



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

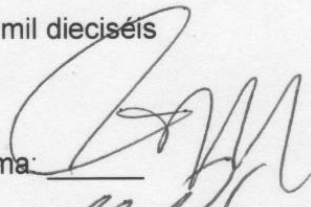
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y el director del trabajo de grado titulado **"Diferenciación entre contenidos disposicionales y contenidos relativos a la construcción de la emoción estética."**, presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Samanta Gutiérrez Lol (C.C. 1.019.092.768 - Código 2011277031), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

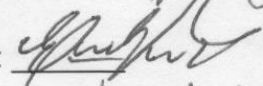
Es un trabajo realizado a partir de la práctica y el estudiante se arriesga a desarrollar una serie de categorías complejas logrando generar un espacio de encuentro entre los contenidos del énfasis de escenarios educativos y la práctica pedagógica.

En Bogotá, a los veintidós (22) días del mes de Noviembre de dos mil dieciséis (2016).

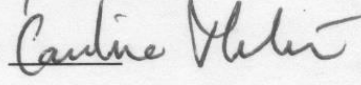
Jurado Carlos Sepúlveda Medina

Calificación: 4.7 Firma: 

Jurado Eduardo Guevara Díaz

Calificación: 4.7 Firma: 

Director Carolina Merchán Price

Calificación: 4.7 Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.7

DIFERENCIACIÓN ENTRE CONTENIDOS DISPOSICIONALES Y CONTENIDOS
RELATIVOS A LA CONSTRUCCIÓN DE LA EMOCIÓN ESTÉTICA

TRABAJO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN ARTES
ESCÉNICAS

PRESENTADA POR:
SAMANTA GUTIÉRREZ LOL
CÓDIGO: 2011277031

TUTORA:
DR. CAROLINA MERCHÁN PRICE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ

2016

Agradecimientos

A mi madre Dora Lol, por su amor e inmenso esfuerzo de darme la posibilidad de cumplir mis sueños, y por ser quien me inspira día a día para ser cada vez mejor.


A mi padre y mis hermanos porque con paciencia me acompañaron y me enseñaron a ser valiente para enfrentar diversas circunstancias de la vida.

A mi tutora Carolina Merchán, por su sabiduría y constancia en mi formación docente. Por ser quien me motiva el deseo de investigar para seguir construyendo los mundos posibles desde el arte y la educación.

A Julián Barrera, por acompañarme con amor, alegría y valentía. Por caminar a mi lado, apoyarme y ser el resplandor que me impulsa a crecer y a soñar.

A mis amigos de la Licenciatura porque creamos lazos especiales que espero sigamos descubriendo.


A todos, muchísimas gracias.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad de Bellas Artes
Título del documento	DIFERENCIACIÓN ENTRE CONTENIDOS DISPOSICIONALES Y CONTENIDOS RELATIVOS A LA CONSTRUCCIÓN DE LA EMOCIÓN ESTÉTICA.
Autor(es)	Gutiérrez Lol, Samanta
Director	Merchán Price, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 61 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN.
Palabras Claves	Emoción Estética; Contenidos Disposicionales; Formación Docente; Situación de Representación; Práctica Pedagógica; Actividad Principal; Modelo de Formación en Alternancia.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de investigación evidencia a partir de la perspectiva didáctica cómo durante las sesiones de clase aparecen estos dos tipos de contenidos que contribuyen a la enseñanza/aprendizaje del teatro en la escuela. Siendo así, se identifican los contenidos que disponen una clase y los contenidos que construyen la emoción estética a partir de la movilización de un objeto cultural (texto) en una secuencia de clase.</p> <p>La identificación de los contenidos disposicionales son pertinentes para el profesor porque permite articular los contenidos entre una fase inicial de clase con la actividad principal y retomarlos en las fases finales de manera que sea posible una progresión en el aprendizaje de los alumnos. Y, por lo tanto, el alumno logre dar sentido a la sucesión de actividades en una clase de teatro.</p> <p>También se identifican contenidos que hacen posible la construcción de la emoción estética como un contenido principal que articula las expectativas del alumno frente a las formas y la semántica de los objetos del arte y los procesos de sensibilización sobre su producción, su creación y su comprensión. La identificación y aprendizaje desde el teatro de los símbolos culturales, en particular desde una situación de representación se constituye como un lugar de convergencia entre los gestos, las voces, las emociones y las acciones de los personajes dentro de una fábula, y de esa forma, los alumnos encuentren nuevas significaciones desde el teatro.</p>

3. Fuentes
<p>Barba, E; Savarese N. (2007). El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral. Cuba: Ediciones Alarcos.</p> <p>Chevallard, I. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.</p> <p>Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.</p> <p>Efland, A. (2004). Arte y cognición, la integración de las artes visuales. España: Octaedro EUB.</p> <p>Jauss, H. (1985). Experiencia estética y hermenéutica literaria. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Merchán, C. (2013). El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas. Universidad de Ginebra. Tesis doctoral.</p> <p>Perrenoud, Ph. (2000). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Conference colloque Alternance et complexité en formation. Bordeaux, mars.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2000/2000_21.html
 Rickenmann, R., Milli, I., Lagier, C. (2009). La construction sociale de l'expérience esthétique. Analyse clinique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique. Suiza: Obtenido de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22799>
 Rickenmann, R. & Milli, I. (2009). La escucha-descubrimiento y el aprendizaje de la postura de espectador. Contribuciones a una didáctica de la recepción cultural en el medio escolar. Revista Pensamiento palabra y obra, Universidad de Ginebra. ISSN 2011-804X, N° 0, 2008.
 Vigotsky, L. -S. (2008). La imaginación y el arte en la escuela. México: Coyocan.

4. Contenidos

El presente proyecto de investigación está constituido en primer lugar, por los elementos que conciernen a las prácticas como dispositivo de formación superior para justificar la necesidad de investigar los tipos de contenidos que se movilizan en el aula escolar. De esta forma, se analizan sesiones de clase de algunos docentes en formación para llamar la atención en los contenidos que disponen una clase de teatro escolar, y que, como procedimiento didáctico, esté en función del aprendizaje de los alumnos.

En efecto, los contenidos dispositionales que se identifican en las clases tienen una relación con la situación de representación como actividad principal. En este caso, los contenidos iniciales han de desarrollar la actividad principal diseñada por el profesor en formación.

Así mismo, con respecto a la movilización de un texto (devenido de la herencia cultural), se identifican contenidos que construyen la emoción estética permitiendo una experiencia de recepción significativa en los alumnos. La entrada de los objetos culturales a la clase de teatro conlleva a desenvolver en el alumno la empatía hacia los personajes, además de vivenciar las emociones devenidas de la vida real en una escena.

5. Metodología

El enfoque escogido para esta investigación es cualitativo con metodología en investigación de la clínica didáctica que describe el medio didáctico que resulta de las interacciones entre el docente- saber- alumno. Así, la perspectiva didáctica permite analizar las lógicas de relación que se crean en el aula entre los agentes y el saber.

Para comprender el sentido de la elección de tipos de contenidos según las fases de la clase, se analizó en particular los cambios mesogenéticos. Es decir, las transformaciones que se dieron en el medio, relacionadas con las dimensiones del profesor y la responsabilidad asumida o no de los alumnos/estudiantes en el aula.


Para ello, se seleccionaron sesiones de clase de algunos docentes en formación para realizar análisis a priori de las planeaciones de clase, análisis de texto de las bitácoras y los documentos tareas que se desarrollaron en el Énfasis de Escenarios Educativos. De esa manera, se permitió reflexionar sobre la formación del rol docente, en tanto, se identificaron tipos de contenidos en las prácticas pedagógicas.

6. Conclusiones

El resultado de esta investigación aporta a la construcción del conocimiento alrededor de la enseñanza del teatro escolar, teniendo en cuenta, la articulación desde la fase inicial de una clase con las fases posteriores.

- Los contenidos dispositionales tienen como función preparar a los alumnos para el aprendizaje de uno o varios contenidos en una situación particular de aprendizaje (actividad principal). Cuando un profesor en formación define una (1) actividad principal para una clase en lugar de varias actividades desligadas entre sí, tiene más probabilidades de que los alumnos logren darle significado a los contenidos.

- La fase de disposición no es solamente ubicar en círculo a los alumnos o dar las indicaciones del buen comportamiento. La disposición sugiere todo aquello que los alumnos necesitan hacer y saber para que sea efectivo el objetivo principal de la clase en función del aprendizaje. Por lo tanto la disposición de los alumnos debe ser planificada y anticipada para que en lo posible sean cada vez menos los vacíos que se presentan en la práctica.

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

- Los contenidos disposicionales también ocurren entre varias secuencias de clase, no obstante, cada clase ha de insistir en tener una actividad principal, de manera que la actividad principal de la primera clase, se convierta en la siguiente clase como una actividad disposicional y así exista una nueva actividad principal, de esa forma existirá una coherencia en el proceso de los alumnos.
- A partir de la condición propuesta para las prácticas pedagógicas sobre la instalación de un texto para fundamentar la situación de representación, es necesario desarrollar la construcción de la emoción estética para que los alumnos tengan la posibilidad de reconocer las emociones propias del ser humano a través del drama que poseen los textos (devenidos de la herencia cultural).
- La experiencia estética como proceso consciente desde el arte se relaciona con los procesos normales de la vida pero más compleja ya que la experiencia está constituida por hechos, acontecimientos, sentimientos y sufrimientos diarios pero en un nivel poético y cristalizado, es decir en los textos.
- Los alumnos pueden aprender de la empatía cuando actúan elocuentes en la situación de representación respecto a las emociones, las acciones y la voz en un conflicto definido en el texto propuesto por el profesor en formación.

Elaborado por:	Samanta Gutiérrez Lol
Revisado por:	<i>Samanta Gutiérrez Lol</i>

Fecha de elaboración del Resumen:	17	11	2016
--	----	----	------

Tabla de contenido

1. Introducción	9
2. Justificación	12
2.1. El texto mediador	12
2.2. Sobre los contenidos disposicionales	14
2.3. La emoción estética.....	14
2.5. Objetivo General	16
2.6. Objetivos Específicos.....	17
3. Marco Teórico y de referencia	18
3.1. Antecedentes	18
3.2. La alternancia entre la universidad y las prácticas como dispositivo de formación superior	20
3.2.1. La investigación para la construcción del rol docente desde el modelo en alternancia	23
3.3. Contenidos disposicionales en el aula escolar	24
3.3.1. La disposición como procedimiento didáctico	26
3.3.2. De los contenidos disposicionales a una situación de representación	27
3.4. La construcción de la emoción estética	28
3.4.1. La experiencia de recepción	31
3.4.2. La entrada de objetos culturales a la clase de teatro	32
3.5. La situación de representación como situación didáctica	32
3.5.1. Elementos que hacen posible una situación de representación	33
4. Metodología	35
4.1. Métodos	36
4.1.1. Análisis a priori de planeaciones de clase	36
4.1.2. Análisis de texto: bitácoras	36
4.1.3. Lectura y comprensión de una película, tareas del énfasis de Escenarios Educativos	37
5. Análisis de la Información	38
5.1. Los contenidos disposicionales en función de la actividad principal	38
5.1.1. La definición del contenido, las actividades y su articulación	39
5.1.2. La disposición en función del aprendizaje de los alumnos	43
5.1.3. Los contenidos que disponen la actividad principal (Un éxito sin ser consciente) 45	

5.2. La construcción de la emoción estética a partir de la movilización del objeto cultural	49
5.2.1. La combinación entre el objeto de arte y la realidad del alumno	50
5.2.2. La empatía	52
5.2.3. El enlace emocional	53
5.3. Diferencias entre tipos de contenidos	55
5.3.1. La preparación para una situación de representación	55
5.3.2. Las emociones en la voz	57
6. Conclusiones	60
7. Bibliografía	63

1. Introducción

Durante las prácticas pedagógicas se han venido desarrollando investigaciones que aportan a la construcción del rol docente y sus funciones, de forma que se logre realizar mejores prácticas a nivel profesoral para la enseñanza del teatro en la escuela. Es así, que a partir de los hallazgos realizados en el grupo de investigación sobre los temas que competen los espacios propios de la práctica, se identifican las diferencias entre tipos de contenidos que aportan a la formación docente para la toma de decisiones al momento de diseñar una clase teniendo en cuenta **la actividad principal**.

Por consiguiente, en esta investigación se diferencian dos tipos de contenidos: los contenidos que construyen la emoción estética y los contenidos disposicionales propios de la primera fase de una clase de teatro escolar. Conviene destacar, que es a partir de los indicios empíricos recogidos en las clases de práctica pedagógica que se visibiliza el sentido de la elección de los contenidos para la clase de teatro en función del aprendizaje de los alumnos y de los docentes en formación. La práctica pedagógica cumple en efecto esa doble función: el estudiante aprende a ser profesor mientras enseña a los alumnos a aprender teatro.

Para lograr esto, se tuvo en cuenta los avances de trabajos anteriores que son similares, en los que paulatinamente, se ha logrado identificar factores que inciden en: la planeación de clase (tiempo, número de alumnos, nivel escolar); la necesidad de definir la situación de representación como medio principal para el aprendizaje de teatro (para pretender vivificar una escena que se enseña teatro en proyectos de corto plazo); y el papel del texto ‘mediador’ en la instalación de una situación de representación.

Para ello, retomamos monografías anteriores construidas en el mismo grupo de investigación para puntualizar un paso más en la identificación de contenidos relativos a la enseñanza de objetos culturales como pertenecientes al campo del arte. Por ejemplo, en la monografía de Espitia y Zabaleta (2014)¹ evidencia la importancia de la elección de los textos, en tanto, se

¹ Espitia, M. & Zabaleta, A., (2014). *Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro, previos a su movilización como material mediador en el aula escolar*, monografía de grado de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

tiene en cuenta las necesidades de las alumnas, las condiciones del aula y sus posibles expectativas para realizar escenas de *La Gaviota*; en la monografía de Rodríguez (2015)², se evidencia la selección de los textos que han de ser acordes a las capacidades de los alumnos para la construcción de una situación escénica; y en la monografía de Ramírez (2014)³, sobre los momentos que suceden en la clase de teatro desde los observables en los que la identificación de los gestos docentes, según las acciones que suceden en el aula, posibilita la instalación de contenidos de teatro.

Según lo anterior, retomando nuestro objeto de investigación se toma como referente a Chevallard (1997), con el fin de justificar cómo los contenidos han de pasar por un conjunto de situaciones que permitan ser enseñables en el aula escolar. En tanto, el trabajo del profesor conlleva una serie de tareas relacionada con la gestión y la administración del saber para el aula escolar. Los procesos de progresión en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la actividad cognitiva que suceden desde la fase inicial de la clase para los alumnos, y por lo tanto, han de estar articulados a la actividad principal para lograr la significación de la experiencia.

Ahora bien, teniendo en cuenta que una de las condiciones de la práctica es la movilización de un texto (devenido de la herencia cultural), es posible desarrollar contenidos que permita en los alumnos vivenciar la experiencia a través de los personajes (Dewey, 2008). Cobra sentido cuando el alumno representa una escena, y en la interacción con el medio, comprender la coherencia de las acciones, la toma de decisiones y las emociones del personaje. Es decir, se genera una vivencia, cuando combina la actividad y su interacción con los elementos lo que permite, por ejemplo, que haya una coherencia entre el drama y las emociones de un personaje, (Vigotsky, 2001).

Según lo anterior, se analizaron algunas prácticas pedagógicas en las que se evidencian vacíos y hallazgos con respecto a nuestro tema, y se analiza en un primer momento los

² Rodríguez, M. (2015). *La adaptación del texto como actividad didáctica en la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable*, monografía de grado de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

³ *Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente*, monografía de grado de Jemmy Lorena Ramírez Barragán de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, (2014).

contenidos disposicionales en una secuencia de clase, en la que se identifican los contenidos que proceden a desarrollar la actividad principal (si la hay), también teniendo en cuenta el objetivo de la clase.

En un segundo momento, se analizan los contenidos que hacen posible la construcción de la emoción estética, teniendo en cuenta la movilización de un texto o película. En este acápite se utiliza un ejercicio realizado por estudiantes del énfasis de Escenarios Educativos para evidenciar los procesos de concienciación en los procesos de recepción del filme y los indicios que aportan en la construcción del concepto de emoción estética del profesor en formación.

Finalmente, en el último acápite, se analiza un ejemplo de secuencia de clase de PP1, se identifican los tipos de contenidos disposicionales y los contenidos que construyen la emoción estética, en este apartado vemos un tipo de situación de representación de radioteatro.

A continuación, en el siguiente acápite que concierne a la justificación de nuestro problema de investigación, le podrá parecer un poco extensa al lector. No obstante, es necesario evidenciar que hace parte de los análisis realizados en la clase de Escenarios Educativos, para poder puntualizar sobre los contenidos específicos del teatro y su tránsito para su enseñanza en la escuela, y así entender sobre aquello que el profesor en formación pretende enseñar en una clase de teatro escolar.

2. Justificación

El objeto de esta monografía es resultado de la formalización y análisis de uno de los temas de nuestro interés que se ha venido desarrollando en los dos últimos años en las asignaturas de práctica pedagógica y la clase de Escenarios Educativos: la diferencia entre los contenidos relativos a la comprensión de la emoción estética y los contenidos disposicionales que regulan el inicio de las clases en artes escénicas en un contexto escolar.

Trabajos anteriores del grupo de investigación Educación Artística, de investigaciones formales y de monografías desde la perspectiva didáctica nos han permitido identificar los componentes constitutivos mínimos para las clases de teatro en práctica pedagógica.

Dentro de dichos componentes pudimos identificar la importancia de la instalación de *la situación de representación* (Barba, 2007; Merchán, 2013) como actividad principal. Entendiendo por actividad principal, esa actividad en medio de una sesión de clase o de una secuencia didáctica que da sentido a las actividades por venir. Es decir, que es la identificación de esa actividad (probablemente en la mitad de la sesión de clase) la que permite identificar los contenidos y por ende las actividades anteriores necesarias para que ésta tenga sentido para el alumno e instale consecuentemente las siguientes por venir.

2.1. El texto mediador

Adicionalmente, fruto de la caracterización de las clases de teatro físico y de teatro dramático en el programa (Merchán, 2012) y de las investigaciones para identificar observables (Barragán & Price, 2015) identificamos que en estos tipos de clase aparece sí o sí una ‘obra’ de teatro como horizonte y referencia permanente en cada una de las clases. No, obstante, en las primeras investigaciones, esa ‘obra’ es un lugar de llegada que va tomando forma en la progresión de las secuencias didácticas, pero en los referentes del profesor y de los estudiantes está en permanencia el paradigma. Y en las segundas investigaciones, la visibilización de la dramaturgia parte de la base de un texto (devenido de la herencia cultural) que en adaptaciones e interpretaciones se apropia. A partir de estos estudios y otros

posteriores logramos identificar las fases (más comunes) constitutivas de las clases propias del área disciplinar.

A partir de éstas, iniciamos los ajustes necesarios para la planeación de las clases de teatro escolar. Para los procesos de transformación construimos un documento de apoyo para la planeación de un proyecto de aula, LAE 2014 (*ver anexo 17*). A partir de los hallazgos en estos documentos los formadores y los estudiantes (ahora profesores en formación⁴) ponen práctica los documentos de apoyo, para guiar las propuestas de proyectos de aula, planeaciones de clase y por ende las definiciones de las secuencias didácticas. Así las cosas, y sobrentendido que los estudiantes están en los primeros ejercicios de construcción del rol docente, con la consigna de entrada para la formulación de los proyectos de aula y por el tipo de clase (efímera para los alumnos: no curricularizada en los espacios escolares), es identificar la situación de representación de base como situación didáctica y diseñarla desde un texto mediador.

Este tiene dos funciones principales: el primero, impedir que el profesor en formación acuda a la experiencia vital de los alumnos para instalar un ‘conflicto inicial’ de partida, lo que pone en riesgo la vida privada e intimidad de los alumnos además de exponerlos al matoneo y la ridiculización. Y el segundo, estabilizar las bases de trabajo del ‘ahora profesor’ alrededor de los textos (devenidos de la herencia cultural), adaptaciones necesarias, ajustes e intenciones. El texto es la base mediante la cual es posible anticipar la estructura de los contenidos a enseñar de teatro. La fábula instala los personajes en situación de conflicto y a partir de ellos la acción dramática (situación de representación). En este caso, “el teatro cristaliza la experiencia humana en situaciones ficcionales que dan sentido a la acciones de los personajes.” (Merchán, 2014, p.5). Permitiéndole al alumno desarrollarse cognitiva, emocional y socialmente desde las posibilidades que el docente en formación le da al texto para enmarcar esas fronteras de desarrollo y así aumentar las posibilidades de éxito en los intentos de enseñar contenidos de la representación.

⁴ En este documento nos referimos con el término alumnos a los escolares y con el término de estudiantes y profesores en formación a los universitarios. La diferencia entre estudiante y profesor en formación depende del rol que estén ejerciendo en el momento del discurso.

Según Aristóteles, sin la fábula la acción no se puede representar, pues esta constituye un marco de las acciones de los personajes en la escena (Aristóteles, p 7). Sobre la fábula y tipos de fábula, así como su uso y funciones en las prácticas socio profesionales han trabajado Brecht, García, Abirached, Trancón y otros.

2.2. Sobre los contenidos disposicionales

Sin embargo, aun cuando se ha logrado avanzar en la identificación de factores que inciden en la preparación de una clase de teatro escolar para que sea exitosa, todavía no hay suficiente claridad entre los contenidos específicos que dan sentido al inicio de la clase en función de anticipar la movilización de contenidos centrales propios de una clase de teatro escolar.

Es decir, los profesores en formación inician las clases de teatro buscando cohesionar el grupo para las actividades, pero sin tener en cuenta la articulación entre la fase inicial con las fases posteriores. El resultado normalmente es una serie de actividades desarticuladas que no parecen aportar a la construcción de conocimiento alrededor del campo de teatro, en términos de Chevallard (1990). Es decir, como si el teatro fuera a jugar juegos que algún día llevaran a la actuación.

2.3. La emoción estética

A través de las clases de teatro los alumnos tienen la posibilidad de construir y reconocer una amplia paleta de emociones propias del ser humano, así como de conocer posibles situaciones de ser vividas a lo largo de la vida. Sobre las construcciones vitales que ello representa, diferenciando la vivencia 'vivida' a la que acude el actor (Stanislavski, 1994) para darle veracidad al personaje de la 'vivencia por vivir' propia de las aproximaciones al arte y las situaciones que propone el profesor de teatro en la escuela (Veresov, 2007; Merchán, en impresión; Alfonso & Merchán, 2007).

En particular, en este documento queremos constatar cómo las clases de teatro en la formación y aquellas que proponen los estudiantes como profesores en formación en la escuela aportan a la construcción de la emoción estética.

En este sentido, este proyecto visibiliza fases particulares de los estudiantes en la práctica pedagógica cuando estructuran la planeación de clases y cómo reflexionan progresivamente con mayor profundidad en los diarios de campo una vez han terminado las clases. La focalización de las reflexiones en las articulaciones y concordancia entre lo que pretendían enseñar y lo enseñado marca los lugares de atención didáctica de los estudiantes en el rol docente.

Desde los procesos de planeación, la acción de la clase y posterior reflexión del estudiante puntualizamos las dificultades en identificar el papel y los contenidos de la fase disposicional, y en los casos que así lo merece, aquellos contenidos iniciales en la construcción de la emoción estética. Es decir, de aquellos contenidos que anticipa a los alumnos las expectativas de estéticas propias de una clase de teatro.

Es aquí cuando aparece la dificultad sobre cómo leer un texto en función de una clase de teatro escolar para instalar contenidos (como la línea de acción, personajes, las circunstancias tiempo-espaciales, conflictos) para movilizarlos en el aula escolar. Esto se hace evidente cuando los estudiantes proponen un texto en las planeaciones, y éste no trasciende durante la clase y tampoco justifica la entrada de contenidos del teatro. Por ello, desde el modelo de formación en alternancia se intenta modificar la concepción *de aplicar* actividades que el estudiante, ahora profesor, recibió durante el ciclo de fundamentación (cuerpo, voz o actuación) para que el sentido de la enseñanza de teatro en la escuela tenga más relación con el desarrollo de los sujetos.

A continuación, vemos algunos vacíos que se evidencian en las articulaciones entre las distintas asignaturas y la práctica pedagógica, que orientaron el presente trabajo.

1. Al entrar a los espacios de práctica pedagógica, muy pocos son los estudiantes que acuden a los textos emblema del teatro (obras, adaptaciones, cuentos, novelas) de forma espontánea para articular la estabilización de situaciones de representación como medio para enseñar teatro. Es decir, poco acuden a los textos de ‘poéticas’ o de su propio bagaje para mediar las fábulas de base en la enseñanza inicial al teatro. Cuando el docente en formación llega al aula escolar u otros contextos educativos no

parece haber identificado el sentido de la fábula (conflictos, personajes y caracteres, relaciones) para fundamentar la situación de representación.

2. Falta de profundización por parte de los docentes en formación con los textos para planificar/movilizar contenidos a enseñar que devienen del texto.
3. Las actividades que desarrollan la fase de disposición para la clase de teatro parecen no tener relación con la actividad principal, que define, en últimas el sentido de la clase. Si la actividad principal, es por demás, la instalación de una situación de representación, la elección del texto de base y su adaptación ‘didáctica’ orienta y ‘define’ muchas veces, el éxito de la clase.
4. Durante el desarrollo de las clases de teatro, el profesor en formación, tiende a dar más importancia a la técnica teatral (propia de su formación) que a contenidos ajustados a la edad y necesidades del aula escolar.
5. En un programa de teatro escolar, en una secuencia didáctica inicial (para profesores en formación y alumnos) la *emoción estética* se constituye en un tema marco potenciador del aprendizaje. Apela a las expectativas de los alumnos, a la sensibilidad y su construcción, apela *al acervo en construcción* de alumnos y practicantes (guardadas proporciones). Por ello, la elección del texto, de la fábula (devenido de la herencia cultural) es punto de partida fundamental para el desarrollo y éxito de una clase de teatro que incluya por demás su continuación en una siguiente clase. Sobre todo que incluya el sentido de la participación de los alumnos en la siguiente semana.

Según los anteriores vacíos se plantearon las siguientes preguntas, teniendo en cuenta una secuencia didáctica de corto plazo (en una clase).

1. ¿Cuáles son los contenidos disposicionales?
2. ¿Cuáles son los contenidos que aportan a la construcción de la emoción estética?

De acuerdo con lo anterior, se plantean los siguientes objetivos que permitieron darle un horizonte a esta investigación.

2.5. Objetivo General

- Identificar la diferencia entre los contenidos aferentes a la construcción de la emoción estética y los contenidos disposicionales en la instalación de la situación de representación como actividad principal.

2.6. Objetivos Específicos

- Identificar a partir de la actividad principal, los contenidos relativos a la fase disposicional para la clase de teatro en los lugares de la práctica pedagógica.
- Identificar los contenidos que aportan a la construcción de la emoción estética y su relación directa con el objeto cultural elegido como material de base en la instalación de la situación de representación.
- Definir las diferencias entre tipos de contenidos en la instalación de las situaciones de representación, como situación didáctica.

3. Marco Teórico y de referencia

El presente trabajo reconsidera las investigaciones previas en didáctica del teatro construidos por estudiantes de cohortes inmediatamente anteriores, para retomar sus aportes y avanzar en la identificación de qué es lo que se enseña de teatro en la escuela. Simultáneamente y teniendo en cuenta que las clases analizadas tienen que ver justamente con las prácticas pedagógicas y con la construcción del rol docente, también retomamos algunos de los trabajos realizados en el área de escenarios educativos en donde iniciamos hace tres (3) semestres esta investigación.

3.1. Antecedentes

Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro, previos a su movilización como material mediador en el aula escolar, monografía de grado de Mónica Espitia Bernal y Adriana Zabaleta Mateus de la Universidad Pedagógica Nacional, (2014). Esta investigación estuvo enfocada a comprender los factores que orientaron la elección de un texto. Dan cuenta de cómo al principio de realizar su práctica pedagógica con alumnas de 15 años pretendían utilizar *La Gaviota* de Antón Chejov en versión sin adaptaciones ni ajustes de ningún tipo para 10 sesiones de clase de 45 minutos cada una. Fue a través del estudio que descubrieron que era importante tener en cuenta las características propias del grupo de alumnas, 40 de 15 años, características del ciclo educativo y el interés que motivara a las alumnas a trabajar sobre los conflictos de la protagonista, Nina. Esta monografía ayudó a este proyecto a entender la fábula en función de motivar el interés en las alumnas para construir y dar vida a cortas escenas en el que las peripecias del personaje tuvieran sentido para las alumnas. Era la primera vez que estas alumnas tendrían una clase de teatro.

La adaptación del texto como actividad didáctica en la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable, monografía de grado de Marcela Rodríguez Andrade de la Universidad Pedagógica Nacional, (2015). En esta investigación se indaga la pertinencia de la elección de los textos que son acordes a la población y las capacidades de los alumnos en situación de

reclusión. Así mismo, declara la necesidad de, en primer lugar instalar la narración oral de un texto, para después hacer devolución, entregando fragmentos puntuales a los alumnos para su elocución en la construcción de la situación escénica. De esa manera, en la situación escénica los alumnos daban cuenta de los contenidos del orden axiológico orientados a actuar asertiva y humanamente. Los alumnos de esta institución están de paso, son población flotante, altamente vulnerable, mayormente desescolarizada y analfabeta. Es decir, las clases estaban orientadas muy minuciosamente a que los alumnos vivenciaran las peripecias de los personajes, los dilemas a los que se enfrentaban (texto), y en lo posible pudieran considerar el ‘reconocimiento’, en términos de Aristóteles, como parte de los aprendizajes de la clase.

Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente, monografía de grado de Jeimmy Lorena Ramírez Barragán de la Universidad Pedagógica Nacional, (2014). Esta investigación hace un seguimiento a las prácticas a partir de la metodología de la clínica didáctica. Se recolectan las bitácoras de observación que no han tenido un documento guía y las bitácoras de observación que han trabajado a partir del documento guía “protocolo de observación I” de los mismos estudiantes. Este documento parte de los gestos docentes (definición, devolución, regulación e institucionalización), para que el observador analice las acciones que se presentan en el aula escolar. De manera que se describe y analiza la incidencia que tuvo el documento guía para la construcción de rol docente a la hora de realizar las observaciones de práctica y más adelante las planeaciones. En este sentido, identifica en cada uno de los momentos de los gestos docentes los marcos de referencia de las acciones que suceden en el aula, de manera que, en el proceso posibilita la identificación de las dificultades, debilidades de las actividades y de las formas de desarrollar un tema o instalación de contenidos de teatro.

3.2. La alternancia entre la universidad y las prácticas como dispositivo de formación superior

El modelo de formación en alternancia (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007)⁵ permite institucionalizar el proceso de construcción de habilidades en las prácticas educativas, que tiene como finalidad estabilizar las relaciones entre la teoría de ser profesor y la realidad de serlo. Se dice en alternancia porque los estudiantes en el proceso de construcción del rol docente en espacios escolares, y otros escenarios educativos, alternan entre un espacio y otro, escuela \leftrightarrow universidad, por tanto, el docente en formación se relaciona con profesores de las escuelas y los formadores universitarios, así mismo, reflexiona con respecto a los procesos de anticipar una clase, sus fases y su gestión y la realidad de hacerlo: sus logros, dificultades y formas de aprender.

Las prácticas docentes, se desarrollan una vez a la semana, con una intensidad horaria de aproximadamente 4 horas en el colegio, en el que se realiza en un bloque de (45) minutos, y en el que la mayoría de las clases de teatro apoyan otras áreas fundamentales. El estudiante también asiste a dos (2) horas de trabajo colectivo con sus pares y el formador universitario en las que se prepara desde las teorías y las discusiones sobre los hallazgos propios de los salones de clase.

En esta investigación se trabajó teniendo en cuenta dos sistemas principales que sustentan y problematizan la práctica escolar. Primero, el sistema de las clases efectivas en lugares educativos y los seminarios que retroalimentan la práctica; y segundo, la asignatura énfasis de Escenarios Educativos que identifica, proyecta y analiza problemas de la práctica pedagógica.

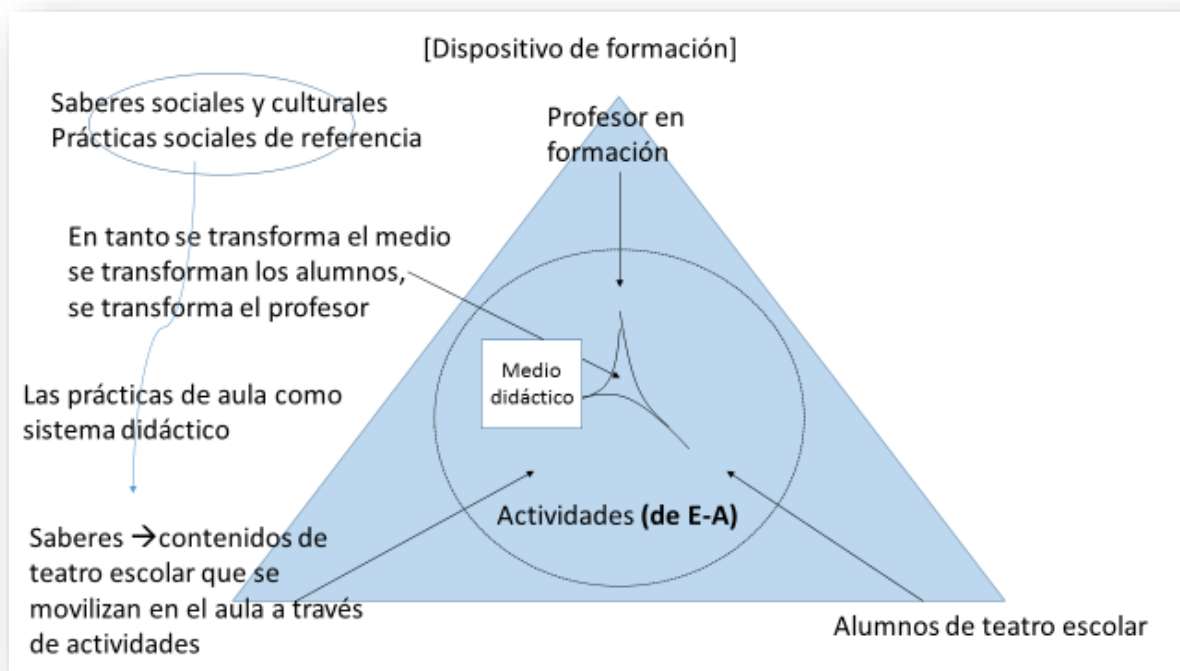
La construcción del rol de profesor según este modelo, consiste en dar lugar a la experiencia del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje constituidas desde un sistema triádico

⁵ “**El modelo de formación en alternancia** es el concepto que define el estatuto del tipo de dispositivo propio de los programas de formación de profesores en los que los estudiantes, ahora profesores en formación, se integran (en práctica) a los espacios de aula para construir *in situ* su rol de docentes. Se dice **en alternancia** porque el estudiante sale del espacio universitario para confrontarse en un espacio de clase real como profesor en formación y vuelve al aula universitaria a reflexionar sobre la experiencia docente.” (texto referenciado por Merchán p.2. 2014).

Docente \leftrightarrow Actividad (saber) \leftrightarrow Educando. En este tipo de práctica se considera al practicante como la persona que tiene la capacidad de direccionar una situación de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, y mientras, paralelamente investiga su propio aprendizaje en la formación superior.

La importancia de la investigación en función a las prácticas pedagógicas y su relación con los escenarios de formación superior es, que tales hallazgos permiten complejizar las prácticas profesionales en tanto se construye según la necesidad del medio, (Rickenmann, 2007).

En el caso de las prácticas pedagógicas la triada actúa con relación a los agentes que están involucrados directamente con la práctica, es decir, la clase de pedagogía que acompaña el proceso de la práctica pedagógica, y el énfasis de Escenarios Educativos⁶.



⁶ Modalidad de formación de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

(Ilustración: *El medio escolar como medio didáctico de la formación del rol docente. Tomado de Merchán, C., p.397*)

En este último triángulo, el estudiante universitario toma el rol de docente en formación ← → cuando instala la actividad (saber teatral) ← → anticipándola en función al alumno escolar. Este proceso permite que en la acción se facilite las potencialidades del ser educador y simultáneamente ser educando teniendo en cuenta las retroalimentaciones e investigaciones que se hacen alrededor de su qué hacer docente.

Según Rickenmann (2007), los dispositivos de formación en alternancia responden a la articulación de la formación profesional en la medida en que se desarrollan las prácticas en la escuela. El profesor en formación **aprende** mientras **enseña** a los alumnos. En este campo de formación se pueden interpretar dos contratos: *un contrato didáctico con los alumnos y un contrato de formación con la academia* (Rickenmann, 2007, p.10).

Cuando el docente interactúa con el conocimiento social, él adquiere experticia sobre el conocimiento, y con el tiempo puede organizar sus ideas, habilidades, recursos, códigos, entre otros, enfocados a la identidad profesional. En esta dirección, a través de la alternancia entre la universidad y la escuela, es posible adoptar modos de reflexión sobre la formación a través de la práctica (Rickenmann, 2007).

La acción formativa se torna constante y permanente, a partir de las *disposiciones* que tiene el estudiante en formación con el medio. Esto tiene que ver con su vinculación a los escenarios de práctica (paso del estudiante en la universidad y luego docente en formación en la escuela), precisamente porque el accionar en la escuela permite dar cuenta de las transformaciones que solicita el medio al docente en formación para buscar estrategias efectivas (Perrenoud, 2001, p. 7).

3.2.1. La investigación para la construcción del rol docente desde el modelo en alternancia

A partir de la situación de enseñanza- aprendizaje de doble vía en el que el profesor en formación investiga su propia práctica, permite evidenciar las modificaciones y ajustes a los proyectos de aula, las planeaciones, y por ende a los contenidos y actividades para movilizarlos, según el medio lo requiera. En la medida en que los formadores y estudiantes involucrados en los procesos de construcción del rol docente comprenden la reciprocidad de los hallazgos, se estabiliza también en el programa la perspectiva didáctica y con ella las implicaciones de las interacciones en la construcción colectiva del conocimiento (Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, TADC) (Sensevy, Mercier, Scubauer-Leoni, 2007).

En este sentido, llamamos la atención sobre el enfoque histórico-cultural que define las interacciones del docente, como el mediador de aspectos sociales y culturales en el aula en función del aprendizaje, (Rickenmann, 2007). En el aula, el profesor es quien define los contenidos a enseñar, y en función de ello ajusta, transforma y actualiza esos contenidos para que sean aprendidos por los alumnos. La actividad a través de la cual se movilizan los contenidos es didáctica porque está pensada justamente para el aprendizaje. En el modelo de formación en alternancia y citando a Rickenmann (2011), “la concepción didáctica en el campo de la formación en la alternancia consiste justamente en no considerar el terreno académico (universitario) y el terreno escolar como dos ámbitos separados sino como un solo dispositivo.”, según el medio lo requiera.

En el ámbito investigativo para la práctica, la reflexión es una constante en la medida en que el docente en formación confronta la gestión de la clase según los procesos mesogenéticos que conciernen a los contenidos que se desarrollan en el aula a través de ciertas actividades.

“El trabajo del profesor consiste en proponer actividades en las que algunos elementos son conocidos por los alumnos mientras que otros deben ser construidos con su ayuda. Tanto en el ámbito de la educación escolar como en el de la formación profesional, esta ayuda es principalmente indirecta, a través de la organización material, simbólica y social de un medio didáctico para la actividad.” (Rickenmann, 2011, p.14).

Por tal razón, el profesor en formación es quien gestiona distintas posibilidades en el aula para que el alumno resuelva un problema ya sea en colaboración con otro compañero, o con

guía del profesor, para así desarrollar continuamente sus capacidades en la resolución de un problema.

3.3. Contenidos disposicionales en el aula escolar

Para definir el concepto de los contenidos disposicionales se tomó en cuenta la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1997). A grandes rasgos esta teoría permite a los analistas comprender los procesos de transposición, transformación y ajustes que sufre el saber desde su origen en las prácticas sociales de referencia hasta su elección para ser enseñado en el aula. Como parte de estas transformaciones y en función del aprendizaje de los alumnos, el profesor prepara el terreno y construye el andamiaje necesario para que los procesos de enseñanza terminen en el aprendizaje del alumno. Parafraseando a Chevallard (1997), los contenidos a enseñar sufren un conjunto de transformaciones según el uso y situación en que será enseñado y en la función de hacerlo enseñable el alumno también es preparado para comprender la magnitud de los aprendizajes.

En esta medida, preparar una sesión de clase también requiere de ciertas comprensiones, de los marcos de referencia desde donde será presentado el contenido a los alumnos para la construcción del conocimiento (Perrenoud, p.20). Por lo tanto, la preparación del profesor en formación implica que su gestión prevea paso a paso las necesidades en el medio para el aprendizaje de los alumnos, y así a través de diversas situaciones didácticas, el alumno pueda resolver problemas (en clase y fuera de ella) a medida se interrelaciona con el medio. Y de esa manera, se observa una co-construcción en las interacciones entre el alumno-profesor en formación- medio didáctico, ya que se construyen significaciones a partir de la movilización de los objetos culturales. En este tipo de funcionamiento no se trata de que el profesor tenga el control de la clase y tampoco sobre los alumnos, sino que cada uno de los agentes aprenda en función de los avances de los otros.

En el caso de la enseñanza del teatro escolar, particularmente de la formación de los profesores de teatro aún son iniciales los avances en la discriminación de los contenidos que corresponden a los saberes pedagógicos (aquellos conocimientos generales para comprender

el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, (Houssaye en Estrada, 2004), los saberes *a* enseñar y los saberes *para* enseñar (Rickenmann, 2012). Estos últimos correspondiendo a las formas de hacer enseñable los tales contenidos. Aunque incipientes estos avances, en particular de los trabajos realizados con los estudiantes de monografía en el grupo de Educación Artística y en el espacio énfasis de escenarios educativos, podemos discriminar ya tipos de contenidos concernientes a la construcción del rol docente del profesor de teatro y contenidos de teatro a enseñar desde el teatro como objeto cultural.

El presente trabajo en particular, aunado al trabajo todavía en proceso sobre los contenidos axiológicos inherentes a la enseñanza del teatro, aportan a la diferenciación consciente por parte del docente en formación entre los contenidos de la formación disciplinar técnicos del actor y los contenidos del teatro como saber cultural. Esta diferenciación aporta en particular a la identificación y elección del universo de posibles contenidos para los espacios escolares. Para que de esta manera, el profesor pueda desde una articulación progresiva orientar el aprendizaje de los alumnos. (Astolfi, 2001).

En el marco de una sesión de clase y habiendo definido el tema central de enseñanza, el profesor identifica la actividad principal de dicha sesión. Es decir, identifica cuál es esa actividad particular a la que aspira llevar a sus alumnos para que pongan en situación los contenidos aprendidos (en esa sesión o en anteriores) y anticipa qué han de aprender antes para que logren la significación necesaria de dicho conocimiento. Entonces, los contenidos disposicionales consisten en instalar desde la fase inicial una serie de exigencias en el medio para que evolucionen y se articulen ‘con los subsiguientes’ hasta encontrarse en la actividad principal.

Los contenidos disposicionales, “permite decir que una persona es potencialmente capaz de actuar o de pensar de cierto modo dentro de unas circunstancias particulares, con la condición de haber adquirido en el pasado modos de acción, de pensar y de percibir.” (Fauré citado por Merchán, 2013, p. 159).

Con respecto a la articulación de contenidos en una secuencia didáctica, lo anterior significa que el docente en formación gestiona en la sucesión de las clases, los procedimientos didácticos y administra las condiciones básicas en función del aprendizaje del alumno. Para que de esta manera, el alumno comprenda un contenido en el transcurrir de la clase y tanto

para el docente en formación como para el alumno adquiera sentido metodológico entre las actividades. Ya que es a través de las actividades puntuales (en función del saber) que se moviliza el avance cognitivo de los alumnos.

Ahora bien, con respecto a la enseñanza de teatro escolar, es importante estructurar la clase teniendo en cuenta la disposición para el aprendizaje de una disciplina casi del todo novedosa en el espacio escolar, ya que como sabemos, el teatro en la escuela no es una materia obligatoria, y por lo tanto, es tarea de los profesores (en formación) dar sentido completo a la clase de teatro que es por demás efímera y soportada en general por imaginarios poco consecuentes con la realidad del aula (Merchán, 2011, 2013).

3.3.1. La disposición como procedimiento didáctico

En las prácticas pedagógicas el docente en formación está en constante cuestionamiento sobre los procesos de enseñanza en la escuela, para ello, es indispensable dirigir la mirada sobre el proceso en el que se instala y desarrolla un contenido, teniendo en cuenta una secuencialidad.

En este sentido, para dar paso a los nuevos conocimientos en los alumnos, el docente en formación, a través de tareas, pasa de lo implícito a lo explícito⁷; para que exista un proceso de adecuación de contenidos teatrales y estos puedan ser movilizarlos en el aula a través de actividades que dispongan su enseñanza. Por esa razón, el docente en formación ha de observar constantemente su propio quehacer en el medio didáctico para gestar el conocimiento, de manera que a través de actividades entrelazadas entre sí, los alumnos relacionen los conceptos con las actividades en la movilización. Parafraseando a Rickenmann, el proceso que se relaciona con la construcción del conocimiento que tiene que ver con la articulación entre una tarea y otra para así dar continuidad al desarrollo de la actividad cognitiva de los alumnos. Las características materiales y simbólicas en las actividades están en función de los contenidos de enseñanza/aprendizaje.

⁷ A lo implícito se refiere a los objeto de saber (los conceptos teóricos del teatro como saber científico) y a lo explícito que se refiere a la designación de un contenido como objeto de enseñanza en el aula escolar. (Chevallard, 1997).

A partir del modelo sistémico del funcionamiento didáctico este proceso se conoce como proceso mesogenético que describe el trabajo sobre la creación y desarrollo de un contenido, “la mesogénesis es entonces una respuesta a la elaboración de un sistema común de significados para el profesor y para los alumnos, en el cual las transacciones didácticas cobran toda su importancia” (Sensevy, 2007, p. 21).

3.3.2. De los contenidos disposicionales a una situación de representación

En el marco de las prácticas pedagógicas, la situación de representación da sentido a las actividades de preparación que se da en la clase de teatro, dado que adquiere sentido en la representación pública la construcción de los personajes, la coherencia de la acción con la palabra, el hilo conductor de la fábula, el lugar escénico (escenario, objetos) y el lugar del público escolar; da cuenta del proceso de la puesta en escena. En este sentido, “la presencia del público y su respuesta legitima el proceso de clase adquiriendo la categoría de institucionalización (...)”⁸

Es progresivamente que a través de las sesiones se instala la situación de representación, en el que se despliegan contenidos y actividades en función de la meta que sería la representación en público⁹, en la que no necesariamente ha de ser una presentación de una obra de teatro, sino que también pueden ser otros modos de situación de representación tales como una lectura dramática, radioteatro, títeres entre otras. Para ello, se considera que la situación de representación independiente del formato de puesta en escena se requiere que esté fundamentada a partir de la movilización de un texto que deviene de la herencia cultural, ya sea, una escena de una obra, un monólogo, una obra completa, un cuento, una fábula¹⁰.

Por otra parte, en la progresión de las sesiones se instalan nuevas disposiciones para que los alumnos y el docente en formación comprendan el funcionamiento de la clase de teatro y esta sea cada vez mejor planeada en función de cumplir con los objetivos del proyecto de aula.

⁸ Merchán, C. (2013), p.323. *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Tesis doctoral: Universidad de Ginebra.

⁹ *Ibíd.*, p. 323.

¹⁰ Las clases de teatro están mediadas por los textos de la herencia cultural; el docente usa los textos para instalar la situación de representación o para enseñar *un contenido* de teatro.

Ya que es a partir de los hallazgos y dificultades en el desarrollo de los contenidos que el docente en formación toma decisiones para privilegiar ciertos contenidos para la actividad central, de esa manera, se instala la confianza y participación activa de los alumnos para la exposición pública de la representación.

Finalmente, lo que permite comprender el avance de la actividad cognitiva de los alumnos es poner en manifiesto los saberes construidos a través de las sesiones y que corresponden al nivel de disposición (Merchán, 2013, p.162). Es decir, que en la parte inicial de la clase y en el transcurso de la misma es indispensable que el profesor defina y declare a los alumnos los objetivos, reglas de los ejercicios y los conceptos para que se construya el sentido de las actividades que evolucionan progresivamente para el desarrollo cognitivo de los alumnos, (Brousseau, 1990). De esa manera, el canal comunicativo constante entre el profesor en formación y los alumnos se prolonga para alcanzar la profundidad en la actividad cognitiva, emocional y procedimental.

3.4. La construcción de la emoción estética

Según las contribuciones de Vigotsky, la emoción estética es una construcción histórico-cultural que se da a través de las interacciones del individuo con el medio social y cultural. Más precisamente, conciernen los contenidos relativos al conocimiento de sí mismo en la interacción con los objetos culturales. Se refiere al desarrollo de la intuición, del gusto por, del reconocimiento de su propia naturaleza y del otro, a través del contacto, lectura e interpretación de obras de arte (objetos culturales estéticos). En las fases iniciales, concierne la construcción del gusto del sujeto por los objetos culturales y la ampliación del mundo de posibles en las prácticas artísticas y culturales. Este gusto inicial que se educa y fortalece estructurando dimensiones del sujeto y afectando el desarrollo implica inicialmente respuestas también emocionales en el proceso de autonomía y lectura desde los profesores “cómo didácticamente los alumnos desarrollan conocimientos culturales propios” (Rickenmann, 2009, p. 129).

Desde la perspectiva de Vigotsky (2008), en el proceso de la enseñanza/aprendizaje se consideran las implicaciones de las enseñanzas artísticas para el desarrollo de la dimensión

emocional. Considerando la emoción estética como una construcción que articula el conocimiento con el desarrollo de habilidades (Rickenmann, 2009, p.130).

Según lo anterior, las condiciones que desarrollan la dimensión emocional están relacionadas con el proceso de vida, por lo que desde la perspectiva constructivista, la experiencia emocional en el alumno surge también cuando interactúa con un objeto de arte (Dewey, p.48-49)

El lugar del alumno en la educación artística se considera como receptor activo de la obra que se moviliza, ya que el efecto de la apreciación del objeto cultural permite que el alumno tenga empatía con los personajes, y a su vez, hace posible la reelaboración de sus vivencias cotidianas para llevarlas al nivel de las vivencias creativas¹¹.

“Presupone que el desarrollo de capacidades e intereses artísticos es una parte más del aprendizaje, la cognición, que no está limitada a los más dotados para las artes. Este aprendizaje permite que los individuos construyan significados culturales que permitan que tenga lugar la comunicación social.” (Efland, p.22)

Da el paso hacia otro mundo en el que sobrepasa la realidad cotidiana, orientada a la experiencia estética que permite el acceso a la situación imaginaria a partir de la construcción de significados culturales, (Jauss, 1985, p. 33). Es decir, que la emoción estética se construye a través de la recepción que se tiene de una obra de arte, de la satisfacción y de la creación del contenido que esta produce en el alumno. En este sentido, se manifiesta su construcción como un conocimiento y una necesidad particular en la ‘lectura, uso y comprensión’ de los objetos del arte (Aguirre, p. 20). El proceso de construcción de esta dimensión de la emoción se constituye como un proceso que se da entre la función imaginativa y la realidad.

“Las imágenes de la fantasía brindan un lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de realidad y combinándolos de tal manera que corresponda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de esas propias imágenes” (Vigotsky, 2008, p. 23).

¹¹ En el aspecto comunicativo, la vivencia no es únicamente la experiencia de vivir sino de saborear de la situación aquello que es inalcanzable y soportable, en donde ofrece la posibilidad al individuo de comprender el sentido de aquellas situaciones. (Jauss, 1985, p.40)

Aquí es importante la *combinación* en la dinámica emocional desde la perspectiva histórico-cultural, ya que lo que provoca un efecto emocional basada en los sentimientos comunes es la combinación de imágenes cristalizadas con aquello que el individuo espera de la obra artística.

En las obras de teatro se movilizan las emociones que devienen de la condensación compleja de los sentimientos cotidianos que se ven cristalizados en una situación determinada. Es por esa razón que, el teatro en la escuela¹² a través de los textos, (escritos y luego vivificados), se vale de las expresiones de las emociones (los sentimientos) cristalizadas en la fábula, en los personajes, la trama, los conflictos y las peripecias para que exprese alguna cosa nueva del sentimiento (Dewey, 2008, p.47).

La enseñanza, o mejor aún la construcción de la emoción estética como un contenido propio de la enseñanza del teatro escolar propone, entre otros, evidenciar la riqueza de las emociones de un personaje. Enmarcada en la lectura preliminar y luego afinada de las circunstancias de las características superficiales y profundas de los personajes pretende crear empatía (o total antipatía) por éste/estos, creando logrando la comprensión de los detalles de las situaciones (circunstancias dadas). La profundización paulatina en las situaciones ‘escénicas’ aproxima paulatinamente a la comprensión de los sentimientos (expresión de las emociones), y con ello alentar el conocimiento de las acciones y reacciones posibles del personaje en situación.

En este caso, la representación escénica pone en distancia multitud de eventos y situaciones en los que se prioriza unos componentes sobre otros haciendo posible que los alumnos experimenten desde distintos roles las situaciones de representación (actor, personaje, espectador, alumno, entre otros). Porque es en el placer de la recepción dramática que se construye la empatía y le permite entender el personaje (lo que siente y por qué lo siente), y esto se evidencia en la coherencia que tiene la voz (tono, intensidad, situación) con lo que siente el personaje. (Merchán, 2013, p. 272).

El proceso de la experiencia estética, inicia a partir del orden de lo sensorial (vista y oídos) en el que convierte al niño en espectador y en oyente de las impresiones que llegan desde afuera y que inicia precisamente con la reacción distinta a la habitual. Esta fase inicial es

¹² Según el modelo de prácticas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

instalada en el relato de la fábula, o en la presentación de una escena. Después de que el niño hace asociaciones para comprender a los personajes y la función que cumplen en un lugar determinado, entonces aparece la primera ‘versión’ de la emoción estética. Este proceso se llama segunda síntesis creativa, porque exige hacer relación de los elementos que muestra la obra.

3.4.1. La experiencia de recepción

Es a partir de las asociaciones entre los componentes de la obra que el alumno vincula sus emociones y sus propias expresiones sentimentales a través de la obra de arte y a este proceso de percepción de lenguaje se le llama empatía. Este proceso tiene como función renovar las reacciones internas del alumno y esto constituye una reelaboración de la significación del objeto. Para ello, “la percepción del lenguaje poético no sólo no es más fácil sino que incluso es más difícil, es decir, exige un trabajo adicional en comparación con el lenguaje cotidiano” (Vigotsky, 2005, p. 365). El alumno aprehende la obra de arte cuando la recrea una y otra vez, definiendo la aprehensión como el resumen y reproducción de los procesos de creación. Por ello, en este sentido una de las finalidades de educar la emoción estética es crear un canal de funcionamiento correcto hacia necesidades útiles.

Es decir, que en la educación de la emoción estética a través del arte es necesario familiarizar al alumno con la estructura propia de la obra, también vinculado su interés para desarrollar aptitudes que posibilitan el arte y a la educación de la creatividad.

La emoción estética en la escuela hace que se desarrolle una función descubridora, que según Jauss (1985), lleva al espectador a otros mundos de fantasía y abre sinnúmeros de formas posibles de actuación ante la situación. Por lo que el papel de la emoción está unida a los acontecimientos hacia un resultado deseado. En este sentido, la importancia de la emoción estética en un proceso educativo, proporciona el carácter de construir continuamente una experiencia estética que manifiesta la complejidad de las emociones en los acontecimientos de una situación.

3.4.2. La entrada de objetos culturales a la clase de teatro

Dentro del lenguaje teatral, los textos dramáticos dan cuenta de un conjunto de signos que representan en una escena corta, monólogo u obra a partir de los diálogos entre personajes.

En este orden de ideas, la entrada de los textos dramáticos como parte del medio de una clase de teatro escolar, permite que los alumnos tengan acceso a una experiencia estética, en tanto, es a través del lenguaje que se construye un puente entre los niños y los símbolos culturales-sociales (MEN, 2013, p109). Para ello, es indispensable tener en cuenta los contenidos inmersos en los textos ya que éstos proporcionan ciertas características que hacen posible el desarrollo del individuo.

“Yo sí creo que el profesor es ante todo un reseñador de libros, es una persona que les va contando a otros lo que va leyendo, lo que ha leído, no se trata de “lea lo que quiera”, es “esta literatura cumple con ciertos parámetros estéticos y podría estar cerca de los intereses de mis estudiantes”. Saber orientar al lector hacia los textos cercanos a sus mundos, a sus expectativas, comprender y disfrutar en cada etapa de su desarrollo es parte de la clave en la formación del lector.¹³” (MEN, 2013, p.112)

Es precisamente, en la clase de teatro que el texto dramático hace posible que los individuos tengan acceso a una experiencia sensible, sonora y emocional. Así mismo, según Petit (2009), la lectura de un texto le permite al individuo tomar distancia sobre la situación por la pasa el personaje, de esta forma, puede tener la capacidad de relacionarse con el texto emocional, afectiva y sensorialmente, (ídem, p. 264).

3.5. La situación de representación como situación didáctica

Según Rickenmann citando a Brosseau (2007, p.10), el modelo de la acción didáctica conjunta da cuenta del carácter colectivo del aprendizaje en la relación docente →saber → el

¹³ Entrevista a Mauricio Pérez Abril, en Leer para comprender, escribir para transformar. Ministerio de Educación Nacional, 2013.

alumno. En el caso de las prácticas pedagógicas es el docente en formación quien propone elementos en la clase para que el alumno interactúe a partir de las reglas de juego.

Las consignas que da el profesor en el aula de clase dan cuenta de los contenidos específicos que se pretenden enseñar, ya que a partir de estos, es que se instalan las consignas e instrucciones que operarán en el medio didáctico. La acción no sitúa solamente al docente como único actor activo de la interacción, sino concede al alumno el rol también activo de la acción de aprender le concede el don de la respuesta ante las iniciativas del docente.

La situación de representación es un conjunto de situaciones en las que se involucran aspectos conceptuales propios del teatro¹⁴ que le permiten al alumno entrar en la representación dramática, “la situación sirve de mediación entre el texto y la representación en la medida en que necesariamente dividimos el texto según el juego escénico propio de una determinada situación” (Pavis, 1998, p.424).

Es la posibilidad de instalar una situación ficcional propuesta desde el texto dramático, en el caso de las prácticas pedagógicas. Según Cañas, los textos le permiten al profesor cubrir situaciones que hacen posible la experiencia del teatro (Cañas, 2008, p16). Por lo que es el objeto mediador el que regula las temáticas que se trabajan en el aula escolar.

3.5.1. Elementos que hacen posible una situación de representación

La situación de representación como propuesta que se instala en el aula, está mediada por un texto dramático que posibilita la entrada del teatro a la escuela. Es desde la entrada del drama (Aristóteles, 1969) que se desencadena la línea de acción que permite la interacción entre varios personajes atravesados por un conflicto.

¹⁴ Según Chevallard (1991), los conceptos de la disciplina teatral, sufren transformaciones para que puedan ser movilizadas en el aula escolar a través de actividades que dan sentido, en este caso a la representación teatral.

Según Merchán, la situación de representación da a lugar a las interacciones de los personajes que dan cuenta de contenidos que desarrollan gestos, voces y acciones de los personajes dentro de la coherencia de la fábula.

En efecto, los elementos que permiten la creación de una situación de representación (independientemente del formato) no se limita a la determinación de contenidos propios de la técnica teatral, por el contrario, la acción escénica conlleva desenvolver los sentimientos y emociones devenidas de la vida real (Stanislavski, 1994). Por lo que la acción y el movimiento del personaje han de estar ejerciendo desde la influencia que tiene la emotividad.

Por otra parte, el momento de la interacción entre el alumno público y el alumno que representa indica un flujo de energía cuando el que está en escena se expresa con la intención direccionada hacia la recepción del público para que sea percibida la carga interna desde la acción, así los alumnos encontrarán nuevas significaciones desde el teatro. (Barba, 1992)

4. Metodología

El enfoque escogido para esta investigación es cualitativo con metodología en investigación de la clínica didáctica que describe el medio didáctico que resulta de las interacciones entre el docente \leftrightarrow saber \leftrightarrow alumno ¹⁵. Así, la perspectiva didáctica permite analizar las lógicas de relación que se crean en el aula entre los agentes y el saber.

Para comprender el sentido de la elección de tipos de contenidos según las fases de la clase, se analizó en particular los cambios mesogenéticos. Es decir, las transformaciones que se dieron en el medio, relacionadas con las dimensiones del profesor y la responsabilidad asumida o no de los alumnos/estudiantes en el aula.

Se tuvieron en cuenta los gestos profesionales del docente: de definición y regulación en relación a la estabilización del medio didáctico orientado al desarrollo de la dimensión sensible y expresiva. Para ello y en tanto comprendemos la puntualidad de nuestro objeto, tomaremos como base empírica las prácticas que realizaron los estudiantes que hacen parte del espacio de Escenarios Educativos en el cual venimos avanzando en la identificación de las dimensiones estéticas y sensibles de los objetos de estudio (películas, textos literarios y dramáticos.). Éstos nos permitieron constatar las articulaciones que se ponen en evidencia entre la construcción del bagaje cultural del estudiante y la construcción del rol docente en práctica pedagógica.

¹⁵ Rickenmann, R. (s.f.). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Suiza. Obtenido de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>

Los espacios académicos que se tuvieron en cuenta en esta investigación son: los hallazgos de los estudiantes del Énfasis de Escenarios Educativos 2015 I-II; el dispositivo de las prácticas pedagógicas.

Con respecto a este proceso de disposición, se puede identificar el proceso que aprehensión de los saberes de los alumnos gracias a la acción conjunta que se da entre el profesor en formación \leftrightarrow los saberes \leftrightarrow los alumnos de manera progresiva y desde el inicio de la clase.

4.1. Métodos

De acuerdo con la metodología en clínica didáctica se seleccionaron los siguientes instrumentos que permitieron la recolección de la información para su análisis: planeaciones, bitácoras, informes, evidencias de las clases (dibujos, evaluaciones, trabajos de los alumnos).

4.1.1. Análisis a priori de planeaciones de clase

Según la teoría de las situaciones de Brousseau (1998), el análisis a priori permite comprender lo que los docentes en formación anticipan de una clase. En este caso se analizan las planeaciones (propuestas de una clase a otra) y de los proyectos de aula que son presentados con anterioridad y que enmarcan la generalidad de las sesiones de práctica.

Se tuvo en cuenta las planeaciones de clase, en primera medida, porque allí se identificará la planeación a priori acerca de los contenidos que disponen la actividad principal que en este caso es la situación de representación. Para ello se seleccionan las planeaciones junto a las respectivas bitácoras.

4.1.2. Análisis de texto: bitácoras

La bitácora es una narración detallada sobre la experiencia de la formación docente en la escuela. Éstos dan cuenta de los hallazgos, reflexiones y eventos in situ que surgieron a partir del desarrollo de una secuencia de clase. Así mismo, la bitácora da cuenta del desarrollo de las actividades y de la movilización de los contenidos en la clase según la planeación a priori.

El siguiente cuadro muestra las planeaciones con sus respectivas bitácoras que se analizaron. Para información detallada dirigirse a...

Profesor Practicante	Lugar de práctica	P1	P3	P6	P8	P13
PP1	Colegio Florentino González				x	x
PP2	Biblioteca de Cota	x	x	x		
PP3	Colegio E. P. P. Sede la Moya			X		

(Cuadro realizado por la autora de esta investigación)

4.1.3. Lectura y comprensión de una película, tareas del énfasis de Escenarios Educativos

En esta investigación, los documentos realizados en el énfasis de Escenarios Educativos fueron claves para comprender el sentido que tiene la construcción de la emoción estética a partir de un objeto cultural, y que además, también permitió entablar las reflexiones en función de la formación del rol docente durante las prácticas pedagógicas.

Escenarios Educativos (Profesor practicante)	D1 (documento)		D2 (documento)	
PP3			Anonymous	Este documento se basa en la película Anonymous en el que hace énfasis sobre la importancia de la palabra enmarcada en la época de Shakespeare. Se titula <i>El poder de la palabra</i> . (Ver anexo 14)
PP4	Los coristas	Este documento da cuenta de los temas identificados en la película “Los coristas”. (Ver anexo 15.1)	Tres películas (Los coristas, Finding Neverland y Anonymous)	Este documento hace un recorrido de las tres películas para hacer énfasis en las puestas en escena. (Ver Anexo 15.2)

5. Análisis de la Información

En el presente capítulo vamos a identificar el rol que cumplen los diferentes contenidos disposicionales y de la emoción estética a partir de la función que cumplen en las sesiones de clase. Veremos cómo en relación a las consignas y los objetivos de las clases es posible para el profesor en formación definir y clarificar que es lo que está enseñando, y para el alumno comprender el sentido de la actividad. Esperamos dar respuesta a las preguntas de investigación ¿Cuáles son los contenidos disposicionales? y ¿Cuáles son los contenidos que aportan a la construcción de la emoción estética?

Para esto, definimos los siguientes acápite:

- Los contenidos disposicionales en función la actividad principal
- Los contenidos que construyen la emoción estética a partir de la movilización del objeto cultural
- Diferencias entre tipos de contenidos

5.1. Los contenidos disposicionales en función de la actividad principal

En esta parte del análisis se evidencian los hallazgos y dificultades por parte del profesor en formación para articular los contenidos disposicionales en la gestión de las clases¹⁶. Es decir, sobre los procedimientos didácticos que están en función del aprendizaje de los alumnos, en el que a través de actividades relacionadas entre sí dan la posibilidad de construir progresivamente conocimiento. (Merchán, 2013). Es por ello, que en esta primera parte del análisis, se tomaron (3) tres ejemplos de práctica pedagógica, en donde se identifica cómo los contenidos que disponen a los alumnos, en tanto modos de actuar, pensar y percibir, están sujetos desde la planeación de la actividad principal (algunas veces definidos en el objetivo

¹⁶ Puede ser en una secuencia de clase de (45) minutos o en varias secuencias de clases relacionadas entre sí.

de la clase por parte del *profesor practicante*¹⁷). En la primera práctica seleccionada para este análisis, PP1 realiza con los alumnos varias actividades que no tienen relación progresiva para desarrollar el contenido de la proyección vocal.

5.1.1. La definición del contenido, las actividades y su articulación

Al avanzar en el mejoramiento del dispositivo de las prácticas, desde la didáctica de las disciplinas, se ha llamado la atención en los gestos del profesor en formación¹⁸ y en las fases que componen una clase¹⁹. Centramos la mirada en este aspecto, ya que para esta investigación, *la fase de disposición y el gesto de definición* dan cuenta de la preparación del medio para la movilización del contenido para el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la preparación de los alumnos se da para dar paso a la actividad principal en la que supone el desarrollo de los contenidos propuestos progresivamente para la aprehensión de los alumnos.

Ahora, veremos como en la siguiente sesión de clase, PP1 realiza varias actividades en las que no hay una articulación entre una y otra actividad. Da la consigna al principio de la clase y declara el contenido de la proyección de la voz, pero a medida que instala una nueva actividad olvida que la actividad intenta desarrollar el contenido de la proyección vocal en un espacio abierto. Esto, se convierte en un problema para el docente a la hora de regular e institucionalizar el contenido ya que le da más prioridad a la realización de la actividad que al contenido. También podemos evidenciar que PP1 no moviliza un texto por lo tanto la articulación de las actividades se convierte en una dificultad.

Sesión 8, Planeación y Bitácora de PP1 (ver anexo 2 y 3)

El siguiente cuadro da cuenta de los aspectos importantes de la planeación y la bitácora de PP1, las marcaciones son los indicios que nos permiten orientar este análisis. Esta clase hace parte del proyecto pedagógico de PP1 (ver anexo 1). Se selecciona esta clase porque no tiene

¹⁷ Para este análisis, se nombrarán a los profesores practicantes como PP1, PP2, PP3, para diferenciar uno del otro.

¹⁸ *Componentes básicos del aula como sistema didáctico y primeros observables*, documento realizado por Merchán, C., para el dispositivo de prácticas.

¹⁹ *Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica 2014-2*, documento realizado por Merchán, C., para el dispositivo de prácticas.

secuencialidad ni en anteriores ni en siguientes sesiones, por lo que se considera una clase ‘aislada’, a modo de taller.

#	Actividades según la planeación	Reflexión según bitácora
1	(...) Preparar a los niños para salir al patio central. <u>Dar indicaciones sobre el buen comportamiento.</u> (...)	(...) Los alumnos la mayoría estaba a la expectativa de la clase, puesto que la idea era que se <u>divirtieran y aprendieran sobre proyección sobre todo en un espacio abierto.</u>
2	(...) Calentamiento con juegos teatrales, uno se hace en dos grupos y se divide el espacio los alumnos de cada grupo deben pasar a sus compañeros al otro equipo, el grupo más grande gana.	Al iniciar la actividad <u>los alumnos estuvieron emocionados</u> pero de la emoción no acataban las premisas de las actividades, puesto que <u>sólo tomaban la actividad como diversión.</u>
3	El siguiente ejercicio es de atención y calentamiento se hacen tres círculos uno dentro de otro, el círculo pequeño es 1 círculo del medio es 2 y el externo es 3, luego se le dan indicaciones con el número que es el referente de cada círculo para acatar la indicación que da el docente.	(...) fue una actividad difícil de entender para los alumnos no por lo complicado del ejercicio sino porque no prestaban atención (...) <u>estaban jugando con el otro a pegarse o a perseguir al otro</u>
4	En el patio iniciaremos con un ejercicio que consiste en conformar parejas, dos personas entran en el rol de cazador y cazado, las parejas se hacen una tras otra. En el momento en que el cazador va a coger a su compañero <u>este debe correr hacia una de las parejas que es la base se debe ubicar detrás de sus compañeros y decir fuerte y claro, sin gritar, el nombre de su compañero.</u> En caso que el cazador agarra a su <u>víctima debe decir fuerte y claro caza y el nombre</u> del compañero.	La actividad <u>de las cogidas</u> con bases de a parejas lo entendieron fácilmente pero <u>no cumplían las premisas de decir el nombre fuerte y claro, solo se dedicaban a jugar.</u>
5	Correr por el espacio diciendo los números de 1 al 20 o al 30. Cada alumno debe <u>decir un número fuerte y claro</u> , si dos alumnos dicen el mismo número deben empezar de nuevo.	En un momento los alumnos empezaron a <u>aportar ideas para jugar unos querían jugar congelados otros la lleva,</u> pero ninguno de esos juegos lo tomé en cuenta, pero en vista de tanta insistencia tomé el juego de un alumno y le hice unas modificaciones adaptándolo al objetivo de la clase pero no funcionó.
6	(...) Luego de terminar las actividades retornaremos al salón para hacer la fase de reflexión.	Faltando 15 minutos para las 9 entramos al salón e hicimos la socialización donde varios expresaron que les gustó mucho el cambio de actividades y de espacio y otros dijeron que no les había gustado porque uno los compañeros no

		trabajaban como debía y porque no dejaban trabajar a los demás, y otros porque las propuestas no fueron tomadas en cuenta.
--	--	--

(Cuadro diseñado por la autora de esta investigación a partir del anexo 2 y 3)

A partir de lo expuesto en el cuadro anterior, PP1 plantea como contenido general para esta clase la proyección de la voz en un espacio abierto. Sin embargo, en la actividad #1 (*renglón 1*) sólo da indicaciones sobre el buen comportamiento para hacer la clase fuera del salón (las cuales parecieron no ser suficientes según lo relatado en *los renglones 3, 4, 5*, lo que sucede es que PP1 no inicia la clase indicando a los alumnos sobre las actividades que se harán para aprender el contenido de la proyección vocal sino que se limita a dar indicaciones sobre el buen comportamiento. Y aunque PP1 describe en la parte de la bitácora que los alumnos tenían expectativa sobre la clase, PP1 no declara a los alumnos la necesidad o importancia de salir al patio para desarrollar el contenido (*renglón 1*), es decir, la disposición de la salida de los alumnos en función del contenido no es anticipada con rigor en la planeación y por lo tanto en la clase se desdibuja la importancia de realizar las actividades destinadas a desarrollar el contenido de la proyección de la voz en un espacio abierto.

Más adelante, (*renglón 2*) vemos cómo los niños dan prioridad a la “diversión”, este indicio nos permite ver cómo desde el principio es borroso el objetivo de la clase de teatro. La prioridad es el *contenido* y no la *forma* divertida, ya que al no instalar el contenido de la proyección vocal, ésta se vuelve una composición de varias actividades recreativas con sentido pedagógico impreciso en tanto el aprendizaje del contenido teatral *la proyección vocal*, se diluye. De esta manera, (*renglones 3, 4 y 5*) las indicaciones y regulaciones para el buen comportamiento, en este punto, no han sido suficientes ya que continúa el desorden de los alumnos, es así como vemos cómo el comportamiento se torna turbio cuando desde la preparación inicial no hay una relación entre la necesidad de salir al patio con el objetivo de la clase y el contenido de la proyección vocal/actividades.

El hecho de que las actividades, incluida la salida de los alumnos hacia el patio, no estén articuladas entre sí, hace que para los alumnos estas actividades no tengan el sentido que el profesor plantea. En el momento de definir las tareas para los alumnos, el profesor no declaró el sentido de la actividad al principio de la clase y al inicio de una nueva actividad, para que

así los alumnos puedan tener claro el objetivo para complejizar el aprendizaje sobre la proyección de la voz.

Finalmente, es indispensable la articulación entre las actividades en conjunto con los objetivos y los contenidos a enseñar ya que los alumnos comprenden la dinámica de la secuencia, si nos remitimos al ejemplo, en el último renglón del cuadro (*renglón 6*) podemos evidenciar cómo los alumnos percibieron la clase diferente a las demás, y en efecto, es diferente porque PP1 propuso actividades tras actividades donde se explica el funcionamiento del juego más no el desarrollo del contenido por lo que se evidencia cuando los alumnos dicen (*renglón 5 y 6*) que ellos también querían proponer sus juegos. Fue un desencadenamiento de actividades incluso desligadas la una de la otra en las que no fue posible hacer evidente en los alumnos el contenido de la proyección vocal.

Ahora, en primer lugar, con respecto a esta condición para la gestión de una clase, se evidencian avances significativos para el proceso de la formación profesoral, en la medida en que los profesores en formación definen contenidos hacia el aprendizaje desde la planificación del contenido y una actividad principal (en una secuencia)²⁰ que permita evidenciar la progresión en el desarrollo del contenido, en un principio a través de actividades para el aprestamiento hasta llegar al objetivo propuesto.

²⁰ En este caso, llamamos la atención en la planificación de la actividad principal en una secuencia corta (45) minutos, sin embargo, también se puede planificar la actividad principal para ir desarrollando durante varias sesiones y que, por ejemplo, al final la actividad principal sea la presentación de una obra teatral.



(Gráfico realizado por la autora de esta monografía)

Esto quiere decir que las actividades se establecen con relación a la progresividad del contenido escogido, en este caso las actividades anteriores (*ver gráfico actividad 1 y 2*) definen unas bases conceptuales en las que a través de actividades muy cortas, y que el profesor en formación ha de declarar claramente para así abrir paso a la actividad principal que pone en evidencia el contenido ya complejizado. Es de esa manera que aparece la necesidad de articular las actividades con el contenido, de forma que aumente su nivel de complejidad en cada fase.

En la mayoría de los casos de práctica se presentaron niveles de situaciones de representación, realizadas ya sea por el alumno o por el profesor, por ejemplo, la práctica de PP2 consiste en leer en voz alta con intensiones a alumnos en una biblioteca, a diferencia de PP1, su práctica finaliza con la presentación de una obra radioteatro por parte de los alumnos).

5.1.2. La disposición en función del aprendizaje de los alumnos

Al avanzar sobre la identificación de los contenidos dispocionales en los distintos escenarios de práctica, nos damos cuenta de que los contenidos que se instalan para disponer a los alumnos han de ser direccionados hacia su aprendizaje. Es decir que la elección de los

contenidos está directamente relacionados con la necesidad del medio, en tanto, se hace eficaz cada evolución de los contenidos y finalidades de las actividades propuestas.

A continuación analizaremos una práctica pedagógica que consiste en que la docente en formación (PP2) lee a alumnos de colegio que llegan a la biblioteca de Cota cada ocho días. En este caso, la disposición del alumno se modifica inmediatamente cuando el escenario educativo cambia. Y aquí veremos cómo PP2 dispone el medio para la enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta el tipo de práctica, (*ver anexo 7*).

A continuación, se subrayan las maneras en que PP2 dispone por primera vez a los alumnos para dar inicio a la sesión.

Sesión 1, Bitácora de PP2 (Mitos colombianos y mitos griegos) (*ver anexo 7*)

1. (...) mi labor como docente que, desde el teatro, fomenta el hábito de lectura para los
2. alumnos de los diferentes colegios de cota. ante las preguntas ¿A quién le gusta leer?,
3. ¿Disfrutan la lectura?. ¿Qué tipo de lecturas realizan? las respuestas fueron positivas, se ven
4. animados ante la lectura, quieren participar de manera activa en la lectura. (...)
5. Después de la presentación y la intervención de María Cecilia, me dispuse a hablar de lo
6. que significa el mito, siempre comienzo mis encuentros con preguntas para diagnosticar el
7. nivel de manejo del tema con el fin de detectar desde dónde puedo iniciar, siempre es
8. importante entrar como si nadie conociera el tema con el fin de poder guiar los
9. interrogantes que surjan. Considero que dejar al supuesto la ruta del proceso puede ser
10. perigroso para la efectividad del aprendizaje. Una vez todos tenemos claro desde dónde
11. hablamos sobre un concepto el canal de comunicación es claro.

En este fragmento, al inicio de la primera sesión, PP2 pone en evidencia su función docente en este escenario de práctica. Los elementos que dan la entrada a la sesión parten de una serie de preguntas para detectar el nivel del hábito de lectura que tienen los alumnos (*líneas 2, 3*) y así mismo, generar discusión sobre el tema del mito, que se amplían a lo largo de las siguientes sesiones. A lo largo de las sesiones, incluyendo en esta sesión (*líneas 6, 7, 9*), PP2 recurre constantemente a las preguntas que se realizan a modo de introducción para orientar la lectura del texto), (*Para ampliar la información sobre esta disposición en otras sesiones revisar anexos 8, 9, 10 y 11*).

Las preguntas de segundo tipo que surgen en esta práctica, son aquellas que tienen como finalidad orientar al profesor sobre la experticia y conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de los temas, para después darle sentido a las apreciaciones de los alumnos

en la regulación (*línea 8, 9*). PP2 menciona la importancia de resolver los interrogantes en función de la efectividad del aprendizaje de los alumnos. A pesar de que considera que falla al no anticipar las respuestas de los alumnos (*línea 9*). Con esto lo que trata de decir PP2 es que, la manera como el profesor dispone a los alumnos debe estar planificada y anticipada para no generar vacíos en torno al conocimiento. De manera, que en el aula escolar (o en distintos espacios educativos) no se generen vacíos conceptuales, teóricos o reflexivos cuando se discute en clase. Puesto que para evolucionar el contenido o los temas que se quieren desarrollar es necesario el profesor ha de ser experto en el tema para así darle continuidad a aquello que ya saben los alumnos y así orientarlo hacia aquello que deberían saber según su nivel de desarrollo.

En esta práctica PP2, dispone el aprendizaje de los alumnos a partir preguntas orientadoras que guían los contenidos que quiere desarrollar, en esta primera clase, el objetivo de PP2 es instalar en primer lugar el concepto de mito para diferenciarlo en posteriores sesiones de la leyenda. Con esta práctica, ponemos la mirada en los modos en que PP2 dispone a los alumnos en cuanto a los contenidos, al aprestamiento para lectura y sobre los conflictos que suceden en los textos a partir de una serie de preguntas. Las preguntas están al principio, en el intermedio y al final de la lectura para así saber el nivel de atención, la comprensión de los conflictos y sobre las apreciaciones de los alumnos. De esa forma regular el aprendizaje de los alumnos con respecto a los temas y contenidos. Al avanzar en las lecturas, PP2 logra a través de varios textos complejizar la diferencia entre mito y leyenda, utilizando el mismo modo de disposición para el aprendizaje de los alumnos a través de preguntas orientadoras (*para ampliar la información sobre las siguientes sesiones de PP2 revisar los anexos 8, 9, 10 y 11*).

5.1.3. Los contenidos que disponen la actividad principal (Un éxito sin ser consciente)

Ahora, veremos un tercer ejemplo en el que la docente en formación (PP3) hace efectiva una clase en donde se exponen con bastante claridad los contenidos disposicionales para la realización de un libreto. Como se ha dicho anteriormente, los contenidos disposicionales son aquellos contenidos que evolucionan desde el principio de la clase a través de pequeñas

actividades y que tienen una finalidad (objetivo enmarcado en la actividad central de la clase), en este caso, PP3 realiza unas disposiciones en función del aprendizaje de los alumnos para lograr el objetivo de la creación de un libreto, (*ver anexo 12 y 13*).

En primer lugar, al iniciar la clase, PP3 hace memoria didáctica con los alumnos acerca de lo que aprendieron en la clase anterior, *inicio, nudo y desenlace*, para continuar con el tema de la línea de acción dramática, en la que dibuja una línea a lo largo del tablero para ubicar los momentos que componen la línea de acción. Y así continuar con la lectura dramática del texto “El tesoro del gigante” para después, teniendo en cuenta la lectura, ubicar los momentos claves en la línea que se acaba de realizar en el tablero.

En este sentido, el entramado de actividades se construye a partir de las disposiciones que requiere la gestión del objetivo principal de la clase. La disposición desde la instalación de micro-contenidos permite planear de manera progresiva las actividades para finalmente llegar a una posible situación de representación. Por ejemplo, en la práctica de pedagógica de PP1 (*ver anexo 1*), la actividad principal fue la realización de una obra de radioteatro, la cual se dispuso durante varias sesiones de clase, los contenidos propios de la técnica vocal. Para que al final esos contenidos se hicieran visibles en la situación de representación denominada radioteatro.

Es así que, para definir los contenidos disposicionales se ha de tener en cuenta la actividad principal, ya que estos son los que fundamentan la coherencia en la sucesión de actividades e incluso en la secuencia de varias sesiones de clase. Para que de esta manera, comprometa a los alumnos sobre la apropiación de los contenidos y temas propios de la clase de teatro escolar.

Ahora, continuamos con el ejemplo de PP3, en donde la actividad principal de esta sesión es la realización de un libreto. En este caso, subrayamos los indicios de contenidos que disponen el desarrollo de la clase.

Sesión 6, Bitácora de PP3 (Ver anexo 13)

1. PP3 inicia (...) diciendo que hoy van a trabajar el primer y segundo capítulo del libro “el tesoro del gigante”
2. en que harán uso de la historia para realizar un libreto

3. (...) PP3 dice –la clase pasada ustedes me dijeron que sabían las partes de un cuento que era inicio...-
4. los alumnos inmediatamente responden – Ah sí, inicio, nudo y desenlace-
5. PP3 hace una línea en el tablero y la divide en tres partes
6. y ubica el inicio, nudo y desenlace mientras los alumnos le señalan.
7. (...) las partes del cuento para que puedan identificarse están acompañadas por unas acciones que realizan los personajes,
8. esas acciones son las que definen qué es lo que pasa en la historia

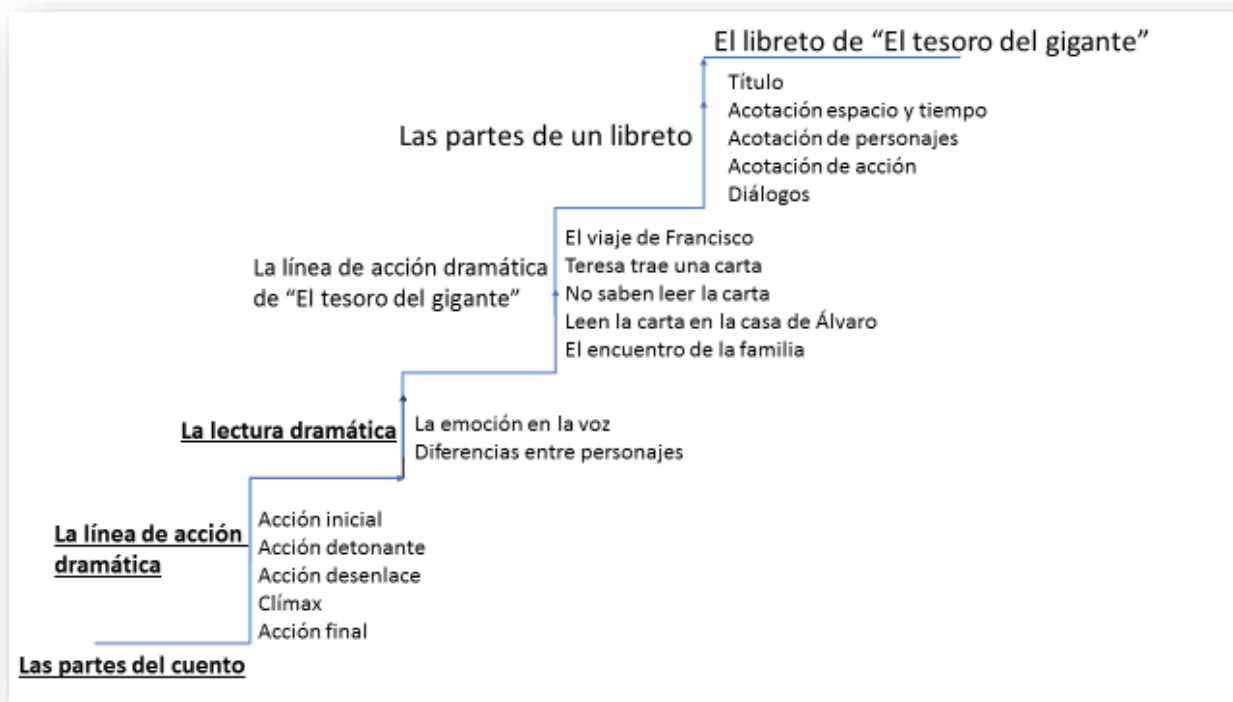
En esta parte, PP3 explica las actividades que se realizarán durante esta sesión de clase, en el que se sentarán las bases de la clase a partir del texto “El tesoro del gigante” (*la fábula, línea 1*) y justifica la realización del libreto a partir de la fábula (*línea 2*). La importancia de movilizar un texto para la clase de teatro, radica en que sienta las bases del drama (conflictos, personajes, lugares, emociones) sin tener que acudir a la experiencia personal de los alumnos, y por ser un texto devenido de la herencia cultural, es más rico en tanto, tipos de contenidos. Como se dijo anteriormente, PP3 inicia la clase haciendo memoria didáctica con los alumnos preguntando las partes de un cuento, para así, introducir la línea de acción dramática, (*línea 3*): y de esa forma, justificar la entrada de contenidos teatrales tales como las acciones de los personajes en la fábula.

Según la secuencia diseñada en la planeación (*ver anexo 12*) PP3 plantea las partes del cuento para introducir las acciones de los personajes (*línea 7*) para que sea evidente que las maneras de actuar de los personajes es lo que detona el desarrollo de la historia. PP3 realiza la lectura dramática del capítulo I del libro “El tesoro del gigante”. Para así, fragmentar la fábula, teniendo en cuenta las acciones más relevantes de los personajes, formar grupos y asignar las partes para que por grupo se realice el libreto.

En este caso, PP3 no establece contenidos disposicionales en la columna de *contenidos*, sin embargo, al remitirnos a la bitácora se hallan contenidos como la explicación de la línea de acción y la lectura dramática, que disponen el aprendizaje de los alumnos para dar continuidad con la realización de un libreto. En cuanto, a las disposiciones que contiene el texto, estas se nombran pero no se desarrollan, por ejemplo, el tema de la “*conquista de 1492*” (*ver anexo 13*).

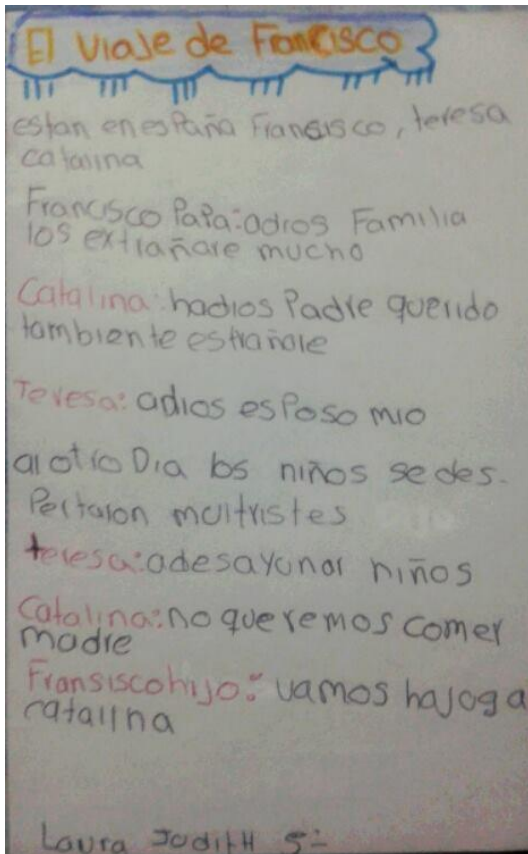
Con respecto a los contenidos que devienen del texto, corresponde las disposiciones que también contribuyen al aprendizaje de los alumnos y que dependen específicamente de los

recursos que se llevan al aula escolar. Por lo que se torna indispensable que el profesor en formación acuda a los textos, los analice y desglose para enriquecer el bagaje cultural de los alumnos a partir de la profundización de los textos por parte del profesor para definir contenidos del texto. Y así los alumnos comprendan el sentido y significaciones que evoca el texto. En otras palabras, es hacer consciente para los alumnos y el profesor en formación sobre el sentido que tiene la movilización de ese texto (para qué enseñar).



(Gráfico realizado por la autora de esta monografía).

El gráfico anterior es realizado a partir de la bitácora y la planeación de PP3, en éste se constata que en el inicio de la clase PP3 parte de un contenido conocido por los alumnos (base del escalón). En este sentido, podemos visualizar el avance mesogenético, en tanto, empieza a tener sentido el paso de una actividad y otra para lograr la realización de un libreto. Aunque la explicación de la línea de acción dramática parece ser una excusa para la conformación de los grupos (*ver Anexo 13*), es importante la definición de la línea de acción de la historia para que haya una coherencia estructural en la construcción colectiva del libreto y así, todos los alumnos se ubiquen en un momento determinado de la historia para escribir los diálogos de los personajes.



En esta imagen se observa cómo la alumna propone su libreto, teniendo en cuenta las pautas dadas por PP3. En la primera línea se encuentra el título del fragmento, en la segunda línea se encuentra la acotación de espacio y en las siguientes líneas se ve claramente los diálogos de los personajes Catalina y Francisco, y en el intermedio de la hoja hay una acotación de tiempo y de acción de los personajes. (Ver anexo 16).

En ese orden de ideas, los contenidos disposicionales corresponden a los procesos de aprestamiento para que el alumno gradualmente se prepare para la clase de teatro. De esta forma, cambian los tipos de disposiciones corporales, de pensamiento, como de actividades según cada caso de práctica que se analizaron en esta investigación.

5.2. La construcción de la emoción estética a partir de la movilización del objeto cultural

El presente análisis permite constatar cómo las características mismas del objeto cultural son el índice para la significación de las experiencias en el proceso de aprendizaje. En los distintos lugares de práctica, a propósito de la recepción para la construcción de la emoción estética, se consideran aspectos importantes que guiaron este análisis y que constituye la

necesidad de ofrecer al alumno la posibilidad de construir su rol de alumno de teatro mientras se relaciona con los textos devenidos de la cultura.

Es interesante el aprovechamiento de los textos que se movilizan durante la clase para el aprendizaje de teatro ya que esto permite que el alumno imagine los posibles de la situación que presentan los personajes, y así mismo, actúe consecuente frente a los conflictos. En otras palabras, la construcción de la emoción estética, a partir de los textos, permite preparar la situación de representación en donde los alumnos pueden evidenciar la vivencia, la toma de decisiones y las expectativas de las emociones que se produce en la fábula.

Así mismo, más adelante se muestran los distintos momentos en que aparecen aspectos de la emoción estética en los procesos de aprendizaje aun cuando el profesor no está del todo consciente de su enseñanza. No obstante, una vez identificada su aparición se puede constatar su existencia y anticipar los aportes para el desarrollo de los alumnos en las clases de teatro escolar.

5.2.1. La combinación entre el objeto de arte y la realidad del alumno

Las obras de teatro producen en el alumno expectativas sobre el desarrollo de los sucesos de la historia, en el que se manifiestan elementos de la realidad circundante del alumno en conjunto con elementos propios del arte: imágenes de toda índole, articulaciones singulares entre personajes, características y tipos de conflictos.

Las relaciones entre unos y otros componentes creativos que dan un paso más y complejizan la imagen, hace posible que el alumno, en el proceso de recepción a través del lenguaje, pueda esperar algo de la obra o el texto y lo puede vivenciar cuando eso que espera realmente sucede en la obra. De esta manera, el alumno cuanto más elementos disponga para aumentar su experiencia estética, más productivo será para su actividad creadora, y así, orienta al profesor sobre la responsabilidad de alimentar las expectativas que ofrece el medio.

En este caso, se tomó la Sesión 6 de PP2 para evidenciar cómo combina lo que esperaban los alumnos respecto a la coherencia del uso del acordeón como instrumento de Francisco para derrotar al diablo. La parte que se ha seleccionado para ejemplificar la combinación entre el objeto de arte, Leyenda de Francisco el hombre, y lo que esperan los alumnos de un

hombre de la costa para derrotar al diablo, es cuando PP2 realiza unas preguntas después de la lectura de “el duelo con el diablo”.

Sesión 6, Bitácora de PP2, (mitos y leyendas) (ver anexo 12)

1. (...) Francisco el hombre, por ejemplo, es una leyenda Guajira y los alumnos
2. inmediatamente relacionaron y vieron coherente que el instrumento principal haya sido
3. el acordeón. ¿Por qué el acordeón? Profe, ese es el instrumento que siempre tocan los
4. costeños” identificamos en el territorio cómo se llama la zona, la región o costa Atlántica,
5. mencionamos algunos de los departamentos que la componen.

En este fragmento, después de la lectura de Francisco el hombre, PP2 hace preguntas (no se sabe qué preguntas se hacen), pero según lo que se relata en la bitácora, los alumnos comentan que para ellos era coherente que Francisco hubiera utilizado el acordeón (*línea 2 y 3*). Francisco era un hombre que vivía en la costa Colombiana. PP2 pregunta por qué razón ellos creen coherente que el personaje haya utilizado el acordeón para derrotar al diablo, esta pregunta exige que los alumnos se remitan a las intuiciones traídas de los referentes cotidianos para dar la respuesta de que el acordeón es el instrumento que utilizan los costeños (*línea 3 y 4*). Este indicio demuestra que hay una congruencia entre la fantasía del texto y la realidad. La esencia de este texto, reside en la combinación entre la fantasía “la interpretación del acordeón que hace Francisco para derrotar al diablo”, con la experiencia social (anterior) de los alumnos, con respecto a lo que saben de la cultura de la costa.

Este aspecto de la combinación entre la realidad y la fantasía que ofrecen los textos, da la posibilidad de alimentar la complejidad de la imagen en los alumnos. De manera que se aumente la expectativa del desarrollo de la obra y fomente la capacidad imaginativa no desde la experiencia personal sino desde la experiencia que ofrece la cultura.

Por consiguiente, el texto movilizad, genera los símbolos culturales que les permite tener una experiencia enriquecida a los alumnos, en tanto, las situaciones ficcionales que suceden en las historias permiten comprender el mundo de la realidad. En efecto, aumenta la experiencia imaginativa de los alumnos para la toma de decisiones de los personajes en la medida en que esta es coherente con la situación ficcional.

5.2.2. La empatía

En este caso, tomaremos de nuevo el ejemplo de la práctica de PP2 para evidenciar que en la lectura de una historia se privilegia la construcción de significaciones en el que se desencadenan asociaciones entre la experiencia corporal y las representaciones de palabras (Petit citando a Ledoux: 219). Ahora, primer lugar se muestra una parte de la leyenda de “Francisco el hombre” y se subrayan las partes que nos permiten analizar la práctica de PP2 con respecto a la empatía.

1. “(...) Francisco el Hombre continuó tocando, y el misterioso hombre entonó una melodía aún
2. mejor. (...) El humilde acordeonista, viéndose casi derrotado, interpretó el credo al revés, con lo
3. cual hizo 3que el Maligno desapareciera (...).” *Leyenda de Francisco el hombre, Tomado de Ministerio de Cultura*²¹

La empatía referida a la comprensión de la lectura de la leyenda y a las asociaciones de la experiencia corporal entre Francisco y los alumnos, da la posibilidad de que ellos piensen en sus propias habilidades. Es decir, la profesora en formación a partir del indicio propone la situación ficcional sobre qué harían los alumnos si se enfrentaran un duelo con el diablo (más adelante vemos el ejemplo en la práctica).

El hombre misterioso, el diablo, toca una melodía mucho mejor que Francisco, lo que quiere decir que no sólo Francisco tiene la habilidad de tocar el acordeón sino que el diablo también tiene talento con el instrumento (*línea 1*). Es de esa manera, que se evidencia una competencia por saber quién es más talentoso con el acordeón, lo que permite que los alumnos llamen la atención en las capacidades que tiene Francisco para tocar el acordeón más no en el tema religioso del credo (*línea 3*).

Es así como PP2 en su bitácora expresa que los alumnos atentos a la lectura, comentaban sobre la capacidad que tenían al hacer alguna actividad. Ella utiliza este indicio propio de la empatía (emoción estética) para utilizar “el sí mágico” de la técnica teatral de Stanislavski, en donde crea una situación ficcional (en este caso el drama se instala con la leyenda) para

21

que los alumnos se pusieran en el lugar de Francisco y pensarán en sus propias habilidades y/o talentos que les permitirían enfrentar un duelo con el diablo. “Si yo fuera Francisco...”, los alumnos respondían sobre sus habilidades de hacer dibujos, de bailar, de cantar, entre otros, (*ver anexo 12*).

Con la historia utilizada como base para la clase de teatro, como se ha dicho anteriormente, es posible realizar asociaciones para que los alumnos comprendan la situación que enfrentan los personajes. La empatía se puede desarrollar desde la corporalidad, ya que es a través del cuerpo, que los alumnos en el rol del personaje, pueden tomar decisiones y actuar consecuente a la situación que se plantea en la historia. En el caso de la práctica de PP2, los alumnos sólo enuncian (dialogando) las posibles acciones a partir de sus capacidades corporales para imaginar una probable solución del conflicto, en caso de que ellos fueran Francisco enfrentando al diablo.

5.2.3. El enlace emocional

Ahora, teniendo en cuenta lo anterior, analizaremos cómo en el ejercicio de escritura en el énfasis de Escenarios Educativos, los docentes en formación, dan cuenta en el análisis de películas, sobre las imágenes que están acompañadas de una reacción afectiva en el accionar de los personajes. En este caso, se analizan estos insumos para hacer evidente el momento en que se aprecia la emoción en una situación de representación y también sobre la construcción de la emoción estética cuando un profesor en formación se remite a los objetos culturales y los estudia con profundidad.

“La construcción del gusto y de los deleites estéticos son enseñables, al igual que los valores éticos y morales. La música y las demás artes son un gran medio para brindar una educación ética y estética integral” (*Ver anexo 15.1*)

En este caso, a partir del análisis de la película “Los coristas”, realizado por PP4, declara que se construye el deleite y el gusto de los objetos artísticos y de la disciplina musical, ya que refiriéndose a Mathieu, él pudo lograr seducir a los alumnos con la enseñanza de la música, y a partir de ello, la enseñanza de valores, especialmente del perdón. Es así, como los sentimientos que evocan los personajes en la trama según sus modos de actuar, son completamente reales para quien la ve. Cuando hay una combinación entre la fantasía, la

realidad e influyen los sentimientos se vuelve elocuente para PP4 cuando Mathieu (profesor de música) perdona a Morange en medio del concierto lo cual le permite a Morange cantar, y en sus rostros se manifiesta el valor del perdón, y en este caso PP4, es testigo de aquello que hacen y sienten los personajes.

“Estas últimas palabras de Mathieu ponen en evidencia la gran enseñanza de esta muestra pública, pues Morange recibe una enseñanza que tiene de trasfondo un sentimiento de perdón, una nueva oportunidad para continuar, la humildad y el agradecimiento.(...) La presentación pública en esta situación es un lugar de redención y de perdón, y la música se vuelve el medio por el cual importantes lecciones de vida se materializan”. (Ver anexo 15.2)

Por último, veremos el análisis de la película “Anónimo” realizado por PP3, en donde evidencia en una escena la función imaginativa y la realidad en la que la emoción de los personajes de la obra hace que se manifieste la participación del público.

“El arte según el Conde de Oxford es la representación de situaciones ficticias que devienen de la situación política real. Considera que el lugar idóneo para demostrar la ineficiencia de las formas de gobierno es por medio del arte, ya sea poesía u obra de teatro.” (...) En el minuto 34:57 cuando en el escenario de teatro, los soldados de Inglaterra actúan una guerra en contra de los franceses, el público participa y hace parte del momento de gloria de los soldados de Inglaterra. El público grita ¡Abajo, los franceses!” (Ver anexo 14)

En este ejemplo, podemos ver cómo las emociones no se manifiestan únicamente en los soldados de Inglaterra al representar la victoria en contra de los franceses sino que existe una repercusión emocional de los sufrimientos, anhelos y victorias de aquello que ven a través de la obra (imagen artística) y los personajes. En este sentido, es fundamental evidenciar la construcción ficcional en conjunto con la coherencia de los sentimientos de los actores para que el público en el proceso de recepción, corresponda con el objetivo de la obra.

En efecto, este ejemplo, nos muestra la reciprocidad que hay entre la ficción y la realidad, ya que continuamente el uno se alimenta del otro. Es decir, sobre los modos de actuar de los personajes que se manifiestan en impresiones internas y externas de los sentimientos basados en la realidad.

Finalmente, es necesario reflexionar acerca de la escritura sobre objetos culturales, como una estrategia de formación docente para inmiscuirse sobre el uso de un objeto cultural en el aula escolar. Y así, dar sentido profundo al objeto para evidenciar los recursos de la historia, contenidos y sus posibles usos en función del aprendizaje de los alumnos.

5.3. Diferencias entre tipos de contenidos

En este apartado, se definen las diferencias entre los tipos de contenidos que construyen la emoción estética y contenidos disposicionales en la instalación de una situación de representación. Como lo hemos visto en los anteriores acápites, estos son tipos de contenidos, los cuales dependiendo del objetivo didáctico, el contenido puede pertenecer al grupo de los contenidos que disponen o al grupo de los que construyen la emoción estética.

A continuación, veremos un ejemplo para hacer la identificación de estos dos tipos de contenidos, esta es una secuencia de dos clases en el Colegio Florentino González.

5.3.1. La preparación para una situación de representación

La secuencia seleccionada esta vez, hace parte del proyecto pedagógico “La voz un universo sonoro” en el que durante varias sesiones de clase el profesor en formación (PP1) hace distintos tipos de disposiciones en función de la técnica vocal para el teatro escolar. Su objetivo consiste en lograr una articulación de los contenidos de manera que los alumnos adquieran una consciencia de su voz para el teatro.

Para esta investigación, se toma en cuenta la sesión de preparación, en esta sesión la actividad principal es la lectura de los textos, y para ello, PP1 introduce a los alumnos sobre la lectura dramática y sobre el radioteatro (*Ver anexo 4 y 5*) para que en la siguiente sesión la actividad principal sea la obra radioteatro. En el siguiente apartado se analiza el ejercicio final que realizan los alumnos de una obra corta de radioteatro. (*Ver anexo 6*)

Al inicio de la clase, PP1 proyecta un vídeo de una lectura dramática para que los alumnos tengan un referente sobre cómo es una lectura dramática y de qué manera se relaciona con la clase. Al finalizar la proyección hace preguntas:

Sesión 13 Bitácora de PP1 (ver anexo 5)

1. “(...) la primera pregunta fue ¿que identifican del video y como lo relacionan con la
2. clase?(...) Un niño respondió que había personajes, y que en el teatro se necesitaban los
3. personajes para actuar, otro niño respondió, la actuación que era lo que hacían los
4. personajes, otro niño dijo el cuerpo, porque con el cuerpo podían expresar y comunicar.
5. Otro niño respondió la voz, y dijo que lo relacionaba con la clase porque cada actor hacia

6. un personaje con su voz para comunicar un sentimiento y que lo hacían leyendo.

En el texto anterior, vemos como los niños empiezan a hacer sus apreciaciones con respecto a la lectura dramática que se proyectó, según las intervenciones de los alumnos, se denota que ellos han tenido un previo acercamiento al lenguaje teatral por la manera en que se refieren a los conceptos. En este caso, aparece la combinación entre los aprendizajes y las experiencias previas de los alumnos, con lo que esperaban ver en la lectura dramática. Es decir, sus expectativas de aprendizaje se vieron realizadas cuando aquello que aprendieron en anteriores clases se reflejaba en la lectura dramática proyectada.

A medida que intervienen los alumnos, se muestra una progresión de contenidos acerca de lo que ven en la lectura proyectada: personajes (*línea 2*) → acciones de los personajes (*línea 3 y 4*) → expresión corporal (*línea 4*) → la emoción en la voz (*línea 6*). En este sentido, la disposición que hace PP1, inicia con el referente de la lectura dramática con el objetivo de hacer memoria didáctica sobre los contenidos que han de tener en cuenta para que más adelante los alumnos construyan su propia lectura dramática con el texto que PP1 entrega.

En este orden de ideas, PP1 enfatiza la voz como el recurso más importante a la hora de interpretar un texto, esta regulación es a partir de las intervenciones de los alumnos, para dar cuenta que en una lectura dramática, y más adelante en radioteatro, todo aquello que compone el texto ha de ser interpretado con la voz para que de esa manera el público pueda “*imaginar toda la situación*” (ver anexo 5).

Como se ha dicho anteriormente, con respecto a la emoción que provoca un objeto de arte, inconscientemente PP1 se refiere a la voz como el puente que hace posible la construcción de la fantasía (fábula) y la realidad, en tanto los sentimientos de los personajes son coherentes con lo que espera el público.

Al respecto, el análisis nos muestra que en los diferentes momentos de la clase se manifiestan distintos tipos de contenidos, en los que algunas veces se desarrollan sin tener la consciencia de movilizarlos. El ejercicio de esta identificación nos conlleva a hacer visible este aspecto que posibilita la experticia con respecto a la práctica pedagógica.

Ahora vemos, que PP1 dispone a los alumnos a escuchar una pieza de radioteatro, para realizar la misma mecánica del ejercicio anterior donde al final los alumnos discuten sobre

el objeto y PP1 regula las intervenciones. Como se ha visto al final de la disposición anterior (Lectura dramática), PP1 llama la atención en la interpretación de la voz, es de esa forma que articula este ejercicio, para que los alumnos comprendieran los diferentes aspectos de la voz para hacer una pequeña pieza de radioteatro.

“(…), ellos empezaron a responder que los actores actuaban con la voz, que habían sonidos como la puerta, el teléfono, el timbre, que ayudaban a dar miedo, y que eso lo relacionaban con temas de la clase porque los actores usaban los tonos grave y altos, y que les parecía muy chévere como se imaginaban la historia.” (Ver anexo 5)

De lo anterior se desprenden los recursos de la voz que hacen posible la combinación entre la historia, con la coherencia de los sonidos para denotar el miedo, las voces de los personajes y las intencionalidades de la voz que evidencian las acciones de los personajes. En efecto, PP1 hace las disposiciones a partir de ejemplos o referentes para que los alumnos, en la sesión siguiente, logren llevar a cabo su ejercicio de radioteatro en grupo.

5.3.2. Las emociones en la voz

Así pues, a partir de las disposiciones dadas en la sesión de PP1 en las que introducía a los alumnos al concepto de radioteatro a través de un ejemplo, veremos en esta ocasión los modos en que los alumnos construyen la emoción estética y esta se evidencia en la grabación (*ver anexo de radioteatro 6*).

Sesión de Radioteatro. Obra “Aladino y la lámpara maravillosa”, (*ver anexo 6*).

La duración total del audio es de 5:00 minutos.

	Tiempo	Descripción según el audio	Contenidos según lo aprendido
1	0:07 – 0:29	Personajes: Narrador, (A1) Aladino, representado por (A2) El extranjero, representado por (A3) La mamá de Aladino, representado por (A4) El genio, representado por (A5)	Resonadores para el personaje
2	0:33 – 0:39	(A1): Un día un misterioso extranjero ofreció al muchacho una moneda de plata. (<u>se escucha caer una moneda en la mesa</u>)	Los sonidos de los objetos
3	1:09 – 1:16	(A2): <u>No recuerdo haber visto esta cueva.</u> (A1): Exclamó el joven	Intención- duda

		(A2): <u>¿Siempre ha estado ahí?</u>	
4	1:32 – 1:41	(A3): <u>¡No toques nada más!</u> , ¿me has entendido? Quiero que únicamente me traigas mi <u>lámpara de aceite</u> .	Intención- orden, tono alto. Énfasis en la palabra
5	2:18 - 2:35	(A1): Si el extranjero sólo quiere su vieja lámpara, pensó Aladino, o está loco o es un brujo. (<u>Todos hacen sonido de pensar</u>) (A2): Tengo la impresión de que no está loco, entonces es un... (<u>Todos hacen sonido de suspenso</u>)	Sonido de una acción interna Sonidos cliché de suspenso
6	2:54 - 3:03	(A3): No, primero dame la lámpara (A1): exigió el brujo cerrándole el paso. (A2): <u>Nooooooooo</u>	Elocuencia entre la acción y la voz
7	4:22 – 4:30	(A4): Bueno, no es una moneda de plata pero voy a limpiarla y podemos usarla (A1): La está frotando (<u>suenan sonido de algo que frota en la mesa</u>) cuando de pronto otro genio aún más grande que el primero apareció	Sonido del objeto
8	4:46 – 4:58	(A2): por qué no una deliciosa comida acompañada por un gran postre (<u>sonido de saborear comida</u>)	Sonido de una acción

Reiteramos que los alumnos dan lo mejor de sí mismos para que exista una coherencia entre lo que dice el texto con la intención de los personajes según la situación. Este grupo es conformado por sólo niñas, las que deben cambiar de resonador para interpretar su personaje. Durante el radioteatro es constante el recurso de los sonidos de los objetos para que el oyente haga la asociación de las imágenes que se describen en la lectura. Así mismo, los alumnos acuden a los sonidos clichés para anunciar el suspenso como lo hacen en el recuadro 5.

El recurso del cliché en este caso resulta útil para los alumnos que empiezan a construir una verdad en la representación. Los sonidos, en este ejemplo, se combinan entre sí recíprocamente para que la historia posea un tono dramático de radioteatro. De esta manera, las pequeñas acciones sonoras cobran sentido, por ejemplo, cuando es coherente el sonido de frotar la lámpara e inmediatamente aparece el genio. Puesto que el sonido tiene una repercusión en la línea de acción, y es importante, porque los lectores y los oyentes esperan que es frote para que salga el genio de la lámpara maravillosa.

También podemos evidenciar pequeños momentos de la empatía, en este ejemplo, se puede ver en los cambios de voz y las tonalidades cuando los personajes realizan tipos de acciones, por ejemplo, en el recuadro 6, Aladino grita cuando el extranjero está cerrándole el paso. En

ese preciso momento, el intérprete de Aladino, se toma muy profesional su papel para mostrar al oyente que no quiere estar encerrado con lo cual evoca un grito de impotencia.

6. Conclusiones

Esta investigación surgió desde el interés de realizar avances en cuanto a los tipos de contenidos que se movilizan en la práctica pedagógica de teatro escolar. Para ello, se toman las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los contenidos disposicionales?, ¿Cuáles son los contenidos que aportan a la construcción de la emoción estética? Para esta monografía se concluye:

Sobre los contenidos disposicionales

- El resultado de esta investigación le aporta al profesor la necesidad articular la fase inicial de una clase con las fases posteriores.
- Definida la actividad principal es más fácil para el profesor en formación definir cuáles son los contenidos disposicionales para su clase. Para que de esa manera, será coherente la secuencia entre los contenidos y las actividades.
- Los contenidos de la fase disposicional dependen de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Los formadores orientan la planeación del proyecto de aula cuestionando el bagaje del estudiante para la formulación de su clase articulándola con los desarrollos de la escuela (y otros escenarios educativos).
- Los contenidos disposicionales tienen como función aprestar a los alumnos para el aprendizaje de uno o varios contenidos en una situación particular de aprendizaje (actividad principal). Cuando un profesor en formación define una (1) actividad principal para una clase en lugar de varias actividades desligadas entre sí, tiene más probabilidades de que los alumnos logren darle significado a los contenidos.
- El sentido de la situación de representación, surge a partir de la estabilización de la fábula y en cómo se ponen en manifiesto los conflictos de los personajes representados vivamente en escena.
- Definida la actividad principal es más fácil para el profesor en formación definir cuáles son los contenidos disposicionales para su clase. De esa manera, será coherente para los alumnos y para el docente la secuencia entre los contenidos y las actividades.

- La fase de disposición no es solamente ubicar en círculo a los alumnos o dar las indicaciones del buen comportamiento. La disposición sugiere todo aquello que los alumnos necesitan hacer y saber para que sea efectivo el objetivo principal de la clase en función del aprendizaje. Por lo tanto la disposición de los alumnos debe ser planificada y anticipada para que en lo posible sean cada vez menos los vacíos que se presentan en la práctica.
- Los contenidos disposicionales también ocurren entre varias secuencias de clase, no obstante, cada clase ha de insistir en tener una actividad principal, de manera que la actividad principal de la primera clase, se convierta en la siguiente clase como una actividad disposicional y así exista una nueva actividad principal, de esa forma existirá una coherencia en el proceso de los alumnos.

Sobre la construcción de la emoción estética

- La construcción de la emoción estética como macro contenido implica generar interés en lo alumnos para que aprendan a emocionarse (apreciar, gustar, gozar, disfrutar, disgustar) ante un objeto cultural.
- La construcción de la emoción estética permite que los alumnos tengan la posibilidad de reconocer sus propias emociones cuando vive, experiencia e interacciona con una obras de arte.
- La emoción estética pasa por la consciencia de vivir, de percibir, de saber leer un objeto artístico, en otras palabras, es una alfabetización cultural.
- Los alumnos pueden aprender de la empatía cuando actúan elocuentes en la situación de representación respecto a las emociones, las acciones y la voz en un conflicto definido en el texto propuesto por el profesor en formación.
- En una situación de representación como situación didáctica es tarea del profesor identificar los contenidos disposicionales que orienten la comprensión del conflicto y el disfrute del aprendizaje para la comprensión de la acción escénica.
- La emoción estética entra cuando el alumno es capaz de entender/comprender ampliamente aquellos conflictos que les sucede los personajes.

- La distinción entre los tipos de contenidos permite que el profesor en formación tenga la consciencia suficiente sobre el sentido que tiene la elección de ciertos tipos de contenidos en función del aprendizaje significativo de los alumnos.
- Durante las clases existen distintos tipos de contenidos, en este caso, se encontró que los disposicionales, generalmente se encuentran al principio de la clase, y los contenidos que construyen la emoción estética son aquellos que tienen mayor incidencia en la interacción con un objeto cultural.
- Se devela la importancia de que el profesor en formación tenga la capacidad de identificar los temas y contenidos del objeto cultural en el diseño de su planeación de la clase para que estén articulados y sean pertinentes con otros tipos de contenidos.
- La importancia de distinguir los tipos de contenidos que se desarrollan en el aula escolar le permite al profesor desenvolver sus habilidades y aprovechar los indicios que suceden allí para enriquecer la experiencia estética de los alumnos desde el teatro.

Por esa razón, el profesor en formación ha de estar en la capacidad de identificar los temas antes de movilizar los objetos culturales en el aula escolar. Y de esa manera pueda anticipar si la elección, definición y desarrollo de los temas y/o contenidos en el aula serán o no pertinentes. Y sobre todo, si el docente en formación está en capacidad de tematizar con sus alumnos y resolver preguntas que pueden suceder en la progresión de la clase o a la lógica interior de los textos, (personajes, acciones, línea dramática, toma de decisiones, entre otros).

Además, la importancia de que el docente en formación desglose el relato a priori, hace posible que instale contenidos de la construcción de emoción estética (fuente de herramientas socio cognitivas) y contenidos para instalar la situación de representación teatral en el aula escolar a partir de un objeto cultural, en este caso, un texto literario.

7. Bibliografía

- Abirached, R. (2000). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Madrid: ADE.
- Aguirre A. (2005). *Teoría y prácticas de la educación artística*. España: Octaedro EUB y Universidad Pública de Navarra.
- Aristóteles. (1969). *La poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla- España: Diada editora s.l.
- Barba, E; Savarese N. (2007). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Cuba: Ediciones Alarcos.
- Brecht, B. (2004). *Escritos teatrales I, II, III*. Barcelona: Editorial Alba.
- Brousseau, G. (1998). *Teoría de las situaciones didácticas*. Francia: IREM, Université de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1991). *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Université de Bordeaux. Obtenido de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CFundamentosBrousseau.pdf>
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, España: Octaedro.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición, la integración de las artes visuales*. España: Octaedro EUB:
- Estrada Mesa, L. E. (2004). *Pedagogía diferenciada: la escuela para las diferencias*. Trabajo de investigación. Universidad de Antioquia: Departamento de formación avanzada
- Jauss, H. (1985). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- MEN, M. d. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística*. Bogotá. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- MEN, M. d. (1994). *Ley General de Educación 115 de Febrero 8 de 1994*. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (2207). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Merchán, C. (2011). *De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades, Folio #33, 117-128.
- Merchán, C. (2014). *Hablar y escribir sobre la obra: una problemática interdidáctica para*

- la enseñanza artística y cultural*. Revista Pensamiento, palabra y obra. Universidad Pedagógica Nacional. ISSN: 2011- 804X.
- Merchán, C. (2010). *Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística escénica. Algunos aportes para el docente en artes escénicas a nivel escolar*. Revista Pensamiento, palabra y obra, Universidad Pedagógica Nacional. ISSN 2011- 804X. 2 (1).
- Merchán, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Universidad de Ginebra. Tesis doctoral.
- Mestre, J. M. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. En J. M. Mestre, Manual de inteligencia emocional (págs. 25-45). Ediciones Pirámide.
- MNE, M. d. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Serie río de letras, libros maestros PNLE.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario de Teatro*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Conference colloque Alternance et complexité en formation. Bordeaux, mars. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2000/2000_21.html
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. España: Océano.
- Rickenmann, R. (s.f.). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Suiza: Obtenido de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>
- Rickenmann, R., Milli, I., Lagier, C. (2009). *La construction sociale de l'expérience esthétique. Analyse clinique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique*. Suiza: Obtenido de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22799>
- Rickenmann, R. (2007). *Investigación y formación docente dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional*. Suiza: Universidad de Ginebra.
- Rickenmann, R. & Milli, I. (2009). *La escucha-descubrimiento y el aprendizaje de la postura de espectador. Contribuciones a una didáctica de la recepción cultural en el medio escolar*. Revista Pensamiento palabra y obra, Universidad de Ginebra. ISSN 2011-804X, N°. 0, 2008.
- Rickenmann, R., Delgado, F. A., & Lombana, C. A. S. (2012). *El museo como medio didáctico*. Universidad de Antioquia. ISBN: 978-958-714-531-1
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Obtenido de <http://python.espebretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>
- Sensevy, G; Schubauer-Leoni, M.L.; Mercier, Leutenegger A., (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Stanislavski, C (2010). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Trancón, S. (2004). *Texto y representación: aproximación a una teoría crítica del teatro*. Tesis doctoral Universidad Nacional a Distancia. Departamento de teatro contemporáneo, facultad de filología. Director Francisco Gutiérrez Carbajo, Ph. D. Pdf.

- Veresov, N. (2014). Emotions, perezhivanie et développement culturel. Le projet inachevé de Lev Vygotski. In C. Moro et N. Muller (dir), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Rennes : Presses Universitaires du Septentrion
- Vigotsky, L. -S. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky, L. -S. (2008). *La imaginación y el arte en la escuela*. México: Coyocan.