



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "La teoría de acción didáctica y el teatro en la escuela", presentado en la modalidad de monografía por el estudiante Carlos Moisés Ballesteros Paipilla, (C.C1015415141- Código 2007277004), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El documento establece, a partir de la teoría de la acción didáctica novedosas estrategias para que el licenciado en artes escénicas, articule con mayor efectividad en el aula los componentes artísticos y los componentes pedagógicos. Así mismo plantea nuevos modelos para entender roles dentro de la escuela. Finalmente, se sugiere, para posteriores trabajos, analizar con mayor detalle la información y además fortalecer la definiciones de conceptos.

En Bogotá, a los veintisiete (27) días del mes de Noviembre de dos mil catorce (2014).

Jurado Hernando Parra

Calificación: 4.2

Firma: 

Jurado Robinson Alvarado

Calificación: 3.7

Firma: 

Directora Diana Rodríguez

Calificación: 4.0

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 3.9



La teoría de acción didáctica y el teatro en la escuela


Presentado por.

Carlos Moisés Ballesteros Paipilla.

Director de Tesis:

Diana Marcela Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas.
Bogotá D.C.


 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 2

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo De Grado
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. IBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	LA TEORÍA DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA Y EL TEATRO EN LA ESCUELA
Autor(es)	BALLESTEROS PAIPILLA CARLOS MOISÉS
Director	Diana Rodríguez
Publicación	BOGOTÁ UNIVERSIDAD PEDAGOGICA. 2014
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
Palabras Claves	Enseñanza-Aprendizaje, Teatro en la escuela, Didáctica

2. Descripción
<i>La presente monografía revisa la praxis docente en el Colegio Cafam a través del módulo de teatro de estatuas para los grados décimos. El objeto de revisión de dicha praxis es el de revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje para determinar qué tipo de estrategias didácticas se valen con el fin de construir conocimientos. para tal fin, todo el análisis desarrollado, tiene como base teórica la Teoría de la Acción Didáctica propuesta por el profesor francés Gerard Sensevy</i>

3. Fuentes
<p>ALFONSO, M (2009). Revista (pensamiento), (palabra) ...y obra. Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar.</p> <p>ARNAY, J. y RODRIGO, MARÍA J. (1997). La construcción del conocimiento escolar Ed. 1997. Parte 1. Cap. 2 Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar.</p> <p>BARRIO DEL CASTILLO, I. GONZALES, J. PADÌN, L. PERAL, P. SÀNCHEZ, I Y TARÌN, E. Métodos de Investigación Educativa, El Estudio de Casos. Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio Educación Especial.</p> <p>BOLIVAR, A (2005). Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9,2 (2005). Conocimiento Didáctico de contenido y Didácticas Específicas</p> <p>CARDELLI, J (2004). Cuadernos de Antropología Social No 19, pp. 49-61, 2004. Reflexiones Críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard.</p> <p>CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.</p> <p>SENSEVY, G (2007). Sensevy, G Y A. MERCIER. 1. Categorías para describir y comprender la acción didáctica.</p> <p>SHULMAN. LEE S, "Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform", Harvard Educational Review, Vol. 57, N° 1, (1987)</p> <p>PORLAN ARIZA, R, RIVERO GARCÍA, A. y MARTÍN DEL POZO, R (1997). Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid. Miembros del Grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar) y del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar). CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y EPISTEMOLOGÍA DE LOS PROFESORES I: TEORÍA, MÉTODOS E INSTRUMENTOS.</p> <p>YACUZZI, E. El Estudio De Caso Como Metodología de Investigación: Teoría, mecanismos causales, validación.</p>

4. Contenidos
<p>La presentación de esta monografía tiene las siguientes estructura;</p> <p>1 después de la introducción general al trabajo de investigación donde se resumen todos los aspectos a tratar, se exponen los objetivos del proyecto de investigación.</p> <p>2 se hace una explicación muy general sobre las razones a través de las cuales se decide optar por el tema de investigación dando apertura a una exposición del panorama que se vivía en el momento contextual que influía en el momento de inicial la investigación.</p> <p>3 se hace una breve exposición de las categorías que componen la Teoría de la Acción Didáctica con el fin de generar un conjunto común de códigos con los que se transita en la revisión de las clases.</p> <p>4 se expone el contexto en el que se llevará a cabo la revisión de la praxis docente.</p> <p>5 se confrontan los dos apartados anteriores con el objetivo de analizar las categorías de la Teoría de la Acción Didáctica en la Escuela.</p>

 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 2 de 2	

--

5. Metodología
<p>La metodología de la monografía es Estudio de Casos: a través de esta metodología se hizo la verificación de un caso específico en el que se presentaran las condiciones necesarias que requiere la Teoría de Acción Didáctica con el fin de que los resultados de este caso específico sirvieran como un modelo general para la construcción de estrategias didácticas y que a su vez sirvieran para el análisis de otros casos.</p>

6. Conclusiones
<p>Se concluye que la Teoría de la Acción Didáctica tiene la posibilidad de adaptarse a otros ámbitos de la educación y que, a través de estos, se pueden construir modos para la revisión y evaluación de la práctica docente en busca de estrategias y herramientas que permitan la construcción del conocimiento en los estudiantes.</p>

Elaborado por:	Carlos Moisés Ballesteros
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	27	11	2014
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen.....	3
Objetivos	4
Objetivos específicos.....	5
Introducción	5
Un breve vistazo a la razones investigativas.....	5
Algunos apartes sobre el panorama general que rodea nuestra investigación.	8
Capitulo uno. La Teoría de Acción Didáctica. Dimensiones necesarias para la revisión de una práctica teatral didáctica en la escuela.....	20
Transacciones didácticas.....	21
Contrato didáctico.....	22
El juego didáctico	23
Los medios.....	25
La cuádrupla para caracterizar los juegos	26
Tripleta fundamental de verificación. Categorías; topo-génesis, meso-génesis y crono-génesis.	27
Capitulo dos. El Colegio Cafam, su proceso pedagógico en el teatro y su módulo para grados décimos	28
Capitulo tres, análisis general de la práctica: El módulo de teatro de estatua, pantomima y teatro gestual de los grados decimos del colegio Cafam a la luz de la teoría de la Acción Didáctica. ...	34
Análisis de clases	35
Capitulo cuatro, Conclusiones y análisis final.	58
Análisis por dimensiones.....	58
Contrato didáctico.....	58
Tripleta de verificación de la acción.....	59
Situación didáctica comprendida como un juego didáctico	61

Los medios de la transacción	61
Conclusión general	62
Referentes bibliográficos.	64

Resumen

El presente informe final presenta los resultados de la implementación de la teoría de acción didáctica en un módulo de clase de teatro con estudiantes de décimo grado del colegio Cafam. Esta teoría ha sido propuesta por el profesor Gerard Sensevy, fue aplicada y verificada inicialmente con procesos de enseñanza-aprendizaje en matemática pero dejaba abierta la posibilidad de ser explorada en otros campos.

Siguiendo dicha línea de investigación, proponemos una revisión de las categorías de esta teoría en relación con la ejecución de un módulo de la clase de teatro En la escuela con el fin de proponer una nueva manera de revisión a las prácticas pedagógicas que tienen como eje central la educación artística-teatral.

Estructuraremos nuestra información exponiendo de forma separada los dos puntos que convergen en nuestra investigación; en una primera instancia se desglosarán las categorías de la teoría de acción didáctica y la metodología de verificación y estudio de la misma en determinado contexto; después, se hará la presentación del campo de trabajo (quienes, bajo qué características, dónde y cómo). Teniendo en cuenta que la teoría de acción didáctica es un ejercicio práctico en el que intervienen tres elementos importantes en su desarrollo (estudiante, contenido curricular a enseñar, docente.), la tercera parte de este

informe exige detenernos a presentar, también, los contenidos curriculares que son el eje del módulo de clase que se revisará.

Después de la exposición de los caracteres que juegan un papel importante en nuestra investigación, realizaremos la verificación de cómo estos convergen en un proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de hacer un estudio detallado de la praxis docente desde la óptica de la didáctica.

Todo lo anterior nos permitirá establecer conclusiones concretas sobre cómo la didáctica y los fenómenos relacionados con la práctica docente establecen categorías de evaluación para el mejoramiento de la actividad docente. A su vez, este informe, que es un estudio de caso, nos permitirá realizar una apertura a la revisión de la práctica didáctica en el ámbito artístico no sólo en otros contextos que involucran el arte teatral sino también para otras áreas artísticas que intervienen en el quehacer escolar o que puede llegar a hacerlo.

Relacionamos ahora el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto de investigación:

Objetivos

Objetivo General

Analizar el proceso de transposición de contenidos teatrales del módulo de Teatro de estatuas en las clases de grado décimo del colegio Cafam a partir de las categorías que propone la teoría de la Acción didáctica propuesta por Gerard Sensevy.

Objetivos específicos.

- Revisar las relaciones entre los contenidos que enseña el profesor de teatro con los estudiantes.
- Analizar las actividades que se realizan en el aula en relación con los agentes de la enseñanza-aprendizaje según el contenido que se transfiere.
- Determinar qué estrategias didácticas se usan en las clases de grado décimo del colegio Cafam para la transposición del conocimiento del módulo de teatro de estatuas en la escuela.
- Identificar cómo reaccionan los estudiantes a las estrategias didácticas que le son propuestas en el desarrollo de la clase.

Palabras claves.

Teoría de Acción didáctica, enseñanza-aprendizaje, Gerard Sensevy, transacciones didácticas, contrato didáctico.

Introducción***Un breve vistazo a la razones investigativas.***

El interés en esta investigación, de corte pedagógico, deriva de los cuestionamientos hechos a las prácticas pedagógicas de teatro que hacen parte

del currículo de la Licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica, donde se evidencia una falta de actividad investigativa en el área de lo teatral, dentro de la escuela o de la falta de difusión de dichos procesos. El beneficio está en acercarse a la práctica pedagógica desde el cómo enseñar y a través de qué estrategias. Aclaremos cuáles son los procesos que enmarcan los derroteros de esta investigación y de qué manera se podría abordar el problema de la práctica artística docente.

En esta investigación se realizará un estudio de caso enmarcado en una teoría sobre didáctica, hasta el momento revisada en otras áreas de conocimiento en el entorno escolar, que recibe el nombre de teoría de la acción didáctica. El promotor de esta teoría es Gerard Sensevy, investigador francés de la práctica docente en las matemáticas. Sus estudios giran en torno a la didáctica y proponen una serie de conceptos que abordan unos momentos específicos de la práctica docente, donde se establecen modos de operar basados en la transformación del conocimiento a ser enseñado y que también buscan proponer una serie de estrategias de verificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos son producto de la revisión de la praxis y enmarcan el camino del profesor en diálogo permanente con la respuesta del estudiante.

A partir de esta teoría emerge la necesidad de pasar de un estudio general de la didáctica como un conjunto de opciones a ser aplicadas en el aula a un estudio del aula y el contenido para generar didácticas específicas que sean resultado de cada disciplina y de lo que pretende enseñar

“el contenido influye tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares. (...) este libro demuestra que aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente.” Si cada contenido implica unas actividades diferentes como señala Stoldosky (1999:20:) “de ello resultarían tipos distintos de enseñanza para cada uno de los contenidos de nuestro estudio” (Bolivar, 2005)

Una de las preguntas con las que cierran los artículos sobre didáctica es; ¿qué pasa con estas teorías si se trasladan a otros contextos educativos? Donde, claramente, es pertinente nuestra intención en la materia *teatro*.

El problema, como ya se ha enunciado, es la limitada revisión sobre el quehacer del docente de teatro en el ambiente escolar y la falta de difusión de estas investigaciones, que no proporcionan procesos de autoevaluación y co-evaluación de la praxis. Lo anterior, no permite una evolución más ágil de los mismos y no permite la transformación en pro del avance del conocimiento que se oferta en la escuela y que revisaremos desde un proceso educativo de la educación media.

la investigación de problemas relevantes es la estrategia didáctica más adecuada para favorecer la evolución y el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores. (Cañal y Porlan 1987. 1988)

Una de las características fundamentales por las que se da esta situación problemática es por el interés tan marcado que, en nuestro contexto, la academia formadora de profesores de nuestra materia hace sobre el saber profesional, es decir sobre el saber sabio (Chevalard. 1997); sobre discursos que complejizan la práctica artística y su modo de ser abordado en contextos no necesariamente

escolares. Sobre el peso académico que dan las materias que se enseñan a entender y componer un saber artístico (teatral) no precisamente relacionándolo con los contextos de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela.

Lo que dicen los resultados de las prácticas (haciendo referencia a los espacios de práctica que otorga la universidad a los profesores en formación) es que hay una clara carencia de modos de intervenir el aula, de qué hacer con los saberes y de cómo hacer transferencias efectivas para el aprendizaje adecuado del mismo. Es evidente que los contenidos a ser enseñados cuentan con una gran influencia de los modos y los medios que deben ser usados en el aula, no obstante, no son la única esfera que interviene en el proceso educativo.

De esta manera, al analizar los procesos de enseñanza aprendizaje, estamos abriendo una brecha para el análisis de las prácticas a fin de dar pasos hacia una evolución de nuestra labor en el aula. Serían más claras las formas en las que podemos intervenir el aula, podríamos adoptar, no como un manual, sino más bien cómo una guía algunas de las experiencias que recoge esta investigación.

No basta con construir y aumentar la complejidad del conocimiento: finalmente hay que decidir qué hacer, por qué y para qué hacerlo (Apple, 1979)

Algunos apartes sobre el panorama general que rodea nuestra investigación.

En la actualidad, el entorno escolar (nos enfocaremos en la educación media), tiene una serie de deficiencias en el panorama teatral que es presentado dentro

del aula y las razones por las que sucede este problema tienen muchos orígenes, tanto pedagógicas como estéticas, las hay de discurso (Drama, gestual, circo, etc) y también de difusión (producción, dramaturgia, dirección, actuación). Para mencionar la apuesta, a modo de panorama del quehacer profesional, desde el área artística, hay que hacer evidente que los procesos en los campos de práctica y su organización tienen una serie de desaciertos que denotan una falta de trabajo y dedicación. Enumeremos algunas de las partes de este problema. Haciendo claridad que es esta revisión al panorama la hacemos desde nuestro contexto personal (UPN lic. en Artes Escénicas, periodos 2007- 2011)

1 Los procesos pedagógicos que giran en torno al arte escénico no han contado con la actividad investigativa como una unidad fundamental y prioritaria que potencie los procesos dentro del aula, que los transforme en pro de los objetivos de la escuela y que los mantenga activos y actuales dentro del contexto profesional o marco social de referencia. Entiéndase marco social de referencia la práctica teatral profesional.

2 La formación del profesorado en artes, en el contexto anteriormente enunciado, tiene inconvenientes para la formación disciplinar del saber que debe ser enseñado (contenidos disciplinares, formas, discursos, medios y modos, referentes creativos etc.), pero sobre todo, tiene inconvenientes con la esfera de formación referida a las estrategias docentes (didácticas, etapas de la educación, estudio de ley y procesos de cambio, métodos pedagógicos, pensadores, corrientes, entre otras) una de las razones que sustenta dicho inconveniente es

que la práctica del estudiante en formación se reduce a un aparte final de su proceso, cuando debería ser un estudio más elaborado y que abarque más espacios de tiempo y que demande revisiones significativas desde sus inicios de formación.

El arte, en tanto práctica social, merece una proyección vigorosa y un posicionamiento teórico para entrar en diálogo con la educación, la sociedad, con otras disciplinas y por supuesto, con la vida y la naturaleza. (Miguel Alfonso. 2009)

3 La apuesta investigativa de este sector académico no profundiza en la investigación de los procesos del arte escénico en la escuela, si lo hace no hay difusión, no hay una verificación de los resultados y las orbitas de trabajo son cerradas entre sí.

“Aún es notoria la ausencia de sistematizaciones e investigaciones por parte de los agentes artísticos, culturales y educativos, situación que se suma al incremento de procesos de formación no formales (cuya caracterización está por hacerse), el hecho de que los programas universitarios adolecen de espacios de encuentro, debate y proposición y, que el arte ha tomado formas estéticas y escolares que aún no se descifran.” (Miguel Alfonso. 2009)

4 el ejercicio académico centra su fuerza en formación y estructuración del saber propiamente a ser enseñado y no al cómo. Sin embargo no es efectiva esta estructuración; El saber del que hablamos obedece a varios campos disciplinares, lo cual, a diferencia de otras de las materias pertenecientes al currículo escolar (véase las matemáticas u otras ciencias), permite estructurar procesos largos de aprendizaje para el tránsito por dichos campos, si bien no en un sentido completo

por lo menos más amplio y de mejor edificación que el de las artes escénicas. Nuestro saber, en tanto saber profesional o saber sabio (Chevallard) puede ser ampliamente descrito como un conjunto de disciplinas que se denominarían campos sociales de referencia entre las que se resaltan¹ campos de discurso formal (teatro dramático, clown, circo, gestual, callejero, etc.) de las que se desprenden, además, varias formas de ser abordadas (la dirección, la actuación, la dramaturgia, los ejercicios de curaduría y, por qué no, la investigación) y también encontramos campos sociales de referencia técnica (el vestuario, la escenografía, la luminotecnia, etc.) que también componen el arte teatral. Todo esto exige un abordaje que demanda disponibilidades horarias superiores a las que el ámbito escolar está dispuesto a ofertar. De manera que cada quién hace lo que puede o lo que le gusta. A razón de lo mismo, el ejercicio pedagógico es difícil de concatenar en un sólo estudio u orden y difícil de estructurar en la formación del profesorado.

Dada la escases de procesos de formación que impliquen al quehacer pedagógico sobre el saber propiamente a ser enseñado, es necesario abrir espacios de investigación de los que sea posible establecer las conexiones de orden profesional que permitan al profesor en formación y al profesor en praxis elaborar discursos más fuertes en el área específica de enseñanza, sea cual sea que haya escogido. Para que a partir de ello, re elabore su práctica, la actualice, la transforme y la haga más eficaz.

¹ a título personal

(...) la evolución descrita puede favorecerse y acelerarse a través de procesos de investigación dirigidos o auto dirigidos: seleccionando problemas potentes: favoreciendo la toma de conciencia de las ideas y conductas propias; considerándolas hipótesis tentativas; buscando el contraste argumentado y riguroso con otros puntos de vista, con otras formas de actuar y con datos procedentes del fenómeno o fenómenos asociados a dicho problema; y, finalmente, tomando decisiones reflexionadas acerca de qué cambiar y por qué hacerlo (García y García, 1989; Porlan, 1993)

Teniendo claridad alrededor del panorama que sustenta la necesidad investigativa como una condición que atraviesa nuestro campo de trabajo, la decisión de trabajar sobre la didáctica establece una conexión clara con los elementos que componen nuestro contexto y que se permite establecer como un área específica de verificación y estudio donde se hace apertura al dialogo con nuestra práctica social de referencia.

Además, en la actualidad, los procesos de formación de profesores en teatro no han sido eficaces en la enseñanza de estrategias y metodologías que permitan la evolución del saber escolar y esto puede ser a causa de la falta de espacios de práctica de los que, por lo general, emerge todo este conocimiento, es decir, que a los estudiantes de la licenciatura les haría falta tener más espacios para la práctica docente. Por esta razón es necesario realizar una revisión de las estrategias que, a posteriori, se han logrado con acierto en el ámbito escolar y evaluar que desaciertos se han cometido y las causas de los mismos en caso de que las hubiese.

Es claro que, actualmente, un sector amplio de investigaciones sobre didáctica (Antonio Bolívar, Cristina Moral Santaella, Rafael Porlan, Shevalard) sostiene la teoría de que las materias escolares, a partir de nociones distintas del saber que deben enseñar, necesitan estrategias didácticas especiales para cada uno de sus contenidos. De esta manera una formulación general de herramientas para la enseñanza de un contenido en matemáticas no puede ser re-contextualizada con eficacia para ser aplicada en la enseñanza de un contenido disciplinar de las ciencias sociales. Según esto ¿sucede lo mismo con el teatro? ¿Qué estrategias se pueden re-contextualizar y cuáles no? ¿Cuáles estrategias o herramientas didácticas son producto de la práctica teatral en la escuela? ¿Cuáles de estas herramientas son aplicables a otras disciplinas?

Ahora bien, unas de las características fundamentales que genera la separación entre disciplinas son los diferentes contenidos curriculares que se ofertan; sus grados de complejidad, sus utilidades en la vida diaria, las concepciones sociales que se tienen de unos en relación con otros e incluso los materiales que se usan para la aprehensión de los mismos. Si bien el teatro es una materia, de cierto modo reciente en la escuela, para entender su papel en el aula es necesario comprender contextualmente su quehacer (¿dónde sucede? ¿Con quién sucede? ¿Para qué sucede? y ¿por qué?) y así poder definir lo que se espera de ella y cuáles son las mejores estrategias para que se cumplan esos objetivos.

“el proceso de adquisición del conocimiento escolar, ente otros aspectos, debería enriquecer el campo experiencial de los alumnos-as proponiendo unos conocimientos específicos cuyos

propósitos y contenidos estuviesen adaptados a las necesidades de construir modelos plausibles de la realidad, y no modelos científicamente correctos.” (Arnay, 1997)

Aparte de las especificidades que proporciona determinada escuela sobre ciertas materias, se debe tener en cuenta que la manera en la que, cada asignatura, pueda llegar a ser abordada depende directamente de una serie de características que componen el saber o contenido que se va a enseñar. Estas características que lo hacen diferente de otros contenidos son; saber profesional, es decir el saber directo de la práctica social de referencia, la concepción del profesor acerca de dicho saber, la experiencia del profesor con dicho contenido en relación con el aula y las rutinas de su clase.

Muchas de las características que complejizan el saber en el aula y su manera de intervenir la misma son producto de la práctica del profesorado y no son una fórmula exacta. Sin embargo, algunos “modus operandi”, al ser compartidos, verificados y revisados pueden proporcionar estrategias aplicables en otros contextos. ¿Cuáles son estas estrategias que proporciona la práctica en relación con determinado contenido? ¿Cómo se construyen estas estrategias? ¿Cuáles son los contextos experienciales que las determinan? ¿Influye el conocimiento a priori del estudiante en la forma en la que se estructuran estas estrategias?

Dado que, claramente, el saber que proporciona la disciplina profesional no es necesariamente el saber que se construye o distribuye en el aula, es necesario establecer qué otras condiciones pueden hacer que ocurra este fenómeno de transformación y sobre la pertinencia de dicha transformación. Con respecto a las

otras materias, tratadas en esta teoría, la operación de cambio está más que comprobada dado que las funciones sociales del conocimiento es decir, los para qué de algunos contenidos, son mucho más claros que en la materia que estamos por analizar, entonces; ¿Se transforma el contenido profesional en la materia Teatro? ¿Cómo se transforma el contenido? ¿Qué está influyendo para que se transforme? ¿Su transformación hace eficaz la transferencia de los contenidos? ¿Esta transformación está en directa relación con lo que propone el P.E.I?

En cuanto a la pertinencia de la transformación de los saberes se afirma, desde estudios realizados, que:

(...) contenidos y procedimientos que tienen sentido en unos contextos de actividad científica específica pero no en otros, como puede ser el escolar, ante el cual muchos contenidos, procedimientos y fines se vuelven irrelevantes. (Arnay. 1997)

Lo que proporciona esta investigación, proyectando con claridad las preguntas anteriores, es el resultado de un estudio de caso en el que se realizó la verificación de cómo se realiza la transferencia de los contenidos ofertados en la materia teatro, en el contexto escolar, teniendo en cuenta las categorías de análisis de Sensevy (2007). Para responder a esta pregunta es necesario realizar una radiografía de los procesos que se gestan en el aula. Los acuerdos que se construyen, las formas de actuar de los agentes que intervienen en la misma y las características de los contenidos que los relacionan. Ese es, a grandes rasgos nuestro objetivo intrínseco.

El estudio de casos

Teniendo en cuenta el panorama general de la educación artística-teatral en la escuela, la pregunta transversal que se ha propuesto para esta investigación y las categorías de la teoría suscitada en la pregunta, la metodología de trabajo más adecuada era el estudio de casos. De esta manera, lo que buscó este proyecto de investigación fue analizar un caso particular para entender la complejidad que se gesta de la experiencia.

Si centramos nuestra mirada en la teoría de acción didáctica podremos encontrar que los casos estudiados siempre arrojaron resultados particulares para cada proceso pues la relación del profesor con el estudiante, en función del contenido a enseñar-aprender, se hacía más complejo en diálogo con otras variables que intervenían; contexto escolar, contenido curricular, experiencia del profesor, entre otras. Así que, con el estudio de caso, más allá de buscar resultados cuantitativos o numéricos, buscamos realizar descripciones de las situaciones del fenómeno trabajado y elaboramos a partir de estas descripciones unas premisas hipotéticas que fueran de ayuda a la toma de decisiones dentro de un proyecto de aula.

- Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

- Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas. Universidad Autónoma de Madrid

Al escoger la metodología de estudio de casos la perspectiva desde la que haremos referencia es la propuesta por Yin (1984), nuestra tarea investigativa consistió en hacer el análisis de un módulo de clase en el contexto escogido (colegio Cafam) desde el que describimos las categorías a través de las cuales el profesor del colegio que dirigía la dinámica elaboró estrategias de aprendizaje para transferir los contenidos curriculares a los estudiantes.

Dentro de nuestra metodología fue importante tener en cuenta las siguientes características de estudio que nos dieron momentos de análisis determinados; momento exploratorio desde el cual, al verificar el caso, establecimos preguntas de investigación; el momento descriptivo a través del que nos enfocamos en las revisiones descriptivas de la situación sin realizar juicios o análisis y, finalmente un momento explicativo donde, partiendo del momento descriptivo, se hacía apertura al ejercicio de interpretación del caso.

El objetivo que nos propuso la metodología y que también se ajustaba a nuestro tiempo de trabajo consistió en hacer un *estudio intrínseco de casos* donde pudimos determinar, a partir de la verificación de un caso específico (grado Décimo, módulo de trabajo para el tercer bimestre; teatro de estatuas), la manera en la que la Teoría de Acción Didáctica, probada con el teatro en otros contextos no escolares como la Universidad Pedagógica y las investigaciones del profesor Miguel Alfonso, podía ser re-contextualizada en un contexto escolar (colegio

Cafam), donde se pudiera establecer cómo se lleva a cabo esta re-contextualización y las particularidades que emergen de ésta práctica.

Añadimos a lo anterior que nuestro estudio de casos fue del tipo interpretativo dado que lo que aquí presentamos elabora explicaciones alrededor del caso y establecimos relaciones directas con nociones y teorías con el fin de revisar o proponer categorías conceptuales para ratificar e ilustrar la teoría de acción didáctica y cómo esta sucede en la materia teatro.

Según esta metodología:

- 1. Seleccionamos y definimos el caso:** verificamos la pertinencia del caso que estudiaríamos, cuales eran los agentes que podían aportar información al fenómeno, cómo se definía el problema del caso y cuáles eran los objetos a investigar.
- 2. Elaboramos una lista de preguntas:** elaboramos una lista de preguntas con las que nos fue posible generar una guía para la investigación, y una vez hecho el primer paneo del caso establecimos una pregunta global que orientó la recolección de los datos. Estas preguntas fueron desglosadas previamente en esta misma introducción.
- 3. Localización de la fuente de los datos:** recolectamos los datos a través de la observación, verificamos cuáles son los actores más importantes

del caso, revisamos los documentos que aportan a las hipótesis o teorías y complementamos con las fuentes de información.

4. Análisis e interpretación: una vez realizada la observación procedimos a establecer conexiones con las categorías conceptuales, teorías e hipótesis previamente establecidas.

5. Elaboración del informe: finalmente elaboramos el informe haciendo una descripción exhaustiva de lo observado y relacionando minuciosamente los aspectos más relevantes.

De esta manera nos introducimos al problema en la escuela de la verificación de la práctica escolar desde los roles que intervienen en la enseñanza (estudiante-profesor) y los elementos que la relacionan (contenido a ser enseñado y acciones metodológicas de la enseñanza). Continuemos ahora con la profundización de cada uno de los aspectos de nuestro informe. Para ello expondremos el marco conceptual que encierra nuestra mirada investigativa, seguido a esto reseñaremos brevemente el contexto donde se hace la investigación para poder hablar, finalmente, de cómo se relacionan ambos puntos (Teoría de la Acción Didáctica y Colegio Cafam) para, a manera de conclusión, hablar de cómo se transforma la teoría en práctica cotidiana dentro del aula.

Capitulo uno. La Teoría de Acción Didáctica. Dimensiones necesarias para la revisión de una práctica teatral didáctica en la escuela.

La pretensión de este proyecto de grado es la de presentar un informe sobre la praxis teatral en un contexto específico, escolar, que nos permita revisar una serie de categorías propuestas en la teoría de la acción didáctica de Gerard Sensevy. A continuación explicaremos un poco más a fondo cuáles son las dimensiones de esta teoría y las categorías que me dispongo a revisar.

Para comenzar a abrirnos paso a la descripción de estas dimensiones de análisis (contrato didáctico, juego didáctico y tripleta fundamental de análisis.) es necesario advertir que, la teoría de acción didáctica, tiene como contexto específico la escuela en tanto que, para Gerard Sensevy, la didáctica es una acción determinada por el ejercicio de enseñanza-aprendizaje pero que a su vez debe necesariamente darse en un contexto institucional.

El término enseñar, en cierta forma, evoca el término aprender, y el término aprender evoca a su vez el término enseñar. Es cierto también que existen momentos en los que alguien enseña o pretende enseñar sin que nadie aprenda nada, así como es posible que se aprendan cosas sin que nadie nos las enseñe, pero lo que caracteriza a una institución didáctica, es que allí se enseña a personas que normalmente van con el propósito de aprender (Sensevy, 2007)

Esta proposición nos indica que deben existir unas características específicas para que se lleve a cabo la acción didáctica. Hacer parte de un contexto institucional supone a la vez hacer parte de una relación institucional enmarcada en la

comunicación. Esta comunicación debe tener un tiempo, un lugar y unos agentes que la diferencian de otras relaciones. La relación que se lleva a cabo aquí es una relación entre; El profesor, el estudiante y el saber que se pretende enseñar.

De esta relación además resulta una de las primeras dimensiones que nos interesa revisar; la relación profesor-estudiante está mediada por el saber que se pretende enseñar en tanto que este puede cambiar las condiciones de las interacciones según sean sus características y según se planteen las condiciones de la transferencia que este saber demande. Al hablar de interacciones aquí hablamos de una acción dialógica. Esto nos permitirá entender la acción didáctica como una transacción². Antes de analizar las características que definen estas transacciones revisemos más a fondo el concepto de transferencia didáctica o transacción didáctica.

Transacciones didácticas

Entender la acción didáctica como una acción dialógica nos permite encontrar dos dimensiones de la acción, la dimensión transaccional y la dimensión interaccional. Interaccional pues es resultado de una acción donde cooperan al menos dos

² El término “transacción”, tal y como es usado en primera instancia por Sensevy, es tomada de Vernant (1997,2004) que expone lo siguiente: “Asimilamos el diálogo en sus dos dimensiones interaccional y transaccional... Es en primer lugar una interacción lingüística que, desplegándose en un desarrollo imprevisible, resultado de una cooperación conjunta entre por lo menos dos interlocutores que interactúan movilizandolos modelos proyectivos de diálogos... Pero esta interacción no tiene finalidad por sí misma. De carácter heterónomo, es tributaria de finalidades transaccionales, intersubjetivas e “intramundanas”. Generalmente, no se habla por hablar, sino para actuar sobre el mundo que construimos con la colaboración del otro o en enfrentamiento con él. La transacción intersubjetiva es ese movimiento por el cual los interlocutores se reconocen mutuamente como co-emisores en sus dimensiones psicológica, social, ideológica, etc. La transacción “intramundana” es un cuestionamiento de la relación de los co-agentes con el problema que encuentran en una situación que comparten (Vernant, 2004, p. 88)”.

interlocutores que emiten diálogos, y es transaccional porque la base de toda acción dialógica no es la emisión del diálogo sino el contenido y objeto que esta interlocución propone, su objetivo final. Sabemos que, en el caso del aula, lo que da forma a estas transacciones, son sus contenidos y que estos son contenidos de saber; contenidos epistémicos.

en esta perspectiva, los saberes contenidos de la relación, objetos de la comunicación, constituirán objetos transaccionales. Sensevy.

Si establecemos que la transacción didáctica es ante todo una acción dialógica que presupone mínimo dos agentes interlocutores, debemos tener en cuenta también que toda acción sucede en el marco de un entorno específico que aquí llamaríamos, remitiéndonos a Sensevy, al entorno de la acción.

esta consideración nos incitará a cuestionarnos sobre el dualismo: sujeto de la acción/entorno. Así como la acción de cada agente no podría ser explicada sin entenderla como co-acción coordinada, tampoco podría ser inteligible si no reconocemos que la acción en situación necesita la descripción razonada de la situación de la acción Sensevy. (2007) Pag. 9

Para poder entender con más profundidad las características de las situaciones didácticas que componen la acción didáctica, es necesario que insertemos otra dimensión que interactúa en la clase; el contrato didáctico. Este concepto nos permite entender más a fondo la relación estudiante-profesor.

Contrato didáctico

Llamamos “contrato didáctico” al conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro (Brousseau. 1980)

Según esto, establecemos que la didáctica en tanto acción, como lo propone Sensevy, obedece a un contexto específico donde alguien tiene el objetivo de ir a aprender y alguien que tiene el objetivo de enseñar, esta relación, en tanto sistema de enseñanza, esta mediada por una interlocución dialógica transaccional donde el objeto transferido es un saber epistémico específico. Esta transacción es más o menos efectiva en tanto los agentes que obedecen a un contrato invisible donde el maestro espera una conducta determinada del estudiante y viceversa son interpretados con eficiencia.

El contrato didáctico, como sistema de costumbres que hacen parte de la situación didáctica, debe romperse conforme el saber de la clase evolucione. Si el contrato didáctico es esencial para la descripción de las transacciones didácticas, esto nos suministraría un marco de verificación del que podamos saber qué condiciones o costumbres permanecen y cuales se transforman en función de las necesidades del saber.

El juego didáctico

Una mirada de la acción didáctica en términos más lúdicos sería entender la situación como un juego en el que existen roles definidos para los agentes. Si la situación didáctica hace parte de un juego se puede verificar la eficacia de la

transacción en términos de las estrategias, las normas que se establecen y los ganadores del juego. El juego como modelo didáctico es un ejercicio cooperativo donde el profesor es paralelamente juez y parte, su éxito exige el éxito del estudiante. Las reglas que propone deben estar encaminadas a que el estudiante construya junto con el profesor estrategias ganadoras, estrategias que permitan la transferencia efectiva del saber. Así mismo, estas normas que propone el profesor deben ser tácticas que provoquen al estudiante a asumir su rol dentro del juego, que lo inserten en la dinámica y lo haga un ente participativo.

En el orden de esta dinámica, es necesario que el profesor esconda parte del saber y enuncie solo lo necesario para que el estudiante proporcione conductas que lo lleven a construir el conocimiento del que carece.

el profesor no puede producir él mismo la estrategia para que sea imitada (en general, el profesor no es un “maestro de aprendizaje” que “muestra” a su aprendiz). No puede describirla tampoco de manera tal que el alumno la produzca sin conocimiento de causa. Debe entonces hablar, o de manera más general, debe producir sistemas de signos, callando una parte esencial del saber. El alumno deberá interpretar estos sistemas de signos para aprender a producir las estrategias ganadoras” (Sensevy. 2007)

Si pensamos la acción didáctica como juego podemos establecer un principio y un fin de cada episodio. Es decir, podemos determinar, a través de los contratos didácticos de la situación, en qué momento el saber avanza y es necesario transformar las condiciones acordadas, bien sea de forma implícita o explícita. Por ejemplo, si un profesor de clase de acrobacia enseña al estudiante a hacer el

mortal, el contrato puede estar definido en el apoyo que, inicialmente, hace el profesor en espalda y brazos para lograr el impulso, pero este acuerdo o contrato tiende a desaparecer cuando el profesor observa que el estudiante está preparado para hacer el mortal sin los apoyos de los brazos. De esta manera el contrato adquiere nuevas condiciones y el juego sería otro: con nuevas estrategias y nuevas reglas mientras el conocimiento evoluciona.

El juego también puede variar sus condiciones teniendo en cuenta la manera en que el contrato didáctico se relaciona con el medio en el que se realiza la transacción. Hablemos un poco al respecto.

Los medios

Otra característica que necesariamente define la transacción didáctica es el medio o medios de la transferencia. Cuando se habla de medio, en términos de la teoría de acción didáctica de Sensevy, estamos hablando de dos categorías; el medio como contexto cognitivo de la acción donde, para generar estrategias de aprendizaje-enseñanza, tanto profesor como estudiante deben tener un contexto común de signos, un contexto cognitivo común. La segunda categoría es el medio como sistema antagonista en el que la relación profesor/alumno está mediada por un problema aislado que exige al estudiante proporcionar estrategias que lo lleven a la construcción del saber en tanto solución de la situación problémica propuesta. Este medio, en tanto problema, invita a pensar los contenidos como objetos que se actualizan a partir del medio y a través de una situación que le otorgan sentido.

Estas serían las características a partir de las cuales podríamos revisar cómo se da la teoría de la Acción didáctica en la materia teatro, de qué manera se cumple, si se utilizan estrategias distintas de las otras materias, cuáles y cómo operan, y así mismo mirar en qué convergen y cuáles son los puntos positivos del contexto. Para que podamos sistematizar con mayor facilidad el análisis existen dos dimensiones más que son parte de la teoría y que cabe revisar en el contexto teniendo en cuenta la acción como un juego; *la cuádrupla para caracterizar los juegos* y *la tripleta de verificación de la construcción colectiva del juego* entre estudiantes y profesor.

La cuádrupla para caracterizar los juegos

Esta dimensión consiste en caracterizar el ejercicio didáctico bajo premisas gramaticales que nos permitan establecer momentos de la situación; la primera característica es la definición del juego la cual debe establecer el profesor, en ella se realiza la transmisión de las reglas que constituyen el ejercicio, una vez se establecen estas reglas el profesor debe cerciorarse de la correcta relación de los estudiantes con las mismas para que pueda establecerse la siguiente característica; hacer devolución, momento en el que el estudiante asume las reglas del juego de una manera adecuada para que se establezca como un juego de aprendizaje centrado en el saber. En palabras de Sensevy;

Cuando la vía de trabajo es clara, la función del profesor debe centrarse en que estos comportamientos produzcan estrategias ganadoras, es decir, regular que las conductas del estudiante se encaminen al objetivo propuesto. De esta manera:

“el profesor podrá y deberá tener una influencia en la producción de estrategias de parte de los alumnos” Sensevy.

Si la regulación es efectiva el profesor podrá estar atento a qué conductas son más efectivas en el uso de estrategias didácticas y permitirse institucionalizar, es decir proponer algunas conductas para que estas sean aplicadas por otros estudiantes con el fin de que la efectividad sea mayor.

Tripleta fundamental de verificación. Categorías; topo-génesis, meso-génesis y crono-génesis.

Las categorías que propondré ahora pretenden evidenciar otros factores importantes de la transacción didáctica. La meso-génesis habla de la intervención del medio y del cómo, a través de este, podemos hacer evidente la evolución de las transacciones, así “disponer de la categoría de meso-génesis para describir la actividad didáctica, significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos” a partir de esta categoría podemos describir las conductas coordinadas que estudiante y profesor ejecutan en función de la construcción del conocimiento. La categoría del crono-génesis consistiría en la descripción de los tiempos en que se construyen los juegos didácticos, esto permite evaluar la progresión sistemática de los contenidos en función de los elementos que se van introduciendo y que cambian las condiciones del contrato didáctico. Y con la categoría del topo-génesis describimos los agentes que participan en la construcción de la transacción sus conductas y responsabilidades.

Estas dimensiones de verificación son esferas de trabajo que se complementan conjuntamente. El informe actual hará la revisión de la práctica escolar describiendo los episodios de la clase y relacionándolos con el modo en el que se relacionan con las dimensiones de análisis.

Capítulo dos. El Colegio Cafam, su proceso pedagógico en el teatro y su módulo para grados décimos

A continuación pasaremos a exponer brevemente el contexto en el cual está enmarcado nuestro estudio de caso, teniendo en cuenta que, para la dinámica metodológica de la investigación, resulta completamente necesario centrarnos en un lugar específico. Al resolver este aparte buscamos contextualizar las razones por las que se presenta como un lugar viable y a todas luces nutritivo para nuestro tema.

El colegio Cafam a lo largo de la historia se ha caracterizado por una fuerte inclinación a la potenciación de los procesos de carácter artístico, a razón de lo cual presenta en su currículo una versatilidad de opciones de calidad donde podemos reconocer las artes plásticas, las danzas, el diseño publicitario, la música coral, la música instrumental y el teatro. En el proceso académico el estudiante atraviesa en una primera etapa de fundamentación por todas las artes de forma rotativa con el fin de que este pueda conocer las dinámicas de cada arte y el funcionamiento particular de cada clase. Una vez este ha tenido la oportunidad de observar cada una de las materias tiene la posibilidad de escoger cual es más afín a sus intereses y profundizar en ella en un proceso más largo. El primer proceso se lleva a cabo en los dos primeros años de escolaridad de la secundaria y el segundo se lleva a cabo desde octavo grado hasta onceavo grado.

En cuanto al teatro, específicamente, encontramos que:

“el profesor concibe el arte como una herramienta y vinculo para la formación del estudiante. Donde es la práctica el aprendizaje mismo; en el que el profesor defiende que los aspectos técnicos y teóricos de su artes, trabajados en clase, es

tan solo una pequeña parte del proceso. Permitiendo que el taller de teatro como arte, también ofrezca una posibilidad de pensamiento y conocimiento” (Sanchez y Bulla, 2013)

En cuanto a los aportes técnicos y disciplinares que se proponen en el currículo de la clase, para los grados noveno, décimo y once son;

NUCLEO III				
Ejes temáticos por periodo				
	1	2	3	4
Grado	Actuación	Teoría e historia del teatro	Tendencias	Procesos creativos
9	Entrenamiento actoral	Teatro colombiano	Teatro callejero Teatro experimental	Creación colectiva
10	Creación de personajes	Historia del teatro	Mimo – Teatro de Estatuas	Composición Dramática
11	Transformación del actor – Improv.	Géneros teatrales	Fotografía y video	Adaptación

Podemos observar que el colegio propone una estructura curricular dividida en cuatro bimestres anuales que, con una intensidad horaria de una clase de cien minutos a la semana, constituye módulos de trabajo de diez clases aproximadamente.

Para nuestro ejercicio de observación es más viable trabajar con los grados avanzados puesto que con ellos es más posible encontrar códigos establecidos. En los primeros grados hay desconocimiento y desinterés de algunos sectores de la clase, sin embargo, una vez el estudiante ha hecho una elección personal, es más enriquecedor observar cómo se inserta en la dinámica de trabajo y de qué manera reacciona y participa en la misma.

Al analizar nuestras posibilidades debemos centrar nuestra atención en los módulos de clase del tercer bimestre por lo que resulta necesario descartar el trabajo de once grado por alejarse disciplinariamente de nuestros intereses investigativos y, al ser necesario escoger solo un módulo de trabajo para la investigación, por cuestiones de viabilidad, de productividad, escogemos realizarlo con el módulo de mimo y teatro de estatuas propuesto para los grados décimo.

Los grupos de trabajo están compuestos por un número aproximado de veinte a cuarenta estudiantes por grado. Presentamos para mayor acercamiento al proceso el plan de estudios que constituye el proceso para los estudiantes de grado decimo.



PLAN DE ESTUDIOS

AREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Colegio

Administrador de Programa	Asignatura	Grado	Año
YAIR CALLEJAS	TEATRO	10º	2013

ESTÁNDARES PARA EL GRADO
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica su imagen corporal y sonora • Maneja una disciplina propia en sus rutinas de calentamiento y preparación. • Se hace presente en la cotidianidad con una gestualidad corporal propia. • Construye artefactos novedosos y soluciones técnicas en el plano operativo, para elevar estéticamente el nivel de la

representación.

- Indaga sobre el funcionamiento de elementos propios del plano operativo
- Indaga y lee sobre temas concernientes al proceso que está viviendo.
- En su propuestas actorales se hace presente con una gestualidad corporal y vocal propia.
- Crea metáforas, basado en su imaginación y en sus asociaciones personales.
- Se relaciona con los compañeros y compañeras a través del Aprendizaje de construcción de los diferentes planos del juego de representación
- Contrasta la producción inmediata de su practica teatral, con las del medio local, nacional y mundial.
- Se presenta en los grupos en que participa de una forma activa, dinámica y optimista.
- Promueve actividades culturales en su comunidad educativa.

COMPETENCIAS

El estudiante estará en capacidad de:

Crear e interpretar sus propios personajes asumiendo su conciencia en el plano de la acción.

Emplear elementos técnicos para complementar la acción teatral

Utilizar nuevas formas de creación para la expresión de sus ideas en el contexto.

Realizar puestas en escena involucrando elementos de producción y gestión.

INDICADORES DE LOGRO POR PERIODOS

Primer Bimestre

101 Desarrolla ejercicios actorales basados en la improvisación y las acciones físicas, para dimensionar la relación actor-creador.

Segundo Bimestre

201 Diseña y ejecuta puestas en escena, de acuerdo a los diferentes momentos históricos del teatro para familiarizarse con cada uno y reconocerse como ser histórico

Tercer Bimestre

301 Desarrolla ejercicios de creación con base en estatuas humanas y teatro gestual, para desarrollar su capacidad comunicativa.

Cuarto Bimestre

401 Diseña y realiza puestas en escena basadas en un libreto escrito, para entender la dinámica de la composición dramática.

INDICADORES DE AUTONOMIA

Pensamiento Estratégico: Exploro todos los recursos físicos con que cuento para encontrar nuevas formas de comunicación.

Creatividad: Desarrollo nuevas formas plásticas a partir de mis descubrimientos a nivel físico y psicológico.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y SECUENCIAS DEL PROCESO EDUCATIVO
Primer Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • <i>Entrenamiento actoral</i> • <i>Transformación del actor</i> • <i>Elementos teatrales</i> • <i>Acciones físicas</i> • <i>Creación de Personajes</i> 	Guía 01 Cátedra Inaugural Duración: 1 Unidad Guía 02 Duración: 7 Unidades Distribución: <ul style="list-style-type: none"> • Inducción y Aprendizaje Individual (Ejercicios de observación, exploración y evaluación): 4Unidades • Aprendizaje de Grupo y Evaluación (Ejercicios de creación, exploración, verificación y evaluación): 3 Unidades
Tercer bimestre <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia del teatro</i> • <i>Cronología del teatro</i> • <i>Tendencias teatrales</i> • <i>Etapas y técnicas</i> 	Guía 03 Duración: 8 Unidades Distribución: <ul style="list-style-type: none"> • Inducción y Aprendizaje Individual (Ejercicios de observación, creación y evaluación): 2 Unidades • Aprendizaje de Grupo y Evaluación <i>Primera Parte (Ejercicios de creación, exploración, verificación y evaluación):</i> 5 Unidades <i>Segunda Parte (Ejercicios de Retroalimentación y Evaluación):</i> 1 Unidad
Tercer bimestre <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estatuas humanas y Congelados</i> 	Guía 04 Duración: 4 Unidades Distribución:

<ul style="list-style-type: none"> • Teatro Gestual • Pantomima 	<ul style="list-style-type: none"> • Inducción y Aprendizaje Individual (Ejercicios de exploración , creación y evaluación): 2 Unidades • Aprendizaje de Grupo y Evaluación (Ejercicios de creación, exploración, verificación y evaluación): 2 Unidades <p>Guía 05 Duración: 4 Unidades Distribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inducción y Aprendizaje Individual (Ejercicios de exploración , creación): 2 Unidades • Aprendizaje de Grupo y Evaluación (Ejercicios de creación, exploración, verificación y evaluación): 2 Unidades
<p>Cuarto Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composición Dramática • Representación • Muestras finales de año • Análisis de Obras 	<p>Guía 06 Duración: 8 Unidades Distribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inducción y Aprendizaje Individual (Ejercicios de imaginación , creación y evaluación): 2 Unidades • Aprendizaje de Grupo Primera Parte (Ejercicios de creación, exploración, verificación y evaluación): 4 Unidades Segunda Parte (Ejercicios de Retroalimentación y Evaluación): 2 Unidades

METODOLOGÍA

Inducción: Se realiza una breve descripción del tema a tratar, incluyendo referente histórico, desarrollo en la actualidad y aplicabilidad en el entorno académico.

Aprendizaje Individual: De acuerdo al tema se realizan ejercicios de observación, exploración, creación, verificación y evaluación que posibilitan la aprehensión del mismo y se realiza la sección **“Say It In English”**

Aprendizaje de Grupo: Se realizan ejercicios de creación, exploración, verificación y evaluación de acuerdo al tema estudiado. Todo el trabajo está referenciado en los resultados del Aprendizaje individual. Está dividido en cuatro partes:

- **Diseño:** ejercicios de creación grupal con base en la evaluación individual
- **Laboratorio:** ejercicios de exploración y concreción de propuestas
- **Muestras:** Ejercicios de verificación y cierre del proceso creativo

Evaluación Formativa: Se realiza en los momentos de Laboratorios y Muestras previas, de modo que se llegue a la muestra final, con un trabajo mucho más concreto para ser valorado mediante calificación.

Evaluación: Se realizan dos tipos de evaluación: Individual y Grupal. Consiste en la presentación de una muestra final, producto de un proceso creativo en el que se parte de la observación y la exploración.

La muestra final corresponde a su vez a la Evaluación Bimestral, ya que con esta se cierra el proceso y es la consolidación de todos los conceptos estudiados.

RECURSOS (Textos, material didáctico, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa, etc.)

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC`s): Se desarrollan algunas actividades con apoyo de video, de igual forma se dispone de un espacio en internet para la presentación de trabajos por este medio y la socialización de actividades del taller e información propia de la clase.

PLANES ESPECIALES DE APOYO PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Guías de refuerzo de los temas estudiados. Socialización de Aprendizajes con estudiantes de grados superiores como referentes artísticos y académicos. Acciones de Mejora con base en los temas esenciales del proceso de rotación.

EVALUACIÓN (Criterios y Procedimientos)

La evaluación contempla tres elementos que son el teórico, actitudinal, creativo y técnico, estos tres elementos se evalúan permanentemente durante todo el proceso de aprendizaje desde su planteamiento inicial hasta su concreción en la muestra final.

Teóricos se evalúa:

- Lectura y análisis de información y síntesis.
- Trabajos escritos de conceptualización de las actividades de orden práctico

Actitudinales se evalúa:

- Auto regulación en el desarrollo de los Aprendizajes.
- Proceso convivencial.
- Cumplimiento con el Trabajo en clase
- Responsabilidad con los materiales

- Cuidado del entorno a través de la organización y aseo de su lugar de Trabajo.
- Interés por desarrollar sus habilidades artísticas.
- Puntualidad en todas las actividades y entrega de Trabajos.

Creativo y técnico se evalúa:

- Realización de muestras individuales y grupales que evidencian cumplimiento de los objetivos y metas propuestas
- Presentación de evidencias del proceso creativo
- Propuestas innovadoras.
- Mensaje de las puestas en escena
- Expresión corporal y facial
- Nivel de observación, análisis.
- Aplicación de elementos del teatro.
- Presentación de los Trabajos.

Indicadores de Autonomía:

Se han establecido dos indicadores de autonomía: Creatividad y Pensamiento Crítico. La evaluación de estos se llevará a cabo de manera transversal a todo el proceso y se deben evidenciar en las muestras y ejercicios desarrollados por los estudiantes.

Y para el modulo escogido, la guía de trabajo, presente en todos los módulos del currículo la podremos encontrar en el anexo uno. Sugerimos sea revisada con detenimiento para poder entender con mayor eficacia los momentos que componen la clase y poder comprender de qué manera se gestan los fenómenos del ejercicio didáctico en la clase.

Capitulo tres, análisis general de la práctica: El módulo de teatro de estatua, pantomima y teatro gestual de los grados decimos del colegio Cafam a la luz de la teoría de la Acción Didáctica.

El análisis que presentamos a continuación está presentado y comentado clase a clase. Esto nos permite llevar un orden cronológico del avance del contenido curricular y de las estrategias metodológicas que implementa el profesor. Durante todo este apartado del informe la descripción narrativa de la clase y de las actividades realizadas jugarán un papel fundamental pues son el modo más sencillo de introducirnos en el universo de la clase. Al final de la descripción de las clases y de los comentarios in situ. Cerraremos el análisis con la verificación del avance de la teoría dentro de la clase. Esta parte final servirá como conclusión del trabajo de final de esta investigación, allí se hace el cierre y se verifica, a nivel general el modo en el que se da, de forma práctica la teoría de la acción didáctica.

Análisis de clases

Clase No 1

Descripción de la clase y análisis paralelo

La clase inicia con los estudiantes sentados en el suelo (el salón de clases es un espacio con piso enmaderado, amplio, que no tiene pupitres, alrededor del espacio se cuenta con bancas de madera) con la disposición más frecuente de una clase: profesor explica estudiantes atienden. Durante toda la explicación el profesor hace uso de proyección multimedia a través de su computador amplificando la imagen a través de un televisor, en el televisor se expone la guía de trabajo (ver anexo). En esta primera parte el profesor expone la información pertinente para el desenvolvimiento del módulo del bimestre actual:

1. Orden general del programa del tercer bimestre. (Teatro gestual, pantomima y teatro de estatuas)
2. Ruta de trabajo para el bimestre, temas generales a trabajar, momentos de la clase y objetivos generales.
3. Justificación del módulo de trabajo para la comunidad educativa (teatro de estatuas).

Al explicar los parámetros generales de la clase el profesor está construyendo las dos primeras dimensiones de análisis. La clase es una relación institucional mediada por **acciones dialógicas**; estas relaciones tienen una **dimensión transaccional** y una **dimensión interaccional**. Toda la introducción está inserta en la dimensión transaccional; el profesor transfiere al estudiante las premisas generales que dan apertura al módulo. Sin embargo, toda la clase inaugural transitará de una dimensión a la otra dependiendo de lo que más se ajusta a la situación que se presente.

Después de hacer la introducción, el profesor se concentra en el módulo de clase, esta parte ya no es transaccional si no interaccional pues el profesor emite preguntas que guían al estudiante a la construcción de los contenidos básicos sobre el módulo (¿Qué canales expresivos tiene el cuerpo?, ¿qué posibilidades corporales existen para la transmisión de un mensaje?Cuál es la relación entre el teatro gestual y la pantomima? etc.). Así mismo, las preguntas funcionan para contextualizar al estudiante, al hacerlo, el profesor está construyendo un **medio cognitivo común**, es decir, a partir de este momento ambos roles, profesor y

estudiante, hablarán el mismo idioma, bajo el mismo contexto. Una vez establecido el medio cognitivo común, el profesor implementa una nueva estrategia didáctica para avanzar; utiliza situaciones aisladas para que el estudiante encuentre las respuestas posibles de una escenario problema, de esta manera, el **contrato didáctico inicial** basado en la formulación de preguntas conceptuales que enmarcan el contenido curricular se transforma para avanzar con el contenido. Los estudiantes ya no responden a preguntas conceptuales sino que emiten soluciones a problemas aislados que los llevan a construir el concepto. Estos problemas aislados de los que hace uso el profesor en la clase transponen al **medio como sistema antagonista**.

A medida que avanzan los estudiantes en la construcción de los contenidos básicos el profesor empieza a establecer los objetivos generales que encierran la clase. Cito textualmente:

lo más importante del trabajo de este bimestre y donde más quiero que trabajen es en buscar estrategias para que, mediante el uso de mi cuerpo y de mi rostro, yo pueda comunicar de forma clara un mensaje, apoyado de algunos elementos; ese elemento no puede ser la palabra. Yair Callejas, profesor de teatro. (2014)

Trabajaremos con base en el teatro gestual y en la composición de imágenes estáticas para explorar nuestra capacidad comunicativa en el lenguaje corporal Yair Callejas, profesor de teatro. (2014)

Posteriormente, el profesor vuelve a implementar las situaciones cotidianas como estrategia para hablar de la capacidad comunicativa del cuerpo, emite preguntas como; ¿Cómo habla el cuerpo? El método nuevamente es **transaccional**.

Finalizada la contextualización del módulo el profesor procede a explicar en qué elementos se detendrán a explorar con más profundidad; trabajo del gesto en el rostro (pregunta sobre las zonas más importantes del rostro) en el cuerpo, manejo del espacio y manejo de los elementos. (Cuando el profesor habla sobre el manejo de los elementos cambia nuevamente la estrategia y vuelve a implementar el uso de ejemplos para que los estudiantes justifiquen la importancia del contenido específico del que se habla, manejo del vaso en escena, ejemplo sobre la conducción de un auto.) De esta manera el profesor define las metas del juego didáctico que empieza a establecer en la clase.

En seguida el profesor procede a explicar las características entre el teatro gestual y la pantomima. Se vale de imágenes que sirven de medio para la transferencia y que contextualizan. (Imágenes de mimos, tipos de maquillaje, Marcel Marceau, Chaplin, etc.) a medida que se apoya de las imágenes construye las características generales del contenido y lo que espera el profesor, en **devolución**, de parte del estudiante. “el mimo es un actor y es un actor neutro” y “su vestuario debe ser lo más neutro posible”.

Una vez finaliza esta parte el profesor ha explicado la función del maquillaje en el mimo y explicadas los conceptos a nivel de maquillaje, el profesor explica las características sobre “lo que le interesa ver en el ejercicio” reglas del juego

didáctico; “Lo que nos interesa es la exploración de su rostro; sus ojos, su boca, sus cejas...”. Para esto, vuelve a usar de apoyo la proyección de imágenes en el televisor como medio para explicar.

Para finalizar, el profesor explica con qué comenzará la clase siguiente. **(Establece el juego y define las reglas)** explica el ejercicio con el que se comenzará la clase siguiente. Reglas de juego;

1. Una acción cotidiana representada de forma gestual.
2. Duración de dos minutos
3. Los más importante a tener en cuenta a la hora de planear la acción; manejo de la espacialidad y de la Dimensión del objeto.
4. Las acciones deben ser lo más delicadas posibles.
5. Vestuario y maquillaje para mimo.

Cito nuevamente:

Debo ser consciente de la acción y del movimiento que hago Yair Callejas, profesor de teatro.

(2014)

Clase No 2

Descripción y análisis paralelo

La clase comienza con la preparación de los ejercicios planteados en la clase anterior, los estudiantes se preparan (maquillaje y vestuario) el profesor ayuda con

algunas precisiones generales y, una vez los estudiantes están listos, los hace sentar para explicar cómo se hará la dinámica de las presentaciones, cito textualmente

es jugar a hacer una acción mímica (...) jugar a intentar a ser mimo y, sobre todo, lo quiero que miren son dos cosas; analicen un poco la facilidad con la que pueden presentar una idea y, cuando seamos público, (...) mirar cómo está presentando una idea y cómo está haciendo la representación de las acciones el que está en escena (...) que se acerquen un poco al lenguaje de la gestualidad en términos de expresar una idea a través del gesto y del cuerpo (... A partir de este momento vamos a jugar con un código que es el código del silencio, el código del silencio es el lenguaje del mimo. Asuman de una vez el silencio como parte de ustedes desde ya. (...) yo llamo a cada uno, cuando lo llame se hace fuera de escena y cuando suene la música empieza a desarrollar la imagen” Callejas, Profesor de teatro (2014)

A través de lo anterior se establecen las reglas del juego didáctico. Estas reglas que propone el profesor para las presentaciones sirven para organizar la ejecución de las ideas y, a su vez, establecer una relación directa con los conceptos a trabajar permite revisar de qué manera se hace la devolución, por parte de los estudiantes, sobre el juego que propone el profesor, cómo el estudiante asume su rol en el juego.

Establecidas las reglas del juego comienzan las presentaciones, el profesor coloca la música por presentación (medio didáctico) la música funciona como un elemento que potencia las presentaciones y le permite al estudiante hacer una búsqueda más precisa de los elementos expresivos guiado por la música. En este

momento de la clase, el profesor asume un rol pasivo dejando que el estudiante se apodere de la clase para que pueda generar devolución. Después de la primera presentación el profesor cambia la música del ejercicio y lo sigue haciendo para cada presentación. De esta manera, el medio cambia en cada presentación y se transforma en medio como sistema antagonista, es decir, se transforma en una situación problema, el estudiante se ve condicionado a la música que se le va a proponer pero carece de la información hasta que comienza el ejercicio, solo hasta este momento sabrá cuál es la herramienta que le propone el profesor.

Con base en lo anterior, los ejercicios se ejecutan con apoyo del silencio de los otros compañeros, es decir, asumen su rol de espectador que ha sido propuesto por el profesor, los estudiantes pasan uno a uno la música potencia pero no hay una relación clara con el ejercicio de cada estudiante.

Una vez finalizan las presentaciones el profesor cierra dando la indicación que, por falta de tiempo, la conversación sobre los ejercicios se dará al día siguiente, para ello establece tres preguntas con las que enmarca el conversatorio inicial de la próxima sesión; ¿Cómo se sintieron?, ¿cómo lo entendieron? Y ¿qué paso con el tema del silencio?

Clase No 3

Descripción y análisis paralelo

Comienza la clase con las indicaciones generales, el profesor recuerda la ruta de trabajo, de esta manera explica cómo se hará el cierre del primer tema del módulo

y cómo iniciará con el segundo tema. Después de recordar la ruta de trabajo introduce el nuevo tema a partir de la proyección de un video, este video sirve como medio de transferencia. en el video se reproduce un flash mob; un ejercicio realizado en un supermercado donde algunos actores se instalan congelados para intervenir el espacio, a medida que el video se va desarrollando el profesor hace indicaciones muy breves sobre lo que debe tenerse en cuenta para ver y analizar el video “ojo, estar congelado no significa no estar en acción, vale? Eso significa que un congelado o una figura estática también es una acción” y, al focalizar la atención de los estudiantes sobre unos aspectos específicos, el profesor construye el medio como un contexto cognitivo común.

Al finalizar la proyección del video el profesor re-contextualiza; “Con este ejercicio la idea es que nos demos cuenta, un poquito, cómo un congelado puede cambiar un espacio o puede cambiar la noción del espacio y puede cambiar incluso la noción del tiempo”. Al hablar del tiempo, el profesor recuerda el tema de performance, trabajado el año anterior y habla de la noción del tiempo como característica del performance y cómo esta debe ser parte importante del siguiente ejercicio. Los ejemplos que utiliza el profesor a partir de este momento son referencias sobre el flash mob, las disciplinas que intervienen en estos (música, teatro, danza).

“Sin embargo hay técnicas de expresión en las que se anula todo movimiento del actor pero aún se consideran una acción física y esos es lo que van a hacer ustedes.” A continuación el profesor empieza a explicar las características del

teatro estático y elabora ejemplos sobre cómo contar historias a través de imágenes. Para lo anterior, el profesor se apoya de ejemplos, cuenta anécdotas que sirven como referentes, de la lectura de apartes que el profesor considera importantes a resaltar de la guía. Durante esta presentación de las características del tema que se está por trabajar van apareciendo las premisas del siguiente ejercicio; “no quiero que apuntemos a la imagen si no a la historia” “el trabajo no pretende mostrar una imagen, el trabajo lo que pretende es contar una historia”, “una cosa que es importante es que en ese trabajo que van a hacer; todo cuenta. Todo cuenta a nivel cualitativo.” “Lo que no se vale es que yo ponga en escena textos” (letreros).

Al finalizar la exposición, el profesor pide a sus estudiantes que dejen sus cuadernos a un lado y se organicen en círculo. Nuevamente cambia el contrato didáctico; la disposición del espacio es una nueva y esta obedece a otro tipo de conductas, los estudiantes conocen el tipo de dinámicas y la aceptación es rápida, hay posiciones corporales aprendidas con anterioridad y esto nos hace evidente que esta no es la primera vez que se ejecuta este tipo de estrategias en la clase.

Una vez el círculo está organizado el profesor procede a explicar el ejercicio. Indica que comenzará con un ejercicio de calentamiento, esto funcionaría, en términos corporales, a construir el medio didáctico, el medio como contexto cognitivo común. Pide a sus estudiantes que se numeren de uno a dos. Comienzan el profesor inicia la indicación del ejercicio pidiéndole a los estudiantes que sacudan el cuerpo, seguido a esto, el profesor continua la dinámica, pidiendo

a los estudiantes que den un salto, después de que los estudiantes lo han hecho, emite observaciones para el cuidado del cuerpo y el accionar correcto; rodillas desdobladas, pies paralelos y resortar al caer. Después de la indicación pide a los estudiantes que hagan cuatro saltos, lo hace primero, después, en compañía de los estudiantes. Una vez establecidas las conductas del juego, que puede construir un ritmo de movimiento, el profesor pide a los estudiantes que en el tiempo de los cuatro saltos giren hacia la derecha, lo muestra y seguido a él lo realizan los estudiantes. Al lograrlo, en los tiempos correctos el profesor pide a los numero uno que, una vez hagan la primera frase ahora salten dos pasos hacia adelante y dos atrás para volver al lugar inicial mientras los estudiantes numero dos lo realizan hacia atrás. Cada vez que la acción es cumplida el contrato didáctico cambia; después números uno continúan la frase hacia la izquierda y números dos hacia la derecha. El proceso de calentamiento finaliza con la implementación de la voz en la frase que se ha construido como calentamiento. Los estudiantes apropián con agilidad los códigos del juego y los aplican a la dinámica. Una vez la dinámica es aprehendida por los estudiantes el profesor ya no lo hace como ejemplo sino que hace parte de la dinámica como un integrante más del círculo.

Al finalizar el ejercicio de calentamiento, el profesor interviene para cambiar la dinámica, nuevamente pide recomponer el círculo y pide que vuelvan a sacudirse. Los estudiantes conocen el código que se les propone y nuevamente ejecutan con agilidad el ejercicio. Una vez el grupo está en la disposición correcta procede a explicar el siguiente ejercicio; consiste en pedir a los estudiantes que adopten una

postura que tendrán que conservar congelados, les indica que estarán en esa postura durante un tiempo no determinado. Una vez es explicado procede a desarrollar el ejercicio, los estudiantes adoptan la postura y el profesor vuelve a dar observaciones. Pide al estudiante “empiecen a buscar tensiones, es decir, que partes de mi cuerpo generan tensión”, “qué pasa con mis ojos, (...) controlen la respiración de manera que sea lo menos perceptible posible, controlen el tema del parpadeo”, “analicen un poco como les está yendo; ¿puedo controlarlo?, ¿no puedo controlarlo?”. Una vez están dadas las precisiones pertinentes, el profesor guarda silencio y permite que el ejercicio continúe su ritmo. Después de minuto y medio el profesor le pide a los estudiantes que descansen y vuelve a realizar preguntas para que estos reflexionen sobre lo que acaban de hacer.

Al finalizar con la primera parte del ejercicio el profesor les pide a los estudiantes que lo realicen nuevamente pero que ahora adopten posturas más complicadas y que no sean cómodas. El ejercicio comienza nuevamente, en el televisor, el profesor coloca un cronometro que les permite a los estudiantes verificar el tiempo en el que desarrollan el ejercicio. Les pide a los estudiantes que una vez sientan que no pueden más miren el reloj para verificar su tiempo. Al finalizar la dinámica hablan respecto al ejercicio; dificultades, sensaciones, estrategias utilizadas.

Al finalizar, les pide que se sienten y explica el ejercicio con el que comienza la siguiente sesión. Comienza indicando que ha sido permisivo con el primer ejercicio en términos de la ejecución e indica que para el siguiente ejercicio debe ser mucho más riguroso. El ejercicio consiste en: (reglas del juego didáctico)

1. Una historia contada en tres imágenes.
2. Cada imagen tendrá una duración de dos minutos.
3. El cambio entre una imagen y la otra será de 3 segundos.

Una vez el ejercicio es explicado el profesor hace uso de ejemplos para explicar que cosas deben tener en cuenta a la hora de componer su ejercicio. “todo lo que ustedes pongan y se pongan; comunica”

Clase 4

Descripción y análisis paralelo

Comienza la clase con una disposición distinta; los estudiantes están sentados de forma dispersa y se preparan para la presentación de sus ejercicios, mientras esto sucede, el profesor indica que hablarán sobre la primera parte; Les da diez minutos para que se organicen en parejas y se puedan mostrar las imágenes que han preparado para el nuevo ejercicio y con esto se puedan orientar entre sí y se ayuden a corregir lo que no se entienda. Con este primer ejercicio el profesor traslada su rol a los estudiantes, permite con ello que los estudiantes jueguen al rol de profesor y sean ellos quienes corrijan y hagan las observaciones necesarias. Traducido a la teoría de acción didáctica esto significa que el profesor establece el juego.

Antes de iniciar con esa parte un estudiante se acerca para pedir al profesor que le permita hacer su presentación pues la clase anterior no estaba; la presentación

se lleva a cabo sin música pues el espacio ya no estaba adecuado para ello, tal y como se ha establecido en la clase anterior, se establece el código del silencio; los estudiantes asumen su rol en silencio, como ha sido propuesto en el contrato didáctico de la clase anterior. El contrato está asumido, los estudiantes juegan el juego haciendo devolución, es decir, juegan el juego. Al finalizar la presentación pasan a la indicación anterior y asumen el nuevo orden de la clase.

En continuación a la primera indicación los estudiantes preparan su trabajo, no se lleva a cabo como lo ha propuesto el profesor en todos los casos pero algunos estudiantes asumen el juego y hacen devolución, el profesor regula el juego sin intervenir, controla el tiempo, es decir, define el medio crono-genético para la construcción de las tareas y roles. De esta manera el tiempo también puede ser verificado para que, si el profesor lo considera necesario, extender el tiempo de aprendizaje y preparación de una acción o disminuirlo si lo considera poco provechoso.

Al finalizarse el tiempo establecido el profesor le indica a los estudiantes que se ubiquen en un espacio del salón para explicarles cual es la dinámica a proceder. Les indica una posición corporal neutra apelando a la construcción del orden y el silencio. El profesor divide el grupo en tres, les indica que harán imágenes compuesta por dos minutos, después, al decir cambio, los estudiantes harán el cambio en tres segundos y compondrán la segunda imagen de su ejercicio, de esta manera continuarán hasta finalizar las tres imágenes que componen cada historia. Una vez escogido el primer grupo, el profesor pide a los otros estudiantes

que se retiren del salón por unos minutos, al salir los estudiantes el profesor cambia la dinámica, buscando estimular el trabajo que presentaran, pide a los estudiantes que se pongan de pie y les pide que den saltos, que se sacudan, que estiren los brazos y piernas.

Al finalizar el pequeño calentamiento corporal pide a los estudiantes que se dispongan en la primera imagen y hace pasar a los estudiantes que hacen de público en la primera intervención, mientras los estudiantes pasan al espacio el profesor explica la dinámica, los estudiantes van pasando por cada uno de los trabajos, como ha sido indicado por el profesor, las imágenes tienen una duración de dos minutos y se ejecutan los cambios de una imagen para componer la otra en tres segundos. Los estudiantes asumen la dinámica en ambos roles, los roles de quienes exponen su trabajo y también de aquellos que observan la dinámica.

Finaliza el primer grupo y continúa el siguiente. La preparación es similar, en esta ocasión el profesor no dirige la dinámica, sale del espacio y al ingresar explica al grupo que asiste a la presentación que cada uno de los elementos en el espacio debe comunicar algo, con esta indicación el profesor focaliza la atención de los espectadores. Después la dinámica coge su curso sin mayores indicaciones, el profesor regula el juego indicando los cambios. La dinámica se repite casi con exactitud tres veces. (Calentamiento corporal, ajuste de primera imagen y el público entran, regulación del tiempo para cambios de imagen.)

“Mientras van mirando las imágenes, piensen como yo podría enriquecer eso, como yo podría hacer que esa imagen sea más dicente, más interesante y como podría hacer que sea más clara la información“

La clase finaliza con la última presentación, no se hace cierre de los ejercicios, ni hay comentarios del profesor.

Clase No 5

Descripción y análisis paralelo

La clase comienza con la explicación del nuevo ejercicio que se ejecutará. Este ya se ha mencionado en la primera unidad de clase y consiste en elaborar un ejercicio similar al de la clase anterior pero cambiando algunas de las reglas de juego, este ejercicio será más completo pero el contrato didáctico cambia nuevamente, ahora estarán trabajando con los estudiantes del taller de artes plásticas, estos ayudarán a enriquecer el trabajo y este será de presentación pública, es decir que cambiara la categoría meso-genética y el objetivo del trabajo se traslada de lugar hará adquirir otra significación. Antes de iniciar la dinámica e invitar a los estudiantes del otro taller a seguir el profesor busca reflexionar sobre los ejercicios de las clases anteriores, explica, con ejemplos, los modos en los que sus ejercicios pueden enriquecerse.

Las propuestas serán con organización de grupos libres donde intervienen personas de los dos talleres, estas propuestas deben presentarse la siguiente

clase, en esa clase se seleccionará las mejores propuestas para que estas se presenten a público abierto.

Una vez la dinámica es clara para los estudiantes de ambos talleres estos se reúnen para organizar el trabajo que presentarán la siguiente clase. En esta parte los estudiantes escogen los temas que contendrán sus ejercicios, las metodologías que usarán para el abordaje del tema y cuál será la historia que sustenta la historia.

Esta parte es equivalente a la construcción de la segunda categoría de la cuádrupla para caracterizar el juego; el estudiante hace devolución haciéndose cargo de su proceso, debe desarrollar estrategias para hacer claro su ejercicio, para que la historia que pretende contar a través de las imágenes sea contundente, llamativa y expresiva.

La clase hace un paréntesis para ver un ejercicio que no se había presentado en la clase anterior. Estudiantes de ambos talleres se reúnen para ver el ejercicio, la dinámica de este sirve para reforzar la dinámica del trabajo en grupo, de esta manera el estudiante regula juego a través de indicaciones que permiten a los estudiantes encontrar mejores estrategias para sus presentaciones. Así mismo, si el estudiante genera aciertos que pueden ayudar a otros compañeros para mejorar sus dinámicas el profesor puede permitirse institucionalizar dichos complementos, de esta manera, lo que un estudiante propone se puede volver regla fundamental en el camino, esto sirve para acortar las desventajas que evitan llegar al objetivo.

Al finalizar la presentación del ejercicio del compañero los grupos vuelven a la organización de los ejercicios que se presentarán la siguiente clase, los profesores, tanto de teatro como de artes plásticas recorren los grupos buscando verificar y regular la organización de las presentaciones, de este modo ayudan, a través de preguntas que funcionan como obstáculos del juego para que el estudiante afine sus estrategias. A este tipo de obstáculos que provoca el profesor en el medio didáctico, la Teoría de Acción Didáctica, los denomina medio como sistema antagonista. Es la manera en la que el profesor oculta parte de las metodologías del trabajo buscando que el estudiante pueda construir por necesidad para el objetivo final, las estrategias de resolución y aprendizaje.

Para lo anterior, el profesor se apoya de preguntas como:

“cómo lo contarían en tres imágenes”

“cómo se resuelve eso que están proponiendo”

“cuál sería el cierre de esta historia”

Para los estudiantes el contrato se complejiza y se problematiza en la medida en que ahora la clase está regulada por dos profesores, cada profesor tiene una línea de trabajo, unas creencias, unos objetivos y unas dinámicas distintas. Lo cual significa que las observaciones de cada profesor son diferentes. En otras palabras, si un estudiante está acostumbrado a unas dinámicas y unos presupuestos definidos que ya conoce de su profesor, al cambiar este, tanto el

estudiante como el profesor debe interpretar nuevamente la manera de comportarse del otro.

Clase 6

Descripción y análisis paralelo

La clase comienza con la preparación de los grupos para su presentación; Los estudiantes están fuera del salón de clase alistando los elementos que utilizarán en los ejercicios, ésta preparación va desde pintar elementos hasta la adecuación de los espacios y de los vestuarios. El profesor se hace a un lado de la dinámica para verificar desde el rol de observador sin hacer intervenciones, solo regula los tiempos de la primera etapa, el estudiante se hace cargo de su labor sin que el profesor se lo indique.

Cada grupo escoge un espacio diferente para su presentación, no todos los espacios seleccionados están dentro del salón, lo cual significa un cambio del elemento meso-genético (cambio del medio didáctico) lo cual influye directamente en el modo en que operan las costumbres de alumno y profesor contrato didáctico.

Una vez el profesor lo cree conveniente indica que el tiempo se ha finalizado y comienza la presentación de los grupos. Las reglas del juego son las mismas que las del ejercicio anterior y los estudiantes las asumen de este modo.

En esta ocasión, el público de las presentaciones, solo son los profesores y el asistente de cámara. Todas las presentaciones se llevan a cabo en paralelo, de modo que el estudiante que se presenta empiece a acostumbrar su cuerpo para la

presentación final. Cada dos minutos se hace el cambio de la imagen para componer la siguiente parte de la historia. Los cambios son nuevamente de tres segundos. Los profesores van pasando por cada una de las imágenes para estudiar los detalles que componen cada una. Durante la presentación no se lleva a cabo ninguna intervención o comentario, las presentaciones son autónomas e independientes.

Al finalizar las presentaciones los profesores piden que a los estudiantes descansar pero que se mantengan en el lugar de la presentación para que después los profesores puedan pasar por cada uno de los espacios para llevar a cabo las correcciones necesarias.

En este fragmento de la clase se abre espacio para la conversación y para la construcción de los diálogos. El profesor se apoya de preguntas como; “¿qué querían contar?” para hacer apertura a la verificación de los ejercicios. Se parte de si hay una historia dentro de la acción y cuál es, cada conversación es distinta pero los temas que al profesor le interesa que construya el estudiante, independiente de sus intereses, tienen que ver con la construcción de metáforas en la escena, de historias claras y de discursos de opinión respecto a temas de la actualidad a través de las acciones.

Clase 7

Descripción y análisis in situ

La clase comienza con la preparación de los dos talleres para las presentaciones grupales de las cuales se escogerán los grupos que se presentan a público general. El espacio de presentación no será dentro del salón pues el espacio es muy pequeño para la dinámica. Los grupos utilizan el coliseo del colegio y la dinámica y **reglas del juego** se mantienen igual a las presentaciones iniciales donde sólo participaba el taller de nuestro interés investigativo. El estudiantado responde al **contrato didáctico** tomando asumiendo una conducta no pactada pero si esperada; hace **devolución en el juego**.

Las presentaciones comienzan siguiendo las indicaciones del profesor de teatro quien modera el ejercicio y regula los tiempos conforme a lo acordado. A partir de este momento la estrategia didáctica queda en manos del estudiantado. El profesor verifica y **regula el juego**. Los cambios se operan cada tres minutos aproximadamente, el tiempo para cambio continúa siendo de 5 segundos.

Al finalizar los dos cambios y presentarse la historia en tres imágenes los profesores pasan por cada una de las instalaciones para emitir correcciones y hablar sobre el trabajo realizado. Estudiantes y profesores emiten sus juicios sobre lo entendido buscando esclarecer toda la historia de cada presentación. La conversación se centra en los contenidos de cada historia más que en la forma de cada presentación. Al poner en un segundo plano la forma del ejercicio el estudiante revisa su historia y la efectividad de lo que ha hecho entendiendo el cómo puede ajustar y cuales han sido los aciertos del ejercicio. De esta manera, al ocultar la información del contenido curricular y centrarse en la historia se impone

el **medio como sistema antagonista** y es el estudiante quien, a través de la auto evaluación de su trabajo, construye el contenido curricular.

Una vez se lleva a cabo la conversación con cada grupo se concluye con una charla generalizada donde se habla de la presentación final la cual representa la evaluación bimestral. Se menciona que varios de los no escogidos tienen inconvenientes con la claridad de sus historias y con la elaboración de sus ejercicios. Se hacen los acuerdos logísticos para la presentación a público abierto. Estas se harán en uno de los descansos de quince minutos en el hall principal del colegio.

Clase 8

Descripción y análisis in situ

La última sesión del módulo, tal y como se ha mencionado en la clase anterior, no comienza en el mismo espacio de tiempo ni en el salón (**cambio de la categoría crono-genética**). Como la clase tiene la finalidad de decantar en un ejercicio de confrontación pública, esta parte final, se lleva a cabo en un descanso previo a la clase. El **contrato didáctico** nuevamente cambia, los estudiantes deben ponerse a prueba en el mismo ejercicio pero ahora lo hacen bajo condiciones distintas; de tiempo, de espacio y con la participación de un público que no sabe qué va a ser público, interviniendo el espacio cotidiano.

Los estudiantes llegan al salón cuarenta minutos antes del descanso para alistar sus presentaciones (**hacen devolución**), éstas se alistan sin mayores contratiempos. El profesor asume un rol de apoyo logístico y no regula como lo ha

hecho en los ejercicios anteriores. **La acción es cooperativa**, el profesor apoya al estudiante para que **busque las estrategias más eficaces para llegar a la meta propuesta. (La acción didáctica como juego)**

Al finalizar la unidad de clase, los estudiantes deben estar ubicados en los lugares que han seleccionado previamente para llevar a cabo la intervención pública con sus ejercicios de clase. El profesor acompaña y **regula** los ejercicios sin intervenir en la forma. Lo hace para mantener el ejercicio en lo propuesto y bajo las condiciones de trabajo acordadas.

El descanso comienza y los estudiantes de otros cursos y disciplinas salen al hall principal. El profesor, con la ayuda de un equipo para la amplificación de sonido, regula los cambios y los tiempos de cada imagen. Mientras no regula los cambios el profesor contextualiza la naturaleza del ejercicio que se está presentando. De esta manera las presentaciones adquieren otro significado y se instala el respeto de los estudiantes externos al trabajo.

Las presentaciones se llevan a cabo con éxito, la respuesta del público es positiva y los estudiantes que llegan a las presentaciones finales tienen la oportunidad de hacer evidente su aprendizaje de manera práctica. Para lo cual es muy importante las estrategias que han construido para lograr los objetivos del contenido en cuanto a claridad de las historias, elaboración del gesto, composición de la imagen, manejo y control del cuerpo.

Al finalizar las presentaciones los estudiantes se dirigen al salón de clase y el profesor hace apertura al dialogo para concluir la sesión de manera teórica, es establece la **acción dialógica** para volver a componer la **acción interaccional**.

En esta parte final se permite verificar los desaciertos y aciertos de la intervención final. De esta manera se acuerdan los objetivos alcanzados, los que se puede mejorar y los que no fueron logrados. El pensamiento general del estudiantado afirma haber logrado el objetivo apoyado de los comentarios que se escuchaban en las presentaciones. Nuevamente se hace **devolución en el juego** didáctico, el profesor otorga el rol evaluativo para que el estudiante se apodere de su proceso, de esta manera el estudiante se compromete con su labor y la evalúa a conciencia justificando sus intervenciones en el dialogo desde los conceptos que el profesor a socializado desde la primera clase y que se ha permitido recordad en cada uno de los ejercicios (**medio como contexto cognitivo común**).

Y finalmente el profesor da valor a los ejercicios presentados no de manera cuantitativa sino en términos cualitativos. Lo que permite que el **juego didáctico** consiga su objetivo.

Capítulo cuatro, Conclusiones y análisis final.

Análisis por dimensiones

Recordemos, para comenzar el análisis de cierre, que la teoría de acción didáctica está construida a partir de un compendio de fenómenos que emergen de la práctica cotidiana entre el maestro y el alumno en un contexto específico. Que estos fenómenos están categorizados y analizados desde varias dimensiones que no siempre conservan la misma jerarquía y que se complementan entre sí, siempre condicionados a la situación que se analice.

Las cuatro grandes dimensiones desde las que hacemos esta revisión son la **instalación del contrato didáctico, la situación didáctica comprendida como juego didáctico, la triplete de verificación de la acción y los medios de la transacción.** Estas tres dimensiones, como lo hemos dicho anteriormente no suceden de forma separada y conviene tenerlo en cuenta porque de ese mismo modo, en un fenómeno de la clase pueden verse reflejados varios momentos de dimensiones de verificación distintas.

Para poder entender mejor lo anterior revisemos cada una de las dimensiones que mencionamos antes y miremos como se hacen visibles en la práctica escolar, específicamente en la clase de teatro.

Contrato didáctico

El contrato didáctico es la primera dimensión que presenta la teoría y consiste en analizar cómo las conductas de ambos roles, tanto profesor como estudiante, reaccionan a determinados estímulos que esperan uno del otro. La efectividad de

la interpretación de estas conductas y de estos estímulos permitirá una mejor transacción didáctica. En el módulo de clase que analizamos ya ha avanzado el trabajo del profesor sobre sus alumnos y hay ciertas conductas que ya son costumbre de la clase, estas costumbres que aparecen en la clase, el estudiantado las ha asimilado y responde a ellas con efectividad. Tiene conocimiento de los espacios de tiempo que se proponen en clase y responde a cada uno de los momentos entendiendo su rol. De esta manera, cuando el profesor comienza la cátedra de introducción el estudiante ya se ha preparado para tener una clase mucho más estática y su disposición es similar a la de los otros espacios académicos, donde la teoría juega un papel fundamental.

Sucede del mismo modo cuando el estudiante está en una clase dispuesta para presentaciones y comienza a organizar su ejercicio sin la necesidad de que el profesor se lo indique, el estudiante ya entiende su posición y se hace responsable de la misma.

Tripleta de verificación de la acción

En la tripleta de verificación identificaremos el papel de los elementos que componen la clase dentro de la transacción. Para esto traigamos a la memoria los tres tipos de categorías que caracterizan la transacción en función del juego. El primero es la **meso-génesis**, es decir, la génesis del medio y consiste en establecer el *¿qué?* de la transacción, en este caso el teatro de estatuas y la pantomima; la meso-génesis se instala mejor en la clase con la función del profesor de construir el **medio como contexto cognitivo común**, de esta

manera, al hablar ambos roles, estudiante y profesor, bajo el mismo campo cognoscitivo el contenido curricular se hace más asequible para los estudiantes.

Se hace importante establecer desde el principio el marco conceptual de la clase. Otra de las categorías es *la topo-génesis (¿cómo qué?)* en la primera unidad de clase el cómo ésta compuesto por una charla entre estudiante profesor (**acción dialógica**) apoyada en la proyección de imágenes y videos en el televisor. Donde las preguntas del profesor se encaminan a la construcción del contenido a través de las respuestas del estudiante, más adelante vemos como el profesor otorga al estudiante otras responsabilidades en la búsqueda de la construcción del contenido curricular, a través de las presentaciones, con la interacción de otra disciplina o poniéndolo en dialogo con público externo al proceso.

Finalmente esta la categoría **crono-genética** (*cuándo qué*) el tiempo en el que se lleva a cabo la transacción. Para nuestra clase en análisis el tiempo se compone de un momento introductorio donde el profesor contextualiza a sus estudiantes acerca del contenido, esta primera etapa termina cuando el estudiante se ve motivado a conversar, cambia el **contrato didáctico** nuevamente y el contenido empieza a construirse de manera dialógica. El profesor emite preguntas y el estudiante responde construyendo los contenidos. En las siguientes sesiones de trabajo el tiempo se regula conforme a los espacios y características de las funciones del rol del estudiante, conforme este avanza en la preparación de sus ejercicios, la clase avanza con él para cumplir cada objetivo propuesto.

Al final sucede una etapa, también dialógica, donde el espacio de preguntas no es vertical (profesor pregunta) sino horizontal; el estudiante, haciendo devolución a la primera parte, emite preguntas que sirven de diagnóstico para el profesor y que le permiten verificar la claridad del contenido que empieza a ser transferido, el estudiante no solo se hace cargo de la construcción del contenido sino que evalúa su labor a la luz de los contenidos que el profesor le ayudado a construir en él.

Situación didáctica comprendida como un juego didáctico

Dentro de nuestra clase, caracterizar la acción didáctica como juego resulta mucho más sencillo que en otros contextos escolares pues el juego hace parte fundamental de la construcción de contenidos teóricos y corporales dentro del teatro. De esta manera sucede en clase, el profesor se apoya de pequeñas estrategias para caracterizar los contenidos, ejemplos que estimulan al estudiante a provocar las situaciones hipotéticas (ponerse un saco imaginario, abrir una puerta o coger un vaso de agua.) apoyado en acciones cotidianas con las que el estudiante juega se construyen las primeras premisas que el profesor desea lograr en los estudiantes (manejo del cuerpo, del rostro y de los elementos). Más adelante, estas primeras situaciones se complejizan conforme el estudiante demuestra estar capacitado para avanzar en las prácticas de la clase y en la evolución de su contenido.

Los medios de la transacción

Los medios comprenden todas las estrategias didácticas y se dividen en dos tipos de manejo del medio, la primera es **el medio como contexto cognitivo común** y en este caso hace referencia a la primera parte donde el profesor expone las

premisas del contenido para que ambos roles hablen el mismo lenguaje y sepan que, por ejemplo, al hablar de lenguajes corporales, la intención está puesta en comprender el teatro de estatuas, la importancia del gesto, las posibilidades del rostro y del cuerpo. La segunda opción es el **medio como sistema antagonista** aquí hacemos referencia a la manera en la que el profesor aísla problemas para que el estudiante entre en situación y comprenda partes concretas del contenido. Un ejemplo de esto son las situaciones con las que juega el estudiante para caracterizar el contenido, las historias que quiere contar en sus ejercicios que no son directamente el contenido curricular pero que lo problematizan.

Conclusión general.

Teniendo en cuenta la información anterior, podemos concluir, finalmente, que la teoría de la acción didáctica, propuesta por Gerard Sensevy, tiene la posibilidad de adaptarse a diferentes ámbitos de la educación y que estos dan respuesta a un fenómeno general de la enseñanza. Decimos lo anterior, mirándolo desde la óptica conceptual de la didáctica, pero teniendo en cuenta que la enseñanza, dentro de una institución, es una práctica social desde la que emergen roles que se relacionan, situaciones que los caracterizan y objetivos que los convocan.

Con base en lo anterior, podemos establecer que hay unos puntos en común independientes de la disciplina que se enseñe, que tienen que ver con las relaciones sociales entre el estudiante y el profesor, que los llevan a determinadas

conductas que varían por el concepto y por ello son susceptibles de ser analizadas desde la Teoría de la Acción Didáctica.

Aclaremos que resultan de gran importancia estos análisis porque de la caracterización tan diversa que dan los diferentes contenidos de la clase, de las características de cada profesor y de los de su grupo de estudiantes emergen nuevas estrategias didácticas y nuevos modelos que nos permiten entender con mayor profundidad los roles dentro del aula y nos hacen esclarecer el panorama de la enseñanza en la escuela.

Referentes bibliográficos.

ALFONSO, M (2009). Revista (pensamiento), (palabra) ...y obra. Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar.

ARNAY, J. y RODRIGO, MARÌA J. (1997). La construcción del conocimiento escolar Ed. 1997. Parte 1. Cap. 2 Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar.

BARRIO DEL CASTILLO, I. GONZALES, J. PADÌN, L. PERAL, P. SÀNCHEZ, I Y TARÌN, E. Métodos de Investigación Educativa, El Estudio de Casos. Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio Educación Especial.

BOLIVAR, A (2005). Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado, 9,2 (2005). Conocimiento Didáctico de contenido y Didácticas Específicas

CARDELLI, J (2004). Cuadernos de Antropología Social No 19, pp. 49-61, 2004. Reflexiones Críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard.

CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.

SENSEVY, G (2007). Sensevy, G Y A. MERCIER. 1. Categorías para describir y comprender la acción didáctica.

SHULMAN. LEE S, “Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform”, Harvard Educational Review, Vol. 57, N° 1, (1987)

PORLAN ARIZA, R, RIVERO GARCÍA, A. y MARTÍN DEL POZO, R (1997). Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid. Miembros del Grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar) y del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar). **CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y EPISTEMOLOGÌA DE LOS PROFESORES I: TEORÍA, MÉTODOS E INSTRUMENTOS.**

YACUZZI, E. El Estudio De Caso Como Metodología de Investigación: Teoría, mecanismos causales, validación.