

Bogotá, Noviembre 2018

**APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE
DESDE LA CLASE DE “ACTUACIÓN, ACCIÓN E
IMPROVISACIÓN” EN LA LICENCIATURA DE ARTES
ESCÉNICAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

JULIÁN DAVID VALDERRAMA SERRANO



**APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE DESDE LA
CLASE DE “ACTUACIÓN, ACCIÓN E IMPROVISACIÓN” EN LA
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS EN LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL**

JULIÁN DAVID VALDERRAMA SERRANO

2010277029

Tutor: Eduardo Guevara


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

Bogotá

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: 2010277029	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 26-11-2018	Página 1 de 2

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE DESDE LA CLASE DE “ACTUACIÓN, ACCIÓN E IMPROVISACIÓN” EN LA LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Autor(es)	VALDERRAMA SERRANO, JULIÁN DAVID
Director	GUEBARA, EDUARDO
Publicación	BOGOTÁ. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2018. 69 Pág.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Palabras Claves	DIDÁCTICA, ROL DOCENTE, FORMACIÓN DOCENTE, IMPROVISACIÓN, TOPOGÉNESIS, INSTITUCIONALIZACIÓN.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado pretende analizar cómo la técnica de improvisación explicada en la clase “Actuación, Acción e Improvisación” contribuye en la construcción del rol docente de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Para observar dicha clase se utiliza una metodología de estudio de caso con enfoque cualitativo y se rastrean categorías de análisis didáctico. Se concluye que los alumnos transfieren el conocimiento que obtienen de la improvisación al campo de la docencia, es decir los contenidos teatrales se convierten en contenidos pedagógicos; así como que la creación de escenas en grupo genera una disposición para crear conocimiento en grupo. Estas habilidades cooperativas y de trabajo en grupo permiten el desarrollo del rol docente desde el enfoque socio-constructivista de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>

3. Fuentes
<p>Brousseau, G. (2010). <i>teoría de las situaciones DIDÁCTICAS</i>. Guadalajara: CINVESTAV. Bruner, J. S. (2015). <i>Educación puerta de la cultura</i>. Madrid: Boadilla del Monte. Chacón Pinilla, R. E., & Cortes Ibarra, E. F. (2012). El saber pedagógico. <i>Revista Facultad de Educación - Universidad del Bosque</i>, 11-25. Chevallard, Y. (1998). <i>la transposición DIDÁCTICA</i>. Buenos Aires: Aique. Johnstone, K. (1990). <i>Impro</i>. Santiago de Chile: Cuatro Vientos. Rickenmann, R. (2007). <i>Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del</i>. Ginebra. Rickenmann, R. (s.f.). <i>Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia</i>. Ginebra, Suiza. Roncancio Ortiz, A. (2015). <i>Imagen corporal e implicaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas</i>. Bogotá: CINDE. Sensevy, G. (2007). <i>categorías para describir y comprender la acción DIDÁCTICA</i>. Medellín: GECEM. Universidad Pedagógica Nacional. (2016). <i>Componente disciplinar. Licenciatura Artes Escénicas</i>. Bogotá. Universidad PEDAGÓGICA Nacional. (2016). <i>Informe de autoevaluación para la acreditación de alta calidad</i>. Bogotá. Universidad PEDAGÓGICA Nacional. (2016). <i>Registro Calificado Licenciatura en Artes Escénicas</i>. Bogotá.</p>

4. Contenidos
<p>Esta investigación está distribuida en cuatro grandes capítulos. En primer lugar se presenta un marco teórico que conceptualiza las categorías de rol docente, improvisación y la teoría didáctica. Luego de este se aclara la metodología empleada para la investigación, sus momentos e instrumentos de análisis. Después, se procede a hacer un análisis sobre los instrumentos recogidos en la observación a partir de las conceptualizaciones hechas en el marco teórico y, por último, se finaliza con las conclusiones de la investigación.</p>

5. Metodología
<p>Las observaciones tomadas para este análisis ocurren en el primer semestre del 2018, en el marco del Programa de LAE de la UPN, tomando como objeto de estudio la asignatura de “Actuación, Acción e Improvisación”. Esta investigación utiliza una metodología de estudio de caso desde un enfoque cualitativo en donde fueron tomadas como herramientas de análisis las bitácoras del investigador, la bitácora del profesor de la asignatura observada y una serie de fotogramas que dan cuenta de los elementos a analizar. Para dicho análisis se toma un modelo de análisis desde la clínica</p>



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: 2010277029

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 26-11-2018

Página 2 de 2

didáctica en donde se rastrean algunos momentos de la clase que aportan en el desarrollo del rol docente del estudiante.

6. Conclusiones

Este trabajo de investigación representa un aporte epistemológico sobre la didáctica de la formación del docente de artes escénicas desde la enseñanza del teatro. Se confirma la aportación de la clase de "Actuación, acción e improvisación" en el rol docente de artes escénicas partiendo del análisis de los contenidos "estatus", "espontaneidad" y "aceptación y bloqueo". Se confirma también que una metodología que alterna lo pedagógico con lo disciplinar influye tanto en el desarrollo de habilidades artísticas como en el desarrollo de habilidades docentes.

Además del aporte didáctico, esta investigación complejiza el rol docente del profesor de artes escénicas, siendo que este no solamente participa en la formación de actores sino que también debe participar en procesos sociales dentro y fuera de la educación formal para la construcción social del país.

Elaborado por:

Julian David Valderrama Serrano

Revisado por:

Eduardo Guevara

Fecha de elaboración del Resumen:

26

11

2018

Agradecimientos

A mi madre, quien permitió que este camino fuera posible. Me enseñó que somos del tamaño de nuestros sueños, que no se necesita engañar a nadie para conseguir cumplirlos y que las caídas son parte del camino y por eso hay que levantarse y seguir adelante.

A mi compañera de vida Nuria González Garrido, que tantas veces me levantó del suelo para seguir adelante, solo con amor y paciencia.

A la memoria de mi padre que me heredó el valor Huitoto de la palabra como instrumento sagrado. Llevo dentro de mi corazón su esencia y la fuerza de mi gente en los puños dispuestos a luchar por mis sueños hasta el final.

Resumen

Este trabajo de investigación analiza cómo la técnica de improvisación explicada en la clase “Actuación, Acción e Improvisación” contribuye en la construcción del rol docente de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Para observar dicha clase se utiliza una metodología de estudio de caso con enfoque cualitativo y se rastrean categorías de análisis didáctico. Se concluye que los alumnos transfieren el conocimiento que obtienen de la improvisación al campo de la docencia, es decir los contenidos teatrales se convierten en contenidos pedagógicos; así como que la creación de escenas en grupo genera una disposición para crear conocimiento en grupo. Estas habilidades cooperativas y de trabajo en grupo permiten el desarrollo del rol docente desde el enfoque socio-constructivista de la Universidad.

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos	5
Resumen	6
Introducción.....	8
Justificación.....	10
Objetivos	12
Marco teórico.....	13
Definición del rol docente del licenciado en Artes Escénicas	13
Saber disciplinar	18
Saber pedagógico.....	19
Saber didáctico.....	20
Actuación, Acción e Improvisación	21
Definición curricular.....	21
Técnica de Improvisación.....	25
Espontaneidad	26
Aceptación y bloqueo.	29
Estatus.....	29
Teoría didáctica.....	33
Metodología.....	37
Observación	38
Conceptualización	39
Análisis de la información	39
Conclusiones	40
Instrumentos de recolección	40
Análisis	40
Clase diagnóstico	42
Estatus.....	48
Espontaneidad	55
Aceptación y bloqueo	59
Tabla de resultados.....	64
Conclusiones	67
Bibliografía	71

Introducción

Este trabajo de investigación se realiza en la **Universidad Pedagógica Nacional**, analizando la clase de “**Actuación, Acción e Improvisación**” impartida en la primera mitad del año 2018 para los alumnos de segundo semestre de la **Licenciatura en Artes Escénicas**. El objetivo es analizar cómo la técnica de improvisación utilizada en esta clase enseña, por un lado, una técnica teatral a los estudiantes y, por otro, aporta a la construcción del rol docente de estos alumnos. Es decir, una técnica cuyo objetivo se centra en las Artes Escénicas, aporta, asimismo, habilidades a los estudiantes para su labor futura como profesores. Por tanto, la pregunta de investigación es **¿Cómo la técnica de improvisación en la clase “Actuación, Acción e Improvisación” contribuye en la construcción del rol docente de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional?**

Este estudio contribuye, por un lado, a la construcción de los **fundamentos** que se deben desarrollar en la **formación del rol docente** de los licenciados en Artes Escénicas; por otro lado contribuye a la discusión acerca de la **construcción del Programa de Artes Escénica de la UPN**. Este Programa se encuentra, en la actualidad, en un momento de replanteamiento de sus objetivos luego de la autoevaluación producto de la renovación de registro calificado y posterior proceso de acreditación de alta calidad; su objetivo es involucrar a la comunidad educativa en la reestructuración de su programa académico y del funcionamiento de los espacios académicos dentro de éste. Dado que los espacios académicos que componen el Programa deben estar enfocados en la formación docente es necesario entender cómo los espacios de formación disciplinar aportan a la construcción de profesionales de las artes escénicas. Por ello se selecciona la clase disciplinar “*Actuación, Acción e Improvisación*” y se analiza cómo la técnica

de improvisación influye en la formación de profesionales de las disciplinas artísticas a la vez que forma **profesionales que participen de la construcción social del país**.

La pregunta de investigación se responde utilizando una **metodología de estudio de caso basada en un enfoque cualitativo**. Primero, se conceptualizan los tres elementos implicados: cuál es el rol docente propuesto desde el Programa de la Licenciatura en Artes Escénicas, cuál es la técnica de improvisación analizada en esta clase y cuál es la didáctica de las disciplinas. Posteriormente, para cada uno de estos conceptos, se crean unas categorías que constituyen las características que se van a analizar. A continuación, se observa la clase de “Actuación, Acción e Improvisación” durante un semestre y se rastrean las categorías creadas.

Utilizando un modelo de análisis didáctico se obtienen los siguientes resultados: por un lado, se encuentra cómo los alumnos transfieren el conocimiento que obtienen de la improvisación al campo de la docencia, es decir los contenidos teatrales se convierten en contenidos pedagógicos; por otro lado, se observa que, gracias a la improvisación, los estudiantes, en un principio, crean escenas en grupo lo que, posteriormente, genera una disposición para crear conocimiento en grupo. En el enfoque socio-constructivista esta característica es fundamental para los docentes ya que permite el aprendizaje cooperativo, ya no sitúa al profesor como un transmisor de conocimiento, sino como un facilitador para construir conocimiento en grupo.

Este trabajo se muestra de la siguiente manera: aparece, en un primer momento, la justificación para realizar esta tesis así como los objetivos que persigue. A continuación, se especifica cuál es la metodología utilizada y el marco teórico. En este último se conceptualizan los tres elementos clave del trabajo: el rol docente, la técnica de improvisación explicada en la clase “Actuación, Acción e Improvisación” y la didáctica de las disciplinas. Posteriormente, se analizan los resultados de la observación realizada distinguiendo los principales conceptos

tratados en la clase: estatus, espontaneidad y aceptación y bloqueo, así como una tabla resumen de los principales resultados obtenidos en dicha observación. Por último, se especifican las conclusiones del trabajo y las fuentes consultadas a lo largo de todo el trabajo, recogidas en la bibliografía.

Justificación

La **formación docente** es un proceso que ha sido estudiado desde la segunda mitad del siglo pasado en la historia de la educación; anteriormente era considerado un saber empírico en el que el educador no era formado como docente, sino que solo recibía formación en un área disciplinar específica y la formación de su rol docente debía construirse de manera autodidacta. En Colombia se empezó a entender la educación como una profesión que requería de estudios en los años 20 y, no fue hasta 1980, que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) empieza a profundizar en el estudio de la formación docente creando una especialización en Educación Universitaria (Chacón Pinilla & Cortes Ibarra, 2012).

La formación docente es un saber enseñable y, por tanto, objeto de estudio. Que la formación docente se convierta en objeto de estudio contribuye a un cambio de paradigma: la posición del docente deja de centrarse únicamente en ser un formador disciplinar, para centrarse en posibilitar procesos de construcción de conocimiento en grupo a partir de ese saber disciplinar. Por eso, es necesario el estudio de la formación docente en la universidad, para definir el cómo y el para qué de la formación.

La Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) en la UPN empieza a preguntarse sobre la construcción del rol docente de artes escénicas desde la combinación de los **saberes pedagógicos** y los **saberes disciplinares** en teatro. En un principio, la universidad plantea un

Programa que únicamente forma docentes de actores, es decir, profesores que forman a sus estudiantes en las artes escénicas. Luego de la constante reflexión entre estudiantes, docentes y directivos, para efectos de la renovación de registro calificado y acreditación de alta calidad, el Programa entiende que este objetivo no cubre todas las nuevas necesidades que exige el país para los licenciados en artes escénicas.

Esto, sumado a los estudios doctorales de la profesora Carolina Merchán y el profesor Miguel Alfonso Peña en **didáctica** de las artes escénicas, contribuye a que la UPN, en su programa de LAE, replantee el Programa de manera que oriente su formación a docentes que logren, desde las artes escénicas, la **formación integral de sujetos** que participen en la **construcción social del país**, y no solo la transmisión de habilidades o técnicas artísticas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

Para poder ubicar el lugar de los docentes en artes escénicas como profesionales que participen de manera significativa en la educación del país, es necesario entender qué tipo de docentes de artes escénicas debe formar la LAE y cómo formar esos docentes desde las artes escénicas. Por ello, en clase de actuación de segundo semestre ***“Actuación, Acción e Improvisación”*** se instruye a profesores en su capacidad de formar a otros tanto en habilidades disciplinares (habilidades teatrales en este caso específico), como en habilidades docentes, ya que se entiende que el teatro puede contribuir a la construcción de habilidades más allá de lo artístico.

En este sentido El Programa propone cambiar el objetivo de las áreas disciplinares para buscar la formación de profesionales de la enseñanza, permitiendo que en las áreas disciplinares se desarrollen habilidades docentes a partir de la enseñanza disciplinar es así que este trabajo monográfico pretende aportar en la construcción de estos espacios de formación docente desde

las enseñanza de técnicas teatrales, entendiendo como sucede esta construcción del rol docente en una clase disciplinar específica.

Para conseguir este objetivo, el **profesor Leonardo Caicedo**, quien orienta la asignatura de “*Actuación, Acción e Improvisación*” en el año 2018, plantea una metodología que ocurre en tres momentos. En un primer momento, hace que los estudiantes se aproximen a la técnica de improvisación a partir de juegos propuestos por Keith Johnstone en su libro “*Impro*” (1990). Luego pide que los estudiantes asuman el rol de profesores en grupos y expliquen los capítulos del libro de Johnstone para definir los conceptos que éste plantea sobre la improvisación. Por último, se plantea un proyecto de creación escénica que los estudiantes deben desarrollar teniendo en cuenta las cuatro materias disciplinares. Es en el segundo momento de esta metodología, cuando los estudiantes asumen el rol de profesores y deben explicar los contenidos de la improvisación cuando surge la **pregunta de investigación**:

¿Cómo la técnica de improvisación en la clase “*Actuación, Acción e Improvisación*” contribuye en la construcción del rol docente de los estudiantes de segundo semestre de la LAE de la UPN?

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo la técnica de improvisación contribuye en la construcción del rol docente del licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional en el período 2018-I.

Objetivos específicos

- ✓ Definir la relación entre la técnica de improvisación, el rol docente y el propósito de formación de la LAE.
- ✓ Establecer los aportes que hace la implementación de la técnica de improvisación en el marco de la clase de actuación II en la formación del rol del docente en artes escénicas de los estudiantes del segundo semestre.

Marco teórico

Definición del rol docente del licenciado en Artes Escénicas

Para definir el rol docente debe aclararse, primero, cuál es el lugar en la sociedad en el que se ubica profesionalmente un docente para enseñar. Este lugar del docente está determinado por una serie de parámetros epistemológicos y axiológicos que definen su participación en la construcción de una sociedad. Esta ubicación corresponde a unas concepciones sociales del mundo y una serie de visiones teóricas de su trabajo como docente.

Esta concepción del mundo responde a unos enfoques desde la sociología y la psicología de la educación que definen las maneras de actuar del docente desde el terreno teórico filosófico, para ello es necesaria la afiliación a postulados del conocimiento que definen la mirada sobre el mundo.

Existen diversos enfoques para considerar el rol docente, no obstante, como el objeto de estudio de este trabajo de investigación se encuentra dentro de la LAE de la UPN, el paradigma considerado es el socio-constructivista, el cual está fundamentado en la perspectiva sociológica de la construcción social de sentido de Berger, tal y como se refleja en el documento de

“Renovación de Registro Calificado, 2016” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016). Para poder entender el socio-constructivismo, es necesario abordar la pregunta sobre cómo el ser humano construye conocimiento para poder entender cómo el profesor participa en este proceso.

Basándose en la mirada de Peter L. Berger y Thomas Luckman (Berger & Luckmann, 2003), el Programa entiende que el hombre construye su realidad **institucionalizando conocimientos y hábitos**. Es decir, los humanos buscan la repetición de hábitos para aumentar su eficiencia y reducir el esfuerzo que requiere cada una de sus acciones, este proceso es llamado objetivación de la realidad. Esta institucionalización del conocimiento permite liberarlo psicológicamente *“aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos”* (Berger & Luckmann, 2003, pág. 73). Este alivio permite al ser humano cumplir eficientemente tareas necesarias para su supervivencia sin que esto implique detenerse cada vez a pensar en su cotidianidad, instalando rutinas o institucionalizando saberes.

Al estar el hombre necesariamente inmerso en una sociedad que debe construir este conocimiento en grupo, estas institucionalizaciones ocurren desde la interacción social. La construcción de conocimiento surge a partir de la creación de realidades objetivas, que son realidades acordadas y aceptadas por cada uno de los grupos; mientras que la construcción de realidad subjetiva es la realidad construida por cada individuo a partir de las objetividades grupales que este individuo acepta. Luego de aclarar cómo el hombre construye su conocimiento propio y en colectivo, es posible entender cuál es la función social de esta construcción y, por ende, cuáles son sus objetivos.

Para entender la función del maestro en el aula se debe atender a una teoría pedagógica que, en este caso, es el **socio-constructivismo**. Este paradigma ubica en un lugar específico al docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, resaltando la importancia de

la interacción social en la construcción de la realidad. La dinámica de construcción de conocimiento en colectivo se encuentra presente también en la improvisación, ya que los líderes desaparecen y se prioriza el trabajo de una manera conjunta o cooperativa, privilegiando las ideas de los otros. Por tanto, para entender la relación que existe entre socio-constructivismo e improvisación, a continuación se explica la teoría socio-constructivista.

Lev Vygotsky, el padre del socio-constructivismo, divide la producción del ser humano en dos tipos de procesos, los procesos psicológicos simples y elevados. Por un lado, los procesos psicológicos simples se caracterizan porque la respuesta ante el estímulo se ofrece de una manera automática, instintiva; por ello, estos procesos son compartidos con los animales, por ejemplo, retirar la mano del fuego cuando uno se está quemando. Por otro lado, los procesos psicológicos elevados se caracterizan por la mediación de los signos entre el estímulo y la respuesta, es decir, no se ofrece una respuesta automática sino que ésta viene mediada por el símbolo. Por ello, este tipo de procesos son característicos, únicamente, de la especie humana, por ejemplo, reducir la velocidad al ver una señal de tráfico de un colegio. Estos procesos mediados por el lenguaje son de los que se ocupa la educación a través de la guía del maestro (Vygotski, 2009).

Vygotsky plantea el proceso de educación como el paso de la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo potencial. Se entiende que la zona de desarrollo actual es el conjunto de conocimientos y habilidades que posee un individuo y le permiten solucionar problemas por sí mismo, mientras que la zona de desarrollo potencial es aquello que el individuo puede lograr con la ayuda de alguien más experimentado que él, a quien llamaremos maestro. Entonces, la zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre la zona de desarrollo actual y la potencial, el proceso para pasar de una zona a la otra es el proceso de educación (Vygotski, 2009).

Por otra parte, en la misma línea socio-constructivista del Programa, **Bruner** plantea en su libro “*Educación, puerta de la cultura*” (Bruner, 2015), que el docente no es un contenedor de conocimientos para ser vertidos en vasos vacíos, sino que lo considera como un conductor de procesos de construcción de conocimiento en el aula. Plantea la función del docente como facilitador de procesos y la construcción de conocimiento, como un proceso inductivo; por ejemplo si el docente quiere mostrarle a su estudiante un nido en la rama de un árbol, no sube a la rama y desde allí describe lo que ve al estudiante, sino que construye una escalera para que su estudiante suba y logre ver el nido.

Este paradigma pedagógico en el que se basa la UPN, aclara las funciones y formas de la enseñanza y cuál es el lugar del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la UPN plantea, no solo sus metodologías, sino también el perfil profesional de sus egresados, proponiendo unas características a desarrollar a partir del socio-constructivismo y para desarrollar habilidades en pro de este.

El objetivo de la UPN es que los docentes que está formando sean coherentes con las necesidades de construcción de su país. Es así como las realidades objetivas colombianas y las necesidades que éstas suponen para el desarrollo de los colombianos son la base fundamental del trabajo educativo del futuro docente.

Decimos, entonces, que el **Programa** está fundamentado en el socio-constructivismo entendiendo la **construcción de realidades y el desarrollo psicológico como un proceso de construcción de conocimiento grupal**: el maestro no imparte el conocimiento, sino que guía la construcción de éste, permitiendo los aportes particulares de cada participante y ofreciendo herramientas a sus estudiantes para que a partir de la interacción de las subjetividades de todos

crea el conocimiento de manera cooperativa. Esto se refleja en el documento de “*Renovación de Registro Calificado, 2016*”.

Inicialmente, las didácticas de las artes escénicas se centraban en la transmisión del saber disciplinar para la formación artística, pues el profesor de artes se preparaba para la formación de artistas en academias. En la actualidad la disciplina teatral es tomada como medio didáctico para movilizar contenidos diferentes a los artísticos; es el caso del uso del arte como medio didáctico para la reconstrucción de tejido social o procesos de memoria o también para la resolución de problemas de convivencia escolar. En estos casos se ve que la importancia de la labor docente deja de ser la formación de actores y pasa a ser la formación de ciudadanos y el teatro es una herramienta didáctica para desplegar estos contenidos de orden axiológico.

Esto significa que el rol docente del licenciado en artes escénicas debe ajustarse a estos nuevos escenarios, priorizando las necesidades de la población y sus particularidades y ya no las necesidades de formación teatral. Este rol docente deja el enfoque únicamente disciplinar y toma en cuenta también elementos de construcción integral. El docente debe entender el entorno valiéndose de herramientas como la investigación y la interdisciplinariedad para participar de manera asertiva en los nuevos escenarios de la educación artística.

Siguiendo este razonamiento surgen las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar de las artes escénicas? ¿Cómo formar docentes de artes escénicas?

El interés de la formación profesional en este Programa es la de formar docentes en las artes escénicas que usen el teatro en la escuela más que para que repliquen técnicas de formación actoral. Desarrollando habilidades integrales en sus futuros docentes, es así como el programa plantea tres dimensiones de desarrollo integral:

- *La dimensión axiológica: promueve la idea de que la profesión docente se sostiene en el respeto de la condición humana y la defensa de los derechos de las nuevas subjetividades.*

- *La dimensión profesional: implica, para nuestro proyecto curricular, las competencias del saber y del hacer, que garantiza a nuestro egresado como un profesional idóneo, acorde con las exigencias del país y del mundo complejo de la contemporaneidad.*

- *La dimensión crítica: pasa por la formación de un docente investigador, que está en capacidad de transformar las circunstancias en las cuales se desarrollan los procesos pedagógicos y que tiene el valor de aportar a la sociedad (documento de renovación de registro calificado). (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pág. 80).*

En este sentido, el Programa propone a sus docentes disciplinares el reto de utilizar las clases del núcleo disciplinar para desarrollar el rol docente de manera integral a partir de temas de formación artística.

El rol docente responde a tres preguntas fundamentales que debe responder el educador: el qué enseñar de las artes escénicas, el para qué enseñar y el cómo enseñar las artes escénicas. Estas preguntas responden a tres saberes que el profesor debe ubicar. Por un lado, el saber disciplinar sobre la pregunta de qué enseñar de las artes escénicas y, por otro, el saber pedagógico y el saber didáctico, que responden a preguntas sobre para qué y cómo enseñar (Peña, 2017).

Saber disciplinar.

En primer lugar, es necesario entender “¿Qué estamos enseñando? El saber disciplinar distingue al licenciado en artes escénicas como profesional de la educación y esa es la base fundamental de la construcción de su rol docente. El estudiante debe estar instruido a

profundidad en su saber específico, en la medida que este saber define las posibilidades que tendrá en su labor de educar: cuanto más amplio sea su saber disciplinar, más posibilidades tiene de hacer este saber enseñable o transferible; es necesario que este saber se someta a constante actualización de los avances que tiene en sus movimientos de vanguardia.

Saber pedagógico.

En segundo lugar, la pregunta “¿Para qué la enseñanza de las artes escénicas?” supone una posición como sujeto dentro de una sociedad, es decir, se requiere claridad en cuanto a los alcances y las posibilidades de la labor docente, lo que requiere definir una postura para su accionar como educador. Esta postura define los objetivos y funciones de su labor, pues ubica el sentido en el que está orientado su trabajo y las rutas que podría llegar a tener con éste.

El saber pedagógico requiere ubicarse dentro de un paradigma de la pedagogía que configura una serie de criterios para la enseñanza. Al estar formándose dentro de la LAE de la UPN, el rol docente de los egresados de la licenciatura se instala desde el paradigma socio-constructivista, lo que configura en el profesor una serie de objetivos y funciones dentro del aula que distinguen su labor como docente. Como se ha afirmado anteriormente, la función del docente debe ser la de propiciar espacios de construcción conjunta de conocimiento. Para esto el profesor debe tener una relación horizontal con sus estudiantes, en donde los procesos de construcción de conocimiento deben ser hechos por los estudiantes y no impuestos por el profesor.

Este saber requiere que los docentes en formación desarrollen algunas habilidades comunicativas y se dispongan en unas dinámicas más participativas, que permitan que los estudiantes en su labor como profesores reconozcan como parte fundamental del proceso educativo los aportes y necesidades arrojadas por los estudiantes.

Saber didáctico.

El docente debe tener una postura clara sobre el “¿Cómo enseñar?”, en este caso las artes escénicas, teniendo en cuenta que la labor del docente no es la de replicar, sino la de diseñar un método de enseñanza para cada situación didáctica. Como la enseñanza de las artes escénicas está enfocada más allá de la sola formación de artistas, esto implica la ubicación en un marco didáctico que logra hacer transposición del saber para así plantear un sistema que permita desplegar los contenidos enseñables desde las artes escénicas pero no necesariamente con fines de índole artístico.

Para lograr utilizar el teatro como un medio didáctico, es necesario comprender el funcionamiento de los sistemas didácticos y las partes que lo componen, para no replicar actividades y situaciones didácticas, sino crear sus propias estrategias para satisfacer las necesidades de cada población específica. El tema de didáctica es una categoría de este marco teórico que se desarrolla en el punto 5.3. (Rickenmann, Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia).

El Programa plantea construir estos saberes de manera transversal en su programa de estudios, buscando que los espacios académicos aporten en la construcción de estos saberes, articulándose entre ellos para lograr la construcción del rol docente del licenciado en artes escénicas. El Programa los divide en cinco componentes: disciplinar específico, disciplinar pedagógico, investigativo, interdisciplinar y segunda lengua.

Actuación, Acción e Improvisación

Este trabajo monográfico analiza la clase de “*Actuación, Acción e Improvisación*” de segundo semestre desde la nueva posición que tiene el saber escénico dentro del proceso de formación en el programa de artes escénicas de la UPN. Se plantea una interacción entre los diferentes componentes para que entre ellos se entretaja la formación del perfil profesional de docentes de artes escénicas que aporten en la construcción social del país desde la educación artística (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

El espacio académico observado se encuentra dentro del ciclo de fundamentación y en este es parte del componente disciplinar, para empezar a entender los retos que esto supone para el desarrollo de la clase de improvisación, definiremos la naturaleza que propone El Programa para su desarrollo. Para ello, a continuación, se definen los objetivos de formación y en qué momento se encuentran los estudiantes del Programa.

Definición curricular.

○ Ciclo de fundamentación

Luego de la primera reforma del currículo el programa de artes escénicas plantea el proceso de fundamentación que tiene como lugar propedéutico en los estudiantes de primero a sexto semestre del programa en donde se desarrollan contenidos de orden disciplinar contando con 60 créditos correspondientes al 38 % del total de créditos de la carrera (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pág. 22).

En este primer ciclo se desarrollan contenidos procedimentales y cognitivos relacionados con la disciplina de las artes escénicas, entendiendo que el docente en formación deberá tener conocimientos teóricos y prácticos correspondientes a la disciplina escénica, es así como en un

primer momento los estudiantes se encuentran con el conocimiento disciplinar, entendiendo que el objetivo de formación de docente de artes escénicas.

El objetivo de esta parte del proceso es la formación docente a partir de las artes escénicas, dando a los docentes en formación herramientas didácticas para ser transformadores sociales a partir de las artes escénicas, teniendo la capacidad de comprender contextos escolares, entendiendo las diferentes teorías pedagógicas utilizando su saber disciplinar.

El ciclo de fundamentación culmina con un proceso de montaje, propuesto más como un proyecto de análisis, que como un proyecto de creación, siendo más importantes las reflexiones sobre los momentos y metodologías utilizadas para llevar a cabo el montaje o de los procesos que se llevan a cabo en el transcurso de la itinerancia del montaje, que a las reflexiones orientadas hacia los procesos de interpretación o de orden artístico.

En este primer ciclo se pretende plantear problemas que transversalicen el saber docente desde disciplinar, pedagógico, investigativo e interdisciplinar, desde la construcción sociocultural y la resolución de proyectos articulados entre el saber disciplinar, el discursos de la pedagogía y los aportes didácticos de las artes escénicas, con miras en los escenarios educativos buscando la integralidad (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, págs. 80,81,82).

En el ciclo de fundamentación, a pesar de ser claro el propósito de formación docente es notable el desequilibrio en cuanto a intensidad del componente disciplinar, teniendo éste un mayor número de créditos que el componente pedagógico. Esto hace que el programa piense en una nueva forma de orientar el componente disciplinar para responder al objetivo de formar docentes.

Entendiendo que la mayor parte del proceso disciplinar ocurre en el ciclo de fundamentación, éste deberá entenderse como un proceso para la formación docente desde las artes escénicas. El Programa se encuentra en constante reflexión sobre cómo transversalizar la formación docente desde los componentes curriculares del Programa. Es así que el programa plantea que nuestro objeto de estudio a pesar de ser una clase disciplinar, deberá ser pensada hacia la formación de profesores desde la artes escénicas, es por eso que el planteamiento disciplinar de la clase debe ser pensado más allá de la transición del saber teatral, diferenciando esta clase de actuación de segundo semestre de la clase de la de una academia de arte.

- **Componente disciplinar**

El programa de la universidad pedagógico fundamentado básicamente en cuatro componentes, pedagógico, disciplinar, interdisciplinar e investigativo, a partir de los cuales se plantea el trabajo que va de primero a sexto semestre.

El ciclo de fundamentación, tiene como eje principal el componente disciplinar, sin que esto quiera decir que los otros componentes desaparezcan o no sean tomadas en cuenta, lo que aclara esta reforma curricular, es que el eje principal por el que se movilizara el conocimiento será a partir del saber escénico.

Teniendo como bases teóricas las teorías de formación artística propuesta por los grandes maestros del entrenamiento actoral como Eugenio Barba, Jersey Grotowski o los paradigmas actorales de Constantin Stanislavski, terrenos que deben ser conocidos por los futuros docentes, siendo estos pilares en la artes escénicas (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

Pero como lo propone el programa de licenciatura, los componentes deberán sufrir una transposición para ser enseñados, pero son estos el insumo que tiene el docente de curso para

aproximarse de forma acertada a la formación docente desde las artes escénicas debiendo encontrar un equilibrio entre el saber, el ser y el hacer.

El componente plantea tres paisaje, el SABER, el SER, el de HACER, como los objetivos a formar en este componente, entendiendo así que desde la disciplina se pretende hacer futuro docente educado desde la integralidad y la transversalidad del saber escénico como fundamento principal de nuestra labor como docentes.

En cuanto al paisaje del saber, se pretende un profesional de la educación con un manejo amplio del discurso, tanto pedagógico como teatral en donde el docente este en capacidad de promover distintas lecturas sobre estos saberes, en los diferentes escenarios educativos.

El paisaje del hacer plantea la capacidad de los futuros docentes de diseñar, ejecutar y dirigir procesos de construcción propios de las artes escénicas, con un dominio disciplinar desde el teatro, pudiendo ejercer como profesional de las artes.

El paisaje del ser pretende construir habilidades en los estudiantes que permitan la construcción del conocimiento desde la socialización propuesta por el modelo socio-constructivista planteado por el programa un modelo que apela a la otredad y la diferencia proponiendo igualdad de condiciones con sus semejantes (propuesta componente disciplinar)

Para esto se dispone de un núcleo disciplinar compuesto por cuatro materias, (Poéticas de la representación, actuación, entrenamiento corporal y entrenamientos vocales). Una de las cosas que replantea en los procesos de reforma curricular es que estas materias se presentan como un núcleo, en donde a partir de Núcleos Integradores de Problemas, los estudiantes en grupos deberán armarse de todas la herramientas, para resolver un problema desde lo escénico (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

El programa plantea una serie de macro contenidos disciplinares para promover desarrollos en diferentes ámbitos, entre los que se propone el desarrollo axiológico “se trata de todos aquellos planos axiológicos que suponen las artes escénicas y que son necesarias para la construcción colectiva de conocimiento tales como; trabajo en equipo, presencia activa, solidaridad, responsabilidad, aporte, interlocución, aceptación, disponibilidad, autocuidado, etc.”(Propuesta componente disciplinar), coherente con el paisaje del ser.

Y es justamente en estos procesos donde se intentara observar el avance formativo de los estudiantes, pero con un objetivo diferente a juzgar la técnica, si no ver las incidencias que tiene en la formación docente la improvisación, para ello desarrollaremos el concepto desde los referentes planteados para la clase de actuación de Actuación, Acción e Improvisación.

Técnica de Improvisación.

En las últimas dos décadas la improvisación ha sido utilizada como un espectáculo de representación espontanea con público, e incluso ha sido transformada en un deporte de actores en donde dos equipos se enfrentan en un duelo de improvisación.

Alfredo Mantovani inicia su artículo “Dossier match de improvisación” en la revista *Homoartisticus* con una definición general en la que afirma que la improvisación es “acción y efecto de hacer una cosa de pronto, de manera imprevista, sin premeditación alguna” (Mantovani, 2003, pág. 1) .

Partiendo de esta definición formal, podemos rastrear esta herramienta en todas las artes, e incluso en situaciones cotidianas donde nuestro actuar debe responder de manera inmediata para resolver situaciones problemas. En el teatro esta técnica ha sido usada desde el entrenamiento

hasta la construcción dramática, ya sea de manera colectiva o de inspiración para algunos dramaturgos en la elaboración de un texto.

La improvisación, al ser un hecho de creación y representación instantánea, propone para su desarrollo una serie de elementos que los actantes deben tener en cuenta a la hora de representar, el estatus, la aceptación, el sí, el PROL (Personaje Relación Lugar Objetivo), elementos que dentro de la improvisación tienen un significado especial que obliga a los actores a desarrollar capacidades creativas, que pueden servir no solo dentro de la escena sino también a mejorar las relaciones sociales y el trabajo en equipo. Al incluir a todos los participantes en la creación, sin prejuicios ni censuras, donde los actores están obligados a trabajar con las ideas de los demás (Argentino Galvan, 2013).

Es notable entonces que las técnicas de improvisación desarrollen habilidades no solo en lo pertinente a la representación sino también en las cotidianidades de sus actantes, ya que generan solidaridad con las ideas de los demás, entendiendo el proceso de creación como una construcción grupal. Entendemos estas habilidades de construcción cooperativa como parte importante en el rol docente en un modelo socio constructivista.

“En el colegio era probable que cualquier acto espontáneo me produjera problemas. Aprendí a no actuar de forma impulsiva y a rechazar la primera idea que se me ocurriera en pro de ideas mejores. Aprendí que mi imaginación no era lo suficientemente buena” (Johnstone, 1990, pág. 74)

Espontaneidad.

Para K. Johnstone, la capacidad creativa de los actores es fundamental a la hora de improvisar. La capacidad de aceptación y la no negación de las ideas de los otros también son premisas importantes, pero tal vez la premisa más importante en el momento de la

improvisación, y uno de los fundamentos de esta técnica, es la “espontaneidad” (Johnstone, 1990). Esta es la capacidad de tomar y desarrollar las primeras ideas producidas, sin ningún tipo de inhibición ni prejuicio. Esto se consigue trabajando en la desnaturalización de una serie de bloqueos que sistemáticamente vamos aprendiendo culturalmente.

- ***El pensamiento psicótico***

Uno de los prejuicios más comunes por lo que descartamos nuestras ideas es cuando creemos que son muy locas para poder socializarlas y desarrollarlas. Es por esto que decidimos descartar las ideas que rompan las reglas y cuestionen la cotidianidad. Y esto representa un gran sesgo a la hora de formular ideas nuevas.

La verosimilitud nos impide salirnos de universos factibles y nos ancla a posibilidades racionales, suponiendo la irracionalidad como un error, limitando de esta forma elementos desde la fantasía y lo onírico, es por esto que se plantea en la improvisación la libertad de plantear ideas irracionales o psicóticas en donde se rompan leyes de verosimilitud, posibilitando el viaje hasta lo irreal o fantástico.

Esto permite una reconciliación con nuestro yo creador limitando los sesgos que tenemos frente a nuestras ideas locas o incomprensibles, una reconciliación en dos vías, en una primera medida con nuestras propias ideas entendiendo que no serán juzgadas por el grupo y en una segunda medida un compromiso de aceptar las ideas de los demás, planteando un ambiente de cooperativismo incondicional.

- ***El pensamiento obsceno***

La obscenidad varía necesariamente desde el entorno en el que se encuentre sumergido el individuo en ese momento, es entonces cuando la restricción frente al pudor puede ser movida a voluntad del individuo, es pues que la improvisación exige que los juicios no sean un límite para

que el improvisador exprese sus ideas de manera espontánea, que aun cuando su idea primera trate de un tema que considera obsceno, pueda proponerla y desarrollarla.

En algunas ocasiones nuestro pudor cohibe la producción de ideas, pues creemos que son demasiado escatológicas o sexuales, y es por esto que debemos ocultarlas para no parecer posesos o vulgares, y dejamos por fuera varias ideas brillantes que podríamos desarrollar (Liga de improvisación de Canada, 1987).

La técnica propone la apertura de algunas restricciones que tenemos a la hora de crear ideas, entre esa este tipo de restricción que tenemos con lo escatológico o lo pudoroso, limitando la producción de ideas o restringiendo la aprobación de este tipo de propuestas, retrasando este tipo de valoraciones la construcción escénica.

- ***La originalidad***

Siempre nos preocupa que nuestra idea sea “original”, pues queremos impresionar a nuestros espectadores. Debido a esto en ocasiones confundimos esta intención con la excentricidad de nuestras ideas y esperamos que sean rebuscadas y complejas y olvidamos que en la mayoría de las ocasiones las grandes ideas vienen de la sencillez y la utilización de ideas comunes de forma creativa.

La técnica de Keith Johnstone plantea que desbloqueando estos prejuicios podremos tener acceso a la totalidad de nuestras ideas, sin llegar a pensar que una idea pueda ser demasiado obvia para ser propuesta en la representación, entendiendo que hasta las ideas más obvias y comunes, pueden ser tomadas como insumo para la creación en colectivo.

Al propender por el trabajo en equipo, siendo este un parámetro fundamental en ejercicios de improvisación y siendo necesaria la inmediatez de la creación deberán los improvisadores

buscar trabajar con la opción más pronta, sin juzgarla, entendiendo que en la improvisación todas las ideas se podrán desarrollar sin importar su originalidad (Johnstone, 1990).

Aceptación y bloqueo.

Generalmente pensamos en bloquear al otro o bloquear ciertas acciones, de esta manera cuidamos nuestra vida, pero entendiendo que la importancia de la labor creativa de los improvisadores requieren una producción inmediata de ideas en la escena se hace necesario que su equipo de improvisación pueda aceptar, esto restringe las negaciones a la hora de improvisar, es importante a la hora de la construcción inmediata de las improvisaciones la colectividad de las construcciones y para esto se requiere eliminar juicios a la hora de recibir las ideas de los otros.

En un plano fundamental el pensamiento espontáneo busca no juzgar las ideas producidas por nosotros mismos, desbloqueando la capacidad de proponer ideas, sin ese juicio previo que tenemos sobre nuestras propias ideas, lo importante es pensar que todas las ideas son desarrollables en el ejercicio de improvisación.

Esto también aplicaría a las ideas de los demás, entendiendo como un error decir que no, para evitar bloquear las propuestas personales o colectivas, y de esta manera el flujo de ideas sea mayor, y se cree un ambiente de trabajo con el otro, sin juzgarlo, ni sentirse juzgado (Argentino Galvan, 2013).

Estatus.

La propuesta de Keith Johnstone plantea el estatus como un juego de roles de dominación y sumisión que la improvisación utiliza como herramienta del fluir narrativo, siendo más interesante una estructura de estatus cambiantes, debido a que la estructura dramática se

construye al instante, es necesario un juego de ir y venir de estatus, siendo para esto necesario que los improvisadores manejen con claridad el concepto de estatus para poder jugar sus propuestas en una relación con el otro donde los dos o más participantes tengan la posibilidad de asumir roles de estatus alto o bajo, y entender un rol no solo de protagonista, sino también de apoyo para el trabajo de los demás.

Es natural que los seres humanos, inmersos en una cultura de competencia tengamos programada la búsqueda de estatus altos o estatus dominantes, es difícil entender que el estatus debe jugarse en un constante sube y baja, teniendo en cuenta la naturaleza de construcción en colectivo de la improvisación.

Por medio de juegos de cambio de estatus desde ejercicios de improvisación los estudiantes empiezan a entender el estatus como herramienta fundamental en la escena, que además de aportar ritmo a la construcción narrativa, mejora el trabajo en equipo, cambiando en estos juegos de estatus la competitividad por la cooperatividad, donde los actores no intentan sobresalir con respecto a los demás, sino que al estar en un constante sube y baja de estatus permiten la participación del otro y asumen una posición de contraparte para apoyar la posición de estatus ascendente del otro.

Es muy importante entender estrategias de control del estatus como por ejemplo el balancín, que a partir de una acción de sometimiento sube su estatus usando la como estrategia una acción concreta de sumisión para lograr el sometimiento de los demás, de esta manera el estatus se complejiza pues la acción cambia de sentido al cambiar características pequeñas en acciones con sentidos contrarios.

Estas prácticas generan en el aula de clase un ambiente de participación cooperativo, y hacen que la participación de los estudiantes sea más activa, siendo que el manejo de estas condiciones de estatus sean trasladadas fuera de la escena.

Se intenta así en un primer momento aclarar contenidos disciplinares del trabajo escénico, para en un segundo momento de profundización generar la articulación de estos conocimientos como elemento didáctico fundamental en la formación docente, descentrando el objetivo disciplinar y proponiendo un currículo que subyace de la escena y se traslada a un entorno de desarrollo más axiológico.

El programa hace constantes esfuerzos en la articulación de los elementos disciplinares del ejercicio escénico con los elementos de formación docente, y hace reflexionar permanente con los estudiantes sobre cómo utilizar estos conceptos de las artes escénicas en los diferentes escenarios educativos. Además genera cuestionamientos sobre cómo desarrollar procesos de enseñanza basados en las artes escénicas que contribuyan en los procesos de formación, no solo artística en los entornos educativos, sino también en la construcción social y cultural de ciudadanos en procesos de construcción de paz.

Es por esto que el programa obedece a tres problemas fundamentales en la construcción de docentes que contribuyan no solo a una formación académica, sino también participen activamente en los procesos de formación y transformación social (Universidad Pedagógica Nacional, 2016). Los desarrollos de la tradición teatral en occidente y el país.

- El estudio de los horizontes pedagógicos, didácticos y de las epistemologías propias de las artes escénicas.
- La necesidad de la formación de profesores profesionales en las artes escénicas.

Es desde estas búsquedas que la Universidad Pedagógica, en la LAE, pretende una formación de docentes en artes escénicas, que si bien deben tener un amplio conocimiento en la disciplina teatral, su búsqueda debe centrarse en la construcción de su rol docente.

Es por esto que la licenciatura construye su programa académico dando un énfasis inicial en el área disciplinar y forma nociones pedagógicas básicas para luego disminuir la carga disciplinar en el programa y aumentar la profundización del discurso pedagógico. Para esto, se articula este discurso con los saberes disciplinares y se logra utilizar el saber artístico en la construcción docente.

Los estudiantes de segundo semestre de la licenciatura vienen de un proceso basado en la pre expresividad y el reconocimiento de sí mismos, que el programa nombra como eje central en el primer semestre “Pre expresividad y reconocimiento” donde el estudiante explora las posibilidades corporales y actorales concernientes al trabajo consigo mismo, para desarrollar en el segundo semestre el eje de “Otridad y contexto” en donde se pretende que el estudiante explore el trabajo en equipo y la relación con el otro en situaciones de representación. Es aquí donde se fundamenta la clase de actuación en la técnica de improvisación como motivador del trabajo en equipo y la construcción de conocimiento en grupo.

La clase propuesta por el profesor Leonardo usa una metodología que combina actividades de orden disciplinar que desarrollan habilidades axiológicas y procedimentales. Para esto se plantea un primer momento de la clase en donde los estudiantes tienen contacto con la técnica de improvisación de Johnstone en la cual el docente define las características con indicaciones a modo de reglas para los juegos como no decir que no o bloquear las ideas de los otros, pero no define el contenido de aceptación y bloque. En un segundo momento los estudiantes deben

dirigir dos clases en grupos, en donde deberán explicar estos temas que componen la técnica de Johnstone, asumiendo un rol de profesores.

En la parte final del semestre los estudiantes deberán desarrollar un proyecto de creación escénico a partir de lo aprendido en las clases que componen el núcleo disciplinar, en donde apliquen los saberes teatrales aprendidos durante el semestre concluyendo con una muestra en la última semana del semestre.

Esta propuesta curricular plantea una serie de características didácticas particulares para descentrar los contenidos disciplinares y centrarse en contenidos que contribuyan a la formación del rol docente. Para entender estos conceptos de la didáctica que busca analizar esta investigación debemos la teoría desde la didáctica, para entender los gestos docente y las características de la Teoría de la acción didáctica conjunta y los gestos docente que propone.

Teoría didáctica

En una definición general la didáctica se refiere a “lo que es correcto para el acto de enseñar”, intenta explicar cómo es posible la transmisión de un saber a un entorno social. En un entorno social la didáctica es utilizada como “medio institucional” para hacer que el conocimiento o cultura sean conocidos por todos sus miembros. Esto construye un cambio o una transformación del saber en el proceso de ser enseñado o transmitido a otro (brousseau, 1987).

Brousseau entiende a la didáctica en tres formas, en primer lugar como, “*lo apropiado para la enseñanza*”, que refiere a un saber diferente al saber específico a enseñar, entendiendo que el saber específico es diferente del saber enseñar, en segundo lugar “*lo que sirve para enseñar*” señalando que es posible encontrar una serie de herramientas o formas que lograrían hacer posible el acto de enseñar y por último “*el conocimiento de enseñar*”, pretendiendo dar una

categoría de arte o disciplina científica, que como todo saber tiene partes y formas (Brousseau, 2010).

En este sentido la importancia de la didáctica es la modelización del saber para poder ser enseñado, permitiendo que el saber transmitido sea transformado y convirtiéndose en un saber en constante mutación. A este proceso se denomina como “Transposición didáctica” (Chevallard, 1998). Este proceso fundamenta la teoría didáctica, permitiendo que pase de ser saber sabio, a saber enseñable y a saber enseñado.

El saber sabio es la conceptualización unificada de una disciplina, en este saber estarían contenidos todos los conocimientos producidos y validados por la sociedad sobre algo en específico. Este saber es el insumo principal para que el profesor realice una transposición del saber sabio, para lograr transmitirlos de forma correcta a su estudiante, dependiendo de lo que considere adecuado y pertinente para ser transmitido. Esta selección de “*contenidos enseñables*” (Chevallard, 1998) será llamados saber enseñable, pues es un saber reducido u organizado de manera distinta para hacer posible su enseñanza. Por último encontramos el saber enseñado que se refiere al saber adquirido por el estudiante, cabe aclarar que este saber es diferente al saber enseñable en la medida que el estudiante puede o no aprender todos los contenidos dispuestos por el maestro y sus circunstancias específicas de su subjetividad deforman este saber transformándolo en uno nuevo.

La transposición didáctica sugiere una serie de gestos docentes que componen una situación didáctica, por un lado tenemos “*gestos de definición*” en donde se aclara los límites y objetivos de la clase, en este gesto se aclaran los límites y reglas de la actividad para poder entrar en una dinámica donde todo el grupo entienda las reglas de dicha actividad. Este gesto deberá repetirse en cada cambio de actividad o cuando las actividades van mutando en el desarrollo de la clase, la

importancia de este gesto radica en la organización de la clase para poder aprovechar al máximo las actividades.

El “*gesto de regulación*” que refiere a esos momentos donde se aclara el rumbo, o donde se reorienta el sentido del sentido que tiene la actividad para explicar mejor el proceso que debe hacer el estudiante. Este gesto tiene que ver con la función de guía que cumple el docente dentro del aula, pues deberá estar pendiente de la comprensión, en mayor o menor medida, que tienen los estudiantes no solo de las reglas sino también del proceso de construcción de conocimiento o apropiación de los contenidos propuestos por el profesor.

El “*Gesto de devolución*” es la respuesta del estudiante a la situación didáctica por la cual el maestro puede leer la “*institucionalización*”, que es el momento en el que el estudiante adquiere el conocimiento y puede hacer uso de él en la cotidianidad. Estos dos gestos son lo que observa el docente en el aula para comprobar que el contenido está siendo aprendido por el estudiante, el gesto de devolución da cuenta de la comprensión de la actividad y de cómo el estudiante la está realizando de manera adecuada, mientras que el gesto de institucionalización es la apropiación del contenido que desarrolla la actividad y la posibilidad de llevarlo fuera de la actividad misma, comprobando así que el estudiante apropió el contenido y lo articula como un conocimiento adquirido. (Sensevy , 2007, págs. 18,19)

Por otro lado el docente cuenta con tres dimensiones para la construcción del sistema didáctico, estas dimensiones definen el tipo de relación que hay en la triada maestro-estudiante-conocimiento.

La *mesogénesis* que constituye la construcción que se desarrollara en el medio didáctico, es decir el avance que pretende el maestro en un lugar de tiempo determinado, esta evolución del

estudiante está directamente relacionada con el tiempo que tarda en desarrollar este conocimiento el estudiante. La *mesogénesis* está directamente relacionada con el tiempo, este tiempo será llamado *cronogénesis*, estos dos términos están relacionados directamente entre sí, pues si el propósito de formación o característica mesogenética de la situación didáctica cambia, la cronogénesis deberá cambiar igualmente.

Por último, la *topogénesis* es la relación establecida entre el maestro y el estudiante, es decir la ubicación del maestro entre el conocimiento y el estudiante, esta característica define el actuar del profesor en el aula y también la relación que tiene con los estudiantes y con el conocimiento. (Sensevy , 2007, págs. 20,21)

Es necesario entender desde la didáctica la propuesta de formación del programa de la LAE, para entender cómo funciona este sistema en el desarrollo de la clase de actuación de segundo semestre. En primer lugar, aclaremos que la relación entre los estudiantes y el conocimiento teatral tiene como objetivo la formación de docentes de teatro, es por esto que la relación de estos estudiantes debe tener unas características diferentes a la que tienen los estudiantes de actuación. En segundo lugar entender que el conocimiento teatral forma parte del insumo principal de los estudiantes para poder ser capaces de adaptar este conocimiento al entorno escolar.

Esto genera una tensión entre el saber disciplinar y la construcción del rol docente del licenciado en artes escénicas, es aquí donde el docente debe ubicar la clase meso genéticamente de modo que el saber disciplinar este en función del desarrollo del rol docente y no en función de la formación actoral. Esto supone un cambio en los objetivos de la clase, y por tanto una topogénesis distinta, ubicando al estudiante en una relación distinta con el saber disciplinar.

En este sentido, el estudiante deberá tomar una posición más activa en cuanto a la construcción de conocimiento didáctico del teatro. El docente en formación está reflexionando constantemente sobre el sentido y la aplicación de este nuevo conocimiento para entender las posibles aplicaciones en el aula. Este cambio topográfico frente a los contenidos disciplinares hace que el alumno asuma otros roles que descentran el saber disciplinar cambiando el sentido de los contenidos desplegados en la clase.

Estos cambios amplían el tiempo que el estudiante toma en construirse como docente, pues ya no estará esta construcción únicamente en el ciclo de profundización sino también en el ciclo de fundamentación. Esto sugiere que el estudiante debe estar construyendo su rol de licenciado en artes escénicas durante toda su formación, sin que esto signifique que el estudiante no transitará por el saber disciplinar.

El profesor Leonardo plantea su clase desde la técnica de improvisación en donde los gestos docentes están dirigidos hacia las reflexiones de formación docente. Es por esto que plantea un espacio de la clase en donde los estudiantes deberán tomar una posición como profesores para aclarar temas de la improvisación, orientando estos temas hacia la construcción del rol docente.

Metodología

La naturaleza de esta investigación se suscribe al **enfoque cualitativo** desde una **metodología de estudio de caso** (cerda Gutierrez, 2000), al ser su objetivo principal comprender las cualidades de situaciones que ocurren dentro de un aula específica, y no medirlas. Esta investigación se enfoca en las contribuciones que puede tener un proceso de educación en el desarrollo profesional de sus participantes desde la visión del maestro y del estudiante, es decir, intenta comprender un proceso social específico. Por tanto se necesita un método de

investigación que permita analizar un caso educativo específico para comprender las dinámicas de desarrollo y sus cualidades en el aula, ya que el interés investigativo no es medir el desarrollo de los estudiantes sino comprender como los contenidos se despliegan con un sentido específico de formación, buscando encontrar que características de la técnica teatral aporta en la formación docente.

La metodología de esta investigación propone un sistema de observación a la luz de un marco epistemológico. Estos dos grandes insumos, el análisis y el marco teórico, tienen una relación dialógica entre sí, donde se redefinen uno al otro en el transcurso de la investigación.

Luego de construir una caracterización de los fundamentos teóricos, se procede a **recoger** la **información** por medio de **bitácoras** siendo este el asumo principal de la **observación** de este trabajo de investigación, cabe anotar que además de la bitácora del investigador se toman, asimismo, apuntes del profesor Leonardo de sus observaciones de clase además de fotogramas de la clase.

Como resultado de este análisis, surgen una serie de conclusiones que dan cuenta de los aportes y las implicaciones que tiene esta clase disciplinar en la construcción docente y la incidencia del modelo propuesto por la Universidad referentes a la construcción del rol docente del licenciado en artes escénicas en segundo semestre de la LAE de año 2018-1.

A continuación se muestran las distintas fases de la metodología.

Observación

En esta fase aparece el **registro documental** del proceso de formación de los futuros docentes de segundo semestre de la licenciatura: las **bitácoras** del docente del área disciplinar y del investigador, así como los **fotogramas** de las clases observadas.

Conceptualización

En este momento se describen los **fundamentos teóricos del Programa** caracterizando el rol docente del licenciado en artes escénicas. Se muestra un estudio del Programa desde los documentos de renovación de registro calificado y el documento final de acreditación de alta calidad. Posteriormente aparece un rastreo epistemológico de las categorías de improvisación y rol docente desde las tesis del repositorio del Programa. Y, por último, se muestran los referentes teóricos en los que se sustenta esta investigación, desde el campo de la sociología, la psicología y la pedagogía.

Análisis de la información

Primero, se rastrean las categorías didácticas de **topogénesis** e **institucionalización** en las bitácoras de la observación del espacio de clase dictado por los estudiantes. Posteriormente, se realiza un **análisis hermenéutico** de los fotogramas (Roncancio Ortiz, 2015). Este formato permite analizar los posibles aportes en la construcción del rol docente de artes escénicas, así como la sistematización de los datos recogidos. Posteriormente, se traducen dichos datos a un lenguaje científico, es decir, se revisan los hechos ocurridos en la clase a la luz de las categorías del marco teórico para definir cuáles son los aportes al saber disciplinar, al saber pedagógico y al saber didáctico de los docentes en formación. Para realizar este análisis se toman formatos de la clínica didáctica, aun cuando esta investigación es un estudio de caso, ya que se considera este formato de análisis como una forma ideal de describir y analizar los hechos sucedidos en el aula de clase (Rickenmann, Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del, 2007).

Conclusiones

Luego de analizar la información recogida, **se responde la pregunta de investigación** y se muestran las **contribuciones** que hace esta investigación tanto al Programa, como al saber epistemológico como al proceso de formación del investigador.

Instrumentos de recolección

Su utilizando tres instrumentos de recolección:

Bitácora del investigador: esta bitácora relata de manera detallada los sucesos ocurridos en la clase, describiendo actividades, las relaciones docente-estudiante y los gestos docentes presentes en la clase.

Fotogramas: se seleccionan imágenes tomadas en el desarrollo de la clase que den cuenta de las características topogenéticas y el cambio de las disposiciones de la clase a lo largo de la observación (Roncancio Ortiz, 2015).

Bitácora del profesor: se toman los apuntes del profesor del área para entender las regulaciones que éste hace para la corrección y evaluación de los proceso de los estudiantes. Estos apuntes son arrojados de las observaciones que les hace el profesor a los alumnos que exponen.

Análisis

Las observaciones tomadas para este análisis ocurren en el primer semestre del 2018, en el marco del Programa de LAE de la UPN, tomando como objeto de estudio la asignatura de

“*Actuación, Acción e Improvisación*” del núcleo disciplinar, en el segundo semestre del ciclo de fundamentación.

En el primer semestre, los estudiantes trabajaron la autoconciencia corporal descubriendo, así, que su cuerpo es la principal herramienta de trabajo teatral: reconocieron su cuerpo y sus posibilidades expresivas; concentrando sus reflexiones sobre ellos mismos. Sin embargo, en el segundo semestre, el foco cambia de reconocerse a sí mismos a reconocer a los demás, al trabajar la otredad y el contexto como macro contenido del núcleo disciplinar.

El objetivo curricular del núcleo disciplinar de segundo semestre es comprender el concepto de otredad y contexto y está compuesto por la asignatura de *Voz-habla, Anatomía y fisiología de la voz*”, “*Cuerpo, cultura y comunicación*”, “*Poéticas de la representación II*” y “*Actuación, Acción e Improvisación*”.

Para que los estudiantes logren entenderse dentro de un grupo, el núcleo disciplinar de la LAE plantea una serie de preguntas que guían el desarrollo de estas cuatro asignaturas (Universidad Pedagógica Nacional, 2016): ¿Por qué el teatro es construcción colectiva de conocimiento?; ¿Cómo es el juego en su dimensión epistemológica?; ¿Qué es el conflicto y cómo es la voz de los otros? y ¿Cuál es el nacimiento de la comedia y la tragedia? Para responder a estas preguntas, el profesor Leonardo Caicedo implementa la técnica de la improvisación propuesta por Keith Johnstone, en la clase de “*Actuación, Acción e Improvisación*”.

Esta clase está distribuida en el semestre en tres momentos, en un primer momento los estudiantes desarrollan actividades traídas de la técnica de improvisación, en un segundo momento construyen en grupos dos clases a partir de los capítulos del libro “*Impro*” de Keith Johnstone (Johnstone, 1990) en los que actúan como profesores y, en un tercer momento,

atendiendo transversalmente a las cuatro asignaturas que componen el núcleo disciplinar, trabajan en el montaje de una escena.

Se toman como muestra siete clases distribuidas de la siguiente manera: la primera clase del semestre, denominada clase diagnóstico y seis clases donde los estudiantes toman un rol como profesores, dos de ellas centradas en el tema de estatus, dos para el tema de espontaneidad y dos para el tema de aceptación y bloqueo. A partir de este momento, se denomina a los estudiantes “E”, a los estudiantes en rol de profesores “EP” y al profesor Leonardo Caicedo PT, siendo el Profesor Titular de la clase.

A partir de las bitácoras de observación, este análisis rastrea las características topogenéticas desde la TADC (Sensevy , 2007) y las características de la institucionalización que plantean los EP. Con ello se analiza cómo aporta esta clase disciplinar del Programa en la construcción del *saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber didáctico* en la construcción del rol docente de los estudiantes de la LAE de la UPN.

Las clases analizadas durante el primer semestre del 2018 se componen de 36 estudiantes, de entre 17 y 20 años en promedio. Estos estudiantes, durante su primer semestre de la LAE, centraron su trabajo en reflexión sobre el trabajo con ellos mismos, en donde algunos tienen sus primeras aproximaciones con el conocimiento teatral, por tanto, muestran un marcado interés por el conocimiento disciplinar.

A continuación aparece el análisis detallado de cada una de las clases observadas.

Clase diagnóstico

La clase del martes 13 de febrero de 2018 es la primera clase de actuación del semestre y comienza con un diagnóstico inicial del grupo.

- 1... el profesor de grupo pide que empiecen a caminar por el espacio y los estudiantes se muestran
2. *adormilados, con el cuerpo caído. El profesor hace una actividad para que el grupo empiece a*
3. *centrarse en el lugar en el que está, les pide que según van caminando por el espacio, se*
4. *detengan todos a la vez con la señal de su palmada, los estudiantes poco a poco empiezan a*
5. *mirar al grupo entendiendo su trabajo como un trabajo grupal...*

En este primer momento de la clase la topogénesis de la clase propone una posición en donde el profesor desarrolla unos contenidos de relación grupal en cuanto a la atención del estudiante con respecto al grupo (línea 1). El PT empieza por hacer un trabajo grupal que pretenda movilizar el contenido de la otredad, ósea del trabajo con, para y desde el otro. Los estudiantes empiezan a incorporar dinámicas de trabajo en grupo y dejan de centrarse únicamente en su propio cuerpo (línea 4 y 5). Este contenido es muy importante para el trabajo actoral, entendiendo con esto que la disciplina teatral necesariamente supone un trabajo en equipo.

1. Se retoma la clase caminado por el espacio, uno de los estudiantes deberá detenerse, levantar la
2. *mano y decir “me muero” y se deja caer para atrás cerrando los ojos, a lo que el grupo debe*
3. *reaccionar rápidamente y correr a evitar la caída de su compañero, el ejercicio debe irse*
4. acelerando para exigir más atención del grupo.

Luego de trabajar el contenido de atención del grupo, se pretende desarrollar un sentido de confianza grupal. Aparentemente, esta confianza sería un contenido disciplinar pero, más adelante en el análisis, veremos cómo este contenido desborda lo disciplinar, pasando del trabajo escénico al rol como profesores. Luego vemos como los estudiantes incorpora el contenido de confianza de grupo, al acelerar el ejercicio, vemos cómo se desarrollan contenidos de orden disciplinar en este primer momento de la clase (Líneas 5,6).

*1. Los estudiantes al principio se muestran muy tímidos al no tener mucha confianza en el grupo,
2. pero rápidamente notan el respaldo de su grupo y el ejercicio se empieza a acelerar, llegando al
3. punto donde hay varios muertos y el grupo debe dividirse para atender las dos caídas. El grupo
4. entra cada vez más en una disposición de trabajo grupal.*

Se ve que los contenidos no se declaran de manera verbal sino que el grupo muestra entender el contenido en la medida que acelera la velocidad en la actividad (línea 2,3 y 4), siendo esta una construcción grupal a partir de la vivencia de la actividad. El PT guía la actividad para desarrollar el contenido pero no lo declara verbalmente ni al iniciar la actividad, ni al terminarla.

Estos ejercicios contribuyen a que los estudiantes ya no solo piensen sus cuerpos como herramienta de trabajo, sino que también pertenezcan a un grupo del que deben estar pendiente y el cual está pendiente de ellos. Este contenido que nace de la disciplina teatral, en este caso, se transforma en un fundamento para la construcción colectiva de conocimiento a partir del desarrollo de la actividad.

Estas actividades desarrollan contenidos de atención y confianza grupal forman las bases para la improvisación, desarrollando contenidos de confianza y atención grupal al no dejar caer a los compañeros. Esta confianza dispone a los estudiantes para la construcción cooperativa en primer lugar de la escena y en un segundo momento en la construcción de sistemas didácticos como estudiantes y como profesores.

*1. La clase concluye con una pregunta del PT sobre qué creen que desarrollaron en esta clase y qué
2. expectativas traen. Los estudiantes dicen cosas como energía grupal, miradas, balance del
3. espacio, escucha grupal. El PT lee el programa y explica la dinámica del semestre que se dividirá
4. en tres momentos, en un primer momento se hará un acercamiento a juegos de improvisación, en
5. un segundo momento deberán hacer clases sobre los temas que propone Keith Johnstone en su*

6. libro Impro. y en un tercer momento procederán a montar un ejercicio escénico que se
7. desarrollará desde las cuatro asignaturas del núcleo disciplinar. El profesor cierra dando una
8. reflexión sobre la importancia del trabajo en grupo para la impro. recogiendo los conceptos que
9. dijeron los estudiantes en sus comentarios finales.

El PT propone un contrato didáctico que inicialmente tendrá una dinámica topogenética en donde el profesor hará que el grupo se aproxime a la técnica de la improvisación planteada por Keith Johnstone y Omar Argentino. Luego las características topogenéticas cambian para que los estudiantes asuman un rol como profesores ante sus compañeros (líneas de la 3 a la 7).

El profesor define el contenido con los estudiantes a partir de las devoluciones que tienen éstos, pero no define el contenido de “*otredad y contexto*” sino que lo construye clase a clase con los estudiantes. Aunque PT si resalta la importancia del trabajo en grupo para el trabajo de la impro, no define los conceptos de manera textual, y es en estos ejercicios en donde los estudiantes van desarrollando un trabajo más cooperativo (línea 7, 8, 9).

En este primer momento de la clase los estudiantes se relacionan con una técnica teatral, que aporta a la construcción del rol docente del licenciado en artes escénicas, en la medida que forma parte del saber disciplinar de los estudiantes en su construcción como docentes. Esta técnica forma parte importante en la construcción disciplinar del licenciado al ampliar los referentes teatrales de este, ya que la improvisación permite a los estudiantes entender el mundo de la actuación y las dinámicas grupales que forman parte de la creación escénica.

Fotograma #1/ topogénesis inicial



Fotograma #2 Topogénesis EP



En la imagen vemos como el PT no participa en las clases que dirigen los EP, permaneciendo a un lado y tomando apuntes para intervenir solo de ser necesario; el objetivo es hacer el gesto de devolución sobre la clase únicamente al final de cada sesión. Por tanto, se observa en este

momento un cambio topogenético de la posición del PT en el aula y sus funciones y objetivos como profesor.

El contrato didáctico de la clase plantea un claro cambio topogenético en la clase, ya que durante la exposición de cada uno de los capítulos, los estudiantes asumen el rol de profesor. Cada uno de los grupos, compuesto por entre seis y ocho personas, expondrán un capítulo en dos clases, utilizando las estrategias y actividades que consideren más adecuadas. Observamos el componente topogenético que propone esta actividad donde los estudiantes deben ejercer como profesores ante sus compañeros, en un pequeño espacio del semestre. Este momento supone entender su rol docente desde el trabajo en equipo.

Esta actividad en donde los estudiantes asumen un rol de profesores requiere que la clase sea diseñada y ejecutada en grupo, lo que supone una forma de construcción cooperativa, tal y como persigue uno de los intereses socio constructivistas del Programa. En esta actividad, los estudiantes utilizan el trabajo en equipo aprendido durante la improvisación para trabajar en equipo al diseñar una clase, lo que supone en una reflexión colectiva sobre los dispositivos y actividades adecuadas para desarrollar el capítulo asignados y los contenidos que tienen consigo.

A continuación, se analizan las características topogenéticas del estudiante al pasar por los diferentes roles de estudiante y profesor. Para ello, tomamos como muestra los grupos que desarrollarán los temas de estatus, espontaneidad y aceptación.

Luego de unas primeras clases en las que los estudiantes entienden las dinámicas grupales desde juegos de improvisación, en donde los estudiantes entienden los contenidos del programa a partir de la experiencia en los juegos de improvisación. Los estudiantes asumirán un rol como

profesores (EP, estudiantes en rol de profesor), en donde se definen los conceptos desde donde Keith Johnstone entiende la improvisación.

Estatus.

- Clase #1

El estatus es un concepto fundamental en el desarrollo de la técnica de improvisación teatral, siendo una herramienta para la construcción dramática de las escenas de impro. Keith Johnstone (Johnstone, K. 2012) define el estatus como el juego de dominación y sumisión en la situación escénica. En esta construcción dramática, al ser desarrollada la dramaturgia de manera inmediata, es necesario que el estatus sea compartido, es decir, que los improvisadores cedan esta situación de dominación. Propone un juego llamado “*balancín*” para entender el uso del estatus como un subir y bajar de la dominación dentro de la escena y, así, permitir cambios de dominación para la construcción escénica.

Los estudiantes vienen de experimentar con juegos de improvisación, por ello ya han construido algunas nociones sobre este contenido, pero al trasladar la discusión del terreno disciplinar al terreno pedagógico, los estudiantes empiezan a hacer reflexiones sobre lo que significa el estatus en su rol como profesores.

1. Después de hacer esta introducción con esos juegos EP1 empieza a hablar de status, pide al

2.grupo que digan lo que entiendan por los conceptos de estatus y balancín. ¿qué se imaginan?

3.Lo estudiantes lo definen como rangos, jerarquía, poder.

EP1 propone definir el concepto de estatus a partir de las nociones que tienen los estudiantes sobre las categorías de estatus y balancín. Los estudiantes, al asumir su rol como profesores, no

imparten la definición del autor sino que proponen una definición a partir de las nociones de los estudiantes, es decir, admitiendo una definición colectiva (línea 3).

En este caso, la posición topogénica de los EP se asemeja a la posición del actor de la improvisación, en donde la escena no tiene un líder jerárquico, permitiendo una construcción colectiva. Los EP plantean en su topogénesis una definición conceptual como un hecho colectivo, sin importar que esto signifique una modificación del concepto original. Entonces, además de hablar de topogénesis, entendemos que los gestos docentes de definición e institucionalización se construyen en conjunto con los estudiantes (líneas 1,2, 3).

Fotograma #3





Vemos en los las imágenes como los estudiantes recurren a conversaciones donde los EP hacen gesto de devolución a partir de las experiencias de los estudiantes en los ejercicios, de esta manera en se aseguran que los estudiantes estén construyendo el contenido disciplinar trabajado y eventualmente los estudiantes reflexionan sobre las situaciones en el aula de clase.

1. Unos EP dan unas instrucciones y otros dan otras instrucciones, no se ponen de acuerdo en el
2. grupo. EP2 decide explicar de qué se trata el estatus y pone el ejemplo de los profesores y sus
3. estatus en el aula.

Entendiendo que en este ejercicio el lugar del profesor es asumido por un grupo de estudiantes, vemos un evento de orden topogenético que afecta la mesogénesis, en donde los EP muestran opiniones diferentes sobre la definición de las actividades, apoyándose del ejemplo para aclarar la definición del tema. (Líneas 2 y 3).

Este evento supone una comprensión topogenética, puesto que el estudiante acude al ejemplo como elemento de consenso frente a la definición del contenido de estatus, sin intentar evaluar si

el ejemplo del profesor es el más adecuado para aclarar la definición de estatus, vemos como los estudiantes pasan a usar una herramienta de la improvisación que es la espontaneidad de la cual hablaremos más adelante en este análisis.

4. Los EP no juegan y pasan por los subgrupos viendo si realizan bien los ejercicios, los EP

5. prueban hacer un ejemplo y después lo revisan para, **al final de ese ejercicio, hacer la**

6. retroalimentación de lo que pasó.

En este momento, los EP cambian la dinámica que llevan como estudiantes asumiendo su rol como docente, haciendo gestos de regulación y devolución. Lo más importante de este hecho topogenético es que los estudiantes comprenden sus funciones como profesores y las distribuyen entre el grupo a siendo afrontadas en equipo (líneas 4 y 5).

Esta colectividad la vemos cuando los compañeros del grupo con el rol de docentes ejemplifican las instrucciones para que los estudiantes entiendan la definición y, posteriormente, se dividen en escuadrones y supervisan el desarrollo de la actividad. Con estos dos gestos se consigue una devolución más eficiente y rápida.

1. Uno de los EP pregunta si en algún momento alguien sintió que le lograban bajar el status o

2. lograba bajárselo al otro y como lo hacían.

Luego de algunas actividades, los EP se detienen para preguntarles a los E sobre sensaciones en la actividad, preguntas con las cuales intentan inducir la definición del concepto. Esta estrategia es utilizada por los estudiantes en rol de profesor como gesto de devolución, para intentar desde estos gestos una posible institucionalización del contenido.

1. EP4 les dice que se ubiquen en círculo y hablen lo que sintieron. Las conversaciones giran en torno

2. a luchas por mantener el status alto: que no necesariamente el mantener la mirada quiere decir

3. que se tiene el status alto o dominante.

A pesar de que el gesto de devolución es una constante preocupación de los EP, solo recogen los conceptos de los estudiantes pero no los corrigen. Los EP permiten que los estudiantes construyan su propio concepto de estatus a partir de las actividades, pero no regulan estas opiniones, aceptándola como la construcción de cada uno como válida.

La definición del concepto se hace recogiendo las percepciones que tienen los estudiantes sobre las actividades realizadas. Con esto los E van aclarando el concepto de estatus sin que los EP declaren el concepto, esto supone una característica de orden topogenético en donde los E proponen la construcción del concepto de manera inductiva en los gestos de devolución que hacen después de cada ejercicio (líneas 2 y 3).

Estatus: regulación docente

Luego de la primera clase el PT hace una serie de aclaraciones al grupo de EP que está encargado de desarrollar el tema de estatus, para mejorar algunos aspectos metodológicos en el desarrollo de la siguiente clase. Haciendo un gesto de regulación y explicando algunos conceptos como el contrato didáctico o la cronogénesis en la situación didáctica, sin que sea declarado ni definidos los contenidos.

La clase se debe planear contando con los tiempos de la clase, no debería decirles yo cuanto falta para terminar la clase, no se hace un cierre ni una conclusión de la clase, ¿el que dirige el ejercicio también participa u orienta para que se haga bien el ejercicio? EP cierra la clase y los estudiantes ya se han ido

El docente hace una regulación para tener en cuenta la mesogénesis en el desarrollo de la clase, en donde se distribuya mejor el tiempo de cada actividad, permita un tiempo para cada momento de la planeación incluyendo el cierre de la clase, en el cual está planteado un gesto de devolución de parte de los E. Es notable como las regulaciones del PT son de orden pedagógico

y no de orden disciplinar, esto da cuenta del interés de construcción docente en docentes en formación y no de actores.

- Clase #2

1. EP2 empieza a hablar de la definición de status, recuerda la mirada en el status, la relación que tiene el concepto de estatus este con la jerarquía y el poder. Les pide que se hagan en pareja uno 3. es A y otro es B, y van a analizar cuál es el dominante y cuál el sumiso según sus características 4. de interacción. Explica como subir y bajar el estatus según las actitudes y movimientos, EP2 dice 5. que para fue enseñar es necesario el manejo del status.

Al iniciar la segunda clase los EP deciden hacer un ejercicio de memoria didáctica conservando la definición de estatus dada por los estudiantes en la clase anterior. Los EP no definen el concepto de estatus tal cual lo plantea Keith. Este gesto de definición está relacionado con la técnica de la improvisación en la medida que lo importante no es la propuesta del actor con mayor capacidad individual, sino que la importancia está en la construcción colectiva, en ese caso de la construcción de la escena y en este de la definición del concepto (Líneas 1 y 2).

1. EP1 dice que el estatus es importante tanto en la escena como en el aula, compara la actitud de 2. ella como profesora con un personaje de status alto y lo que esta actitud dominantes produjo 3. en la disposición de los estudiantes.

Los EP relacionan el contenido de estatus en la escena con actitud de dominación del profesor en el aula, antes de entrar a discutir esto como una verdad, debemos resaltar cómo las reflexiones en un área disciplinar se conducen hacia la formación docente. Los estudiantes empiezan a pensar cómo funcionan las relaciones entre estudiantes y profesor en el aula de clase, interpretando la relación de dominación del docente en un sistema didáctico, transversalizando un contenido de lo disciplinar a lo pedagógico.

1. E5 hace un aporte y corrección acerca del ejercicio diferenciando el estatus del estrato social que
2. los EP aceptan y E5 propone improvisar una escena para aclarar la diferenciación entre estrato y el
3. estatus y EP3 pide probar esta teoría en la escena, comprobando que no necesariamente el estatus
4. tiene relación con el estrato sociocultural

En la clase se ve una relación topogénica cambiante entre los E y los EP, en donde los EP permiten que los estudiantes aclaren o cambien las instrucciones, incluso cambiando o agregando actividades a la clase dirigida por EP. Se permiten que los estudiantes no solo participen sino que conduzcan la clase y sin que EP deje su rol como docente. En este caso los EP deciden comprobar la corrección hecha por uno de los estudiantes para comprobar el contenido que se está explicando.

La topogénesis ubica a los participantes en una posición equidistante entre el conocimiento, en donde la opinión de todos es válida y es posible intervenir en la mesogénesis de la clase, en la medida que los EP están abiertos a seguir sugerencias o correcciones de los E acerca de la clase, haciendo así los EP una institucionalización del contenido de aceptación en el rol docente.

El contenido de estatus se va transformando y pasa de ser un contenido disciplinar y se va transformando en un contenido de formación docente. Los estudiantes trasladan el juego de estatus a las situaciones de clase en donde ya no se construye una escena sino que se construye conocimiento. Este estatus o situación de dominación, según plantea Keith, debe ser cedida por los participantes en la construcción de la escena, en tanto no hay un líder.

Este cambio de roles está presente en el desarrollo de las clases de los EP, pues topogénicamente hay un constante cambio de roles y los EP construyen los conceptos no desde la transmisión de conceptos del autor, sino desde lo que se construya en grupo, aun cuando no se logre llegar a la conceptualización que da el autor, se privilegia la construcción conjunta y no en una sola vía.

Aportes disciplinares

El desarrollo del contenido de estatus representa un contenido importante del saber teatral, primero para la construcción dramaturgica y en una segunda medida en la elaboración de personaje. El estatus es un concepto importante para el oficio teatral y por eso un aporte al fundamento epistemológico disciplinar del profesional de la enseñanza de y desde las artes escénicas, pues como hemos dicho antes el saber disciplinar es la herramienta particular del docente para el ejercicio de transposición didáctica.

Aportes pedagógicos.

La institucionalización de las dinámicas propuestas por la técnica de improvisación para el manejo del estatus y la construcción a partir de la capacidad de ceder el estatus, es decir ceder la dominación y permitir que el otro domine por momentos. Los estudiantes trasladan dinámicas de participación grupal a la construcción en grupo de las clases y al desarrollo de la clase misma permitiendo que los E aporten no solo en la clase sino en la construcción de la misma.

Aportes didácticos.

Los EP plantean una relación topogenética con respecto a los E en donde son guías del proceso, pero no poseedores del conocimiento, proponiendo experiencias en donde los E irán desarrollando el concepto y no aclarando memorísticamente el concepto a desarrollar.

Espontaneidad

○ Clase #1

A partir de juegos de improvisación los estudiantes aclaran el concepto de espontaneidad propuesto por Keith Johnstone, entendiendo que la espontaneidad es la capacidad de producir ideas de manera inmediata. A pesar que en esta definición no se habla del autor textualmente, la definición de los EP es mucho más precisa, y se refieren al colegio como un lugar donde se

puede llegar a cohibir o a afectar de forma negativa la capacidad de espontaneidad de los estudiantes.

Empiezan la clase los del grupo de espontaneidad hablando de lo que propone Keith sobre el concepto de pensamiento espontaneo en su texto sobre la improvisación, se refieren al colegio como un espacio que coarta o bloquea la espontaneidad, EP1 pregunta al grupo sobre los bloqueos que puede tener este pensamientos espontaneo. El grupo responde desde las nociones que tienen sobre la definición de espontaneidad.

Vemos como los EP no se ubican topogenéticamente como poseedores del saber para transmitirlo a sus estudiantes, sino que planean estrategias que guían a sus estudiantes a construir y reconstruir conjuntamente el concepto. Así se le ofrece mayor importancia al proceso de construcción del contenido que al proceso de memorizar los conceptos del autor.

Podemos hacer una relación de este tipo de construcciones grupales con las dinámicas propias de la improvisación, en donde lo importante no es el saber individual, sino a la participación grupal. Así como en la improvisación la figura del dramaturgo desaparece como la persona que construye la historia y en el aula desaparece la figura del profesor sabio que explica los conceptos. Los EP planean estrategias de construcción de conocimiento y no de transmisión de conceptos.

EP2 explica el por qué la obscenidad en la sociedad se ve vulgar por la moralidad y hay una represión según Keith hacia la obscenidad y hay dos formas de superarlo, una forma es el psiquiatra y otra una fiesta.

Las aclaraciones de los EP no son definiciones que limiten el concepto sino que son más bien regulaciones en los ejercicios para que los estudiantes entiendan no solo la actividad sino también la reflexión en ella. Los EP nunca toman las definiciones completas del autor, vemos

nuevamente como la topogénesis de los EP se presenta como una posición no de intermediario, sino de quien propicia la construcción del conocimiento.

Espontaneidad: regulación docente.

El PT luego de las clases de espontaneidad hace una evaluación de la clase para calificarla el desarrollo de esta. El maestro llama la atención sobre el bloqueo de los maestros ante las preguntas de los estudiantes y resaltan la importancia de no bloquearse al no encontrar una respuesta correcta para los estudiantes.

Las respuestas no deben ser verdaderas y precisas, lo importante es que no se bloqueen en la respuesta, al final dice que este era un ejercicio de aceptar y bloquear, (van a acabar la clase pero no se trabaja el sub tema de juegos que se propone en el capítulo de espontaneidad). En el trabajo escrito de la plantación de clase, no planean bien los tiempos de los juegos y ejercicios propuestos en la clase y piden más tiempo para la clase.

El maestro hace una regulación sobre la cronogénesis de la clase, planteando la importancia de la planeación como un trabajo escrito que ordenara la disposición. Esto supone un aporte a la forma correcta de formular la clase desde la planeación de la clase por escrito, orientando este documento la mesogénesis de una clase disciplinar a la formación de docentes y no de actores, igual que en la regulación sobre la clase de estatus esto supone re la transversalización de la clase de lo disciplinar a lo pedagógico.

- Clase #2

EP2 les hace unas preguntas puntuales, a las que los E deben responder con lo primero que venga a su mente, para medir la espontaneidad. Dice que a veces bloqueamos nuestra espontaneidad por instinto o impulsos, no sabemos qué tenemos este tipo de bloqueo de la espontaneidad solo se dan.

El EP hace una regulación que guía los ejercicios de espontaneidad, explicando que hay un tipo de bloqueo debido a unos prejuicios que evita que las personas dejen salir sus primeras

ideas. Aun así no define la espontaneidad concretamente, pero hace una regulación acerca de un tipo de bloqueo desde el pensamiento obsceno que se nos ha sido dado por la moral.

La estrategia que usan los EP para explicar este contenido exige que los E experimenten con los bloqueos, para lograr explicar el concepto de espontaneidad y bloqueo.

PT les propone una variante del juego para que sea más difícil en el momento de contar la historia palabra a palabra y si pierden le tocaría al otro equipo.

En esta intervención del PT vemos como la topogénesis cambia en un momento y este entra a corregir instrucciones que dan los EP para que la actividad sea más clara, esto proporciona un lugar de aprendizaje seguro y además garantiza que los contenidos se desarrollen de manera efectiva. La figura del PT no desaparece en ningún momento de la clase supervisando el desarrollo de la clase de los EP, acompañando el proceso y no guiándolo.

E3 dice que le parece interesante sacar esas cosas que normalmente no dicen, dicen que a veces quieren sacar algo muy profundo que tienen pero les da miedo. E4 dice que también pueden salir pensamientos psicóticos locos y chistosos, que también se pueden usar cosas cómicas no todo debe ser tan trascendental.

El gesto de institucionalización que hacen los estudiantes a pesar que no definen el concepto lo apropian en la medida que desbloquean su pensamiento espontaneo. Cuando los E dicen cómo se sienten y dicen que les paso en la actividad, poco a poco van construyendo el concepto no solo desde sus intervenciones sino también desde las de los demás.

Aporte disciplinar

Entender el concepto de espontaneidad permite a los estudiantes desbloquear esta capacidad en su pensamiento creativo haciendo así más fácil la creación y modificación de ideas de manera prolija y fluida. Esta capacidad es de gran valor como habilidad teatral, pero de la misma manera que soluciona problemas en la escena esta capacidad desarrolla la creatividad como una herramienta que permite al docente asumir las situaciones didácticas de manera más flexible.

Aportes pedagógicos.

Los EP entienden que los bloqueos a la espontaneidad pueden ser producidos por malos manejos del docente de las situaciones en el aula. Esta discusión no solo sucede para los EP sino que estos traen la discusión al aula y se construye el concepto no solo del pensamiento espontáneo en la clase, sino también se entiende el concepto de espontaneidad como un elemento de construcción en el aula.

Aportes didácticos.

Los estudiantes construyen su clase desde una topogénesis donde la relación entre los E y los EP sucede de manera horizontal en donde los conceptos son construidos en conjunto y los EP no los declaran de manera tasita y única sino que los conceptos construidos en el aula puede no ser exactos a los que propone el autor.

Aceptación y bloqueo

Este concepto de aceptación es utilizado por Keith como una regla de la improvisación, en donde los actores no deberán negar o “bloquear” ninguna idea propuesta por sus compañeros de escena, sino que deberá “aceptarla” y construir la escena a partir de la idea del otro. Esta característica es trabajada por ET en los juegos de improvisación previos a esta clase, por tano el contenido es manejado por los estudiantes.

Los estudiantes al comprender el concepto desde la práctica escénica, pero ahora se plantea como un problema en el rol docente. Los bloqueos de la espontaneidad en niños a actitudes de bloqueo por parte de los maestros es una preocupación de los docentes en formación y se plantea la discusión sobre cuál debe ser el rol del profesor para evitar estos bloqueos.

1. EP6 habla de la responsabilidad pedagógica de los maestros con respecto a la creatividad y su
2. tendencia a cohibir a los niños y niñas en esta capacidad, por ejemplo cuando se les obliga a

3. colorear un objeto de una manera determinada. Así no se les permite fluir ni ser espontáneos.

4. frustrando su capacidad de crear una idea desde la espontaneidad y la posibilidad de pensar sus

5. propias verdades.

Ep6 pide sus compañeros reflexionar sobre la responsabilidad que tienen los maestros en estos bloqueos de la espontaneidad. Este gesto de regulación cambia el sentido disciplinar del contenido y lleva la reflexión de la clase sobre el rol del profesor y su responsabilidad ante los desarrollos y bloqueos de la espontaneidad. Los estudiantes ubican el contenido de la aceptación en una perspectiva fuera del de la formación de actores (Líneas de la 1 a la 5).

Topogenéticamente los EP se ubican su posición como docentes guías de una discusión que les compete de igual manera que a sus compañeros y continúa con la dinámica de construcción colectiva de conocimiento, ya no en la escena, sino en la construcción del rol de profesores de teatro. Esta dinámica conserva características de construcción de la improvisación, donde hay unas pautas de construcción comunes pero se propende por la contribución del grupo. (Línea 1)

1. E2 llama la atención sobre la construcción del rol docente diciendo que hay un bloqueo cuando se niega

2. la participación de los estudiantes en el aula. pregunta ¿cómo se debe responder?, conocer el tema que

3. se está enseñando y cuando cometes un error como solucionas sin negar, la aceptación también funciona

4. en el rol docente de profesores, aunque se tiene algo planeado siempre se van a proponer cosas nuevas.

5. siempre se va a crear algo en la pedagogía.

E2 hace un gesto de devolución sobre la aceptación como una virtud del profesor y plantea la posibilidad de la negación de los profesores. Pregunta cómo responder a las propuestas de los estudiantes. Platea también la aceptación como la posibilidad de flexibilizar la estructura de la clase como capacidad espontánea del docente. (Línea 1, 2, 3). E2 reflexiona sobre la capacidad de espontaneidad que debe tener el profesor para asumir la clase, respondiendo a propuestas arrojadas por los estudiantes para el desarrollo de la clase (líneas 3, 4, 5)

EP5 Como profesor se tiene que aprender a llevar y aprender a solucionar los problemas con los que llegan sus estudiantes, las clases no salen exactamente igual como uno las planea

En este momento el estudiante en rol de profesor reflexiona sobre la función de los profesores, en donde lo más importante no son los contenidos de una clase sino los problemas o necesidades de la población afectada, esto sugeriría un cambio mesogénético en la disposición de una clase, priorizando las necesidades de la población y no las necesidades de la clase.

Observamos como los estudiantes constantemente relacionan conceptos traídos de la improvisación, como la aceptación o la flexibilidad. El PT propone constantemente la reflexión sobre su formación como docente, recordándole a los docente en formación su papel como profesores más que como actores, este gesto de regulación reconduce o enfoca a los estudiantes en la construcción como profesores utilizando las herramientas disciplinares para dicha reflexión.

Cierran la clase en círculo donde cada uno dice una palabra de lo que vivencia en la clase, E3 les hace una retroalimentación acerca de la metodología de dirección de la clase, mejorar la organización de la dirección de la clase, mejorar los tiempos de los ejercicios de la clase, se cortan muy rápido.

Vemos como hay un cambio de orden topogénético en donde los gestos de devolución e institucionalización hechos por los estudiantes van relacionados a la construcción de la clase, y vemos como los estudiantes piensan sobre la construcción metodológica de la clase, refiriéndose a la cronogénesis de las actividades, pidiendo que no sea cortada la actividad.

Este tipo de reflexiones ubican a los estudiantes en la mismo lugar topogénético que los EP, esto pone al conocimiento disciplinar en función del conocimiento pedagógico y conduce la reflexión hasta este último. Esta manera de reflexionar entre los E y los EP sobre los saberes pedagógicos circulados en el aula. Vemos una topogénesis que va y viene dentro de la clase, por un lado vemos la clase planteada por el PT, en donde todos los estudiantes cumplen un rol

únicamente como estudiantes, en un segundo momento vemos como hay un grupo de estudiantes que asumen un rol de profesores para explicar contenidos disciplinares y en un tercero estos EP regresan para hacer el gesto de institucionalización desde el lugar de estudiantes.

Fotograma #5



Observamos como en la imagen los estudiantes cierran la clase dando espacio para retroalimentación de la clase que dirigieron en donde los E y los EP reflexionan sobre aciertos y desaciertos metodológicos y procedimentales de la clase, Esto corresponde a un cambio topogenético en donde los E hacen regulación sobre Los EP, este gesto es muy importante en la formación del rol docente pues no solo corrigen su metodología sino que disponen su rol como profesores de modo que sea posible recibir correcciones en su labor docente.

EP6 explica que éste es un ejercicio de aceptar y bloquear. Posteriormente, el grupo de aceptación que está exponiendo hace preguntas a los E acerca cómo manejan en su vida cotidiana o en la pedagogía la aceptación y el bloqueo. Preguntan a los estudiantes que qué quieren hacer para entender el tema, a lo que E4 responde que improvisen situaciones escolares en la escena. EP 6 pide a 5 compañeros que pasen a representar una escena sobre le aceptación en una situación escolar, los estudiantes representan una situación en donde el profesor impone los conceptos como definiciones y no permite que los estudiantes participen en la construcción de este, exageran las características mandonas del profesor. Luego de realizar este ejercicio se hace un conversatorio, en donde evidencian el problema del profesor de la escena. EP6 pida a otro grupo que pase a improvisar otra escena en donde corrijan el posible error. Los

estudiantes hacen una escena en donde el profesor no reprime las opiniones de los estudiantes, por más tontas que parezcan y al desarrollar una de ellas descubren algo muy importante.

En esta actividad se cambia en clase la manera de usar la improvisación, por propuesta de uno de los estudiantes se utiliza la escena para entender el rol del docente en el aula. Vemos como los estudiantes proponen la construcción de una escena, para entender el rol docente. En esta actividad propuesta por los estudiantes la topogénesis de la clase se plantea desde la idea del profesor guía, que permite que los E propongan una nueva actividad para aclarar el tema de la aceptación ya no con fines disciplinares sino ahora con fines de formación docente, planteando una situación hipotética en la escena sobre la cual se reflexiona

Fotograma #6



En este fotograma podemos ver como la construcción de escenas es utilizada por los estudiantes como una herramienta para dar ejemplo o aclarar las actividades. Este uso de las actividades escénicas como medio didáctico para definir las actividades o para motivar o aclarar discusiones sobre la labor docente en las situaciones didácticas.

Aportes disciplinares.

El desarrollo de la capacidad de aceptación permite a los estudiantes la construcción de la escena de una manera colectiva, no solo permitiendo que el otro participe sino haciendo de los aportes de este la base fundamental para la elaboración de la escena. Esta habilidad trasciende del terreno teatral y pasa a ser parte de la construcción conjunta en primer lugar de la clase en los grupos de EPs, y en una segunda medida dispone a los estudiantes a escuchar sugerencias y correcciones de los E sobre el desarrollo de la clase.

Aportes pedagógicos.

Los EP desarrollan la capacidad de recibir aportes a la clase de manera receptiva no solo a las necesidades sino a las percepciones que tienen los estudiantes sobre la clase y las opiniones que tienen sobre ellas, esto dispone a los docentes en formación en dinámicas socio-constructivistas, des jerarquizando, el lugar topogenético del docente en el aula.

Aportes Didácticos

Los estudiantes entienden la escena como un espacio en donde pueden ejemplificar situaciones para reflexionar sobre ellas de manera mas clara, permitiendo la posibilidad no solo de representar el problema para entenderlo de manera virtual , sino que también permite probar las posibles soluciones. Es así como los estudiantes utilizan la escena como herramienta didáctica para reflexionar sobre los comportamientos adecuados de un docente en el aula en cuanto a aceptar las ideas de los estudiantes.

Tabla de resultados

En la tabla que aparece a continuación se muestran los saberes construidos en conjunto por todo el grupo de estudiantes los cuales ayudan a construir su rol como docentes de artes

escénicas. Dichos resultados se sistematizan según los componentes del rol docente: saber disciplinar, saber pedagógico y saber didáctico.

Tabla 1. Resultados del análisis.

	Saber disciplinar	Saber pedagógico	Saber didáctico
Clase diagnóstico	Contextualiza a los docentes en formación acerca de técnicas y herramientas de saber actoral.	Dispone a los docentes en formación en dinámicas de construcción de conocimiento coherentes con el modelo socio-constructivista.	Características de orden topogenético que evitan la jerarquización en la relación docente-estudiante.
Estatus	Supone una herramienta de orden disciplinar para la creación dramaturgica y de personajes.	La comprensión del concepto de estatus como un estado de dominación cambiante en la escena, desarrolla en los estudiantes dinámicas de construcción conjunta.	Plantea una relación docente-estudiante donde el maestro es un guía de la experiencia y no un transmisor de saberes.

Espontaneidad	Desarrolla la capacidad de crear y modificar ideas de manera inmediata.	Los docentes en formación entienden la responsabilidad que tienen como profesores en el desarrollo o inhibición de la espontaneidad en sus estudiantes.	Posibilita una relación horizontal entre el estudiante y el docente en la construcción del conocimiento y en la construcción de la clase.
Aceptación y bloqueo	Desarrolla flexibilidad para la construcción cooperativa desde las ideas del otro.	Desarrolla en los futuros docentes la capacidad de recibir ideas, aportes y correcciones, siendo receptivo a las percepciones y necesidades del grupo.	Entender la escena teatral como una herramienta de reflexión a partir de un ejemplo escénico.

Tal y como se muestra en la tabla, durante las clases de “Actuación, Acción e Improvisación” se desarrollan contenidos diferentes a los contenidos disciplinares de la improvisación, contenidos de orden axiológico y contenidos conceptuales que ayudan a la construcción del rol docente. Los estudiantes relacionan conceptos traídos de la improvisación, como son el estatus o espontaneidad, y hacen reflexiones de orden pedagógico, trasladando la aplicación de estos

contenidos en la escena y preguntándose sobre la relación que tienen éstos con las posibles situaciones en el aula.

Asimismo, en las observaciones realizadas, se observa en los estudiantes un aprendizaje de índole disciplinar cuyo objetivo es formar la base conceptual que utilizarán en su futuro desempeño laboral.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la enseñanza de una técnica teatral no incide únicamente en habilidades artísticas, sino que afecta a un amplio espectro de habilidades necesarias para vivir en sociedad, considero que las conclusiones pueden agruparse según quién se ve afectado por el resultado obtenido en este trabajo de investigación. En primer lugar, destaco las implicaciones para el Programa de la LAE, por otro lado los aportes epistemológicos en relación a la Pedagogía y la didáctica de las artes escénicas y, por último, los aprendizajes que me llevo como individuo licenciado de Artes Escénicas.

En primer lugar, el Programa se encuentra en medio de una búsqueda del perfil profesional de los profesores de teatro, ya que éstos dejan de ser profesores de academia para convertirse en profesores que aportan en la construcción social del país desde las artes escénicas. Por tanto, esta investigación ayuda a responder a la pregunta de cómo enseñar teatro a profesores de teatro en formación, diferenciando el objetivo actual de formación del objetivo perseguido por la academia de arte. Es decir, las habilidades de estos profesionales deben centrarse en facilitar ambientes en los que se cree conocimiento en grupo a partir de las artes escénicas. Este nuevo perfil profesional del docente le marca como objetivo la enseñanza de habilidades de

cooperación y de trabajo en equipo; los estudiantes se entienden dentro de un grupo y su desarrollo individual es igual de importante que el desarrollo con los otros. Además, es probable que los futuros licenciados en artes escénicas trasladen los contenidos disciplinares desarrollados para la escena a su cotidianidad dentro del aula, aportando a su propio desarrollo humano y propiciando ambientes de cooperatividad y tolerancia.

La clase de “*Actuación, Acción e Improvisación*” contribuye al desarrollo del rol docente de los estudiantes del Programa en tres niveles. En primer lugar muestra un claro aporte en el saber disciplinar necesario para el buen desarrollo profesional de los docentes de artes escénicas, pues sirve como fundamento epistemológico para su labor docente. En segundo lugar, la clase desarrolla contenidos axiológicos desde el trabajo en equipo y habilidades comunicativas que permiten un mejor desempeño profesional, no solo en el aula misma sino también en los entornos en donde se encuentre su labor como profesores. Por último, en el momento donde los estudiantes pueden probar ser profesores por un periodo corto y controlado, entienden dinámicas propias de la enseñanza como la planeación o la transposición aportando así a su saber didáctico.

En esta medida los contenidos de la improvisación adquieren un carácter formativo para la docencia en El Programa. Es así como el estatus, uno de los contenidos de la improvisación, se traslada a terrenos de la formación docente. Los estudiantes entienden que las relaciones profesor-estudiante no deben ser de manera vertical jerárquica sino que debe ser de manera horizontal, de construcción conjunta. Por esto, las dinámicas de construcción y de trabajo conjunto de la improvisación pasan a disponer a los estudiantes como profesores abiertos a escuchar los aportes de sus estudiantes y entienden el valor de construir los contenidos de manera cooperativa desde las ideas de los estudiantes y no de manera impuesta por el maestro.

Los desarrollos de habilidades desde la improvisación son coherente con el propósito de formación del Programa desde el socio-constructivismo no solo en el modelo de enseñanza utilizado para el desarrollo de su proceso sino también contribuyendo en la construcción de un perfil profesional que busca en los estudiantes su participación a partir de este modelo. Los escenarios donde participan los estudiantes son diferentes a los de la academia de artes y sus estudiantes tienen necesidades diferentes a las artísticas.

Por otra parte, los estudiantes entienden las implicaciones que tiene su labor como profesores a la hora de inhibir o desarrollar las habilidades creativas en sus estudiantes o, como lo nombra Johnstone, el pensamiento espontáneo y sus bloqueos. Esto ubica la labor docente de los estudiantes en su papel de estimular desarrollos y no el de moldear el pensamiento de sus alumnos. Esta reflexión propuesta por los estudiantes en clase hace parte de las contribuciones que tiene el estudio de la técnica de improvisación en el saber pedagógico y didáctico de los estudiantes del Programa.

La construcción de este tipo de profesores de teatro con habilidades de cooperatividad desde el socio-constructivismo y la improvisación, permite que la Universidad cumpla con el objetivo de aportar docentes en la construcción social del país, sobre todo en el momento de posconflicto en el que se encuentra Colombia, en donde la educación toma un papel muy importante en la construcción de un nuevo país en paz.

En cuanto a la epistemología, esta investigación aporta a los estudios ya realizados referentes a qué enseñarle a un profesor de teatro y cómo enseñárselo. En este trabajo se aporta a su construcción epistemológica desde lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico (tal y como aparece en la tabla de resultados), es decir, se caracterizan los saberes del rol docente del

licenciado de las artes escénicas propuestos en el Programa LAE de la UPN para un óptimo desarrollo profesional en el campo de la enseñanza teatral. Ampliando las miradas que hay actualmente sobre la enseñanza de la pedagogía y la didáctica a partir de espacios surgidos en las artes escénicas. Estos conocimientos construidos a partir de metodologías traídas del teatro para la formación de docentes aclaran la forma en que se puede trabajar contenido no teatral desde actividades propias de las artes.

En cuanto a mi proceso de formación, este trabajo me ayuda a definir mi rol como docente investigador, desarrollando habilidades analíticas que me permiten comprender situaciones didácticas de manera científica para el desarrollo del saber pedagógico y didáctico. Veo la necesidad que tienen las pedagogías artísticas de ser investigadas desde la formación de docente, hasta la aplicación de estas nuevas metodologías de enseñanza de las artes y posicionando las artes escénicas como un espacio importante para el desarrollo humano, no solo en entornos escolares, sino también en espacios de formación comunitaria.

Además de esto, aclara mi proceso de formación profesional en la medida que entiendo los alcances que tiene la enseñanza del teatro, y qué tipo de posibilidades tengo como docente en el aula. Asimismo, destaco el aprendizaje individual y la reflexión compartida hecha en clase por los estudiantes acerca de la responsabilidad que tenemos los docente en el desarrollo o inhibición de las habilidades creativas de los estudiantes.

Para terminar, enfatizar la importancia de que este tipo de trabajos de investigación sigan realizándose por parte de estudiantes y docentes para seguir construyendo las reflexiones didácticas sobre El Programa. Es imprescindible reflexionar acerca de la formación de docentes de artes escénicas y seguir construyendo formas más convenientes para la construcción de

profesionales capaces de participar en los diferentes escenarios educativos que requiere el país. Estos docentes ya no solo forman artistas sino que, a través de la enseñanza de las artes escénicas, permiten desarrollos necesarios para la construcción social. Este hecho es especialmente significativo en nuestro contexto histórico y cultural tan diverso y adverso, ya que podemos influir en la reconstrucción de tejido social o la construcción de memoria en el post conflicto, por ejemplo. La responsabilidad que tenemos los docentes de artes en transformar escenarios de la vida con la enseñanza artística para el desarrollo humano va más allá del desarrollo histriónico y de capacidades artísticas y expresivas.

Bibliografía

- Argentino Galvan, O. (2013). *Glosario de Impro*. Madrid: Improtour.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editors.
- brousseau, g. (1987). *¿que puede aportar a los diferentes enfoques de la didactica de las matematicas?* bordeaux, Francia: Irem universite .
- Brousseau, G. (2010). *teoria de las situaciones didacticas*. Guadalajara: CINVESTAV.
- Bruner, J. S. (2015). *Educacion puerta de la cultura*. Madrid: Boadilla del Monte.
- cerda Gutierrez, H. (2000). *los elementos de la investigacion*. Bogotá: El Buho.
- Chacón Pinilla, R. E., & Cortes Ibarra, E. F. (2012). El saber pedagógico. *Revista Facultad de Educación - Universidad del Bosque*, 11-25.
- Chevallard, Y. (1998). *la transposición didactica*. Buenos Aires: Aique.
- Johnstone, K. (1990). *Impro*. Santiago de chile: Cuatro Vientos.
- Liga de improvisación de Canada. (1987). *Rompan el Hielo*. Ottawa: teater action.
- Mantovani, A. (2003). DOSSIER "MATCH DE IMPROVISACION". *homoartisticus*, 1-3.
- Peña, M. A. (17 de 05 de 2017). *youtube.com*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=uM2H3OxO9zk&t=2s>

- Rickenmann , R. (2007). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del*. Ginebra.
- Rickenmann, R. (s.f.). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia* . Ginebra, zuisa.
- Roncancio Ortiz, A. (2015). *Imagen corporal e implicaciones axiologicas en futuros maestros de artes escenicas*. Bogota: CINDE.
- Sensevy , G. (2007). *categorias para describir y comprender la accion didactica*. Medellin: GECEM.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Componente disciplinar. Licenciatura Artes Escénicas*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Informe de autoevaluacion para la acreditacion de alta calidad*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Registro Calificado Licenciatura en Artes Escenicas* . Bogotá.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Barcelona: Critica.