universo por medio de signos (vestuario y elementos escenográficos), evocando lugares y situaciones que tienen como fin comunicar un conflicto, una pregunta, un contenido y una actividad.

Cuando PF dice “Ahora si estoy listo para iniciar mi obra de teatro” (recuadro 1) pretende además de preparar al alumno para que aprecie una situación de representación, definir la actividad general de la intervención (obra de teatro) ya que al definirse cobra mayor sentido para el alumno porque él será partícipe de la actividad, en la medida que lo que se propone es una invitación.

Es fundamental que el profesor en formación desarrolle la capacidad de nombrar tanto lo que se enseña como lo que se aprende en el momento de la definición. Este aspecto hace referencia a verbalizar de manera concreta y clara contenidos, las experiencias y situaciones dentro del proceso de enseñanza, que luego deberán ser incorporados e institucionalizados por parte de los alumnos.

Para ejemplificar lo anterior vemos como en el recuadro 3, PF presenta el contenido “atmósfera” con marcado acento, con el fin de generar recordación (en un primer momento) solo en la palabra más allá de su sentido, es por eso que en el recuadro 5 y 7 PF se ocupa de reiterar con los alumnos la palabra “atmósfera”.

Enunciar y darle sentido a la palabra se podría entender como ese primer encuentro con la definición de un contenido que permita nombrar con apropiación lo que se aprende o enseña.

6.2 La expresividad del profesor en formación como competencia performativa

Una vez la comunicación se instala desde la expresividad por medio de gestos sonoros, de movimientos agrandados y de un juego cómplice sobre la creación de una historia, se continúa a aterrizar un poco más el contenido, es decir a orientar su sentido para el aprendizaje del alumno. Es por medio de la actividad, que contiene pequeñas tareas, como se empieza a dar esa orientación.

Tablero No 2 *Continuación de extracto de la intervención del 20 de septiembre de 2017. Minuto 4:48. Momento para la definición del contenido de “atmósfera” en la representación del unipersonal.* Convenciones: Profesor en formación (**PF**). Alumnos (**A**)

#	PF-A	Transcripción	Caracterización física y vocal de personaje: rey de la novela El Principito
9	PF	¿y qué es la atmósfera... A ver? <i>Alza las orejeras de su gorro en señal de escucha ante las respuestas de los alumnos.</i>	
10	PF	Bueno, les voy a explicar. La atmósfera tiene que ver con el ambiente sonoro de la obra, los sonidos que van a transitar por todo nuestro espacio, entonces va a haber una selva. ¿Saben cómo hacer una selva? Bien, los escucho	→ Declaración de contenido
11	A	Ríen, silban, gritan y comentan entre ellos.	
12	PF	Haber, vamos a escuchar el sonido de una selva y vamos a imitarla para entender lo que es el sonido de una selva. <i>Se escucha el sonido de una selva que es reproducido en un dispositivo de reproducción.</i> Van a cerrar los ojos y escuchar. <i>Una vez se acaba el sonido realiza una indicación.</i>	→ Declaración de la tarea para el aprendizaje. (Se definen las acciones a realizar por parte de los alumnos para lograr un objetivo: crear la atmósfera sonora de la selva con sonidos vocales.)

		Muy bien, ahora vamos a realizar una selva con nuestros sonidos vocales. ¿Cómo sonaría? Uno, dos tres	
13	A	<i>realizan silbidos, sonidos de pollitos, y soplidos</i>	→ Devolución (Los alumnos responden ante el estímulo sonoro en un primer intento de imitación)
14	PF	Haber, vamos a escucharlo una vez más. Vamos a cerrar todos nuestros ojos para escuchar, todos, ojos cerrados, cerraditos <i>Se escucha nuevamente el sonido de la selva.</i> Ahora sí, todos. Vamos, a la cuenta de uno, a la cuenta de dos y a la cuenta de tres	→ Reiteración de la tarea para el aprendizaje (Se reitera el ejercicio para mejorar la acción de imitación)
15	A	<i>Realizan sonidos muy similares al audio escuchado</i>	→ Devolución (Los alumnos logran precisar mejor la realización de la atmósfera sonora de la selva)

En el recuadro 9, PF indaga sobre lo que el alumno entiende por “atmósfera” para luego definirlo concretamente (Recuadro 10). Sin embargo, en el recuadro 10 PF agrega nuevos contenidos (“ambiente sonoro”, “transitar por el espacio”) que son nombrados por única vez por PF y cero veces por el alumno. En ese sentido, la definición de algunos otros contenidos parece no estar del todo realizada y corre el riesgo de quedar en el primer momento de la enunciación. De aquí la importancia de establecer claramente en una planeación de clase lo que se pretende enseñar.

Cuando se declara la tarea para el aprendizaje en el recuadro 12, también se está ejemplificando el contenido que se ha intentado definir, identificando en el ejemplo una posible manera de definición del contenido. En esta definición, al alumno se le asigna la tarea de escuchar y de imitar lo escuchado, entonces el objetivo no está sólo en nombrar sino en lograr un ejercicio práctico que exige por parte del alumno el desarrollo de la comunicación no verbal por medio de sonidos y gestos.

En el recuadro 13 los alumnos realizan devolución de la tarea para el aprendizaje donde asocian silbidos, sonidos de pollitos y algunos soplidos, es por eso que PF acude a la reiteración del

ejercicio (recuadro 14) con el fin de mejorar la acción. Finalmente los alumnos logran un nivel de imitación muy cercano (recuadro 15) del sonido escuchado, realizando devolución de lo aprendido.

Como lo indican Rickenmann y Collados (2010) sobre el medio didáctico, el proceso de *planificación* desde el rol del objeto artístico y de la *gestión* desde las tareas para el aprendizaje realizadas, producen un significativo efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en el marco de esta “intervención” terminan siendo insuficientes en la medida en que el alumno no ha tenido la posibilidad de producir en relación con el otro (alumnos) sus propios tejidos conceptuales, es decir, no ha tenido la posibilidad de crear. Al respecto se refiere Davis (2010) cuando referencia Birdwhitell quien expone lo siguiente:

“La comunicación no es como una emisora y una receptora. Es una negociación entre dos personas, un acto creativo. No se mide por el hecho de que el otro entiende exactamente lo que uno dice, sino porque él también contribuye con su parte; ambos participan en la acción. Luego, cuando se comunican realmente, estarán actuando e interactuando en un sistema hermosamente integrado” (p.22)

De manera que la comunicación a nivel expresivo en donde el alumno contribuye con su parte en el aula de clase para definir contenidos, tareas para el aprendizaje y entre otras acciones, serán determinantes para generar un proceso de aprendizaje cercano, de interés y empático.

Sin embargo, en el ejercicio analizado no se identifica una participación creadora por parte del alumno, sino que se sigue concentrado la creación en el profesor en formación como fue expuesto en acápites anteriores. Si se tiene en cuenta que en la intervención, las tareas para el aprendizaje posteriores se condicionan a la imitación de un ejercicio creativo, se podría re afirmar que la estructura de la práctica deconstruida no responde a explorar la dimensión creadora del alumno y por lo tanto no hay contribuciones significativas en su aprendizaje.

Por otro lado el proceso de definición sí contribuye a entender cómo se asume el profesor en formación. En el recuadro 2 PF expresa: “el personaje seré yo”; no se ha denominado como el profesor en formación de teatro ni tampoco lo hizo al iniciar la intervención, sino ha sido y será siempre el personaje durante la intervención. Esto respondería nuevamente a lo que ya ha sido mencionado como la competencia estética del profesor, sin embargo para este caso ya no es suficiente esta competencia ni las demás mencionadas por Trozzo (2003).

El profesor en formación no solo es creador de un producto artístico para el aula, sino que él también es parte de la creación, adquiriendo una cualidad representativa en sí mismo que permito nominar con el adjetivo “performativo” haciendo referencia a la palabra “Performance”¹²

En entonces como se identifica que la *competencia performativa* que desarrolla el profesor en formación, le proporciona posibilidades expresivas que le permiten llevar y *ser* teatro en el aula escolar, con esto quiero decir que el profesor en formación de artes escénicas, puede ser un productor de signos y símbolos para que sean comunicados a los alumnos como narrativas escénicas, que le permitan conocer un mundo posible desde la representación escénica, donde sus cuestionamientos, ideas, denuncias y reflexiones puedan a su vez ser comunicadas desde el cuerpo y la voz como motores expresivos

En su trabajo monográfico, Charry (2015) ya exponía la dimensión performance del profesor, haciendo alusión a la presencia en relación con la acción docente. En donde la triada actor/espectador/escenarios y profesor/estudiante/aula de clase, son estudiadas desde la presencia del profesor en el aula como quien co-afecta a su interlocutor en un proceso comunicativo, donde el principal medio del mensaje es el cuerpo.

De esta manera, la fase de desconstrucción de la práctica contribuye a entender la construcción de rol docente a partir de la denominada *Competencia performativa*, que consiste en cualificar sus aptitudes pre-expresivas expresivas, comunicativas, corporales, vocales y dramáticas como elementos teatrales que le permitan, a través de textos mediadores, adquirir una presencia que ligada con su acción docente genere representaciones escénicas que acerquen al alumno hacia el desarrollo de su lectura simbólica y apreciativa. En conclusión, se trata de enseñar a ver teatro en el aula escolar y no, exclusivamente a modo de escuela de formación de públicos, sino con la primicia de aportar en el desarrollo estético, crítico y humano del alumno.

¹² Definida como toda actividad de un participante determinado en una ocasión determinada, que sirve para influir de alguna manera a cualquiera de los otros participantes (Goffman, 1959 citado por Schechner, 2012, p 60)

6.3 Con-jugar: la competencia conjunta del profesor en formación

En el camino para identificar los aportes a la construcción del rol docente a partir de la práctica en deconstrucción, el proceso de transposición didáctica es también uno de las acciones que pueden dar cuenta de cómo se asume el profesor en formación en el proceso de enseñanza.

Para este caso se analizará otro fragmento del video, en donde se apreciará un acercamiento al proceso de transposición didáctica y sus hallazgos.

Tablero 2

Extracto de la intervención del 20 de septiembre de 2017. Minuto 23:45. Momento para la caracterización del personaje del rey. Convenciones: Profesor en formación (PF). Alumnos (A) Alumno personaje (AP)

#	PF-A	Transcripción	Actividad de a aprendizaje
1	PF	Necesitamos a un actor para que nos interprete la historia de El Principito. El primero que levante la mano será el actor o la actriz ¿quién? Señala a uno de los alumnos. Ven, tú vas a ser el actor.	→ Alistamiento (se invita a los alumnos a que asuman el rol de actor o actriz)
2	AP	Pasa al frente de los alumnos	
3	PF	Esta historia es de un rey y él será el actor que va a interpretar a nuestro rey. Para que sea un personaje, ¿qué debe tener?	→ Definición (se define la actividad para el aprendizaje y se indaga sobre conocimientos previos del personaje)
4	A	¡Vestuario!	→ El alumno responde de acuerdo a sus conocimientos
5	PF	¡Muy bien! Y el vestuario puede ser una corona ¿verdad? Coloca sobre la cabeza de AP la corona. ¿Está bien nuestra corona? Saca un cartel de la valija que dice “Vestuario” y se los entrega a AP. Nuevamente saca un cartel de la valija que dice “caracterización” También debe tener esto que se llama, caracterización. ¿Cómo se llama?	→ Se refuerza la devolución del alumno, ubicando el concepto de vestuario en contexto: colocar corona al rey. → Enunciación (se enuncia el contenido de “caracterización” y se reitera en la palabra para generar recordación)

6	A	¡Caracterización!	—————→Nombrar (El alumno nombra el contenido por primera vez)
7	PF	¿Y qué quiere decir caracterización? ¿Alguien sabe? ¿No verdad? Parece una palabra complicada ¿Cómo se llama?	—————→Conocimientos previos (se indaga en los alumnos acerca de lo que saben del contenido. Se reitera, por segunda vez, la palabra “caracterización”)
8	A	¡Caracterización!	—————→Nombrar (El alumno nombra el contenido por segunda vez)
9	PF	Y la caracterización es la actitud que asume el personaje y este personaje es un rey malo, es un rey un poco ofensivo. ¿Cómo sería la cara de un rey ofensivo?	—————→Definición (Acercamiento a la definición del contenido, sin embargo no es del todo clara y precisa. Se refuerza con ejemplo)
10	PF	¿Y cómo sería el cuerpo de un rey malo? ¿Cómo gordito o jorobado, verdad? A ver, cómo sería el cuerpo de un rey malo.	—————→(Indaga en la caracterización física del personaje, sin declararlo)
11	AP	<i>Asume una posición corporal que imita de PA.</i>	—————→Devolución (el alumno participante adopta los ejemplos que sus compañeros le sugieren para interpretarlo con un cuerpo)

En este fragmento, con duración de un poco más de cuatro minutos, ha habido diferentes acercamientos a lo que sería un proceso de transposición didáctica de contenidos dentro de la representación del unipersonal, en donde interfieren elementos escénicos y elementos de la acción docente.

Grosso modo, se pretendió enseñar el contenido de “caracterización del personaje del rey” desde las acciones y vestuario, por medio de la participación de un alumno quien interpretaría al personaje de rey en una actividad colaborativa con sus pares. Se entiende que el saber sabio corresponde a la “creación de un personaje” y que su transformación se encuentra en la caracterización específica de la voz y la postura de un rey de la novela El Principito.

En el recuadro 1 se invita a los alumnos a que sean partícipes activos de la representación teatral. Nótese que se invita al alumno para que asuma el rol de un actor o actriz, es decir, para que entre en el juego de roles que ha propuesto el profesor en formación, quien desde un principio se ha asumido como el personaje que es interpretado por un actor.

La representación del profesor en formación como objeto artístico sigue siendo la mediación que se propone entre el alumno y el saber. En donde en este caso solo se genera el espacio para que un alumno de los cuarenta, sea quién transite por la experiencia de la interpretación de un personaje a partir de unos contenidos dados.

En ese sentido, la estructura de la actividad se queda limitada y reducida a la participación de un porcentaje mínimo de alumnos del total del grupo.

Una vez AP toma la iniciativa y se encuentra dispuesto a protagonizar la actividad, se comienza a nombrar los contenidos de manera inducida, por medio de preguntas que dirijan la discusión en torno a la caracterización del personaje. Es así como en el recuadro 5 PF, primero declara que la actividad para el aprendizaje será que el alumno interprete a un personaje y segundo pregunta: “Para que sea un personaje, ¿qué debe tener?”. Esta acción pretende mediar entre unos conocimientos específicos teatrales con los conocimientos previos de los alumnos.

Por su parte los alumnos responden “vestuario” (recuadro 4) y acto seguido una corona representa toda la indumentaria de un rey (recuadro 5). Pero aquí surge un grave problema, y es que no hay profundidad sobre lo que es un vestuario para el personaje y sigue quedando enunciado el contenido. El alumno no necesita que un profesor de teatro le diga que una corona es parte del vestuario de un rey, por el contrario debe llevar al alumno a explorar diferentes perspectivas sobre un mismo tema y en el mejor de los casos, generar en él que logre, en un proceso de socialización sobre otros puntos de vista, construir su propio tejido conceptual.

Algo parecido sucede con los contenidos de “caracterización” y “acciones”. En el caso de “caracterización” se da un acercamiento hacia la definición del contenido como una “actitud que asume el personaje” (recuadro 9) para que posterior el alumno en colaboración con sus compañeros interprete dicha actitud y por lo tanto caracterice al personaje (recuadro 11).

Si nos damos cuenta, la tríada de la acción didáctica en un principio parece funcionar, incluso el alumno a través de la imitación genera gestos propios sobre lo que entendió como caracterización,

así como también hay un medio didáctico movilizándolo un contenido entre el formador y el alumno. Sin embargo, la falta de profundidad en el contenido, de las tareas para el aprendizaje y la carencia de una secuencia didáctica, instalan el ejercicio en el lugar de la enunciación de conceptos. Eventualmente se podría afirmar que algunos contenidos han sido aprendidos, como en el caso de la “atmósfera” en el acápite anterior, sin embargo no hay evidencia que corrobore tal afirmación, en la medida en que no vemos al alumno en posteriores ejercicios de devolución o de apropiación del aprendizaje.

El anterior caso demuestra la importante tarea que tiene el profesor de teatro en la construcción sólida de contenidos a partir de la práctica de referencia teatral. Si bien es cierto que el lenguaje del arte propicia infinitas lecturas desde puntos de vista sociales, económicos, culturales, históricos e incluso psicológicos, el campo que le corresponde es el educativo, de ahí la pertinencia de la pregunta que plantea Trozzo (2003): “¿Qué valor social tienen hoy los aprendizajes artísticos, y específicamente los teatrales? (p.24)

Cuando en el marco de referencia de esta investigación se menciona que el teatro como asignatura escolar, parece ser un valor agregado en la formación y que no “debe ser tratado simplemente como una materia, área o apartado curricular” (Garzón, 2013, p.77) por ser la cristalización de la experiencia humana desde sus inicios, se pretende generar un espacio que contribuya a la identidad del teatro en la escuela y por ende del rol docente.

De todos modos no se debe interpretar la intervención de la práctica pedagógica como un ejercicio fallido, sino como una fase que aporta otro importante hallazgo en el camino de contribuir a la identidad del teatro en la escuela, y es la capacidad que tiene el profesor de teatro para entender el universo de la práctica de referencia teatral, de donde se despliegan unos saberes sabios y construir no solo unos contenidos sino unas didácticas que le permitan dar un valor social y axiológico en la formación del alumno. A esta capacidad se le denominará como **la competencia conjunta**.

Una competencia que lo habilita, no solo como quien conoce la práctica de referencia teatral, sino como quien tiene la capacidad de generar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para los contextos escolares, sin incurrir a la preocupación que expone Merchán (2011), cuando afirma que en el momento en que el teatro se ha llevado a escenarios escolares, ha sido a través de medios no didáctizados.

Replicar un entrenamiento teatral, enseñar una poética en particular o cualquier insinuación que esté fuera de la esfera de un proceso de transposición didáctica, así como de no contar con contenidos elaborados que escalen el lugar de la enunciación, supone ser replanteado y reflexionado en el marco de cualquier práctica pedagógica de la enseñanza del teatro escolar.

Rickenmann (2006) describe dentro de los procesos didácticos de la acción conjunta en relación con la actividad didáctica que: “las características materiales y simbólicas del medio didáctico están directamente relacionadas con los contenidos de enseñanza/aprendizaje, y es a través de la modificación de este medio que los alumnos movilizan o construyen nuevos conocimientos” (p.5) Quiere decir que el desarrollo de la **competencia conjunta** en el profesor en formación le posibilita generar mayor interacción entre lo que sabe el alumno y lo que desconoce, ligado a los medios didácticos, los contenidos que se construyen desde el amplio acervo de la práctica de referencia teatral y los objetos culturales.

Desarrollar la capacidad de **con-jugar**, es decir, poner en juego los conocimientos del profesor en formación con las necesidades e intereses conceptuales de los alumnos, es un juego armónico donde quien enseña aprende nuevamente y quien aprende, a su vez es un enseñante en su entorno.

Así pues, un profesor de teatro que desarrolle la **competencia conjunta**, tiene la capacidad por medio de procesos reflexivos, de abstraer de la práctica de referencia teatral una serie de contenidos que dialoguen con un contexto educativo escolar, en lo que denomina Sensevy (2007) como una acción cooperativa entre el formador, el alumno y el saber, para generar procesos de enseñanza-aprendizaje que afecten en la formación del alumno y del profesor en su aspecto estético y axiológico lejos de pretender formar actores o eruditos de la escena.

El fragmento analizado da cuenta de un proceso inacabado (transposición didáctica) en el marco de la estructura de la práctica pedagógica que se asume como un aporte para lo que sería la construcción de la nueva práctica. Es así como la construcción del rol docente se empieza a configurar desde la reflexión sobre la propia práctica, encontrando en las necesidades no satisfechas un lugar para configurar sus acciones en camino de fortalecer su labor docente.

Pensar el profesor de artes escénicas como un creador implica en pensar en el propósito de su creación: procesos de enseñanza-aprendizaje que enriquezcan la vida académica, social y cultural de niños, niñas y jóvenes (educación formal básica y media) como parte de su desarrollo humano.

Por lo tanto no es un creador de obras de teatro, números artísticos o coreográficos solamente, sino que su **competencia performativa** lo habilita para que a través de esos lenguajes escénicos, como creador activo, y su **competencia conjunta** como quien realiza articulaciones entre lo que sabe y hace de manera corresponsable con el otro (el alumno, el par académico, el colega), logre generar las transformaciones que deriven de un contexto educativo en camino de consolidar su rol. Se trata de generar transformaciones íntimas, propias y colectivas que el arte pueda propiciar, como bien lo expone Garzón (2013):

“El arte, las técnicas que lo materializan como estructura organizada, parece ser consecuencia de un deseo íntimo por transformar la materia (arcilla, la palabra), por trastocar un orden, dar un aliento a una cosas inanimadas, por alterar funciones, por crear significados, por el placer de contemplar algo no visto ni oído antes” (p.78)

Como se ha formulado, el profesor de teatro es un creador pragmático y sensible, pero sobre todo un mediador, no solo entre unos conocimientos, sino de unas experiencias vivas de la gesta cultural y del acervo artístico, que una vez se instalan en el aula escolar llegan para quedarse y para ser re significadas.

Fase de reconstrucción

7. Objeto artístico: mediación de la enseñanza para un pensamiento creativo

El siguiente análisis hace parte de la fase *reconstrucción de la práctica* con el fin de realizar una propuesta de una práctica alternativa, teniendo en cuenta los aspectos significativos y las necesidades no satisfechas de la *fase de deconstrucción*.

Para este acápite, la mediación cultural del profesor, será el foco que posibilite encontrar nuevos aportes a la construcción de rol docente del profesor en artes escénicas, integrando elementos como el objeto cultural, el objeto artístico y la regulación de la actividad en el alumno.

Como se ha mencionado, el Unipersonal Didáctico es un concepto emergente que surge del diálogo entre los formadores y los profesores en formación que identificaron en la *fase de deconstrucción*,

la necesidad por un lado de incorporar más al alumno en la propuesta de la representación escénica y por otro lado en la de generar actividades para el aprendizaje con mayor profundidad en la enseñanza de contenidos.

Para esta fase se tiene un total de ocho sesiones de clase, una vez por semana y con duración de noventa minutos. La novela elegida en diálogo con la formadora de terrero fue El hijo del Carpintero de Mario Mendoza, con la cual se adaptó una escena para representarla con un unipersonal, teniendo como diferencia que su duración era de máximo 15 minutos y el resto de la clase estaba planeada a partir de actividades para el aprendizaje.

Para este caso se analizarán fragmentos del diario de campo del 18 de abril de 2018, que hace parte de la quinta sesión de clase y da cuenta del momento en que sea llegado a un proceso realizado con alumnos del grado 702 en el marco de la práctica pedagógica que incorpora al Unipersonal Didáctico.

El siguiente fragmento corresponde a la acción de memoria didáctica realizada al inicio de la sesión de clase, con el fin de contextualizar el proceso llevado a cabo hasta el momento y precisar lo que significa el profesor como un mediador cultural.

Para ilustrar el análisis de los fragmentos seleccionados se usarán las siguientes convenciones: acontecimientos contextuales generales, acontecimientos relacionados con la categoría “el profesor mediador”...y acontecimientos en relación con la enseñanza de contenidos axiológicos y teatrales

1. Se recordó de manera general el concepto de Unipersonal como un formato teatral y la representación que clases atrás había realizado para ellos
2. Donde identificaban los elementos básicos para la representación, como la caracterización del personaje del joven pescador que había sido poseído
3. Cuando cambiaba de tono de voz y realizaba posturas corporales extra cotidianas
4. También sobre la distribución en el espacio de representación y lo que significaba cada lugar para la escena.
5. Finalmente se recordó el contexto de la historia de la novela del Hijo de Carpintero en la escena representada.

En la línea 1 se expresa que el concepto de unipersonal ya ha sido declarado como formato teatral y que a su vez se realizó una representación escénica del mismo. La acción de memoria didáctica da cuenta de que el objeto artístico ya ha sido movilizado en el aula y se ha definido como tal, es decir, el alumno reconoce el teatro en un formato concreto que es el unipersonal, generando procesos de observación y apreciación de la obra (como lo denominan Collados y Rickenmann), ya que el objetivo de recordar su concepto y realización es para que haga las veces de referente para las tareas del aprendizaje propias de la clase. En este caso se trata de que el objeto artístico no sea un modelo a imitar sino un objeto hecho para convertirlo y controvertirlo.

El objeto artístico como referente pretende contribuir a la formación del alumno en dos sentidos: por un lado en la mediación de unos contenidos claramente estructurados por el profesor en formación y por el otro, el de contribuir al acceso del alumno al acervo cultural. Primero se hará énfasis en la mediación de contenidos.

La estructura de la nueva práctica se propone escalar el nivel de enunciación de contenidos, para lograr mayor profundidad tanto en su definición como en la devolución del alumno. Es por eso, que el proceso de la nueva práctica pedagógica no se sitúa desde las intervenciones, sino en sesiones con secuencialidad didáctica, es decir en clases, que a diferencia de talleres o intervenciones, cuenta con una progresión de tiempo y contenidos.

En la línea 2 se continúa realizando la acción de memoria didáctica de la clase, en donde el profesor en formación representó el unipersonal didáctico con el fin de enseñar unos contenidos inmersos en la representación. El interés ahora no se centra en la definición de los contenidos, sino en una posterior devolución que el alumno eventualmente logre en una situación de representación. El contenido que se menciona de manera general en la línea 2 es “caracterización del personaje del joven pescador”, pero ya en la línea 3 se especifica la caracterización en términos de la tonalidad de la voz y los movimientos corporales desde la extra cotidianidad que han sido vistos por el alumno, previamente en la representación de profesor en formación.

La línea 4 hace referencia al contenido que tiene relación con el espacio escénico y las convenciones que surgen en él. Este proceso de memoria didáctica también tiene como fin preparar la mirada del alumno para que él pueda identificar en una representación escénica unos elementos

concretos que a su vez puede incorporar y realizar. Pero también cuando se habla de la mirada, quiere decir desarrollar unos criterios en el alumno para que escale sus procesos de comprensión, ya no solo desde lo literal, sino desde lo inmaterial y lo abstracto, en síntesis: lo creativo. “Pareciera entonces que los educadores teatrales somos, en realidad educadores de la mirada, en el sentido más amplio del término. Y que nuestra tarea consiste en transformar la mirada mecánica en mirada creativa” (Trozzo, 2003, p.17) en ese sentido la autora afirma que el pensamiento creativo es enseñable.

De manera que el profesor en formación cuando asume su rol como un mediador, entre unos saberes especializados y un contexto educativo, no solo pretende construir unos contenidos en un proceso de transposición didáctica, sino que también debe aportar en el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos. Entonces si se apoya la idea de que el pensamiento creativo es susceptible de ser enseñado, teniendo en cuenta unos contenidos, ¿cómo el unipersonal didáctico contribuye a dicha premisa?

Para referir la creatividad y la imaginación como un proceso pedagógico, es necesario acudir a los postulados de Vigotsky (1986) cuando afirma que:

“La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que se erige sus edificios la fantasía” (p.17)

En ese sentido la experiencia se consolida como el fundamento para la actividad creadora humana, necesitando de estímulos interiores y exteriores que posibiliten diversas interacciones con el entorno para aprehender mayores emociones, sensaciones y pensamientos que aporten a procesos de imaginación y fantasía.

De ahí que el Unipersonal didáctico invita a imaginar mundos posibles y fantasear historias a partir la representación escénica, con el ánimo de re significar el aula como experiencia.

La experiencia entendida como “el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (Dewey, 2008, p.26) procura generar entornos de activa colaboración y apropiación autónoma de los procesos de aprendizajes en el alumno. Así que cuando el teatro llega al aula escolar con el profesor como un mediador cultural, lo hace para

sembrar preguntas que evoquen acontecimientos, y que como fruto de la comunicación entre diversas fantasías y formas de pensar, se deconstruyan y construyan subjetividades encaminadas a formar alumnos como creadores de proyectos de vida, de sueños y realidades.

La enseñanza de los contenidos debe girar entonces en generar experiencias que signifiquen para los aprendizajes de los alumnos, pero que también propicie espacios de empatía y cohesión grupal. El unipersonal didáctico y en particular el rol docente del profesor en formación como un mediador a través de la representación escénica, han tenido una incidencia valiosa en el aula escolar, resumida de la siguiente manera:

“Cuando entra el docente al aula de clase caracterizado y representando una historia, la disposición de los estudiantes cambia en relación con el interés y atención al de las clases ordinarias, es decir, al romper con la cotidianidad escolar se abre el espacio para una mayor interacción entre el docente y el estudiante, permitiendo un acercamiento que privilegia la clase de teatro como un lugar de aprendizaje y de juego” (Velásquez, 2019, p. 85)

En la línea 5 el profesor en formación concluye recordando la fábula de la novela *El hijo del Carpintero* de Mario Mendoza a partir de la escena representada. El profesor como mediador cultural tiene la responsabilidad, a través del objeto artístico de aportar en la ampliación del acervo cultural del alumno, lo que significa generar las condiciones para que sea él quien se acerque al patrimonio cultural y encuentre allí un lugar para su propia formación.

La novela *El hijo de Carpintero*, como texto mediador que comprende la narración de una historia, es susceptible de ser representada en el marco de la práctica desde el unipersonal didáctico como se ha realizado, pero también desde la literatura, la poesía, el teatro, el cine e incluso la música podrían ser planteadas en la estructura de esta práctica.

Como se ha indicado, la mediación cultural del profesor desde el unipersonal didáctico pretende favorecer en el desarrollo de la creatividad del alumno por medio de la enseñanza de unos contenidos y experiencias que se propician alrededor de este fin. Dicha mediación, a través del objeto artístico, debe generar procesos de apreciación artística y participación en el alumno para que sea él quien desde sus experiencias previas y las nuevas experiencias que viva en el aula, logre incorporar aprendizajes que favorezcan sus procesos creativos.

Por otro lado, también la mediación cultural tiene como fin ampliar el acervo cultural del alumno y acércalo al patrimonio cultural para que encuentre allí una posibilidad para su propia formación.

Entonces el profesor en formación de artes escénicas como un mediador cultural es imprescindible para su construcción de rol docente puesto que le exige contar con amplios referentes artísticos y culturales para que puedan ser contextualizados y llevados a los diferentes escenarios educativos a través de procesos de transposición didáctica y medicación desde el objeto artístico, como ya se ha indicado.

7.1 Regulación de la actividad para la mediación del aprendizaje

Para este acápite, la regulación de la actividad del alumno será el observable que permita descubrir los aportes de la implementación del Unipersonal didáctico como propuesta de la *reconstrucción de la práctica*. Se continuará analizando fragmentos del diario de campo del 18 de abril de 2018 que den cuenta de las acciones de los alumnos encaminadas a su aprendizaje, sin perder de vista la dimensión del profesor como un mediador cultural.

Una vez en clase se realizó el proceso de memoria didáctica, como se expuso anteriormente, se les propuso a los alumnos que ahora serían ellos quienes representarían un fragmento de la novela del Hijo del Carpintero. Dicha representación estaría mediada por un libreto adaptado por el profesor en formación y por una nueva actividad denominada “cuadro escénico”.

Es importante detenerse en la explicación de lo que se ha denominado como “cuadro escénico”.

La propuesta del Unipersonal didáctico para la estructura de la nueva práctica, pretende que el profesor en formación represente en el aula de clase cortos unipersonales que por un lado generen empatía con el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otro que movilice contenidos axiológicos y teatrales en una progresión de tiempo. De manera que el



profesor en formación puede representar el mismo unipersonal en diferentes clases con varios objetivos o bien, puede representar distintos unipersonales en las diferentes clases.

Sin embargo, el unipersonal didáctico ahora es solo una parte de la clase, contrario a la *fase deconstruida* donde el unipersonal era toda la sesión. Esta vez, el propósito es que el alumno también logre representaciones escénicas en grupo a modo de cuadros, en donde se compongan obras de teatro o fragmentos de historias adaptadas.

Carpintero.

Foto 2. Unipersonal sobre El hijo del

De manera concreta el cuadro escénico es un momento progresivo del unipersonal didáctico, en tanto se parte de lo individual a lo colectivo. En el cuadro escénico participan todos los integrantes del aula escolar, incluido el profesor en formación, en donde cada quien aporta desde lo que propone hacer, con el fin de enriquecer las experiencias y en efecto la imaginación de los alumnos.

Dentro de la declaración de contenidos, el cuadro escénico es uno de ellos, para que el alumno entienda hacia donde va dirigido su proceso creativo y así mismo se sienta parte de él.

Una vez aclarado el concepto se analizarán las actividades del alumno propuestas por el profesor en formación para la creación de un cuadro escénico.

Estas serán las convenciones para el análisis del siguiente fragmento:

Acontecimientos contextuales generales, acontecimientos relacionados con la categoría “el profesor como mediador cultural” y acontecimientos en relación con el observable “regulación de la actividad del alumno”

6. Antes de iniciar con el proceso creativo del cuadro escénico, se les pidió a los alumnos que cerraran sus ojos y acostaran su cabeza frente al puesto, para invocar la concentración por medio de un viaje imaginario
7. Se inició narrando una historia en donde el personaje principal era cada uno de los alumnos quienes se encontraban en la mitad de la selva amazónica del Brasil, en donde podían identificar olores, sonidos y texturas.
8. Durante el viaje se encontraron con diferentes ambientes y animales... cuando de pronto cayó un rayo y un joven pescador fue poseído
9. Al finalizar el ejercicio los alumnos contaban las sensaciones que les produjo el viaje. Uno de ellos dijo “sentí todo como si me estuviera pasando de verdad”

10. Fue entonces cuando se le recordó que la creatividad como parte del contrato didáctico se estaba cumpliendo.

Nótese que en el fragmento anterior la regulación de la actividad del alumno es realizada mediante una corta narración oral. Aquí el profesor en formación acude a la narración oral para generar un proceso imaginativo en el alumno, en lo que él ha denominado como un viaje imaginario (línea 6).

La actividad en la narración que usa el profesor en formación no es aislada, sino que tiene unos antecedentes y un efecto en la progresión de contenidos. La narración hace referencia a la novela El hijo del carpintero que ya sido representada a través del unipersonal didáctico, de manera que el alumno ya logra reconocer la fábula y los elementos que la componen. El fin de la actividad es presentar el mismo fragmento desde otro lugar, ya no desde la representación escénica, sino desde las sensaciones e imágenes internas que pueda evocar el relato en el alumno, para ampliar su comprensión del mismo.

El profesor en formación continua en su rol como mediador a partir de la regulación de una actividad que alude directamente a la imaginación. En la línea 7, se propone que cada alumno sea el protagonista de ese viaje imaginario, ubicándolo en un lugar en particular e induciendo a que identifique olores, sonidos y texturas.

Entonces se trata de dotar al alumno de experiencias desde las actividades propuestas, desde las mediaciones establecidas, desde lo que él hace, lo que imagina y lo que se cuestiona para que ello sea fuente primordial de su creación.

Posteriormente en un ejercicio de devolución, los alumnos expresan las sensaciones que les produjo la actividad, así como las imágenes que más recordaban. En la línea 9 uno de los alumnos afirma “sentí todo como si me estuviera pasando de verdad”, ese sentir describe el grado de efecto que la actividad ha generado, proporcionando un lugar de partida para la creación, en este caso en particular, la creación de un cuadro escénico.

El profesor en formación que asume su rol como mediador tiene la capacidad no solo de enseñar contenidos sino de generar experiencias en el aula que interpele el diálogo con los alumnos a partir del objeto artístico y de generar experiencias encaminadas al desarrollo de la creatividad del alumno a través de estrategias, actividades y tareas para el aprendizaje.

En el ejercicio realizado con los alumnos, se pretendió activar la imaginación para ponerla en servicio de la creación en una actividad posterior que exigiera de su creatividad. Como parte del contrato didáctico realizado con el grupo desde el principio del proceso, la creatividad debía ser parte de cada sesión, siendo responsabilidad de todos en el aula de clase proponer ideas alternativas, soluciones prácticas y caminos nuevos para los problemas de la creación.

Es por eso que en la línea 10 se recuerda que el cumplimiento del contrato didáctico se estaba llevando a cabo, en lo que correspondía con el despertar de la creatividad para ahora sí continuar con la creación del cuadro escénico.

7.2 La autorregulación: un gesto de autonomía en el aula escolar

Ahora bien, para continuar entendiendo la función del unipersonal didáctico desde la regulación de la actividad, se analizará el siguiente fragmento en donde se propone la realización de un cuadro escénico a partir de la adaptación de una escena por parte del profesor en formación y que es entregada a todos los alumnos.

La idea principal es que los alumnos logren proponer creaciones escénicas desde sus aprendizajes con la caracterización vocal y corporal de los personajes de la novela *El hijo del carpintero*.

Estas serán las convenciones para el análisis del siguiente fragmento:

Acontecimientos contextuales generales, acontecimientos relacionados con la categoría “el profesor como mediador cultural” y acontecimientos en relación con el observable “regulación de la actividad del alumno”

11. Al iniciar la lectura, los alumnos empezaban a proponer sonidos vocales, ritmos en cada texto y turnos para leer.
12. Los alumnos que escogieron los personajes, creaban las voces con cierta similitud a las que interpreté en el unipersonal didáctico, pero con la diferencia de que eran ellos mismos quienes escogían qué tipo de voz que favorecía más para la lectura.
13. En cuanto a la realización de fuertes vientos y rayos como ambiente sonoro, los alumnos experimentaban sonidos apoyados con hojas, e incluso proponían llevar radiografías y papel aluminio para dar el efecto.

Para este momento de la clase sucede un importante desplazamiento entre la regulación que acciona el profesor en formación sobre la actividad, a la autorregulación que genera la actividad en los alumnos. Cuando se hace mención a que la actividad surte como autorregulación en los alumnos, se entiende que la actividad genera un proceso autónomo en el alumno donde es él quien propone y asume unas tareas que permiten avanzar en su proceso de aprendizaje.

En la línea 11 se expone que durante la lectura los alumnos comienzan a dar una serie de propuestas que dialogan con el ejercicio escénico. Tal como proponer sonidos vocales que generen algún tipo de atmósfera, proponer la realización de la lectura de diferentes maneras escalando el nivel de la literalidad y acordado quién lee qué y en qué momento para componer una partitura. Estas acciones ahora no devienen de una instrucción directa del profesor en formación que pretende regular la actividad, sino aparecen como producto de una actividad que está conectada con una serie de experiencias generadas previamente a partir del unipersonal didáctico.

Lo anterior quiere decir que la participación creativa del alumno para la actividad de la lectura dramática, surge a partir de una serie de combinaciones entre experiencias provocadas en el aula, y conocimientos previos que han posibilitado una apertura actitudinal pero también cognitiva en el alumno, para proponer activamente unas tareas con el propósito de cumplir con un fin determinado: la creación.

Luego en la línea 12, el profesor en formación logra identificar que la representación del unipersonal didáctico ha ejercido como un punto de partida del alumno para la creación de unas voces de los personajes de la historia, no como un ejercicio propio de imitación, sino de mediación entre lo que el alumno ya conoce y lo que puede llegar conocer. Es a partir de allí, donde los alumnos empiezan a llegar a una serie de acuerdos sobre el tipo de voz que puede favorecer más o menos a un personaje, siendo la misma actividad la que provoca esta autorregulación.

Para continuar abordando la autorregulación de la actividad en el alumno como producto de la mediación realizada por el profesor en formación, se puede apreciar en la línea 13 que para desarrollar el contenido de ambiente sonoro que propone el libreto, los alumnos acuden por un lado a exploraciones sonoras con los elementos que cuentan a su disposición, pero además imaginan otras posibilidades para cumplir con el objetivo, es por eso que proponen explorar con “radiografías y papel aluminio para dar el efecto”

La propuesta de los alumnos, lejos de parecer ingenua, es un acercamiento hacia la promoción de un pensamiento inventivo y flexible, en donde se desarrolla su capacidad de crear criterios y encontrar soluciones, a lo que Álvarez (2011) llama como “pensamiento divergente”. Entonces si la idea de los alumnos sobre el uso de radiografías y papel aluminio es insuficiente, tendrán un nuevo problema que resolver, en donde inevitablemente deberán apelar a la imaginación.

A este punto, el resultado de la actividad (el cuadro escénico) no se consolida como la parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino los acontecimientos que suceden dentro del proceso, los hallazgos que el alumno encuentra y su participación activa para su propio aprendizaje, cobran mayor relevancia para la práctica reconstruida y en efecto para el profesor en formación y su construcción de rol docente.

Construir rol docente está directamente ligado con los efectos que sus acciones generan en los alumnos y que a su vez repercuten en él. De ahí la importancia que tiene la constante reflexión sobre su práctica pedagógica para la transformación acciones que propicien nuevos acercamientos al aula, con propuestas enriquecidas en estrategias didácticas y actividades para el aprendizaje.

De esta manera el unipersonal didáctico, como mediación cultural del profesor en formación y la regulación de la actividad en el alumno, se propone generar procesos autónomos en el aula que propicien una participación activa y creativa del alumno para su propio aprendizaje. Se trata pues de entender la representación escénica del profesor, no como un ejercicio aislado, sino como una posibilidad que genera amplios vínculos con las actividades para el aprendizaje y un potencial mecanismo que re signifique el aula escolar como un lugar de experiencias.

La estructura de la *práctica reconstruida* descentraliza el Unipersonal Didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo sitúa como un objeto artístico que logra que el profesor en formación sea un mediador del amplio acervo de la cultura y el teatro, para generar experiencias en el aula escolar que vinculadas con actividades para el aprendizaje, propicien espacios de autonomía, creatividad e imaginación que aporten en la formación del alumno desde las artes escénicas, en particular desde el teatro.

Teniendo en cuenta aspectos operativos (tiempo, planeación, situaciones coyunturales) de la práctica pedagógica del periodo 2018-1, la propuesta final de la realización del cuadro escénico no llegó a su ejecución final, concluyendo en la realización de una lectura dramática estructurada.

Sin embargo, se propone continuar con la realización de un cuadro escénico a partir de la lectura dramática y la representación escénica del profesor en formación en la *fase de evaluación* que corresponde a la práctica pedagógica del periodo 2018-2.

Fase de evaluación

8. Evaluación sobre los elementos de efectividad de la práctica reconstruida

En esta fase se evalúan los elementos de efectividad alrededor de la práctica reconstruida, con el fin de continuar estableciendo relaciones entre la implementación del unipersonal didáctico y la construcción de rol docente del profesor en formación de artes escénicas. También se presentan las fortalezas logradas y las necesidades en la *reconstrucción de la práctica* para su ajuste progresivo.

Es importante entender que esta fase fue el fin del ciclo interno de la presente investigación, que a su vez hace parte de una serie de ciclos que continúan en la LAE alrededor de la reflexión sobre el rol docente del profesor en formación de artes escénicas y su quehacer en el aula.

Como fase final se decidió trabajar con alumnos de grado décimo de la I.E Roberto Velandia, implementado tanto el unipersonal didáctico como los hallazgos de la práctica reconstruida, tales como:

- **La secuencialidad didáctica (progresión en contenidos, actividad y tiempo del proceso de enseñanza aprendizaje)**
- **La descentralización del unipersonal didáctico como elemento central en la clase y la apertura al momento del cuadro escénico como actividad para el aprendizaje**
- **La devolución del alumno a partir de la actividad como reguladora del aprendizaje.**
- **El objeto artístico como una creación en conjunta.**
- **El profesor en formación es un mediador del acervo artístico y cultural en el aula.**
- **La generación de entornos de colaboración activa a partir de las experiencias generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el unipersonal didáctico**

A la luz de la efectividad de los elementos anteriores, identificados en la *práctica reconstruida*, se enmarca la implementación y evaluación del unipersonal didáctico en la presente fase.

En el periodo 2018-2 de la práctica pedagógica en la I.E Roberto Velandia, se construyó un proyecto de aula encaminado a evidenciar transformaciones en dos sentidos: en el rol docente del profesor en formación de artes escénicas y en el proceso de aprendizaje del alumno en relación con contenidos teatrales y axiológicos y, para este caso, contenidos del área de español, por cuanto el proceso pedagógico tuvo lugar en dicho espacio académico.

El tema del proyecto de aula, en diálogo con la formadora de terreno de español, fue la enseñanza de las características del movimiento romántico y su literatura.

De esa manera se dispuso de la novela *Las cartas del joven Werther* del autor alemán Goethe, con el fin de que los alumnos se acercaran a la producción de textos desde este movimiento y posteriormente realizaran representaciones escénicas, en donde se evidenciara la apropiación de los aprendizajes y el desarrollo de sus habilidades expresivas y comunicativas.

Se llevaron a cabo 8 sesiones de clase con duración de hora y cuarenta minutos cada una, en donde se realizaron explicaciones teóricas sobre las características del movimiento romántico y ejercicios prácticos que buscaba fomentar la escritura con los alumnos.

En la sesión de clase número dos, el profesor en formación realizó un unipersonal didáctico a partir de una de las cartas de Werther, con el objetivo de que el alumno identificara: el espíritu de rebeldía, la exaltación de los sentimientos del héroe romántico y su filiación con la naturaleza como características del movimiento romántico.

La representación escénica tuvo una duración de seis minutos aproximadamente, en donde el profesor en formación interpretaba al joven Werther quien escribía una carta a su amigo Guillermo, contándole su experiencia al conocer a Carlota, una mujer de la que había quedado profundamente enamorado. En la representación se presentó a Werther como un joven que se resistía a los convencionalismos sociales y quien expresaba sus sentimientos tal cual como los sentía. Haciendo así las conexiones propuestas con los contenidos.

En este ejercicio de representación escénica se corroboró la efectividad del Unipersonal Didáctico para mediar entre unos saberes sabios que posteriormente serían fueron saberes enseñados. El acercamiento del alumno con el saber se propició desde la empatía, entablando una experiencia que se proponía generar acciones colaborativas entre los alumnos y volver el conocimiento más cercano.

Cuando se afirma “volver el conocimiento más cercano”, quiere decir que el profesor en formación genera procesos de transposición didáctica y que en articulación del contexto grupal, son los objetivos de enseñanza los que se ajustan a las necesidades e intereses de los alumnos.

Posterior a la representación escénica del Unipersonal Didáctico es que se propone la realización de un cuadro escénico con lo alumnos, como actividad para el aprendizaje que, como se propuso en la *práctica reconstruida*, tenía el fin de generar mayor participación del alumno con la representación escénica y con el saber.

Así pues, la quinta sesión de clase en donde tuvo lugar la actividad del cuadro escénico, es parte central del análisis de la *fase de evaluación*, en tanto condensa varios de los elementos de efectividad de la *práctica reconstruida*.

8.1 El cuadro escénico: el rol del profesor como un co-creador

El cuadro escénico surge a partir de la necesidad del profesor en formación de seguir entendiendo su rol docente, ya no solo como quien crea y realiza procesos de mediación a partir de la presentación de unipersonales en el aula de clase, sino como quien tiene habilidades y competencias de crear con los alumnos el objeto artístico para la enseñanza de contenidos en la clase. Es decir, que el rol lo asume como un co-creador, que tiene un amplio acervo cultural y que posee una serie de conocimientos disciplinares para ser compartidos en el contexto escolar.



Foto 3. Cuadro escénico sobre Las desventuras del Joven Werther

Hacia la quinta sesión de clase, los alumnos han distinguido a través de procesos de lectura y escritura más conceptos del movimiento y literatura romántica. El unipersonal didáctico ha sido un punto de referencia para indicar con mayor precisión contenidos como las cualidades del héroe

romántico, la caracterización del personaje del Werther y la estructura de una representación escénica.

De esa manera se planteó el cuadro escénico, como una **actividad para la regulación del aprendizaje del alumno**, en donde se generó un espacio participativo y propositivo. La actividad del cuadro escénico tuvo tres momentos: representación inicial, debate y representación final.

8.2 Representación inicial

Una vez se realizó el proceso de memoria didáctica al iniciar la quinta sesión de clase, para recapitular los aprendizajes obtenidos hasta el momento, se propuso la representación escénica de una de las partes de la novela que ya había sido estudiada en las anteriores clases. El objetivo era la creación en conjunto de una escena y que por medio de esa creación se evidenciara la apropiación de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta la **competencia conjunta** desarrollada por el profesor en formación en el proceso de la práctica pedagógica, se realizaron los procesos de articulación pertinentes para que el saber sabio incidiera de manera significativa en el aula. Es por eso que por medio de un libreto teatral adaptado de una de las cartas de Werther, se desarrolló la actividad el cuadro escénico.

El libreto teatral adaptado por el profesor en formación se convirtió en un recurso fundamental para el acercamiento del alumno a la representación escénica, en tanto que le empezó dar el lugar como un participante activo e imprescindible de la actividad.

Una vez instalada la actividad, se inicia el ejercicio de representar la escena, **generando un entorno colaborativo** en donde los alumnos que no representaban, proponían ideas de cómo sus compañeros debían moverse en el espacio, decir los parlamentos y representar las intenciones. El ejercicio colaborativo se fue afianzando, al punto de generar confianza y despertar una participación con la creación de la escena mayor a lo previsto. Así como se describe en la siguiente reflexión registrada en el diario de campo del día 19 de septiembre de 2019:

“Para la clase de hoy, se tenía propuesto una sola repetición de la escena, sin embargo y para sorpresa, los alumnos hombres se vieron atraídos por el ejercicio y aun venciendo su timidez y miedo se arriesgaron a actuar la escena. Fue así como hubo cuatro repeticiones de la misma escena, pero además en cada

repetición hubo algo que aprender: partitura corporal, la improvisación como manera de crear, el matiz de la voz para interpretar un texto. Fue un momento de la clase donde era el alumno quien se apropiaba de ella, donde por fin no era la clase del profesor en formación, sino era la clase del alumno y el profesor, era la clase de “nosotros”

En la expresión “por fin no era la clase del profesor en formación, sino era la clase del alumno y el profesor, era la clase de “nosotros”, se evidencia la construcción de rol docente desde una mirada colaborativa.

Así que el entorno de colaboración que la representación escénica generaba, como elemento de efectividad de la *práctica reconstruida*, se apuntalaba como una fortaleza identificada en esta fase de evaluación.

Por otro lado, como necesidad no satisfecha, no se logra la participación del cien por ciento de los alumnos, sino que sigue siendo una minoría quienes son parte de la representación escénica. Ahora bien, en el entendido de una progresión en tiempo mucho más amplia que ocho sesiones de clase, el desarrollo de una participación cada vez más amplia es el propósito a futuro de la estructura de la práctica pedagógica.

Al reconocer los contenidos teatrales de este primer momento y de apropiar mucho más el conflicto que sucede en esta escena, en donde el joven Werther quiere confesar su amor hacia Carlota, se da paso al segundo momento

8.3 Debate

El debate, como segundo momento del cuadro escénico, tuvo el objetivo de articular la historia que se estaba representado, con las cuestiones que apelaban directamente a la cotidianidad de los alumnos y de esa manera fortalecer los aprendizajes sobre la comprensión de la novela y el movimiento romántico.

Se trataba de seguir realizando articulaciones del saber sabio con el contexto. Sin embargo en el proceso surgía la pregunta sobre ¿qué era lo que realmente quería saber el alumno? ¿Sobre sí mismo, sobre el otro? ¿Para qué hablar de ideales, de nación, de la naturaleza, de justicia social

en un contexto como la Alemania del siglo XVIII, sino eran temas que no los interpelaba y que no dialogaba con sus vidas?

Estas preguntas orientaron a retomar la cuestión que en clases anteriores se había abordado y era el amor y el gusto por un otro, tema que había generado notable interés por parte de los alumnos. Es por eso que se decidió profundizar en él, encontrando la pertinencia con la escena que se estaba construyendo.

El propósito del debate fue construir de manera colectiva el final de la historia que se estaba creando y dialogar sobre un tema en común. Entonces la pregunta que orientó el debate fue la siguiente: ¿en el caso de que usted se sienta profundamente atraído, más allá de lo físico por alguien, usted se lo diría? Los que respondían “sí” serían llamados como los románticos y los que respondían “no” serían llamados como los racionalistas.

Esta actividad exigió de los alumnos procesos de reflexión y argumentación, que no escalaron los niveles íntimos de sus vidas, sino que estuvieron relacionados con el tema de la clase.

El debate cada vez fue tomando mayor espesor, generando apropiación de la actividad por parte de los alumnos y activa participación. A continuación se relaciona fragmentos de las reflexiones surgidas en la clase del 19 de septiembre de 2019

Tablero 3, Video.

Extractos de la clase del 19 de septiembre de 2018. Reflexiones del momento “debate” de la actividad cuadro escénico.

A: Alumno.

#	A	Pregunta orientadora: ¿en el caso que usted se sienta profundamente atraído, más allá de lo físico por alguien, usted se lo diría?	Cuadro escénico: el debate.
---	---	---	------------------------------------

1	A1:	57:33 Yo digo que no. Por la simple razón de que el amor es algo supremamente difícil, entonces si usted llega y le dice a una persona que le gusta, pero esa persona le dice “usted a mí no” de una vez derrumba lo que siente la otra persona
2	A2:	1:01:37 Ella dice que el amor es efímero, pero todo tiene su principio y su final. Entonces si uno sufre, el sufrimiento también va a ser efímero y eso serviría como experiencia de vida
4	A3	05:52 Yo le diría que es preferible que usted se arrepienta de algo que es capaz de decir... es preferible arrepentirse de intentarlo a no vivir el momento.

Como se aprecia en el tablero 3, las reflexiones planteadas son construcciones propias que cada alumno genera a partir de su construcción de mundo interior. La clase de teatro puede ser un lugar para que esas subjetividades entren en dialogo y se sigan construyendo, teniendo como base el **acervo que la cultura contiene y que es mediado por el profesor en formación** para que sirva como contraste con los propios sentires.

La actividad buscó cuestionar las acciones del joven Werther a la luz del movimiento romántico, pero también en diálogo con el tejido de conceptos que cada quien desarrolla sobre la sociedad, el amor, el destino, etc. Es por eso que la reflexión de A1, A2 y A3 distan entre sí, pero lo importante de esta tensión es conocer la postura que otro tiene acerca de algo y valorarla por ser diversa, en un ejercicio formativo desde lo axiológico.

La acción de cuestionar al alumno desde un aspecto de su cotidianidad en relación con la clase, hizo entender que como profesor en formación se es un observador que percibe las señales corporales, de lenguaje verbal y del comportamiento de los alumnos para intentar comprender su universo y relacionarlo con lo que se trae para enseñar. Aquello se convierte en una habilidad que se desarrolla con la percepción del contexto, con la empatía por el otro y con la reflexión sobre el hacer, lo que se identifica como la *competencia sensible* del profesor en formación.

La diferencia entre la *competencia sensible* y la competencia estética que propone Trozzo (2003) radica en que la autora considera que el profesor de teatro como un apreciador activo e inteligente del teatro en su entorno, es quien va a teatro, lee teatro, conoce lo que sucede en la realidad teatral y se ejerce como un público inteligente y crítico, siendo esta competencia la que lo diferencia de un instructor de juegos (p.24) Por su parte la *competencia sensible* que aquí se propone se ocupa de la capacidad de reacción que desarrolla el profesor en relación con lo que los alumnos expresan de manera decidida o espontánea, lo que los cuestiona, los aburre o mantiene más conectados con la clase, con sus compañeros o con la vida.

Se debe hacer claridad, que no se trata de procesos psicológicos que interfieran en la esfera íntima del alumno, sino más bien de procesos experienciales que mediados por el objeto artístico, tengan como fin la participación creativa del alumno.

La *competencia sensible* contribuye a seguir construyendo el rol docente como un profesional reflexivo que está en una constante búsqueda por cualificar sus propias formas de enseñanza.

El debate concluye con la reflexión por el respeto hacia una posición distinta a la propia y se acuerda finalizar con la escena del cuadro escénico teniendo en cuenta la discusión generada.

8.4 Representación final

Una vez el debate ha provocado diversos tipos de argumentación acerca de un tema, con el propósito de volver cercano el saber y construir nuevos tejidos conceptuales a partir de él, se da fin a la escena desde la improvisación como elemento teatral.

Esta parte de la actividad exigía de los alumnos encontrar una solución ante el conflicto instalado. En particular la alumna que representaba al personaje de Carlota, debía tomar una decisión entre acceder al amor que el Joven Werther le confesaba o continuar con su esposo Alberto. A esta

disyuntiva la alumna decide que el personaje de Carlota podía vivir una vida sin condicionamientos de ningún tipo y tampoco a la sombra de ningún hombre, por lo que resuelve dar marcha sin explicaciones.

El final de la historia causa sorpresa en todos los alumnos, generando entusiasmo y despertando interés. La actividad a este punto ha realizado diferentes **procesos de regulación**, entre ellos la configuración de nociones respecto a la toma de una decisión y a la espontaneidad y expresividad del alumno frente a la representación escénica.

Con la actividad del cuadro escénico que tiene como núcleo la representación escénica tanto del profesor en formación como del alumno, se puede dar cuenta de la **construcción en conjunto del objeto artístico**, que es la escena adaptada de una de las cartas del joven Werther.

Finalmente la evaluación de los elementos de efectividad deja ver una estructura de práctica pedagógica que actúa como un espacio colaborativo que incide en la manera como se asume el rol docente que hace a un profesor que se está formando, en este caso, como un futuro profesional de la docencia de las artes escénicas

En ese sentido se pudo entender que ser profesor de artes escénicas es ser co-responsable con la formación de subjetividad de otro, es generarle preguntas a alguien para que le inviten a transformar su mirada no solo hacia un producto artístico, sino a un mundo en relación con otros. Ser profesor de artes escénicas, es reflexionar constantemente sobre el aporte que el conocimiento genera en el otro y lo que el otro puede transformar en su entorno.

CONCLUSIONES

Los aportes identificados para la construcción de rol docente del profesor en formación en artes escénicas, como producto de la implementación del unipersonal didáctico con alumnos del I. E Roberto Velandia, se encuentran vinculados con las habilidades que el profesor en formación desarrolló en las diferentes fases de la práctica pedagógica realizada.

Estas habilidades en relación con el saber, con el saber hacer y con el saber ser, se consolidaron en unas competencias que adquirió el profesor en formación mediante la reflexión de sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se describen cada una de las competencias:

Competencia Performativa

Es la habilidad que desarrolló el profesor en formación para producir signos y símbolos a través de la representación escénica con su cuerpo, voz y una técnica teatral con el fin de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar.

Por medio de la selección y adaptación de una historia, del amplio acervo de la cultura, el profesor en formación acudió a su formación disciplinar desde el teatro, para la creación de un unipersonal que fuera compartido con los alumnos.

El propósito de la representación escénica del profesor en formación fue la de llevar el teatro al aula, esto quiere decir, propiciar un encuentro para favorecer el acercamiento del alumno al lenguaje escénico como una posibilidad formativa.

En diálogo con el rol docente, la competencia performativa aporta a la construcción del saber hacer del profesor en formación de artes escénicas, en la medida en que sus acciones se dirigen a la creación de objetos artísticos pertinentes con su contexto escolar. De manera que su construcción de rol está relacionado con su activo cuestionamiento sobre el teatro y su función social, en una búsqueda permanente sobre el sentido de su hacer y la incidencia que tiene en el otro.

Es importante aclarar que llevar el teatro al aula no se circunscribe solamente a la representación escénica, ni que lo teatral se reduce a la tarea de la interpretación de personajes, sino que se presenta como una primera posibilidad que sugiere continuar escalando los niveles de afecto y efecto que produce el teatro en un escenario educativo formal.

Con lo anterior también se quiere hacer énfasis en que cuando se habla de llevar el teatro al aula, no se pretende realizar una instrumentalización del teatro, sino por el contrario cuestionar dichas prácticas y encontrar un lugar propio, a través de procesos reflexivos, de la pedagogía de las artes escénicas y su corresponsabilidad en la formación de niños, niñas y jóvenes.

La competencia performativa también implica una constante evaluación y cualificación de las habilidades expresivas del profesor en formación que le permita desarrollar mayor precisión y rigurosidad para con el ejercicio escénico. Consciente de que la base de su trabajo se encuentra en el conocimiento de su cuerpo, de su voz y de su producción intelectual, es imprescindible su continua formación como profesional de la docencia teatral.

Competencia Conjunta

Esta competencia da cuenta de la habilidad que posee el profesor en formación para realizar articulaciones coherentes y efectivas entre las prácticas de referencia teatral y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto quiere decir que el profesor en formación conoce ampliamente de las poéticas teatrales, de los discursos de la escena, de las discusiones políticas del sector teatral y en general de los acontecimientos que han marcado tendencias escénicas. Ese conocimiento en diálogo con su responsabilidad en la formación pedagógica de niños, niñas y jóvenes, le exige realizar conexiones asertivas que les permita a los alumnos acercarse al universo de las prácticas de referencia teatral, con el fin de encontrar allí un lugar más para su formación.

Se trata de *con-jugar*, es decir, de invitar a que el otro conozca un juego que le pertenece, del teatro como una expresión humana antiquísima que se ha encargado de cristalizar los hitos que han marcado el desarrollo de hombres y mujeres en la historia. En un juego que propone el encuentro pedagógico que favorece la expresividad del cuerpo, el gesto y el grito como lugares que movilizan hacia el desarrollo del pensamiento divergente, hacia la formación de personas propositivas y creativas para consigo mismo y para con su entorno.

La competencia conjunta pretende que el profesor en formación genere amplias posibilidades para la enseñanza del teatro en el aula y promueva la invención de rutas didácticas privilegiadas, como lo acuña Rickenmann y Collados (2011), con el fin de enriquecer su acercamiento al aula escolar.

En la práctica reconstruida se buscó la enseñanza de unos contenidos teatrales en relación con la creación de los personajes de la historia El hijo del carpintero, a partir de la caracterización vocal y corporal para que el alumno se acercara a su creación. Para cumplir con ese propósito, los medios fueron tan amplios como la creatividad del profesor en formación lo permitieron, haciéndose valer de narraciones, lecturas dramáticas, ejercicios de pre-expresividad, juegos de roles y la misma

representación del profesor para generar las condiciones necesarias en donde se apropiara dicho aprendizaje.

En ese sentido, construir rol docente también implica un estado de apertura creativa para encontrar cada vez una manera de resolver un objetivo propuesto para la clase, aludiendo a su *ser* como profesional inventivo que no hace lo que le toca, sino que encuentra siempre maneras de ir más allá para aportar en su formación y en la formación del otro.

Con-jugar entonces se vuelve en una disposición que asume el profesor en formación en la interacción entre lo que el alumno desconoce y lo que puede llegar conocer, en un entramado de experiencias que genera a partir de la entrada del teatro al aula.

Competencia sensible.

El desarrollo de esta competencia se identificó, hacia el final del proceso de la práctica pedagógica, como una habilidad menos visible pero muy importante en la construcción de rol docente, en la medida en que el que el ser, el saber y el saber hacer se articulan en una armonía que dispone de una sensibilidad, entendida como la capacidad de reaccionar ante estímulos tanto internos y externos que suceden en el entorno, para percibir lo que acontece en el aula de clase en vínculo con lo que interesa a un alumno, lo que lo emociona, lo que lo distrae, lo que lo empodera y lo que lo hace único en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propósito de que el profesor en formación desarrolle esta competencia, tiene que ver con entenderse así mismo como un profesional que cuenta con una preparación pedagógica y disciplinar para asumir la responsabilidad de la docencia, pero sobre todo como un profesional que trabaja con seres humanos que se encuentran en construcción de sueños, ilusiones, metas y que a su vez se ven también enfrentados con preguntas e incertidumbres sobre lo que son y quieren llegar a ser.

Por supuesto, el profesor de teatro no tiene todas las repuestas pero si puede generar las condiciones para que emerjan las preguntas. El acervo de la cultura y del teatro condensa los acontecimientos más importantes de la humanidad y conocerlos, cuestionarlos y ponerlos en diálogo con la propia cotidianidad, hace parte del aporte que genera el profesor en formación al aula de clase.

Hablar del amor, y si se quiere, de sus demonios con alumnos de décimo grado en relación con un movimiento filosófico y literario como lo fue el romanticismo, fue uno de los acercamientos más significativos que se tuvo como profesor en formación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación del contexto en vínculo con los contenidos a enseñar, permitió una mayor apropiación del saber en la medida en que la planeación de actividades y tareas para el aprendizaje estuvieron directamente relacionadas con lo que el profesor en formación conoció del grupo de alumnos.

De manera que la competencia sensible se desarrolla en la atenta observación y escucha que el profesor en formación dispone para con el contexto escolar con el que trabaja y se apropia con la constante reflexión sobre su hacer, en un ejercicio que lo dota de experiencia y pericia para lograr acercamientos al aula que generen transformaciones en términos de sus propuestas didácticas y de la relación del alumno con el saber.

Sobre la reflexión

Con el ánimo de seguir ahondando en la pregunta que realiza Alfonso (2011) sobre ¿qué es lo que hace a un profesor de teatro?, se identificó que la reflexión sobre su práctica pedagógica no solo hace parte inherente de su formación como un investigador, sino que lo ubica en un estado de incomodidad y si se quiere de desvelo por seguir entendiendo su labor pedagógica, e inventándose como un profesional que le apuesta a encontrar siempre caminos que favorezcan en la configuración de lenguajes expresivos que aporten a la formación de subjetividad en los alumnos.

Es por eso que la reflexión es transversal a las competencias expuestas y que en efecto lo que hace a un profesor de teatro es la capacidad de mirar y remirar sus acciones cuantas veces sea necesario con el fin de seguir desentrañando su rol.

Pero además, como profesor en formación, entrar en diálogo con otras miradas sobre la docencia de las artes escénicas fue imprescindible en esta continua búsqueda de aportes a su construcción de rol, en la medida en que fue el estado de incomodidad el que lo llevó a otros hemisferios a preguntar y a responderse preguntas, que desde la intuición pero también desde la experiencia, le permitió cada vez más seguir encontrando los indicios sobre lo que hacía su *ser* y su *hacer*.

De manera que la reflexión no solo como un lugar introspectivo y en solitario, sino que también en el debate, en el disenso y en la contrariedad fue como se agudizó en la apertura intelectual, se

asumió con mayor rigor la responsabilidad y se hizo más consciente de la sinceridad, que como actitudes permitieron una visión cada vez más definida y empoderada.

A lo anterior se hace referencia al camino transitado por el profesor en formación e investigador, quien en su inquieta búsqueda promovida por el profundo interés de conocerse, se encausó por indagar en las reflexiones de otros, desde las de los profesores formadores y en formación de la LAE, hasta en compartir sus reflexiones, como ponente, con pares académicos en congresos y encuentros sobre el teatro y su lugar formativo como los fueron el II Coloquio Internacional de Escuelas de Teatro en Bogotá, el V Congreso de Tendencias Escénicas en Buenos Aires, Argentina y en la continuación de este ejercicio investigativo en el VIII Congreso de educación y aprendizaje en Oporto, Portugal.

Cada discusión con quienes hicieron parte de esta investigación, cada exposición con efímeros peregrinos y cada sesión de clase fueron el sustento principal para la construcción de un rol docente que se construye a partir de un ejercicio reflexivo, práctico y propositivo como se fue consolidando a lo largo de esta investigación.

Como formadores y profesores en formación, se fue comprendiendo que la construcción de rol docente es continua, porque exige siempre ubicarse en la perspectiva del otro (el alumno, la institución, el colega, la sociedad) para construir con el otro. Que el rol es una conquista a la que se llega por medio de la experiencia y la reflexión, pero sobre todo que se consigue por la profunda convicción por lo *es* y por lo que se hace.

Sobre el Unipersonal didáctico

Establecer relaciones entre el unipersonal didáctico con la construcción de rol docente, permitió indagar en las acciones que realiza el profesor en formación para entenderlas como un lugar constructivo de su *ser*. Es decir, la estrategia didáctica propuesta para la enseñanza del teatro en el aula desde el unipersonal, posibilita generar preguntas sobre el sentido de la labor docente, específicamente en el campo de las artes escénicas, y a la vez, ese sentido, en diálogo con la construcción didáctica y epistemológica de la docencia.

El profesor en formación *es* en tanto sus acciones son promovidas por preguntas sobre su rol en la escuela, en la academia y en la sociedad. Este planteamiento como producto del análisis realizado en esta investigación, a su vez motiva otras preguntas como, qué es lo que hace a un profesor de

teatro en el contexto actual en Colombia, en donde transitamos por una serie de situaciones complejas como la violencia, el hambre, el desempleo, la discriminación y entre otras.

De manera que la construcción de rol docente es mucho más compleja si se piensa en términos de la responsabilidad social que se le atañe a un profesor, en la medida en que su labor afecta en gran proporción en la construcción de pensamiento, de juicios y de maneras de comprender el mundo en los alumnos.

Así pues, el unipersonal didáctico o cualquier otra estrategia didáctica impulsada por los muchos profesores creativos y reflexivos sobre su hacer, se vuelven en una muy buena excusa para pensar el norte de la educación, en particular en la etapa formativa de la niñez y la juventud, y el aporte de la profesión docente en tan importante tarea.

Nuevamente la reflexión ocupa un lugar preponderante, esta vez no solo en quien enseña sino en quien aprende, así como lo postula la investigadora mexicana Norma Lojero (2015) cuando expone que:

“Generar que el estudiante haga del proceso reflexivo una de sus principales herramientas tanto en su tarea creativa, como en su vida diaria y que comprenda a fondo, no solo la importancia de nombrar, sino la de ser nombrado, la de reconocer y ser reconocido, le permitirá descubrir (se) en su actividad cotidiana dotada de sentido que él mismo deposite, en la medida en que comprenda y se comprenda, explique y se explique, es decir en la medida en que distinga ideas, conceptos y símbolos que lo habitan y con lo que se relaciona en la otredad.”
(p. 167)

Por otro lado el unipersonal didáctico se instala como una forma para llevar el teatro al aula, de ahí su acepción al concepto formato o forma escénica como lo define Dip (2010) respecto al unipersonal. Esta forma se constituye como una posibilidad que tiene el profesor en formación para enseñar lo que sabe, sin embargo, lo más importante es su propia búsqueda por encontrar diversas formas para la enseñanza, aportando no solo en su hacer, sino a la didáctica como ciencia de la enseñanza (Lucio, 1989, p. 38), específicamente a la didáctica del teatro.

Entonces la improvisación, la cuentería, la lectura dramática, la instalación, el teatro de sombras, el teatro de objetos y en general las formas escénicas con las que cuente el profesor en formación

a su disposición, son susceptibles de ser adaptados para los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante elaborados criterios para su implementación que sean coherentes y pertinentes con el contexto escolar y los objetivos de enseñanza.

RECOMENDACIONES

Aunque el marco de esta investigación se limitó a comprender al rol del profesor en formación en artes escénicas, no deja ser el alumno un agente fundamental en la triada didáctica. De ahí la importancia de profundizar en los procesos cognitivos que se desarrollan en él, a partir de la apreciación y experiencia estética, que ha quedado enunciado pero que se propone continuar en el desarrollo posterior de esta indagación.

También, este trabajo monográfico pretende aportar a los profesores en formación de las artes escénicas en sus cuestionamientos por lo que son y para que lo que se están formando, con el ánimo de impulsar sus iniciativas didácticas y colmarlas del rigor que la reflexión sobre su hacer pueda contribuir.

Es necesario continuar fortaleciendo el diálogo que propicia el modelo en alternancia en la LAE, como una manera de profundizar en las pesquisas que surgen como producto de la interacción entre los profesores formadores y profesores en formación. De ahí la importancia de generar espacios de encuentro encaminados a compartir hallazgos, ideas y emprendimientos en relación con las experiencias que cada escenario educativo produce.

Por último, se hace la invitación al profesor que se está formando como un futuro profesional de la docencia teatral, a que asuma su labor investigativa como la aguja que direcciona su norte, en el camino por conocer más de sí mismo y de los aportes que desde su rigurosidad, creatividad y entereza, generen al campo de la didáctica teatral y por consiguiente a la educación del país.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. *Revista colombiana de artes escénicas de la Universidad de Caldas*, (35), 3-15.
- Álvarez, Elisa. (2010) *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente: InterAC*. Recuperado de <http://interac.es/index.php/es/documentacion>.
- Ávila Penagos, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e pesquisa*, 31(3).
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study* (Vol. 7). Libros del Zorzal.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Cerda, H. (1991). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos información. H. Cerda (Compilador), *Los elementos de la investigación*, 235-339.
- Charry, C (2015) *La dimensión performance del profesor: un análisis de la presencia en el campo expandido y la acción docente* (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Chevallard, Y., & Gilman, C. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Vol. 1997). Buenos Aires: Aique.
- Collados, E., & Rickenmann, R. (2010). El Objeto cultural en clase: mediación de la actividad de aprendizaje y orientación de la acción docente.
- Cordinación de Universidad abierta y educación a distancia, UNAM. (2017). *Recursos educativos abiertos*. México. Obtenido de https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1151/mod_resource/content/1/contenido/index.html
- Davis, Flora. (2010) *La comunicación No verbal*. Madrid, España: FGS. Recuperado de <https://comunicacionenlaunsj.files.wordpress.com/2011/09/la-comunicacion3b3n-no-verbal.pdf>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós
- Dip, N. (2010). Solo en escena. Buenos Aires: revista virtual, Instituto Nacional de Teatro. Revista virtual.
- Garzón, J. (2013) *El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética*. Bogotá, Colombia: Revista pensamiento, palabra y obra. Universidad Pedagógica Nacional.

Lojero, N (2015) *Hermenéutica y teatro: posibilidades de reconocimiento*.

Lucio, R (1989) *Educación, Pedagogía, Enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. Revista de la Universidad de la Salle No 17. Bogotá, Colombia. Universidad de la Salle.

Merchán, Carolina. (2011) *De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente*. Revista Folios. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/736/896>

Ministerio de Educación (s.f) *Función docente*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80258.html>

Pavis, Patrice (1998). *Diccionario de teatro, dramaturgia, estética, semiología*. Editorial, ediciones Paidós. Barcelona.

Restrepo, B (2006) *La investigación Acción-Pedagógica, variante de la investigación educativa que se viene validando en Colombia*. Universidad de la Salle, Simposio internacional investigación-acción y educación en contextos de pobreza. Bogotá, Colombia.

Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. In Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente (pp. 1-16)

Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P (2006) *Metodologías de la investigación*. México. Recuperado de: <http://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf>.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves"*. PU Rennes.

Torres, R (2004) *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de educación para qué modelo educativo*. Revista colombiana de educación. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5512>

Trozzo, Ester (2003) *Teatro en la escuela*. Mendoza, Argentina: Coedición Instituto nacional del teatro – Facultad de artes y diseño UNCUYO

Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Artes Escénicas, perfil del aspirante y del egresado*. Recuperado de: <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349&idn=10207>

Velásquez, J. (2019) *El unipersonal: estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula*. Universidad de Palermo, V Congreso de tendencias escénicas. Buenos Aires, Argentina.

Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.

Zeichner, K (1982) *El maestro como profesional reflexivo*. Universidad de Wisconsin, 11 University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading performance. Wisconsin, E.E.U.U

ANEXOS

ANEXO 1. DIARIO DE CAMPO DEL 6 DE SEPTIEMBRE DE 2017

ANEXO 2. DIARIO DE CAMPO DEL 18 DE ABRIL DE 2018

ANEXO 3. VIDEO DE INTERVENCIÓN DE UNIPERSONAL SOBRE EL PRINCIPITO

ANEXO 4. VIDEO DE CLASE DE CUADRO ESCÉNICO SOBRE LAS DESVENTURAS DEL JÓVEN WERTHER