



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

LOS INSTRUMENTOS DE PRÁCTICA COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN  
*Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa*

PRESENTADO POR:  
LUISA FERNANDA PAREDES MONTAÑEZ

CODIGO:  
2015177023

TUTORA:  
CAROLINA MERCHÁN PRICE

BOGOTÁ, COLOMBIA

2020

*Dedicado a quien siempre me acompaña, Victoria. Por tu coraje, valentía y constante lucha. Este logro es más tuyo que mío, sin tu apoyo y palabras cálidas llenas de amor no habría llegado a este momento. Que gran mujer y sobre todo, que gran madre.*

## Agradecimientos

*A Dios, el universo, la vida. Por conspirar a mi favor, guiarme y dejar que cosas realmente bellas se cruzaran en mi camino.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional por abrir espacios a personas que vivimos con la voluntad de aprender, estudiar y enseñar.*

*A la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, por brindarme espacios de reconocimiento y poder acercarme a lo que luego se convertiría en una pasión, el TEATRO.*

***A mi familia,** que me han apoyado toda mi vida. Por mostrarme el mundo desde las risas, los viajes, las dificultades y diferencias.*

*A mis abuelos, Pedro y Adela, que son el motor de cada acción que realizo. Gracias por siempre estar a mi lado, por consentirme y corregirme.*

*A mis hermanas, Sara y Zaida, por entender cuando no podía corresponder a sus travesuras, por tenerme paciencia en momentos de intranquilidad y por las risas que me llenaban de fortaleza para seguir.*

***A los profesores,** por dejar una huella significativa en esta etapa de mi vida. Gracias a ustedes, profesores de la LAE pude entender lo que significa esta profesión.*

*A Carolina Merchán por ser ese destello de luz cuando el paisaje lo veía nublado. Por las palabras que me acogieron y motivaron, por no dejar que perdiera la seguridad en mí.*

*A Martha Ayala por esos espacios en los que pude hablar sin miedo, por responder todas mis dudas y regalarme una voz de aliento cuando la necesitaba.*

*A Fredy Oswaldo González por ser un profesor que se dedica a la transformación. Por la amistad incondicional, los consejos, las risas compartidas y el apoyo constante que sigo recibiendo sin importar la distancia.*

***A los amigos de la carrera,** sin ustedes esta grata experiencia sería vacía. Las risas, peleas, llantos y momentos de euforia llenaron de vida cada instante de esta etapa. Cada uno está dentro de los mejores recuerdos y en el corazón con los mejores sentimientos.*

*Leidy, Saray, Mónica y Cristian, por la compañía continua, las tertulias con vino, el café con historias, la cerveza con baile y las interrupciones constantes, las risas. Espero la vida nos reúna en otros momentos y con otras prisas.*

***Al amor** de Jacinto, pues esa compañía, escucha, paciencia y sensibilidad me dejaron entender lo que significa ESTAR.*

***Al campo de Cúitiva,** sus montañas, cultivos y personas que me enseñaron a valorar mis ancestros y enamorarme de los días en la ruralidad.*

*A los niños de Cúitiva, porque con ustedes pude encontrarme en el camino de ser profesora. Los pienso constantemente.*

*Y por último, al teatro, la danza y la música, que dan vigor a este cuerpo en movimiento.*

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	3
1.1 PROBLEMA .....	8
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	9
1.2.1 OBJETIVOS.....	9
2. ANTECEDENTES.....	10
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. (2013).....	10
Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. (2014) .....	11
Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no orientada. (2014) .....	12
Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico. (2014) .....	12
Encuentro internacional de pedagogía (Jenesano – Boyacá). Repensar el quehacer docente desde la ruralidad. (2016).....	13
Prácticas educativas a partir de las artes. Alternativas que construyen comunidad. (2020).....	13
3. MARCO TEÓRICO .....	14
3.1 Educación rural.....	15
3.2 Escuela Nueva .....	17
3.3 Modelo de Formación en Alternancia y Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.....	18
3.4 Los instrumentos de práctica: sentido, uso y reflexión. ....	24
3.4.1 Proyecto de aula. ....	26
3.4.2 Planeación de clase.....	28
3.4.3 Diario de campo. ....	30
3.4.4 Informe final.....	31
4 METODOLOGÍA .....	33
4.1 Métodos.....	35
4.2 Datos de análisis.....	36
Proyecto de aula .....	37
Planeaciones .....	37
Diarios de campo.....	37

Informe final.....	37
E1 Cuítiva, Boyacá.....	37
E2 San Onofre, Sucre.....	37
E3 San Onofre, Sucre.....	37
5. ANALISIS: VOLVER A LOS INSTRUMENTOS .....	37
5.1 DOCUMENTO DE APOYO →PROYECTO DE AULA.....	40
5.1.1 PROYECTO 1 Cuítiva, Boyacá. ....	42
5.1.2. Las expectativas hechas proyecto.....	43
5.2 Planeador de clases. La acción y reflexión en contexto. ....	52
5.3 Diario de campo e Informe final. Una reflexión desde la didáctica. ....	65
6. CONCLUSIONES.....	83
ANEXOS.....	92
7. BIBLIOGRAFÍA.....	95

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como finalidad analizar los instrumentos de práctica pedagógica de los estudiantes en las prácticas de inmersión<sup>1</sup>, con el fin de exponer el sentido de su uso como espacios de formación y observar los aportes de las orientaciones de los formadores para el mejoramiento de estos. La investigación se realizó con algunos de los instrumentos usados por estudiantes de la primera y segunda experiencia en los espacios de Cúitiva, Boyacá y San Onofre, Sucre realizadas entre los periodos académicos 2019-I y 2019-II.

En un principio el horizonte de los análisis pretendía señalar en los instrumentos trabajados aquellas pistas que trajeran de vuelta al programa las voces y culturas de los municipios rurales de inmersión. Pero al avanzar en la recolección de los propios datos (los de la autora) y leer algunos otros de los pares practicantes nos dimos cuenta que los usos y funciones de los instrumentos aún eran difusos, sin mayor elaboración conceptual relacionadas con las expectativas de los desarrollos en el aula. En muy pocos casos aparecen pistas sobre las comunidades, los avances de los alumnos en el aprendizaje, los aportes de los profesores de terreno (a veces sí en Fómeque)<sup>2</sup>. En algunos ejemplos aparecen apenas preguntas en términos de palabras claves sin enriquecer los ajustes de las proyecciones de los practicantes quienes como sabemos están en los territorios, sin internet, y solventando toda una serie de experiencias que hasta ahora entraban a hacer pared de los posibles del programa de prácticas educativas.

Estas formas de regular llevaron a considerar analizar las formalizaciones de las ideas en los instrumentos para preparar las clases de los estudiantes (ahora profesores en formación) y las regulaciones de los formadores (en las retroalimentaciones). Para este trabajo tenemos ejemplos particulares: 1) en donde los formadores hacen regulación en los tiempo correspondientes generando o no, ajustes en los planteamientos de los profesores en formación, 2) donde los formadores estuvieron ausentes (por razones administrativas de cambio de agenda por el paro, por cambios administrativos, entrada tardía de un profesor ocasional) y los instrumentos dan cuenta de los vacíos conceptuales en los temas relativos a las clases.

Sin embargo, todavía queda en cuestionamiento las formas mejores para aportar en inmersión puesto que este trabajo no pudo ir más allá del uso de los instrumentos de prácticas, entender el papel de los agentes involucrados que posibilitan avanzar no sólo en el abordaje de los instrumentos como espacios de formación sino también en lo que pasa en el aula. Cuestión en la que por ahora no fue posible profundizar.

---

<sup>1</sup> Práctica de inmersión: Corresponde a un modelo de práctica pedagógica fuera de la ciudad de Bogotá, en municipios aislados donde los estudiantes de licenciatura se van durante un mes o más a convivir con la comunidad y trabajan en los escenarios educativos desde la educación artística (comité de práctica, 2019).

<sup>2</sup> Fómeque es el tercer municipio en donde el programa de la Licenciatura tiene prácticas de Inmersión. Sobre los avances en inmersión en este municipio ya hay una monografía sustentada que recoge y analiza datos para avanzar en las prácticas. Ver *Las Prácticas educativas a partir de las artes, alternativas que construyen comunidad*, de Jeimy Tatiana Gómez Ortiz.

El presente trabajo está articulado con los proyectos y avances del grupo de investigación Educación Artística. Por tanto no es de extrañar encontrar ecos de otros proyectos similares y avances en escrituras de libros y artículos.

Entonces, en la presente investigación nos quedamos en retomar los instrumentos como espacios de proyección de lo que puede ser un proyecto de propuesta de clases para los profesores en formación. Tema se suma importancia, pues pone de presente las pistas iniciales desde dónde los estudiantes se proyectan como profesores para experiencias profesionales rurales y pone de presente las formas de regular de los formadores, poniendo a su vez de manifiesto cómo visualizan las experiencias formativas de las prácticas de los practicantes en los municipios rurales.. Esperamos que más adelante se pueda indagar sobre las implicaciones que ha teniendo en la comunidad la incorporación de las artes escénicas, en las instituciones educativas de los municipios y en la vida de los alumnos que han tenido la oportunidad de participar en la experiencia.

A continuación, los lectores encontrarán seis capítulos: en el primer capítulo los elementos base de la investigación que responden a la razón de ser de este trabajo, concernientes a la justificación, el problema investigativo y los objetivos.

En el segundo capítulo un estado del arte con los aportes de algunas investigaciones en el campo de la clínica didáctica, los procesos educativos en la ruralidad, y los instrumentos utilizados en cada una de las pesquisas, acompañados de conceptos que fortalecen la mirada de la dimensión investigativa de los profesores en formación en artes escénicas y los formadores<sup>3</sup>.

En el tercer apartado, el marco teórico, se encuentran los conceptos útiles para entender nuestros análisis y modos de interpretar tales como como educación rural, para comprender el contexto particular donde se desarrollan las prácticas. Luego siguen los instrumentos de práctica construidos por el comité del área proponiendo su sentido y uso dentro del programa, en donde se vinculan como espacios de formación y los conceptos básicos del modelo de formación en alternancia y la Teoría de Acción Didáctica Conjunta. Finaliza este acápite con la descripción de cada uno de los formatos de la práctica para comprender cómo los tomamos en este trabajo como extensiones de consignas y definición de la actividad en las situaciones a-didácticas que suponen ser las prácticas de inmersión para los profesores en formación, cuáles son y qué tipo de reflexiones suscitan.

En el cuarto capítulo describimos la metodología y los métodos utilizados para el desarrollo de la investigación, su enfoque, y el corpus de datos elegidos para el análisis.

---

<sup>3</sup> En este trabajo nos referimos con los términos formadores a los profesores universitarios que acompañan y trabajan en los espacios de práctica universitaria; con formadores de terreno a los profesores que trabajan en los colegios e instituciones educativas y co-forman a nuestros estudiantes en práctica educativa. Nos referimos con el término estudiantes cuando hablamos de los jóvenes universitarios, pero que cuando entran a la práctica educativa y están fungiendo como profesores son profesores en formación. Los niños y niñas en instituciones educativas escolares son llamados alumnos y alumnas.

En el quinto capítulo encontramos la recolección, descripción y análisis de algunos de los instrumentos de prácticas educativas de inmersión, vistos desde los dos sistemas que compromete el modelo de formación en alternancia y que hacen parte de los tres niveles asumidos en este análisis: **macro** (relativo a la relación del documento de apoyo y el informe final; **meso**: el proyecto de aula y **micro**: las planeaciones y diarios de campo) comprendidos en la práctica. Aquí el lector encuentra respuestas y preguntas sobre el marco de acción de los agentes (estudiantes y formadores) en el uso y sentido de los instrumentos como espacios de formación.

En el sexto capítulo están sintetizados los hallazgos de la investigación, se exponen los resultados de este proceso investigativo y, presentamos las conclusiones parciales de los acápite acompañados de conclusiones globales que derivan de reflexiones en torno al uso de los instrumentos y la experiencia de la práctica pedagógica de inmersión. Quedan evidenciados los temas y pesquisas como posibles a abordar en futuras investigaciones y reconfiguraciones de los usos de los instrumentos en las prácticas en la licenciatura. En esta monografía se encuentran algunos apartados escritos en primera persona porque la investigación surge de intereses y experiencias personales significativas que motivaron este trabajo.

En definitiva, la relación de cada uno de los instrumentos abordados a continuación, sugieren una progresión en el modelo de formación en alternancia, implementado y desarrollado en el espacio académico de la práctica educativa de la Licenciatura en Artes Escénicas. Además encuentra un ejercicio de trabajo consciente sobre ellos como espacios de formación, en donde se pueden evidenciar múltiples datos que esperamos contribuyan a la construcción del rol docente, a los saberes de los formadores y a las capacidades investigativas y reflexivas de los docentes en formación.

## 1. JUSTIFICACIÓN

La Licenciatura en Artes Escénicas en el año 2019 - I amplió los escenarios de práctica educativa hacia la inmersión en territorios campesinos y afros fuera de la ciudad de Bogotá. En un primer momento se iniciaron en Cuítiva – Boyacá, donde yo misma tuve la experiencia de práctica de inmersión, San Onofre – Sucre y Fómeque – Cundinamarca y en el segundo semestre del mismo año se sumó el espacio de Almaguer – Cauca. Hasta este año las intervenciones de práctica funcionaban un día a la semana durante más o menos 4 horas en instituciones de educación formal y otros escenarios educativos, casas de cultura, escenarios comunitarios, bibliotecas.

Gracias a mi interés personal motivado por el énfasis de gestión de la carrera, sumado a las ganas de aprender y mejorar condiciones de la educación en poblaciones campesinas y del arte en territorios alejados de la ciudad desde 2018 estuve interesada en ampliar la experiencia de prácticas en territorios fuera de la capital, y estuve gestionando yo misma un espacio de práctica en un municipio de Berbeo - Boyacá. Al momento de iniciar los trámites institucionales, convenios, cumplimiento de condiciones, y todo lo necesario para poder hacer realidad esa motivación, fue



del todo evidente que las gestiones de este tipo no son tan sencillas y que la amplificación del espacio institucional en los territorios solicita de la intervención de los formadores con las gestiones pertinentes. Luego de muchos irs y venires, la coordinación de la práctica pedagógica con los formadores a cargo nos invitaron a inscribirnos en los escenarios de inmersión en un proyecto piloto. Por supuesto, me inscribí y pronto estaba preparando maletas para viajar a Cuítiva.

Un mes después, de vuelta en la ciudad y a esta normalidad universitaria, al reconstruir la información que había recogido en los instrumentos de las prácticas educativas se hicieron evidentes un número importante de vacíos, fallas y falta de claridades que obstaculizaron el interés investigativo; por lo tanto surgieron algunos interrogantes frente a la intervención en el aula, su efectividad y sobre las formas de reflexionar esa experiencia con los instrumentos de práctica pedagógica. En particular sobre el uso del formato para la planeación de clase, su relación con el diario de campo y el consecuente trabajo en el informe final.

Es decir, en el área de prácticas los estudiantes partimos de la presentación y uso de unos formatos que instrumentan las fases de preparación de clase, de acción de clase y de reflexión en las diferentes fases de las prácticas y que han sido solicitados y utilizados en las experiencias de prácticas anteriores: en séptimo cuando el comité de área los presenta, en octavo cuando iniciamos nuestro trabajo en las aulas, aprendemos a usarlos como herramientas de trabajo y los presentamos como parte de las preparaciones para el trabajo en los escenarios educativos; y por tanto debemos dar cuenta de nuestros primeros pines en la construcción del rol docente y las funciones que cumplimos en el vaivén de la alternancia entre la universidad y los espacios escolares.

### **Un problema**

Pero en la medida que avanzamos en los días de experiencia en la práctica de inmersión aparecieron fisuras en la utilización y conocimiento respecto al sentido y profundidad de los instrumentos. Fueron perdiéndose con el tiempo las orientaciones para darle uso a esos formatos como instrumentos que son: hoy veo que entendíamos el formato como requisito, cumplíamos con éste pero no le encontrábamos sentido como espacio formativo y sin volver a ellos con el documento de apoyo, donde se describe y explica con detalle los procedimientos de uso por ello el resultado del trabajo realizado en ese momento no alcanzó para un análisis profundo.

Nos quedamos en lo superficial. Apenas si respondíamos el cuestionario sin atender a las relaciones que pedía cada pregunta recordando apenas las exigencias de semestres anteriores. La formadora que nos apoyó durante la inmersión no nos exigió nada mejor, y cuando hubo cambio de formador por gestiones internas en tiempos de paro estudiantil, tampoco nos dimos la oportunidad de revisar los materiales de apoyo, indagar si las exigencias eran verdaderamente tan simples como nos parecían. El formador que reemplazó la primera tampoco acudió al documento de apoyo, ni nos llamó a revisarlo y articular los avances de registro y reflexión con éste y los otros instrumentos.

En retrospectiva, el pensamiento sobre estas situaciones pone sobre la mesa la necesidad de potenciar, entre otras, el sentido y uso de los instrumentos de las prácticas educativas

relacionado con la reflexión del quehacer en el aula, el desarrollo de la construcción docente y así, su dimensión investigativa.

De lo anterior se desprende el interés por hacer un seguimiento minucioso y analizar los instrumentos de las prácticas educativas de inmersión desde el modelo de formación en alternancia (Merhan, Ronveaux, & Vanhulle, 2007), para identificar vacíos en sus usos, partiendo de las características de cada formato y su objetivo como espacio de aprendizaje. El estudio pretende aportar, sobre el sentido y uso de cada uno de los instrumentos como espacios de formación, teniendo en cuenta las necesidades particulares de los profesores en formación en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, de las fases específicas que comprometen la práctica de inmersión.

En el proceso de reflexión previo de este trabajo surgen interrogantes sobre la profundidad y compromiso que requiere la formalización de las planeaciones y proyecciones de clase en los instrumentos en el proceso investigativo propio de la formación docente. En particular, si dicha práctica es el trabajo de campo de una serie de pesquisas que se reflejan en un trabajo investigativo de monografía, si esa es la intención, ¿cómo darle lugar a este balance en todos los instrumentos, desde el inicio del proceso? Es decir, ¿cómo no dejar hasta el último momento para ‘llenar’ incluso el informe final con datos que evidencien os aportes de su experiencia de práctica? Pero, en reciprocidad con los municipios de recibo, ¿cómo formalizar las vivencias, los aportes de los formadores de terreno, las visiones de los alumnos fruto de su experiencia vital en su entorno? Y por tanto, ¿cómo sistematizar para traer de vuelta al programa aquellos datos que enriquecerían el rol docente de los profesores en formación y los constructos epistemológicos para avanzar como profesores en la ruralidad?, ¿sólo se entiende la importancia de los instrumentos cuando se hace una investigación monográfica?, ¿el registro juicioso y reflexivo está influenciado por el trasfondo del uso de la práctica?

Es decir, ¿la tarea se hace con responsabilidad y dedicación solo cuando de ahí sale información para una monografía?, y encones, ¿dónde queda el objetivo formativo de la práctica educativa en tanto investigativa, pedagógica, didáctica?

Por ello, y sea cual fuere el horizonte de trabajos luego de las prácticas educativas es pertinente pensar el papel que juega el formador con las orientaciones en este tipo de prácticas, también. De ahí, la importancia del acompañamiento por su parte, siendo de su fuero situar la experiencia y sus reflexiones dentro del marco de acción formativo, y sin esta orientación la reflexión que se hace durante y posteriormente se vuelve difusa. Las anteriores preguntas y sugerencias sobre las acciones de los formadores y los instrumentos en sí mismos dan las respectivas revelaciones más adelante.

### **Sobre la experiencia en observación**

En los semestres anteriores a la oferta de inmersión, en séptimo y octavo semestre se utilizaron instrumentos de prácticas en la fase de observación, el protocolo y las bitácoras para

describir y formalizar las observaciones de aula. Al inicio se hizo un **uso riguroso del protocolo y de la bitácora de observación**. Es decir, esas primeras visitas a las aulas como observadores sistematizamos las experiencias ciñéndonos a las explicaciones y aportes teniendo como base dicho protocolo. Con el tiempo se perdían las consignas para el desarrollo de dichas observaciones y en semestres siguientes se pasaron por alto algunos aprendizajes adquiridos en las observaciones.

Más adelante, en noveno semestre iniciamos con el documento de apoyo para construir la propuesta de proyecto de aula y posibles clases que se reflejaban en el planeador de clase. Clases que se pensaban desde un primer acercamiento a la población desde la observación de aula, de gestos docentes e interacciones con los alumnos, los contenidos y las actividades durante la clase, clases diagnósticas, teniendo presentes algunas consignas del protocolo de observación aunque perdiendo el horizonte de nuestro rol de observadores: entender las dinámicas de las clases, el rol de mediación del docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Tal vez le dimos mayor importancia a la expectativa de lo que podrían ser nuestras clases en el futuro, sin entender las fases de la gestión docente, el lugar del profesor, el lugar de los alumnos, las formas de transformación del medio didáctico y de los espacios de la acción docente.

Ahora bien, aunque lo conocíamos y sabíamos su objetivo tanto del protocolo de observación como del documento de apoyo, en ningún momento a ninguno de los profesores en formación que estábamos en Cuitiva, se nos ocurrió volver a los documentos de trabajo para fortalecer el proyecto en marcha y planear con más sentido las clases de cada día. Los formadores (a cargo de la inmersión en Cuitiva) tampoco lo mencionaron ni lo hicieron parte de las fuentes de referencia para los distintos momentos de planeación y reflexión.

Es decir, si nos ubicamos a la experiencia de práctica educativa como situación a-didáctica<sup>4</sup> desde el modelo de formación en alternancia, y nos situamos en el tiempo en el que el profesor en formación, está proyectando, planeando y realizando un plan de clase dentro de una institución educativa vemos que la situación profesional solicita de instrumentos particular para orientar la actividad del profesor (de sus pensamientos sobre el aula, sus concepciones y realizaciones sobre la acción de enseñar) para desarrollar: el proyecto de aula (que va a enseñar a largo plazo), las planeaciones de clase y por supuesto, dónde va a reflexionar sobre cómo resultaron las actividades de enseñanza cada día (diarios de campo). También, necesita estos espacios orientadores para sistematizar las palabras de los alumnos, sus sorpresas ante el conocimiento, ante las experiencias y actividades de las artes (en nuestro caso), sobre sus descubrimientos del mundo.

Es en los instrumentos, dónde el profesor en formación formaliza sus ideas de contenidos y actividades para las clases, pero sabemos que son revisadas y reguladas por los formadores, ahora en la distancia, ¿qué tipos de retroalimentaciones y regulaciones reciben para avanzar y reconfigurar sus planes de aula?

---

<sup>4</sup> Situación a-didáctica: Situación a-didáctica: En la situación a-didáctica el aprendiz actúa según lo ya aprendido y asimilado, sin la presencia directa del formador (Brousseau en Merchán, 2013).

Es por ello que vemos necesario cuestionar los niveles de responsabilidad de estudiantes y profesores en formación (dependiendo si están en los espacios orientadores para la práctica o en la práctica educativa fungiendo como profesores) y formadores en el momento de hacer uso de estos instrumentos como una actividad de reflexión. ¿De qué manera los formadores acuden a los instrumentos de práctica como espacios de formación para fortalecer la construcción del rol docente del estudiante? Y los estudiantes, ¿qué tanta importancia le estamos dando a los instrumentos de práctica en nuestra formación como docentes e investigadores?, ¿entendemos su uso y sentido?

Las orientaciones de los instrumentos de las prácticas educativas aportan al profesor en formación en tanto se traducen en consignas y regulaciones formalizadas como documentos de referencia y apoyan en la situación a-didáctica la posibilidad de dar sentido a la intervención en el aula definiendo características de la clase, posibilidades en los contenidos a enseñar, problemas de gestión, logros y aciertos en las decisiones del profesor y el seguimiento de lo que ocurre en cada sesión. Al mismo tiempo permite anticipar problemas de diverso tipo y formas de proceder del profesor en formación desde los gestos profesionales docentes que parten de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy G. , 2007).

Por tanto, el análisis de los instrumentos de prácticas educativas de los estudiantes que tuvieron la experiencia de inmersión contrarrestados desde los diferentes puntos que los instrumentos proponen, diferenciando los usos y desarrollos según los momentos de la experiencia, así como el desarrollo a posteriori de los informes finales de la experiencia de práctica propone discernir aportes e implicaciones en su uso y funciones como espacios de formación.

En estos casos podemos encontrar proyectos que no delimitan sus propuestas, que pretenden abarcar muchos temas, por no decir que todos contenidos y técnicas, que se ven en la carrera universitaria y con el objetivo, además de mostrar un resultado final que evidencie ‘todo’ lo visto (Merchán, 2013, cap. 10). Es por ello que hoy en día leer estos proyectos y verlos en retrospectiva, hacen de este trabajo una evidencia más de cómo hemos crecido como licenciatura. Sin embargo, también se entrevén vacíos en la formación con respecto a la implementación de los instrumentos de práctica, en sus usos, en sus orientaciones en situaciones didácticas por parte de los formadores y aprovechamiento de estos como espacios de reflexión que forman al estudiante en su camino a ser profesional. Ello, nos lleva a cometer errores, que, si se diera el acompañamiento acordado<sup>5</sup>, harían de las inmersiones experiencias mucho más gratificantes no solo para los profesores en formación sino para los alumnos en las escuelas y las comunidades.

---

<sup>5</sup> “Conjunto de comportamientos del maestro que son esperados por el alumno y conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro. El contrato didáctico se presenta, así como el vestigio de las exigencias habituales (exigencias percibidas con mayor claridad, sobre una situación particular. Lo que es habitual o permanente se articula en mayor o menor medida con lo específico del conocimiento buscado” (Merchán, 2013 p.22). Es el contrato que se espera sea roto rápidamente por los estudiantes en la medida en que aprenden, es necesario instalar un nuevo nivel de contrato didáctico. Cuando el profesor es quien no cumple las expectativas, el estudiante no puede dar lo que se espera de él, se pierde (ídem, 2013).

En síntesis, esperamos que esta investigación sea un faro de luz para fortalecer los avances del programa en las prácticas educativas, pero sobre todo es un eslabón que se pulirá con futuras investigaciones y experiencias de práctica de inmersión. Aquí se vislumbran detalles que aportan en tres sentidos a la licenciatura, en primer lugar, la gestión y administración de la práctica de inmersión, adicionalmente a la dimensión investigativa de profesores en formación pero también de formadores y por último a la construcción del rol docente en artes escénicas en contextos rurales.

Por tanto, ¿cuáles son los aportes al rol docente en artes escénicas al entender los instrumentos de prácticas educativas como espacios de formación?

## 1.1 PROBLEMA

Durante el proceso de la experiencia de inmersión, en la estadía con la comunidad se nos fue haciendo claro que en un territorio desconocido y rural el profesor en formación requiere habilidades, conocimientos previos, formación específica y esencialmente instrumentos que le permitan registrar la experiencia (dentro y fuera del aula) para reflexionar sobre ella y capitalizarla.

Luego de vivir la experiencia y esperar que el material de trabajo sirviera para la investigación en curso, al leerlo para poder iniciar un análisis profundo se hizo evidente la superficialidad en el registro de información, de la descripción de la acción docente y las preparaciones de clases. Al contrastar lo escrito con los documentos de base en la realización de los instrumentos se evidenció que no eran lo suficientemente funcionales para realizar los análisis e interpretaciones propios de un trabajo investigativo. Esto se hizo más evidente en los diarios de campo con las descripciones anecdóticas y generales muy poco relacionadas con el proyecto de aula, las planeaciones y las correspondientes reflexiones.

Sin embargo, a partir de las prácticas de inmersión se hizo necesaria la identificación de los usos de los instrumentos y con ello las orientaciones dadas por los formadores pues:

“En el modelo de formación en alternancia los estudiantes aprenden a ser profesores mientras enseñan a sus alumnos es decir, que el estudiante está en proceso de formación y que parte de este proceso es aprender mientras enseña. Y reconocimos también que los formadores aprendemos con los profesores en formación, de sus propuestas y encuentros, mientras las desarrollan en los distintos escenarios educativos. El área de prácticas se construye en tanto formadores y profesores en formación co-construyen saberes y formas de actividad en los espacios de formación al constatar los hallazgos del proceso e identificar los saberes contributivos que puedan aportarnos en la cualificación de nuestra formación profesional y el trabajo docente con las comunidades” (Merchán et al., en impresión).

Aunque el programa ha avanzado en establecer dichas formas para la enseñanza de las artes escénicas y la construcción del rol docente, reconociendo diversas las formas de aprender y de

enseñar según edades y poblaciones, hasta ahora no teníamos oportunidades de experimentar la práctica pedagógica en comunidad rural y por ende la necesidad de las claridades de los instrumentos para poder aportar en la licenciatura.

Uno de los tantos aportes de la práctica de inmersión es la vivencia del día a día con las comunidades y no solo en la escuela cotidiana, experiencia que además de nos enriquece ampliamente por las formas de vida campesina, nos permitía también observar y aprender sobre la presencia o no de prácticas artísticas, referencias, intereses, inclusive acceso o no a estos tipos de referentes culturales. La institucionalidad también se compartía con los colegas profesoras y profesores de terreno, en las diferentes actividades programadas por parte del centro educativo ampliando nuestras posibilidades de conocimiento sobre los desempeños reales de la docencia rural. Vivir en el municipio implica ir más allá del aula y vivir la institucionalidad en espacios como reuniones, talleres, eventos institucionales, conferencias, entre otros, aportando a la construcción del rol y las funciones del docente, de las responsabilidades que implica esta práctica pedagógica en específico y cómo desde las reflexiones aportar al área de práctica educativa para ponerla en diálogo con los saberes y herramientas del programa.

Además, la vivencia con la comunidad, las familias de los alumnos, el pueblo, sus costumbres, modos de vivir y muchos más aspectos que ayudan a entender la transformación de la persona del común al profesional dentro de la comunidad. ¿Cómo pueden verse reflejadas dichas transformaciones en el aula y así reflexionar sobre ello con los instrumentos de práctica pedagógica?

## 1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo aporta el uso orientado de los instrumentos de la práctica educativa (planeación de clase, proyecto de aula, diarios de campo e informe final) a las necesidades de reflexión sobre los ejercicios de enseñanza y aprendizaje en la construcción del rol docente y la dimensión investigadora de los agentes involucrados (formador y profesores en formación) en la práctica de inmersión?

### 1.2.1 OBJETIVOS

#### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar los instrumentos de práctica educativa utilizados por los profesores en formación en las prácticas de inmersión desde las orientaciones dadas por los instrumentos mismos y por los formadores.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS.**

1. Recopilar los instrumentos de práctica educativa con las revisiones de los formadores que utilizaron los estudiantes en las prácticas de inmersión.

2. Describir los aportes de las orientaciones de los formadores en el uso de los instrumentos para avanzar en la construcción de la dimensión investigadora del rol docente en escenarios educativos rurales.
3. Exponer propuestas de mejoramiento y orientación en el uso de los instrumentos de práctica educativa para las prácticas de inmersión en escenarios rurales con el fin de nutrir la construcción del rol docente y su dimensión investigadora.

## 2. ANTECEDENTES

Los documentos que se presentan a continuación recogen experiencias similares en la indagación sobre las prácticas educativas y son realizados a partir de reflexiones en los instrumentos de prácticas. Se encuentran ordenados cronológicamente para poder comprender los avances en el desarrollo de estas investigaciones relacionadas con el tema de los instrumentos que han tenido las indagaciones relacionadas con el tema además de los instrumentos de prácticas, la educación en la ruralidad y la metodología de clínica didáctica.

### 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. (2013)

En esta tesis doctoral la autora Carolina Merchán, profesora del programa y en su momento coordinadora del área de práctica pedagógica, hace un estudio detallado desde el análisis didáctico al dispositivo de prácticas pedagógicas en el terreno escolar, sin mayores instrumentos, constatando la existencia de tensiones que afrontan los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas y cómo al comprenderlas y analizarlas se identifican modos de movilizar contenidos (*transposición didáctica*) y formas de trabajo en la formación, fortaleciendo herramientas para la *construcción del rol docente de teatro escolar*.

Los aportes del trabajo se ubican en los capítulos 10 y 11 en cuanto a:

- El análisis *a priori* realizado a los proyectos de aula construidos por practicantes con la intención de poner en evidencia las intenciones de enseñanza con las que llegan antes de la práctica efectiva. El trabajo analiza la estructura de los proyectos seleccionados para plasmar algunos aportes a las decisiones de los estudiantes, la falta de orientación por parte de la formación y dificultades en el desarrollo de sus proyectos. El trabajo describe el tipo de programa de práctica como ‘aplicacionista’, contrario al implementado a raíz de estos estudios en los que se tiene en cuenta los fenómenos de transposición didáctica, ajustes de los saberes y fases de los procesos de formación de los profesores en formación.
- Las expectativas mutuas de las escuelas y los practicantes, dejando en evidencia las tensiones que genera asumir funciones en el aula y los imaginarios que se tienen sobre el

rol del docente y cómo esta realidad se puede leer y analizar desde el modelo de formación en alternancia y los estudios de caso desde la perspectiva didáctica.

- La propuesta final como parte de los hallazgos de la investigación en los espacios de práctica pedagógica sobre la situación de representación como situación didáctica que orienta al profesor en formación sobre el tipo de actividad a priorizar en el momento de entrada del teatro como área de saber en la el aula escolar.

#### Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. (2014)

El artículo escrito por José Leonardo Pradilla González realiza una síntesis de la investigación acerca de las prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo en la Institución Técnica de La Arada ubicada en el municipio de Alpujarra, Tolima. El objetivo de este trabajo fue indagar sobre las concepciones de los docentes, directivos y padres de familia respecto a las mismas prácticas que realizan los estudiantes en dicha institución y cómo en los instrumentos utilizados, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo que también contenían observaciones del aula se evidencian las diferentes posturas, sensaciones e impresiones tenían cada uno de los implicados en las prácticas. Se encuentra que, los agentes involucrados en la dicha práctica necesitan mayor capacitación en cuanto a desarrollo de competencias laborales y personales, integración de la comunidad educativa a los objetivos de la enseñanza y diseño de estrategias en armonía con el sistema de evaluación institucional.

De este documento se rescatan los hallazgos de las posturas que afronta el estudiante, profesor en formación, en cuanto a su personalidad académica y personal. Para enriquecer la presente investigación desde las posturas presentadas por los docentes y practicantes en la escuela rural, llamamos la atención sobre:

- A pesar de la carencia de recursos didácticos, laborales, personales y la poca preparación para atender casos de alumnos con necesidades específicas se apropian de su experiencia, creatividad y capacidad de gestión para trabajar con las comunidades, liderando procesos de mejoramiento de la calidad de vida.
- La compenetración y el compromiso del docente y/o practicante que llega a formar parte de la comunidad y de los procesos educativos, transforma significativamente la vida del practicante en la medida que percibe la importancia del apoyo que brinda al progreso de niñas, niños y la comunidad en general. Siendo recíproca la transformación de la comunidad y del practicante, evidenciada ésta en la vida del practicante en su personalidad profesional y personal, debido a la diversidad en las relaciones interpersonales, profesionales, comunitarias que aportan a la construcción de su quehacer profesional. En cuanto a la comunidad, las transformaciones se observan en ese progreso y fortalecimiento en diferentes dimensiones del ser humano, estableciendo nuevas bases relacionales entre todos los agentes de la comunidad, además de los desarrollos académicos.



## Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no orientada. (2014)

La monografía escrita por Jeimmy Lorena Ramírez Barragán mediante el estudio de caso, clínica didáctica sistematiza y analiza bitácoras de observación, instrumentos que se tuvieron en cuenta para recolectar datos de la observación realizada por estudiantes de octavo semestre. El resultado de esta investigación es entre otros datos y trabajos la construcción del *protocolo de observación* y la *bitácora de observación* como espacio de formación. En adelante, desde 2015 se incluyen observables como parte del ejercicio de reconocimiento de los terrenos educativos, y estos se inscriben como parte de las fases previas a la práctica efectiva. Las reflexiones de observación hacen parte de los contenidos de la clase de pedagogía para aportar a la definición de competencias de los futuros profesores en el momento de iniciar la práctica efectiva.

Desde el modelo de práctica educativa del programa, se propone un espacio académico consolidado para la reflexión sobre las observaciones de prácticas de aula de los estudiantes y formadores. Cuestiona la ausencia de orientaciones (hasta 2015) al momento de iniciar la fase de observación de aula y prácticas docentes, con el objetivo puntual de crear instrumentos de apoyo. La estudiante y el grupo de investigación realizan trabajo de campo, recogen entrevistas orientadas y no orientadas para comparar aportes y aprendizajes en los diferentes casos. En el proceso permite el análisis en colectivo de las distintas experiencias, puntualizando los ejercicios de observación según los escenarios. Es entonces, cuando la orientación aporta a dar el sentido a la actividad de observación y así del instrumento como parte de los contenidos del área de práctica pedagógica, definiendo estructuras de interacción y anticipando con el estudiante el futuro de la intervención en el aula.

Este documento es especialmente significativo como antesala de la presente investigación, refuerza la importancia de la indagación sobre los instrumentos de la práctica educativa y el sentido de estos mismos así como la riqueza en la construcción de un colectivo profesional que trabaja sobre instrumentos y referentes comunes.

## Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico. (2014)

La monografía realizada por Christian Camilo Miranda Rubiano expone un ejercicio de aproximación metodológica partiendo de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1990) y de los avances en las metodologías de investigación disciplinar en tanto didáctica. Esta monografía describe procesos y procedimientos adecuados para la recolección de datos e información para un posterior análisis, teniendo como objetivo revisar y describir los métodos e instrumentos por medio de los cuales se aproxima a las estructuras de funcionamiento en el aula.

Esta investigación fortalece la importancia de la recolección de los datos **durante** las experiencia misma de práctica pedagógica, y alerta **con vehemencia sobre la importancia de**

**revisar** en permanencia la calidad y profundidad de los datos obtenidos en videos, bitácoras, diarios de campo, hacer y recoger encuestas inmediatamente se circulan de forma que sea posible hacer un seguimiento secuencial y consecutivo en la construcción de conocimiento del profesor en formación que realiza en su proceso de práctica pedagógica. Por ello acogemos de la monografía:

- Avanzar en la elección y clarificación de métodos e instrumentos para la práctica educativa, de los procesos de investigación correspondientes que aportan a la construcción de criterios investigativos rigurosos y válidos, definitivos en la formulación de una ética del profesor en su dimensión investigativa.
- El seguimiento clínico de los casos que los practicantes formalizan mediante instrumentos de recolección de información claros sobre sus experiencias de prácticas educativas y consecuentes reflexiones.

#### Encuentro internacional de pedagogía (Jenesano – Boyacá). Repensar el quehacer docente desde la ruralidad. (2016)

El artículo escrito por Luz A. Bolívar, Mónica A. Medina, Lady M. Numpaque, Deisy R. Ojeda y Wilmar A. Ramírez, se presenta una reflexión sobre la importancia y el papel que juega la educación rural a partir del Encuentro Internacional de Pedagogía realizado en Jenesano, Boyacá con el objetivo de entender la educación rural, proponer soluciones a la centralización y visualizar el avance social teniendo en cuenta los países en desarrollo.

Es importante para esta investigación rescatar los aspectos que se exponen en el artículo sobre la educación rural, los docentes rurales y las pruebas que afrontan en la actualidad. Para tener en cuenta:

- La importancia de hacer una retrospectiva sobre la educación rural a través de los años pues es el reflejo de las situaciones precarias, de muy pocos recursos y desde hace mucho tiempo en las comunidades. Estas situaciones marginan y restringen el acceso a proyectos de desarrollo de los niños, jóvenes y de las comunidades y en la actualidad persisten a pesar de los esfuerzos en el curso de los años.
- La participación del maestro rural en el proceso de llevar al alumno a encontrarse con su propia comunidad y poder cuestionar tanto su quehacer como profesor permitiendo generar una reestructuración en pro de una educación enfocada a las necesidades de la comunidad. Enfatiza la importancia de conocer el contexto y las particularidades de los alumnos y en especial de la comunidad en la que se desenvuelven para desde allí proponer experiencias que ayudan a fortalecer los procesos de aprendizaje.

#### Prácticas educativas a partir de las artes. Alternativas que construyen comunidad. (2020)

La monografía de pregrado realizada por Jeimy Tatiana Gómez Ortiz se enfoca a caracterizar una de las primeras experiencias de la práctica de inmersión de la Licenciatura en Artes Escénicas que se llevó a cabo en el municipio de Fómeque, Cundinamarca, con el

objetivo de contribuir a la discusión de la educación artística en escenarios educativos rurales y comunitarios.

Es importante tener en cuenta que esta investigación fue simultánea a la práctica en Cuítiva de la autora de este trabajo. La caracterización la realizó desde instrumentos de práctica pedagógica e incorporó desde el énfasis de creación el Modellbuch<sup>6</sup>. Esta monografía hace un relato personal y profesional de la experiencia con la comunidad a la vez que hace un llamado al área de prácticas sobre la necesidad de ampliar contenidos sociales y antropológicos desde la educación rural y comunitaria.

### 3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se encuentran las definiciones de los conceptos propuestos para lograr los objetivos de análisis, en el camino de encontrar el sentido de los instrumentos y comprenderlos como espacios de formación para la construcción del rol docente en artes escénicas, en escenarios educativos rurales en las prácticas de inmersión.

El trabajo está orientado al análisis e interpretación de los usos y aportes de los instrumentos de prácticas educativas durante las experiencias de prácticas de inmersión entendiendo los instrumentos como extensión de las consignas y regulaciones de la formación (en términos didácticos). Parafraseando el objetivo principal (general) de este trabajo, es identificar cómo son leídas las orientaciones de los instrumentos, si son leídas, por los estudiantes y si son material de referencia común (entre estudiantes y formadores) y profundizados por los formadores desde las necesidades de los procesos de enseñanza – aprendizaje para poder comprender el sentido de los mismos como espacios de formación.

Es decir, le damos a los instrumentos desarrollados por el *Comité de práctica pedagógica* el estatuto de formativo en tanto son espacios para formalizar las ideas, construir paulatinamente los procesos de enseñanza en el aula y en el proceso de construcción, guardar trazas de los logros, dudas y dificultades. A la vez consideramos que las formulaciones de las preguntas, acápites, referencias y la estructura de los documentos dan pistas que leídas a cabalidad llevan a la autoregulación y construcción de relaciones de sentido entre un instrumento y otro (caso planeación de clases y proyectos de aula; planeación de clases y sucesivos; diarios de campo y planeaciones de clase, etc.). Por último, estos instrumentos representan el puente entre el programa de formación

---

<sup>6</sup> Modellbuch: “El Modellbuch es una estrategia de recolección de información en formato de bitácora que ha sido pensado principalmente por B. Brecht con el objetivo de agrupar comentarios y apuntes sobre el proceso de montaje de obras teatrales, el trabajo con los actores, acotaciones escenográficas e incluso dramatúrgicas, que para su contexto posibilitaba que otros autores pudieran montar las obras de Brecht tal como estaba escrito. Era un documento que servía para la reflexión y el análisis de la construcción creativa. El énfasis de creación en las artes escénicas a cargo del docente Giovanni Covelli Meek empezó un trabajo de ajustes didácticos del Modellbuch de Brecht al Modellbuch para escenarios educativos enmarcados en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. En sus búsquedas y andares han rescatado colectivamente elementos importantes como la recolección de la experiencia a partir de diversos lenguajes, su análisis y reflexión rigurosa, como lo afirma el docente mencionado” (Gómez, 2020)

de profesores y los territorios del país y por tanto es responsabilidad de los formadores y los profesores en formación potenciar su uso para alimentar en reciprocidad las necesidades y características de unos y las oportunidades de profundización y profesionalización del otro.

Para ampliar la comprensión de los datos en esta investigación partimos de un concepto que se hace presente en todas las experiencias de práctica de inmersión: Educación rural. En él se definirá y expondrá las particularidades y los modelos bajo los que la educación primaria se desenvuelve. Luego, se define la construcción del rol docente, su desarrollo en dichos contextos, con el fin de entender las dinámicas con las que se encuentra el estudiante en estos escenarios. Para cerrar este apartado, hacemos referencia a los instrumentos de la práctica pedagógica a saber: el documento de apoyo, proyecto de aula, planeación de clase, diario de campo y el informe final.

### 3.1 Educación rural

Para comprender el valor de implementar prácticas educativas desde las artes en instituciones ubicadas en la ruralidad iniciamos por aceptar la deuda histórica que ha tenido el Estado colombiano con el territorio rural. Aceptar también el desconocimiento del programa respecto al tema, que en tanto programa de educación superior era tiempo de iniciar proyectos para conocer, aprender y mejorar la diversidad de escenarios educativos en el país. Fue apenas con el inicio con una postura más pedagógica y didáctica de las giras de los proyectos de teatralidad y representación con los Procesos autónomos de creación en 2014 que se tuvo en cuenta incluir los territorios en los recorridos escénicos del área disciplinar. Sí, a estos recorridos se unió el área de práctica educativa y se ha venido reconfigurando el currículo del área para tener aportes específicos desde el teatro para el aula para estas salidas a los territorios. Pero, ¿cómo, si no es con instrumentos de reflexión que podemos recabar información que nos aporte orientaciones sobre los contextos específicos en los territorios alejados de las metrópolis?

Las prácticas regulares (en Bogotá) nos han mostrado que es problematizando las experiencias de los profesores en formación que se pueden identificar las tensiones a las que se enfrentan los practicantes al entrar a las instituciones educativas y en las aulas<sup>7</sup>. Estos resultados nos han permitido formarnos como profesores entendiendo las estructuras de la acción docente. En Bogotá, el formador está a la vuelta de la esquina. Tenemos encuentros con los pares al finalizar la mañana de trabajo en el aula. En los territorios de inmersión tenemos los instrumentos y los conocimientos aprendidos en las primeras prácticas, tenemos a los profesores de terreno, documentos..., a los pares que viajan con nosotros.

Entender la educación en estos contextos rurales significa acercarse a las relaciones que tiene toda la comunidad, incluidos los niños que asisten a la escuela, con el campo y los saberes tradicionales, los saberes ancestrales y la etnoeducación (caso San Onofre en Sucre).

---

<sup>7</sup> Acudir a las cientos de monografías sobre las prácticas del programa, los artículos de investigación sobre las prácticas, todos están en el repositorio de la biblioteca general de la UPN.

Es por lo anterior, que es oportuno problematizar el uso de los instrumentos por parte de profesor en formación y formadores, para recoger información desde los territorios que aporte a la ampliación de seminarios de la práctica educativa y recojan las dimensiones de la vida rural. Esto, para incorporar esos saberes y prácticas tradicionales, artesanías, prácticas de reconocimiento identitario de las diferentes comunidades con, a la vez que se avanza, la integración de la educación artística en las escuelas. Y por supuesto ampliar en las comunidades el conocimiento de los desarrollos en el mundo a través de las artes y sus prácticas para integrarlos en reciprocidad. En nuestro caso, desarrollar programas desde las artes y sus prácticas para aportar lenguajes, espacios de humanización en términos socioconstructivista y campos de interpretación del mundo. Para tener un principio de conocimiento y reconstrucción de dicha propuesta, se parte de las disposiciones del *Proyecto de Educación Rural PER* del Ministerio de Educación Nacional.

Dicho proyecto tiene como objetivo:

“...mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana. Las acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas.” (MEN, 2010)

Al referirse a estrategias flexibles que faciliten el acceso a los jóvenes rurales a la educación, se intuyen diversos materiales didácticos, herramientas pedagógicas y estrategias para el desarrollo de procesos de formación y acompañamiento. Empero, el proyecto del MEN se encarga de producir un material educativo limitado a cartillas, guías, manuales y “maletas” de diferentes temáticas disciplinares implementados bajo la preocupación de “calidad” que responde a exámenes estándar internacionales. Son apenas algunas iniciativas de los gobiernos, al respecto, la innovación en las prácticas educativas, gestionadas con anuencia de los Municipios propone ampliar con profesores en formación la oferta educativa, al tiempo que recoge experiencia, datos y necesidades para la actualización del currículo universitario y la cualificación de las competencias de los formadores y los egresados.

A pesar de lo reducidos que son los materiales educativos implementados el PER, ha sido reconocido como una importante experiencia respecto a la educación rural en Colombia, respondiendo positivamente a la cobertura y calidad (desde lo enunciado). De acuerdo con la evaluación de impacto realizada en las primeras fases del proyecto en cuestión, se aumentaron las tasas de aprobación, se registró una rápida expansión de la oferta educativa y se disminuyó significativamente la deserción escolar (Delgado Barrera , 2014)

Estos retos se sobrellevan bajo uno de los siguientes modelos y programas que ofrece el PER para el nivel de educación básica son los siguientes: Escuela Nueva.

## 3.2 Escuela Nueva

Al reconocer las necesidades y diferencias de las poblaciones rurales y siendo menester la creación de un nuevo sistema pedagógico en las escuelas se aplica el modelo Escuela Nueva. Es pertinente aclarar, que dicho modelo corresponde más bien a la Escuela Unitaria, pues surge de allí en 1961 como proyecto de la UNESCO con el fin de

“...orientar la promoción de la educación básica primaria en zonas de baja densidad de población. Su objetivo era la formación de maestros para la Escuela Unitaria o monodocente. Esta experiencia estaba basada en la filosofía del aprendizaje activo e individualizado, caracterizado por el uso de fichas y guías de auto-aprendizaje, la promoción flexible y la escuela sin grados.” (Gómez citando a Dottrens, 1993, p. 283).

Es decir, la escuela unitaria se encarga de formar docentes para enfrentarse a la experiencia de un aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Ofrece primaria completa en aulas multigrado con uno o dos maestros, con niñas y niños de diferentes edades y necesidades de aprendizaje con el interés de que dicho aprendizaje sea individualizado y que se caracteriza por la producción de diferentes herramientas de “auto-aprendizaje”. En el país en 1967 el MEN promueve su expansión en la modalidad de escuela unitaria y en 1975 se consolida como Escuela Nueva, implementándose en 500 escuelas rurales de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca.

Este modelo se implementa en las escuelas rurales, luego de algunos años con más cobertura y con la idea de restablecer y adecuar el contexto a las necesidades poblacionales, respondiendo así con la unificación del aula e incorporar a los implicados en el proceso formativo a la comunidad académica y el restante de la comunidad.

El modelo establece lineamientos metodológicos, didácticos y administrativos y proporciona guías para el docente, con el seguimiento de delegados estatales a la aplicación del modelo los resultados de los estudiantes, las irregularidades existentes y las posibles transformaciones.

“Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa. (MEN, 2010, p. 9).

Algunos de los elementos de este modelo, tiene principios de la educación activa, que permite desarrollar estrategias pedagógicas dentro del aula para potenciar el pensamiento analítico, resolución de problemas, toma de decisiones creación e investigación, entre otras. En ese sentido, dicho proceso pedagógico apoya al docente para entender los diferentes niveles de logros de los alumnos aunque limitados en las guías de auto-aprendizaje.

Para la inserción de los profesores en artes escénicas es necesario ahondar a partir de tres supuestos y respectivas preguntas para este trabajo y en especial para el fortalecimiento de la construcción del rol docente en artes escénicas:

Primero, cómo integrar los componentes y características de las escuelas rurales, ¿cómo integrar contenidos relativos a este modelo en los seminarios de la práctica pedagógica en artes escénicas enriqueciéndolo desde lo que encontramos en el territorio y la comunidad?

Segundo, al tener una lectura del contexto, visualizar las particularidades y necesidades de la comunidad y los requerimientos institucionales ¿con qué recursos cuenta el profesor en formación para apoyar los procesos de aula en las comunidades y fortalecer el programa de la práctica pedagógica? La respuesta es a esta pregunta orientada hacia los instrumentos de práctica, pero ¿cómo potenciar su uso y capitalizar la información formalizada en estos formatos?

Y tercero, teniendo en cuenta que estamos en el proceso de ampliar las prácticas de inmersión y, formalizar los procesos de escuela rural, es fundamental para el avance y evolución de la licenciatura el campo de la educación artística en relación con la educación rural y sus comunidades. Entonces, como parte del programa profesionalizante ¿cómo contribuimos a la formalización de las experiencias de prácticas educativas en escuelas rurales, fortaleciendo la dimensión investigadora de cada profesor en formación?

### 3.3 Modelo de Formación en Alternancia y Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.

En términos de Merchán (2013), el espacio de práctica educativa que se oferta en instituciones oficiales que realizan convenios con el programa de la Licenciatura para ofrecer a los alumnos espacios para promover la enseñanza del teatro o apoyar desde el teatro asignaturas de la malla curricular de dichas instituciones, se convierte en sí mismo en medio didáctico que contribuye en gran medida en la construcción del rol docente.

Por tanto, es posible identificar cómo se generan relaciones en las prácticas de interacción con la comunidad, que hacen al profesor en formación emprender procesos de reflexión consciente sobre la pertinencia de su intervención:

- preparar el proyecto de aula de acuerdo con las necesidades de la población, del tiempo, de los espacios, de las instituciones.
- formalizar, y volver tangibles las ideas sobre cada clase (planeaciones),
- gestionarlas *in situ* con alumnos reales y concretos en una clase de teatro o en escenarios diversos fuera de las instituciones educativas.

El estudiante, que en el aula es profesor en formación entra a ella para aprender a ser profesor, probar en la acción docente derivada de propuestas concretas, que suscitan respuestas de

aprendizaje de los alumnos. Luego de dicha experiencia, reflexiona sobre su quehacer docente para así, reconsiderar, ajustar y diseñar las sesiones siguientes.

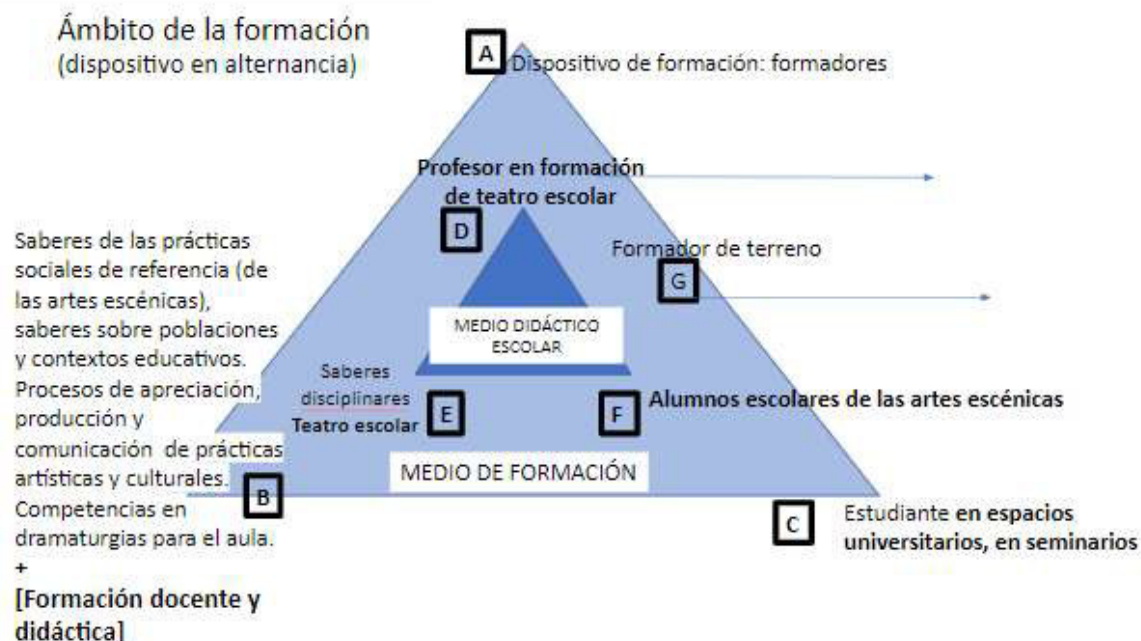
De aprender a leer el aula, y las respuestas de los alumnos en función de sus propias expectativas depende el éxito o fracaso de los dispositivos de práctica (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007; Merchán, 2013).

Se llama ‘en alternancia’ porque los estudios en investigación didáctica han demostrado que los estudiantes aprenden de los ejercicios docentes desde las prácticas y tensiones propias de los espacios académicos en el espacio universitario y las prácticas de acción en los escenarios educativos. Porque *alternan* entre un espacio y otro con agentes propios de un espacio y otro, a la vez que visualizan, desarrollan y reformulan los proyectos de aula con los formadores de terreno (profesores en los escenarios educativos) y los formadores (tutores de la universidad). Este ir y venir entre los dos espacios, así como al discutir las retroalimentaciones en encuentros comunes con pares (que se encuentran en el mismo lugar de práctica y en otros) dan pautas para comprender las necesidades de los espacios escénicos pedagógicos, de los alumnos, de la institución, la comunidad y de la universidad, para dar respuesta a los interrogantes de estas prácticas.

Esto sucede con el acompañamiento de un formador (tutor de práctica) que cumple la función de orientador, discutiendo las planeaciones de las clases, los diarios de campo, las actividades propuestas, los contenidos pertinentes, las dificultades, hallazgos y los logros del estudiante y de los alumnos, como se expone en el “Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica“. Por este motivo, los procesos que se desarrollan en la práctica están derivados de dos dimensiones: la primera, el campo profesional y saberes artísticos y el segundo, desde el campo de la docencia que adquiere en el hacer saberes de la profesión. Dichos procesos se convierten en recíprocos en tanto la práctica educativa – reflexión y encuentros de la universidad (instrumentos de la práctica) – espacio escénico pedagógico.



## Modelo de formación en alternancia



1 El medio didáctico de la formación del rol docente.  
Fuente: (Merchán, et al, en impresión).

La alternancia posibilita espacios de reflexión para que formadores y estudiantes (profesores en formación) puedan reconocer los contextos, llevar a cabo diferentes estrategias para responder a las necesidades de las comunidades y las exigencias de las instituciones.

Entendemos por **B** aquellos saberes disciplinares, interdisciplinares, investigativos, de gestión y pedagógicos que enmarca las áreas de la formación. Son aquellos saberes y contenidos relativos a las diferentes áreas (disciplinar, interdisciplinar, pedagogía y didáctica e investigación). **C** corresponde al topos de estudiante: topos (lugar) que le permite reflexionar sobre la preparación de clase, aprender de los pares en los encuentros, ajustar el proyecto, y replantear la gestión en el aula dependiendo de los logros y dificultades. El lugar de **A** corresponde al comité de práctica regulado por el 'Área de práctica educativa', al cual pertenecen los formadores (tutores) de práctica. Esto posibilita el tránsito de **C** (estudiante) del espacio universitario al medio de la práctica, donde deberá asumir el rol de **D** (Profesor en formación de teatro escolar). **D** tiene la responsabilidad de planear las sesiones de clase y la desarrollo de las mismas, sin olvidar que los conocimientos y saberes (**E**) adquiridos en la universidad han de ser ajustados para ser enseñados en las aulas de los diferentes espacios escénico pedagógicos. (Silva, 2017)

### Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.

La teoría de la acción didáctica conjunta (Brousseau, 1990) hace una descripción sobre las relaciones de los agente involucrados en una situación didáctica, la terna profesor-saber-alumno en

la que cada actividad realizada para cada situación de enseñanza – aprendizaje, donde las acciones individuales que cada uno realiza determina el medio didáctico con relación a los contenidos.

La acción conjunta es la descripción e interpretación de las acciones de enseñanza-aprendizaje en el medio, en este caso de los instrumentos de práctica, donde se co-construyen el sentido de dichas acciones, puesto que se entiende este término como acciones de individuos que enseñan y aprenden, por ello tanto el formador en función de las retroalimentaciones y concepción de los instrumentos como espacios de formación aprende a orientar y regular a medida que enseña y el profesor en formación aprende y enseña en la acción docente en el ir y venir del medio didáctico.

“El término didáctica, debe ser considerado en un sentido muy general, es decir, lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona (esta "otra persona" puede, eventualmente, ser la misma persona que enseña). Entonces, cuando hablo de "acción didáctica", quiero decir "lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende". Lo que me parece caracterizar antes que nada a la acción didáctica, son dos dimensiones particulares. En primer lugar, el hecho de que una acción didáctica es necesariamente conjunta. El término enseñar, en cierta forma, evoca el término aprender, y el término aprender evoca a su vez el término enseñar”. (Sensevy, 2007, pág. 6)

Dentro de la relación profesor – estudiante – medio didáctico hay dos conceptos que se integran: trasposición didáctica y contrato didáctico. Para el desarrollo de este proyecto definiremos contrato didáctico para la profundización del análisis.

**Contrato didáctico:** es de las premisas base para la progresión de la práctica pedagógica.

“Conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro (...) El contrato didáctico se presenta así como el vestigio de las exigencias habituales del maestro (exigencias percibidas con mayor claridad), sobre una situación particular. Lo que es habitual o permanente se articula en mayor o menor medida con lo que específico del conocimiento buscado.” (Sensevy, 2007, pág. 10).

Es decir, el contrato didáctico instalado comúnmente por el profesor es el punto de partida para los avances en el aprendizaje. Pero, se espera que en la medida en que los alumnos aprenden, el contrato se rompe, y es fundamental que se rompa, para avanzar en las premisas y ajustar un nuevo contrato, que evoluciona. Por tal motivo, el contrato didáctico en una práctica de inmersión se convierte en la antesala de unas formas de relacionarse no sólo dentro del aula sino también fuera de ella, en donde las pautas dan paso a esos comportamientos esperados por los dos agentes (alumno – profesor en formación) en espacios escénicos pedagógicos, espacios institucionales, espacios de formación que no son la clase (salidas pedagógicas, eventos culturales, etc) y también en espacios de la cotidianidad.

Pero ahora, visto desde el contrato didáctico de formador – profesor en formación, el cual consiste en establecer alianzas tácitas o manifiestas que regulan las actuaciones, competencias,

estrategias e interacciones entre el profesor universitario y los estudiantes logrando un aula renovada, donde el profesor dialoga con el estudiante, permitiéndole ser copartícipe y no simple espectador de su proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolo así en un aprendizaje significativo. El contrato didáctico permite una actitud crítica donde el profesor universitario reflexiona sobre su labor y el estudiante es autónomo y responsable de su aprendizaje, democratizando la educación.

En ese sentido, la TADC luego de una investigación rigurosa para comprender la acción docente determina cuatro convenciones desde los tipos de **gestos profesionales** que realiza el profesor en su quehacer en el aula (Sensevy, Mercier & SchubauerLeoni, 2000.), en Rickenmann (2007): La **definición** de la actividad, de las diferentes tareas de aprendizaje y del medio didáctico; la **devolución** al alumno de la responsabilidad que le corresponde en la realización de cada tarea; la observación y **regulación** de la actividad del alumno en función de los objetivos didácticos; y, finalmente, la **institucionalización** de las respuestas de los alumnos en términos de saberes reconocidos.

**Definición:** Por medio de esta el profesor presenta y explica los objetos de conocimiento y propone las reglas para el desarrollo de las actividades una vez han sido identificados los contenidos a enseñar, las tareas correspondientes a su propio proceso de construcción de funciones, orienta la concepción de definición de saberes articulando las sesiones de clase con el proyecto de aula.

“La definición, como gesto que traduce los objetos de conocimiento en el medio didáctico, se explica paulatinamente, en acciones extendidas durante la clase. Y justamente, los formadores indican y muestran las acciones a realizar al tiempo que las realizan. En este caso llamamos indicación-demostración, acciones que el formador espera sean imitadas”. (Merchán, 2013, pág. 139)

El gesto de definición se constituye en tanto el profesor aclara los marcos de referencia de sus acciones en el aula, en función de las respuestas de los alumnos. Lo que le da movimiento a esa acción de la clase es el momento de la consigna, donde el profesor en formación define la tarea para la construcción de conocimiento de los alumnos. En este caso la consigna son los lineamientos de los instrumentos de apoyo que orientan las tareas de planeación, gestión y reflexión de los profesores en formación.

**Devolución:** Permite al profesor en formación tomar la responsabilidad en la realización y designación de las tareas. En este caso, más allá de la devolución que hacen los alumnos de los escenarios educativos es la devolución del estudiante (profesor en formación) en los instrumentos, entendiendo que “El profesor debe por tanto efectuar no la comunicación de un conocimiento, sino la devolución de un buen problema. Si esta devolución se lleva a cabo, el estudiante entra en el juego y si acaba por ganar, el aprendizaje se ha realizado” (Brousseau, 1990, pág. 51)

Es decir, luego de una retroalimentación hecha por el formador o la comprensión de la definición (consigna) como los componentes ubicados en los documentos de apoyo, el profesor en formación usa los instrumentos de la práctica como espacio de aprendizaje, es en ese sentido la

devolución pues es capaz de planear, gestionar, liderar y evaluar procesos de aprendizaje en el aula y procesos de aprendizaje propios en los instrumentos.

“Los espacios académicos de la formación proponen espacios particulares para la asunción en responsabilidad de ciertas fases, de liderar y evaluar los procesos mismos de aprendizaje. Estos momentos de devolución corresponden sobre todo a los momentos en los que los estudiantes asumen el liderazgo de las actividades: auto-curso, preparación de muestras (hacia la fase de composición), evaluación conjunta de las actividades, las muestras”. (Merchán, 2013, pág. 141)

**Regulación:** Acciones que reorientan y controlan, gesto en el que el formador interviene en la realización de las tareas y el progreso de la práctica, resalta y llama la atención con respecto a la consigna inicial, los procesos y resultados para que los profesores en formación se apropien del desarrollo de la actividad.

“Veremos también cómo, esta categoría de regulación tendrá un papel protagónico en la dimensión de construcción del gestus del profesor cuando las practicantes hacen consciencia de los vacíos de información, poca pertinencia en las proposiciones de cierto tipo de actividades en el aula para buscar los mejores caminos de gestionar la clase”. (Merchán, 2013, pág. 143)

Por ende, en esta investigación la regulación compromete dos tipos, la primera es la regulación de los formadores que realizan a pesar de la distancia en los documentos y la autoregulación que se espera de los profesores de formación a partir de reflexionar en los instrumentos.

**Institucionalización:** El concepto de institucionalización es tomado por Sensevy de Brousseau, (1990) y refiere a las acciones de confirmación que evidencian que los estudiantes encuentran saberes tanto en la manera de actuar como en el objeto de conocimiento “consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos” (Rickenmann, 2007: 451, 452). La institucionalización es la respuesta de los estudiantes a los saberes como reconocidos.

En este caso, no se profundizará en la institucionalización puesto que en el análisis que se realiza se pueden observar los tres primeros gestos como guía de búsqueda a interrogantes que aún no competen ser observadas desde el cuarto gesto docente.

En la medida que la investigación en didáctica de las disciplinas ha propuesto modelos para analizar el aprendizaje como resultado de una actividad conjunta formador – profesores en formación, movilizamos los siguientes conceptos para describir el funcionamiento del sistema de aula.

Mesogénesis: “La evolución del medio didáctico y de los contenidos de enseñanza aprendizaje que son identificados y se modifican en el medio didáctico” (Merchán, 2019, pág. 115) En nuestro caso el medio didáctico principal en las prácticas educativas efectivas es el medio didáctico escolar. No obstante los instrumentos de prácticas son una parte del medio didáctico,

parte que orienta la acción docente en el aula del profesor en formación. A partir de coherencia intrínseca del proyecto de aula y de las planeaciones de clases, define la coherencia entre los componentes mismos de la definición: condiciones de lo didáctico, materiales, preparación del espacio físico, etc. (Ídem, 2019)

Topogénesis: Esta categoría permite describir los procesos de acción conjunta y los cruces entre dos categorías de estatus y funciones presentes en toda situación didáctica (op. cit. 2019, pág. 116). En el caso que nos ocupa, nos permite identificar el tipo de profesor en el que se está colocando el profesor en formación mientras entrevé el tipo de alumnos de artes escénicas que quiere desarrollar.

Cronogénesis: La organización temporal de las actividades y tareas que proponen los formadores a los profesores en formación (profesores – alumnos). Es común, que según las disciplinas y según la progresión en el aprendizaje de los contenidos se repartan distintamente los tiempos para la enseñanza. Es decir, al inicio de un tema particular es probable que se necesite más tiempo para instalar la base de esos contenidos en la medida en que avanza la secuencia didáctica afianzar los contenidos de base llevará menos tiempo dejando más tiempo para la introducción de nuevos contenidos. (Íbidem, 2019)

### 3.4 Los instrumentos de práctica: sentido, uso y reflexión.

Con el propósito de ir un paso más allá en la práctica educativa, abordamos los apoyos que en tanto instrumentos significan herramientas para la intervención en el aula y la reflexión del profesor. Entendida como una forma de conocimiento que orienta la acción del profesor (Shön, 1987), siendo un proceso que debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales. Los conocimientos teóricos y académicos pasan a ser instrumentos de los procesos de reflexión del docente, generándose solo cuando la teoría se implica significativamente en los esquemas de pensamiento activados por el docente en su práctica. Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

En cuanto a la primera fase, se encarga de toda la orientación de la actividad humana que se ubica en lo que se conoce como el *saber hacer*. Este puede corresponder por un lado, al hacer desde un saber adquirido por medio de un estudio, *el saber teórico*, y por otro lado, el hacer espontáneo y dinámico procedente de la práctica, *el saber en la acción*.

La segunda fase, se define por ese conocimiento que no corresponde a un saber teórico o saber en la acción, sino más bien a un conocimiento adquirido por el pensamiento que se produce cuando se actúa frente a algo. Se caracteriza por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables de la realidad vivida, implicando reflexionar desde una postura crítica mientras se está produciendo la acción.

La tercera fase corresponde a ese análisis a posteriori que se efectúa sobre los procesos y características de la acción en la práctica. Constituyendo un proceso permanente de aprendizaje por parte del profesor el formación y que bien se presenta en instrumentos de evaluación, descripción, análisis, reconocimiento, y reconstrucción de la práctica realizada.

Es esta última fase la que se convierte en un factor imprescindible en el proceso de la construcción del rol docente en artes escénicas, ya que permite considerar diversas dimensiones del rol docente, también como ser humano y sumado a ello concede el espacio para indagar y, cuestionarse.

### **Los instrumentos de práctica.**

Para empezar, al referirnos al sentido de los instrumentos de las prácticas es necesario iniciar por una de las inquietudes del presente trabajo, la dimensión investigativa del profesor en formación. La cual se contempla en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE).

Allí, se encuentran los campos pedagógico-didáctico, investigativo, disciplinar escénico y de extensión como desarrollos propios del programa. Algunos de estos rasgos identitarios del programa son:

- “Práctica Pedagógica: el interés por lograr un modelo de práctica acorde con las progresiones del Programa ha encontrado en *el modelo de formación en alternancia* una propuesta académica que articula sistémicamente tanto agentes (formadores, estudiantes, profesores de los escenarios educativos diferenciados, alumnos) como los procesos de construcción de conocimiento según el rol y medio (didáctico) en que se desempeña/cumple cada uno.” (PEP).
- “Investigación: los profesores del Programa han venido constituyendo con los años una mirada investigativa sobre el acto educativo de las Artes Escénicas, y con ello, la generación de grupos y semilleros de investigación, reconocidos o en proceso ante Colciencias, además de líneas de investigación de Facultad.” (PEP)
- “Producción académica y artística: los docentes vienen desarrollando, de manera ininterrumpida, una serie de procesos articulados al quehacer investigativo, que se materializan en productos concretos, tanto académicos como artísticos. Ejemplo de ello son los avances en investigación en aula y monitorias en los trabajos de monografías que repercuten en la construcción de referentes de la práctica pedagógica e investigación.” (PEP).

Es decir, el estudiante hace parte de una práctica educativa bajo un modelo establecido y común a todos los agentes para poder analizar el rol no sólo de los agentes involucrados en la actividad (Leontiev, 1978) sino además los procesos de construcción de conocimiento y las funciones del rol docente en artes escénicas. Prácticas que gracias al avance del programa ha suscitado espacios de investigación sobre el acto de la educación de las artes escénicas, el quehacer del profesor en formación en el aula, los hallazgos y dificultades que se afrontan en diferentes escenarios educativos entendiendo el proceder del estudiante y formador. Sumado a lo anterior, dichos procesos académicos y empíricos han llevado al desarrollo de una producción académica y artística de parte de docentes y estudiantes, articulando distintos procesos con el quehacer investigativo, concluyendo en productos concretos.

Por este motivo, es que el presente trabajo busca retomar, indagar y aclarar el sentido de los instrumentos de práctica educativa, específicamente en inmersión, pues son estos desde los procesos propios de la investigación educativa los que ayudan a orientar y analizar el quehacer en el aula (de los profesores en formación) y sus alcances en las comunidades.

“La práctica pedagógica hace parte del proceso de formación y lo articula desde la reflexividad al programa de formación. Problematiza las condiciones de desarrollo del espacio académico ‘práctica pedagógica’ transformándolo en espacio de responsabilidad para los estudiantes pero protegido (por acompañado) como espacio de exploración y desarrollo del rol docente.” (Merchán, 2013, pág. 20)

En ese sentido, es menester remitirse al *‘Documento de apoyo para las planeaciones y proyecto de aula en la Práctica Pedagógica’*, realizado por el comité de práctica de la Licenciatura en Artes Escénicas con el objetivo de establecer los componentes de la construcción y uso de los instrumentos que se requieren para iniciar y desarrollar la práctica educativa.

En primer lugar el documento de apoyo habla de los componentes constitutivos de las planeaciones de clase. Para poder entender la progresión y objetivo de dichos instrumentos se define o exponen las consignas a continuación de cada uno en el orden según una práctica efectiva.

Parecerá un poco tedioso leer la copia en este apartado de cada uno de los formatos, pero es de suma importancia observarlos y leerlos como si fuera la primera vez que se tiene acceso a ellos, para comprender lo esencial en que se convierte cada una de las consignas de los mismos formatos en tanto instrumentos y el horizonte con el que fueron construidos.

#### 3.4.1 Proyecto de aula.

Partiendo del *‘Documento de apoyo para las planeaciones y proyecto de aula en la Práctica Pedagógica’* del proyecto de aula debe contar con las particularidades de los espacios de la práctica para poder entrar al aula *‘con la mayor claridad y preparación posible para que la práctica pedagógica sea efectiva y gratificante’* (Documento de apoyo).

“Un proyecto de aula se considera el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje como acciones de intervención didáctica a partir de una propuesta metodológica que permite incorporar los conocimientos de las unidades de aprendizaje en el ciclo escolar.” (Documento de apoyo, 2016)

Es por ello que dicha planeación de estrategias se orienta desde las siguientes preguntas que propone el documento en mención:

- ¿Qué puedo enseñar (contenidos) de teatro en 1 hora/1 hora y media durante 10/14 semanas, sabiendo además que entre sesión y sesión hay una semana de por medio en donde los alumnos no están inmersos en el mundo del teatro?
- ¿Cuáles son los requerimientos de preparar clase para que cada sesión sea significativa en términos de aprendizaje de teatro?
- ¿Qué y cómo evalúo los índices de aprendizaje?

El listado a continuación sintetizan los componentes del proyecto de aula. En cursiva escribimos para el presente trabajo la información que de entrada limita el escenario de posibles para el profesor en formación en tanto es una práctica pedagógica de inmersión

Estos son los contenidos de la estructura del proyecto de aula:

1. -**Tema:** es el marco que da sentido y horizonte a todas las sesiones de clase en conjunto. *(Por curso tendrán aproximadamente 10 clases, de 60 minutos. Posibilidad de 1 o 2 cursos.)*
2. -**Justificación:** responde al para qué de este proyecto en un contexto y grupo de alumnos determinado. *(¿Para qué enseñar lo que se pretende en este contexto? en escuelas rurales donde lo más probable es que no tengan fácil acceso al teatro..)*
3. -**Pregunta Problema y Orientadoras:** ¿qué aspiro a resolver didácticamente en el aula?, ¿qué aspectos o procesos, temáticas se quieren estudiar o mejorar? *(¿qué puedo enseñar sobre el teatro en este contexto que tenga sentido para los alumnos?)*
4. -**Objetivo General** del proyecto de Aula: porqué se pretende elegir ESE tema y esa metodología, para que los alumnos aprendan ¿qué? *(recordar el número de sesiones por curso, el tiempo disponible, marcar las posibilidades de enseñanza del profesor y de aprendizaje de los alumnos).*
5. -**Objetivos Específicos:** corresponden a los objetivos a corto plazo que llevan a cumplir a largo plazo el objetivo general. *(coherente con el objetivo general, normalmente el profesor define un objetivo específico por cada sesión de clase, máximo por cada dos sesiones de clase).*
6. -**Referentes conceptuales** sobre los que se apoyan los diferentes contenidos que movilizará el proyecto. *(tener en cuenta que vayan en línea con el tema, los objetivos, las necesidades de la población e intereses de los alumnos y profesor en formación)*
7. -**Descripción y Contextualización del grupo:** características de los alumnos, de la institución o lugar de práctica, proyecto institucional, ambiente escolar, entre otros. *(espacios escénicos pedagógicos dentro y fuera de la institución, características de la población que se pueden relacionar con los saberes de referencia, eventos culturales e institucionales que serán posibles escenarios de formación de los profesores en formación)*



8. **-Metodología:** responde al cómo se va a desarrollar el proyecto de aula. Cómo va a funcionar didácticamente. Si el proyecto contempla 5 sesiones, o 7, o acaso 1 sola, cómo espera el profesor en formación distribuir el tiempo para lograr los objetivos específicos conducentes al logro del objetivo general. O en términos más didácticos, está pensado en función **de una actividad principal** (del proyecto) los estudiantes son capaces de diferenciar qué enseñar primero para dar sentido y progresión en la secuencia didáctica completa.
9. **-Sesiones de clase:** la propuesta, diseño y realización de las clases programadas (a partir del modelo explicitado arriba). *Aquí es importante contemplar no sólo las sesiones que se desarrollan como una clase, que sesiones son salidas pedagógicas, eventos institucionales, izadas de bandera..., y si ¿aplica una planeación o solo un diarios de campo ¿Que observo y registro en este tipo de espacios?)*
10. **-Propuesta de evaluación del proyecto de aula:** estado y cumplimiento del proyecto. Ajustes y reflexiones. *(criterios que evidencien los avances y progresos de lo propuesto anteriormente teniendo en cuenta el modelo en alternancia)*

#### 3.4.2 Planeación de clase.

La planeación de la clase o el bien el formato guía para planear la intervención se encuentra en el documento con la explicación detalladamente de cada casilla, componente y en relación con el modelo de formación en alternancia.

En el documento de apoyo en el punto 1.1 se puede encontrar la intención de crear una matriz de clase coherente y clara, puesto que *“El profesor en formación propone entonces un plan de clase para los alumnos a través del cual moviliza contenidos de teatro que tienen sentido en tanto van acompañados de una propuesta secuenciada. Paralelamente el profesor en formación aprende las bases del rol docente y sus funciones en el aula escolar”* (Documento de apoyo, 1.1) sobre unos datos a tener en cuenta previamente que son:

- El tipo de alumnos,
- Las necesidades del medio,
- Sus funciones como docente,
- Las maneras de enseñar,
- Las maneras de aprender.

Por este motivo, el programa se encarga de proponer una matriz que se enmarca en el número de alumnos, curso, tema, objetivos de la clase. Fases de clase, las cuales giran en torno a una actividad central, que luego de identificarla se desagregan las siguientes actividades y el orden a disponerlas para el desarrollo de dicho planeador.

La idea original de la matriz es dividir la clase en tres fases, la primera como fase disposicional, la segunda es donde se realiza la actividad central, que también puede ser divide a las necesidades de la clase, y por último la fase de reflexión. Cada una de estas fases relacionadas con las siguientes 5 columnas: fases de la clase, contenidos, actividades, tiempo de la actividad y evaluación.

Esta clase, luego de que el profesor en formación tenga la experiencia en el aula se encontrará frente a otro instrumento de la práctica donde analizará su clase y reflexionará cada acción y acontecimiento surgido en el aula con el fin de entender el espacio de práctica desde el modelo de formación en alternancia los siguientes aprendizajes en distintos niveles:

1. *Referente a la construcción del rol docente y compete a la toma de consciencia del estudiante, ahora profesor en formación, de que él mismo está aprendiendo en una situación a-didáctica (situación concreta de enseñanza sin formador presente en cada sesión, pero acompañado por las instituciones escuela/universidad).*
2. *Referente a la construcción del rol del alumno de teatro en una situación didáctica.*
3. *Consolidación de los componentes del medio didáctico y los posibles con respecto a los contenidos, su eficacia, pertinencia y oportunidad. (Documento de apoyo, 1.1)*

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
Fase de preparación o disposicional <sup>8</sup>	Instala las bases de los tipos de interacciones necesarias para la clase. Preparación del espacio físico y declaración de los contenidos y secuencia de actividades de la sesión.	Explicación clara del proyecto general, de cada una de las sesiones, los compromisos, las responsabilidades en función de la actividad principal.	5 min	La respuesta de los alumnos ante las propuestas permite verificar la claridad con la que se expone el programa general y el plan de clase <sup>9</sup> .
Fase de la <b>actividad principal</b> o desarrollo: puede desarrollarse en varias subfases, (2) de acuerdo con los contenidos específicos planeados. ES MUY PROBABLE QUE SEA NECESARIO DEFINIR UNA FASE DE MUESTRA.	Puntualizar los contenidos permite declararlos explícitamente a los alumnos. Y esto permite que sepan qué van a aprender.	Cada actividad se elige en función de los contenidos. Los contenidos y tipos de contenidos sugieren tipos de actividades.	30 min divididos en cada actividad	Se evalúan dos niveles: 1. Se evalúa la asimilación y aprendizaje de cada contenido. Establece los criterios de evaluación común a todos y da claridad a los alumnos sobre qué están aprendiendo. 2. Permite al profesor evaluar su propia gestión y re-orientar la clase cuando es necesario (verifica si los alumnos aprendieron lo que querían aprender, si eran claras las instrucciones). Esta evaluación hace las veces de autorregulación para profesor en formación.
Fase de reflexión: Esta fase es muy importante, sobre	Se retoman los contenidos y fases así como los	Esta fase marca los puntos de giro para el profesor.	10 min	Este momento de la clase da espacio tanto al profesor como a los alumnos para hacer una

<sup>8</sup> Es importante apoyarse en esta fase en las maneras como los alumnos concentran su atención en otras áreas (silencio para escuchar las consignas y explicaciones) y re-orientar paulatinamente hacia las disposiciones particulares del área.

<sup>9</sup> Definir claramente a los alumnos qué se va a hacer en cada clase le permite a los alumnos prepararse para el trabajo en el aula. disminuye los niveles de incertidumbre y orienta la tarea del profesor.

todo para el profesor pues permite saber qué se hizo bien, muy bien o mal y porqué. Da espacio a los alumnos para hacer preguntas y resolver dudas sobre el plan de clase, formas de hacer, etc.	logros y dificultades más importantes del devenir de la sesión y se circula el pensar y sentir de los alumnos. Este es el mejor momento para la institucionalización	Permite repasar (memoria didáctica) los procedimientos, instala los posibles cambios a realizar en sesiones posteriores. Permite anticipar y anunciar lo que seguirá la clase siguiente.		co-evaluación alrededor del proyecto de aula. Concreta desde el devenir de cada sesión y su planificación qué y cómo funcionó, porqué y para qué.
--	--	--	--	---

Tabla 1 Planeador de clase Fuente: Documento de apoyo para la Planeación de clase y Proyecto de aula.

### 3.4.3 Diario de campo.

El comité de práctica luego de encontrarse con el pasar de los años con reflexiones anecdóticas de las experiencias ocurridas en la práctica, diseña desde el modelo en alternancia un diario de campo con unas consignas concretas para su elaboración.

“En el marco de la práctica pedagógica, el *diario de campo* tiene como fin la sistematización y el análisis de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre la acción de enseñar, siendo el objeto de estudio su propia experiencia.” (Formato Diario de Campo PP LAE)

Dicho esto, el formato expone en el inicio del instrumento unos objetivos del mismo instrumento, para que el estudiante/profesor en formación, reconstruya la clase teniendo en cuenta el planeador, las consignas y su objeto de interés a indagar.

#### **Objetivo General:**

Sistematizar (de manera continua y acumulativa) las reflexiones sobre la experiencia de preparar y dar clase a partir de la recolección y registro de información.

#### **Objetivos Específicos:**

- Registrar de manera sistemática el proceso de aprender a dar clase.
- Comparar la planeación de clase con la clase efectivamente realizada.
- Analizar los factores didácticos, pedagógicos y logísticos que inciden en el desarrollo de la práctica.

Luego, se encuentra el formato.

<b>Formato de Diario de Campo</b>		
<b>Nombre:</b>	<b>Código:</b>	
<b>Lugar:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Hora:</b>

<b>Texto(s) Mediador(es):</b>
<b>Pregunta:</b> (Defina una/s pregunta/s que guíe/n la sistematización desde la problematización de algún componente de la clase sugeridos en la descripción).
<b>Descripción:</b> De la ejecución de la clase con relación a la planeación, en coherencia con el proyecto de aula. Vale la pena tener en cuenta los distintos componentes constitutivos de una clase. Es en función de su priorización, identificación y lugar en los procesos de aula que adquieren sentido y lugar en las reflexiones del profesor en formación. Fases de la clase- Contenidos- Actividades- Recursos- Tiempo de la actividad- Criterios de evaluación- Situaciones emergentes- Características espaciotemporales
<b>Análisis</b>
<b>Evidencias:</b> (Escritos, dibujos de los alumnos, entre otros)

Tabla 2 Formato de Diario de Campo. Fuente: Formato Diario de Campo PP LAE

En el mismo formato, se encuentran las orientaciones sobre lo que se puede describir, analizar y reflexionar la clase. Esto para no perder el foco del instrumento y también de la progresión de la práctica puesto que luego de recoger y sistematizar la experiencia en los anteriores instrumentos, se realiza un instrumento final teniendo en cuenta los diarios de campo.

“...es un insumo para la sistematización del proceso de práctica pedagógica; además, apoya la reflexión para la elaboración del informe final de práctica y contribuye al desarrollo de procesos de investigación de proyectos de grado enfocados en la práctica pedagógica de la LAE.”

#### 3.4.4 Informe final.

Luego de recoger los insumos suficientes y de haber desarrollado gran parte, o finalizado la experiencia de práctica en los territorios se elabora el último instrumento de la práctica, el informe final. Este instrumento facilita una breve descripción y explicación de lo que se debe realizar en cada componente.

Este instrumento se basa en el Modelo en Alternancia y La Teoría de la Acción Didáctica Conjunta e incluye información general sobre los objetivos de la práctica. Pide directamente reflexiones sobre los textos mediadores, relaciones entre los objetivos generales y específicos, y describir el avance de los mismos y su coherencia, la relación entre los textos mediadores y los objetivos. Así mismo pide un análisis sobre los tipos de contenidos que fueron concretados y movilizados. Se articula con lo anterior, tiene un acápite para formalizar la evaluación, describir el proceso de enseñanza desarrollado con los alumnos y la concepción del aula como sistema.

La última parte es un espacio reservado para las conclusiones que surgen de los diarios de campo y reflexiones de la clase. Aquí se otorga un espacio al estudiante para hablar de lo que no tenía lugar en los anteriores acápite como recomendaciones, comentarios y en especial, si eligió los avances de la práctica como tema de monografía. Es el lugar para hacer un balance sobre lo que aporta para su formación como investigador, haga o no la monografía sobre la práctica, los lineamientos del programa dicen en el perfil del egresado ‘investigador’. El formato designa como extensión máxima de este punto 20 renglones (podría ampliarse).

Formato de informe final de la práctica educativa en la licenciatura con la descripción de cada componente:

## Informe final práctica educativa

Nombre:

Semestre:

1. Breve Introducción (escríbalo de últimas). Este acápite anticipa de qué va a hablar en los siguientes puntos y en qué términos.
2. Proyecto de aula que realizó a lo largo del semestre. Si es más de uno escriba un informe por cada proyecto: Institución, grado escolar, número de sesiones, número de alumnos y tiempo de clase.

Ejemplo:

Proyecto: La voz de los personajes relata la historia. (Clase de sociales)	4 de primaria	9 sesiones	45 alumnos	1:30 horas
---	---------------	------------	------------	------------

- a. Sobre el lugar de la práctica. Describa brevemente la incidencia del lugar de práctica en el proyecto propuesto y en los modos de desarrollo. Es decir, describa cómo poco a poco el contexto (grado, número de alumnos, tiempo de la clase, etc.) incidió en los ajustes del proyecto y el nivel de logro.
3. Análisis general del proyecto de práctica (revise cuidadosamente sus apuntes, diarios de campo y planeaciones):
    - a. En cuanto al texto mediador: ¿qué textos eligió? ¿Por qué? ¿hizo adaptaciones? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? y ¿cuáles?
    - b. En cuanto a los objetivos generales y específicos: Escríbalos y analice. ¿qué tan generales fueron?, ¿qué tan específicos? ¿Fueron cambiando en el avance de las semanas? ¿sí o no? ¿por qué? Acuda a los diarios de campo y ponga ejemplos claros. Describa la relación entre los objetivos generales y los específicos. Enuncie cuáles fueron los logros y las dificultades en la declaración y coherencia entre los unos y los otros.
    - c. Describa la relación, si la hay, entre los objetivos y el texto mediador. ¿Podría enunciar qué aprendió en este semestre en relación al sentido de orientar el proyecto de aula a partir de objetivos? En cuanto a los contenidos y las actividades (revise cuidadosamente sus diarios de campo y planeaciones): Describa lo más claramente posible el desarrollo a través de las sesiones de clase cómo fue identificando la diferencia entre contenidos y actividades. Describa si hay o no relación entre los contenidos y el texto mediador. Describa si hay o no relación entre las actividades y el texto mediador.
    - d. Contenidos y tipos de contenidos: En el curso de las planeaciones y la realización de las clases efectivas (y concretas) los contenidos definidos en las planeaciones y fueron movilizados articulándose unos con otros para lograr ser enseñados y aprendidos. Sabemos que los contenidos se dividen en 3 tipos: contenidos procedimentales, contenidos conceptuales y contenidos axiológicos. Teniendo en cuenta esta división, numere y defina cuáles contenidos y qué tipo pertenecen los contenidos movilizados.
    - e. Sobre la evaluación (revise cuidadosamente sus apuntes, diarios de campo y planeaciones). Describa lo más claramente posible los avances en la comprensión de cómo y qué se evalúa en la clase cuando usted es profesor. Describa lo más claramente posible los avances en la comprensión de cómo y qué le evalúan cuando su trabajo es evaluado.
    - f. Sobre el proceso de los alumnos. Identifique a lo largo del semestre la relación de los alumnos (si tuvo más de un curso dé respuesta sobre dos cursos) con su clase.  
Los aportes del teatro vistos o evidenciados en otros aspectos del aprendizaje de los alumnos.
    - g. Sobre la concepción del aula como sistema. Identifique y describa los aportes a la comprensión del funcionamiento del aula de las categorías didácticas: gestos profesionales del docente (definición, devolución,

regulación, institucionalización, memoria didáctica, contrato didáctico); aportes, logros y dificultades. Comente brevemente los aportes de los documentos de apoyo y artículos o material anexo sugerido durante la práctica.

4. Conclusiones generadas desde los diarios de campo y reflexiones de las clases.
  - Monografía y práctica: Si eligió como tema de monografía los avances y desarrollos de la práctica, sintetice (en 20 renglones) los aportes y balances de esta decisión académica.
  - Recomendaciones.
  - Anexe al final del informe las planeaciones y diarios de campo. También anexe las plantillas de asistencia.

## 4 METODOLOGÍA

El presente proyecto de investigación es de carácter cualitativo, hace referencia al modo en que se observa el problema y cómo el investigador busca respuesta produciendo datos descriptivos, donde se admite la subjetividad, utilizando las palabras propias, habladas o escritas de la población que se investiga y sus múltiples conductas (Quecedo & Castaño, 2002).

La metodología empleada es la clínica didáctica, lo que quiere decir estudios de caso, a partir de observar los fenómenos de las interacciones entre los agentes y el conocimiento en las situaciones didácticas. En este trabajo se estudian casos particulares de profesores en formación en los momentos de preparación en su trabajo para el aula y en momentos después de dar clase, todo esto reflejado en los instrumentos de prácticas educativas utilizados por ellos durante sus experiencias en la modalidad de inmersión llevados a cabo en escenarios educativos rurales.

Partimos de definir los instrumentos de práctica como “la voz del área de práctica”, con sus contenidos y consignas entendiendo que es el manual de práctica educativa para ser llevado a situaciones fuertemente a-didácticas (y también a otros escenarios y situaciones de prácticas). Es decir, en esta investigación tomamos los instrumentos como los documentos de interacción entre el pensamiento del profesor en formación, sus propuestas para dar clase, reflexiones después de dar clase y las regulaciones del formador a través de los comentarios que quedaron fijados en los momentos de lectura y evaluación de las propuestas de los profesores en formación.

Sabemos que el análisis didáctico tiene múltiples formas, unas a partir de las videos copias con sus consecuentes transcripciones, otras a partir de los documentos de trabajo de los profesores escolares en sus relaciones con los alumnos y estudiantes; otros los proyectos de aula de los profesores en formación y formadores universitarios, que dan cuenta de los marcos conceptuales de construcción de los tipos de formación de profesores en los casos de las licenciaturas.

Este trabajo es una extensión de este último ejemplo, es decir, queremos a partir de las trazas fijadas en los documentos de proyección de los profesores en formación en donde dialogan, por un lado con las consignas propias de los instrumentos y por otro, con los comentarios “regulaciones”, cuando las hay, de los formadores a cargo de los escenarios de inmersión. En este sentido, recordemos que el análisis de texto deviene de los análisis semánticos, inclusive de los estudios literarios en donde el sentido de la respuesta permite interpretar el sentido del indicio.

En el caso del análisis *a priori*, definido más adelante, la formalización de los proyectos de los profesores en formación son cuestionados por el formador en tanto el formador prevé, imagina, alerta, anticipa que tan pertinentes y oportunas son las propuestas. Partimos de los postulados de Rickenmann (2007) en donde define la clínica didáctica como un cuestionamiento metodológico a un campo de saberes específicos: las disciplinas escolares y sus relaciones con la formación universitaria. Partimos de la observación detallada del sistema didáctico y sus componentes para describir, identificar, comprender y analizar las lógicas de interacción entre los profesores en formación que aprenden mientras enseñan desde la preparación de las condiciones de lo didáctico, las posibles actividades para la enseñanza de contenidos formalizadas en los instrumentos para ello. Es decir, analizamos las preparaciones de clase y las pistas que siguen los profesores en formación al momento de reflexionar sobre su propia posible acción docente.

“El análisis clínico en didácticas constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. El estudio de la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales, permite poner en evidencia nuevos objetos de investigación y de formación” (Rickenmann, 2007, pág. 11).

Por tanto, vemos la materialización de la investigación en la postura investigativa reflexiva asumida por la investigadora de este trabajo contribuyendo a la comprensión de los diálogos formativos (profesor en formación – formador), partiendo de la descripción detallada de los posibles propuestos en el proyecto de aula, planeaciones y diarios de campo para entrar al aula. El trabajo se centra en los aprendizajes, en este caso del profesor en formación, permitiendo no sólo la construcción del rol del profesor, sino también da paso a evidenciar nuevos objetos de investigación que contribuyen a este campo: el lugar del formador en las regulaciones a distancia (Merchán et al, en impresión).

Este trabajo de investigación estudia un componente más de la práctica educativa, ya no en escenarios educativos distritales de la ciudad de Bogotá, sino en esta nueva propuesta de inmersión cuando los profesores en formación salen a ‘vivir’ en municipios distantes. Es decir, es una situación a-didáctica<sup>10</sup> en la que van acompañados sobre todo con los instrumentos del área para

---

<sup>10</sup> Situación a-didáctica: Didácticamente hablando, la práctica pedagógica puede ser considerada como una **situación adidáctica del dispositivo didáctico de formación**, en el pleno sentido del concepto tal y como lo plantea Brousseau (2007) y, posteriormente lo desarrolla Margolinas (1998). Recordemos: Declaración 1: la enseñanza tiene como objetivo principal el funcionamiento del conocimiento como producción libre del alumno en sus relaciones con un *medio adidáctico*. ¿Qué queremos decir con esto? Entendemos por “producción libre” toda respuesta a un medio regida por el sentido, es decir, por lo que el alumno es capaz de interponer entre sus condicionamientos –externos e internos- y sus decisiones; esto implica para él la posibilidad actual, y no solamente potencial, de elegir entre varios caminos, por razones “intelectuales”; esto implica también una producción personal” (Brousseau, 2007: 84-85). En una situación didáctica el aprendiz se enfrenta no primeramente al discurso de un formador que tiene que entender y asimilar, sino a un **medio en el que tiene que actuar**. Para poder actuar, en general, el docente **prepara el medio** mediante todo tipo de **recursos didácticos** (instrucciones, material escrito, preparación el espacio y de los elementos que constituirán en el medio, etc...) **que en general indican al aprendiz las “circunstancias dadas” de la situación en la que se encuentra y las expectativas con respecto a las acciones a realizar...** En la situación a-didáctica el aprendiz actúa según lo ya aprendido y asimilado, sin la presencia directa del formador. (Merchán, 2013, p. 395).

apoyarse y orientar sus planeaciones y reflexiones sobre las prácticas de aula. Se enmarca en la asunción y puesta en marcha del modelo de formación en alternancia (Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 2007 en Merchán 2019; Merchán et al, 2020), basado en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1990) y soportado por la teoría de la acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007 en Merchán, 2019; Merchán, et al, en impresión) y con la implementación de las herramientas pedagógicas y didácticas consignadas en los formatos construidos por el Comité de Práctica Pedagógica desde 2015.

#### 4.1 Métodos.

Se parte de la revisión documental como método para el análisis o búsqueda de indicios para comparar con el documento de apoyo como instrumento marco que regula la construcción y el uso de los instrumentos.

**Análisis a Priori** (de planeaciones y/o proyectos de aula): este tipo de método deviene de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau para el análisis de las ingenierías didácticas sometidas a procesos experimentales (Merchán, 2013:149). Se fundamenta en el estudio hipotético del pensamiento del profesor sobre aquello que anticipa como posible de funcionamiento de la clase que planea. El análisis a priori constituye un instrumento eficaz para comprender los “posibles de la situación didáctica” (Rickenmann, 2006 en Merchán 2013: 149). Esto quiere decir que se aplica análisis a priori a los documentos de proyecto de aula y planeación, permitiendo así anticipar las expectativas e imaginarios que tienen los profesores en formación sobre las acciones en el aula, las respuestas de los alumnos, los espacios físicos otorgados, el contexto y el funcionamiento del aula aún antes de iniciar las clases efectivas y orientar su mejoramiento. Es decir, el análisis a priori permite problematizar las propuestas de los profesores en formación a partir de los instrumentos entendidos estos como espacios de formación.

Por ejemplo, el profesor en formación propone como tema, para una clase de 45 minutos con alumnas de sexto grado que nunca han leído una obra de teatro, ni de Ibsen ni de ningún tipo, la lectura completa en voz alta de ‘Un enemigo del pueblo’. Una lectura rápida le permite al formador llamar la atención al profesor en formación sobre el nivel de dificultad de una lectura como la que está proponiendo, para un sexto grado, de alumnos de aproximadamente 12 años, que aunque es legítimo querer enseñarla, solicita con anterioridad una serie de explicaciones que requiere por lo menos 1 hora. Preguntas cómo: ¿Cuál es el tema de la clase?, Cuáles son los contenidos a enseñar? ¿cuáles las actividades? ¿Cuántas copias del libro tienen? ¿todos tienen el libro? ¿es necesario leerlo todo? ¿se puede leer una parte por clase durante cuatro semanas? ¿es posible un trabajo más afinado en relación al objetivo del proyecto de aula? ¿cuál es el objetivo general de la clase? ¿Cuántos alumnos son? ¿cuáles son los contenidos específicos? ¿ha pensado una lectura con voces emotivas o sin voces emotivas? ¿es una lectura en clase de español o en clase de teatro?

Podríamos seguir *ad infinitum* culminando al profesor en formación sobre si está trabajando en procesos de ciudadanía, en participación, a leer la obra con mayor profundidad y sobre todo, a



discernir puntualmente en cada punto de las actividades ¿Cuáles son las tareas de aprendizaje de los alumnos? (Merchán, 2013).

Entonces, el análisis *a priori* refiere en particular a esa lectura que hace el formador sobre los planeadores que recibe en la que desde anticipar la oportunidad y pertinencia de los contenidos, actividades y tiempos que propone el estudiante re-orienta y formula cambios, directrices puntuales que orienta la planeación. Su contrario, el análisis *a posteriori*, contempla dos alternativas. La primera, comparar las planeaciones presentadas por el estudiante con la secuencia didáctica (caso proyecto de aula) y/o las clases efectivamente realizadas. La segunda: que es sobre las que se trabajó en este proyecto, la relaciones entre los componentes sugeridos por el profesor en formación y las retroalimentaciones (regulaciones) hechas por los formadores para comprender los marcos de referencia comunes o no comunes en los dispositivos adidácticos.

#### 4.2 Datos de análisis

Para analizar las diferentes progresiones y reflexiones de los estudiantes a partir de las orientaciones y sugerencias del formador se utilizan las siguientes referencias para clasificar el tipo de retroalimentaciones del formador. Identificar el tipo de orientación teniendo en cuenta el modelo bajo el que se desarrolla la práctica y los criterios mencionados anteriormente, las orientaciones serán subrayadas para poder tipificarlas, de la siguiente manera.

Indicio de consigna	<u>De este modo</u>
Indicio de regulación	<u>De este modo</u>
Indicio de contenido	<u>De este modo</u>
Indicio de evaluación	<u>De este modo</u>

Es necesario resaltar que las anteriores referencias de clasificación de retroalimentaciones por parte de los formadores, solo se usaron en el primer instrumento analizado debido a la falta de evidencia dentro de los instrumentos de los indicios expuestos en el cuadro.

Nos referimos a los siguientes indicios en tanto:

**Gestos de definición y consignas**, se refiere a los lineamientos (instrucciones) que dan los textos de apoyo para que el estudiante ahora profesor en formación pueda construir los proyectos de aula y planeaciones de clase y una vez se realizan, guían los criterios para la reflexión y la evaluación (Sensevy & Mercier, 2007 en Merchán, 2013, Merchán et al, 2020).

**Gestos de regulación**, corresponden a los parámetros dados por las consignas y las definiciones de la situaciones de clase que guían la acción docente en el primer sistema entre formación ←gestión de clase y los contenidos →profesor en formación y en un segundo sistema entre profesor en formación ←tareas →– alumno. En los instrumentos se encuentran pistas de regulación vistos desde los dos sistemas que contribuyen al análisis y pesquisa de la investigación: en el primero, aquellas orientaciones del profesor en formación a los alumnos para el cumplimiento de las tareas de clase, reconocer el lugar y rol de los alumnos, la declaración de las consignas y administración del aula. En el segundo sistema refiere a las revisiones, consejos, sugerencias y retroalimentaciones

que por un lado aparecen en los instrumentos (enunciados, afirmaciones, aclaraciones sobre el sentido de las estructuras de la clase) y por otro, las opiniones, sugerencias y retroalimentaciones de los formadores sobre las tareas entregadas semana tras semana (Documento de apoyo, comité de práctica, 2018).

**Contenidos**, los indicios con respecto a los contenidos se refieren a los propuestos por los profesores en formación, progresiones, coherencia de los mismos en relación a la actividad y al proyecto de aula, entre otros; que son los que orienten la observación de los avances en los espacios escénicos pedagógicos (Merchán, 2011).

**Evaluación**, haciendo referencia a las evidencias que permiten valorar los avances y resultados del proceso de la práctica en cualquiera de los dos sistemas, respecto a la evaluación de las actividades de clase y cada uno de sus componentes o la evaluación que realiza el formador de lo planeado por el estudiante de acuerdo a los criterios de evaluación de la práctica efectiva. Refiere también a las expectativas del profesor en formación sobre los apoyos esperados, y en la distancia que ofrece la oportunidad de esta investigación la formalización de dichas expectativas, toda vez que la práctica de inmersión es una salida institucional de mediano plazo, pensada también para recabar información sobre las necesidades académicas en la enseñanza de las artes y sus prácticas en los municipios.

El siguiente cuadro muestra los documentos analizados recabados desde los instrumentos de prácticas que se analizaron para esta investigación.

	Proyecto de aula	Planeaciones	Diarios de campo	Informe final
E1 Cúitiva, Boyacá	1	2	2	X
E2 San Onofre, Sucre	1	X	1	X
E3 San Onofre, Sucre	X	X	X	1

## 5. ANALISIS: VOLVER A LOS INSTRUMENTOS

Para el análisis de los instrumentos de prácticas educativas de inmersión se construyó inicialmente una estructura que permite comparar los distintos usos que tuvieron por parte de los estudiantes y las orientaciones dadas por los formadores, en función de la descripción y análisis del aporte del uso orientado de los instrumentos a las necesidades de reflexión de los profesores en formación.

Para ello se utilizaron: proyecto de aula, planeaciones de clase, diarios de campo e informe final; realizados por 3 estudiantes, 2 de los lugares donde se realizaron los planes pilotos, y 1 que

tuvo la experiencia en un segundo momento, además las orientaciones explícitas de un formador de la Licenciatura que tuvo la experiencia de la práctica de inmersión en alguno de los cuatro espacios ofertados.

Instrumentos analizados	Estudiante-Profesor en formación	Formador	Lugar de práctica
Proyecto de aula	E1	F1	Cuítiva
Planeaciones de clase			
Diario de campo	E2	F2	San Onofre
Informe final	E3	F2	San Onofre

Volver a los instrumentos en este trabajo, corresponde a mostrar el sentido que tuvo para los profesores en formación la alternancia entre pensar las clases, preparar los materiales, planear los proyectos y construir una hoja de ruta con los instrumentos para ello, y en los distintos momentos de reflexión a corto, mediano y largo plazo retomar la experiencia y formalizar la percepción de la vivencia.

En nuestro caso, tomamos los instrumentos trabajados por los estudiantes en los momentos previos a las clases y posteriores a estas, para la interpretación de los datos (informaciones, reflexiones, retroalimentaciones) desde los criterios dados por el comité de práctica, en el *‘Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la práctica pedagógica’* y las guías de *‘Diario de campo’* e *‘Informes’*.

Leer estos documentos en tanto herramientas usadas como parte de las tareas de formación para los profesores en formación en los tiempos de la práctica de inmersión puso en evidencia algunas concepciones de los estudiantes sobre lo que significa escribir reflexiones sobre dar clase, conocer la comunidad y prepararse para participar de las agendas escolares. En muchos sentidos también permitió ‘leer’ algunas concepciones de los formadores sobre el uso que hacen de los instrumentos en el momento de orientar a los estudiantes en el desarrollo de su práctica efectiva. Y por supuesto, nos llevó a sacar algunas conclusiones relacionadas con las necesidades de tiempo, de orientación y de fortalecimiento conceptual en el uso y mejoramiento de las recomendaciones, las consignas en pro de apoyar las iniciativas y propuestas de los profesores en formación.

En los lineamientos para la asunción del modelo de formación en alternancia explicitan que es del fuero de la formación (del programa universitario) orientar los ejercicios de práctica educativa. Una vez en los territorios y ante las dificultades propias de proponer proyectos de aula y construir planeaciones de clase acordes con los contextos, nos preguntamos

¿Cómo llevar el teatro al aula en un grupo de diversas edades y necesidades?

¿Qué de todo lo que sé, es pertinente para enseñar en este contexto?

¿Cómo establecer esa comunicación entre el arte escénico y las otras asignaturas del currículo?

¿Qué tipo de actividades se pueden realizar?

¿Qué textos mediadores son apropiados para las diversas edades en un solo grupo?

En los seminarios de encuentro, cuando el comité de práctica inició la gestión para lograr grupos de trabajo en las regiones se hizo la invitación de recoger toda la información posible de las experiencias de práctica para estudiarlas de modo que el área pudiera a su vez formular programas coherentes con las necesidades de enseñanza en las regiones fuera de Bogotá. El objetivo era sugerir programas de iniciación para emplazar las artes y sus prácticas en municipios aislados sin acceso a las artes escénicas y sus prácticas. Desde nuestro regreso a Bogotá y en los encuentros de trabajos de grado, en las conversaciones sobre las experiencias fueron indiscutibles los obstáculos que habíamos afrontado en esta primera práctica en contexto, pues en muchos casos no fueron suficientes las sugerencias, faltó en algunos casos más acompañamientos, textos y documentos que guiaran el trabajo en la ruralidad, y cómo planear una clase para población estudiantil de grados de primaria.

Para darle linealidad y coherencia al análisis hemos definido dos sistemas acordes al modelo de formación en alternancia que evidencian los indicios expuestos en el cuadro que se encuentra más adelante.

Sistema 1, el espacio escolar, medio didáctico en donde los profesores en formación tienen la experiencia, de un **espacio escénico pedagógico**<sup>11</sup>, donde definen contenidos y actividades, para que el alumno aprenda.

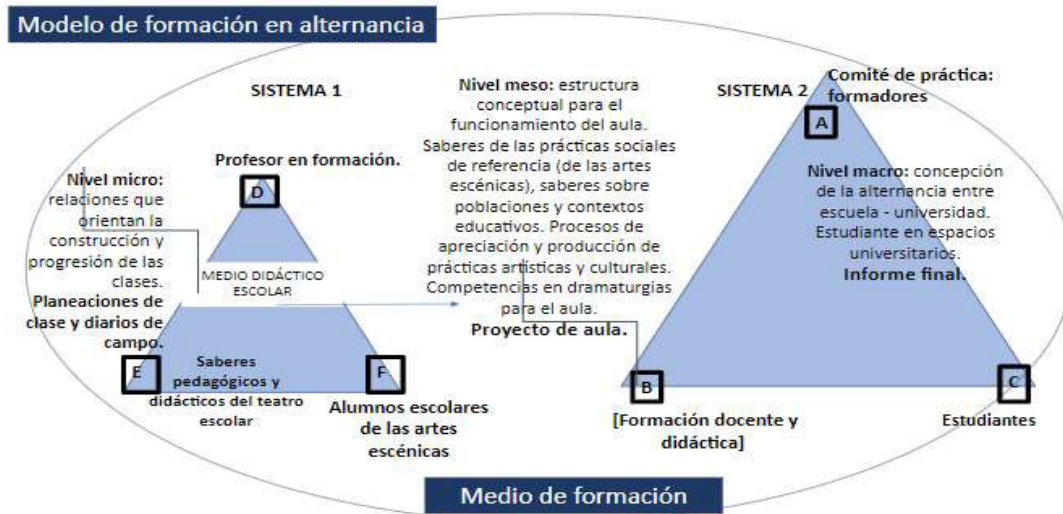
Sistema 2, espacio académico universitario, correspondiente a los **usos de los instrumentos de preparación y de reflexión** bajo la tutela de los formadores en un sistema correspondiente al espacio universitario, que en el espacio de inmersión se ve reflejado en los acompañamientos telefónicos, retroalimentaciones vía internet, inclusive seminarios de preparación antes de la partida. Dado que se encontraron diversas retroalimentaciones y reflexiones en los dos sistemas, se dividen en niveles los instrumentos de práctica para un análisis detallado y reflexiones en coherencia con la investigación.

De este modo y para facilitar la lectura y el análisis vemos primero a nivel **macro**, la concepción sistémica del funcionamiento de la práctica, la alternancia entre los escenarios de práctica de inmersión y la universidad significadas EN el documento de apoyo → Informe final. A nivel **meso**, las expectativas mutuas reflejadas en el instrumento que aporta la estructura conceptual

---

<sup>11</sup> Espacio escénico pedagógico corresponde al espacio sugerido donde se desarrollen los procesos propios del teatro como disciplina de formación de sujetos en la escuela. Un espacio escénico privado, extensible e infinito tiene una función específica en la escuela: formar en el conocimiento y en la convivencia; hacer teatro escolar es dotar a los alumnos de un espacio privilegiado para la construcción de su identidad, para el desarrollo de sus capacidades como personas, determinados en aprendizajes específicos: corporales, expresivos, interactivos. (Merchán, 2011, Pág. 117)

para que el profesor en formación, que le aporta herramientas para entender el funcionamiento del aula proyecto de aula → informe intermedio. Luego, a nivel **micro**, las relaciones que rigen la construcción y progresión de las clases, selección de contenidos y actividades y su realización en la clase efectiva planeación de clase → diarios de campo.



2 Modelo de formación en alternancia visto en los dos sistemas. Elaboración propia para este trabajo.

Ponemos de presente la importancia de cada nivel en la formación del profesor pero además entendiendo la relación estrecha que existe entre los instrumentos que atañen cada nivel y el desarrollo del dispositivo en alternancia. Recordemos que la práctica educativa de inmersión es una situación de formación a-didáctica durante toda la duración de la experiencia (un mes, dos meses o más), en donde los estudiantes, ahora profesores en formación viajan SIN el acompañamiento presencial de los formadores universitarios. Son ellos quienes estudian el terreno, construyen las propuestas de clase, gestionan los acompañamientos con los profesores de terreno y preparan según la experiencia del día las clases para el día siguiente. Pero, para el programa de formación, en particular para el área de práctica, es la primera vez que asume la administración en la distancia de un dispositivo de este tipo. Por tanto, y justamente por eso, vemos como procedente analizar las expectativas mutuas sobre el uso de los instrumentos y el tipo de retroalimentaciones y regulaciones recibidas.

### 5.1 DOCUMENTO DE APOYO → PROYECTO DE AULA

El documento que se constituye como instrumento marco para la entrada al aula como profesores en formación es el *Documento de apoyo para la formulación de un proyecto de aula y las planeaciones de clase* (ver marco teórico cap. 3.3.1). Contiene los lineamientos generales, desde la concepción del modelo en alternancia basada en la Teoría de las Situaciones Didácticas y los fundamentos básicos de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta para la intervención en el aula,

declarando los componentes de las estructuras del funcionamiento del proyecto y ejemplificando la planeación de clase.

Es común que los estudiantes inicien la formulación de posibles proyectos de aula desde séptimo semestre, para comprender el sentido de cada uno de los componentes y su importancia dentro de la estructura curricular de una institución escolar. La construcción de estos proyectos marca después de las observaciones orientadas de aula un paso significativo en la formación del rol docente. La formalización de este proyecto materializa el imaginario de la realidad del aula, en donde los estudiantes están ahí para ser profesores, para construir el rol de docentes *con* los alumnos en los distintos escenarios educativos.

Si bien, la construcción de dichos proyectos se basan en las expectativas que tiene cada uno de los estudiantes sobre su quehacer en el aula partiendo de sus intereses disciplinares y pedagógicos, a la hora de tomar decisiones frente a lo propuesto se convierte en un choque directo con la realidad concreta y material de lo que implica ser profesor de alumnos reales. Es decir, los profesores en formación en su mayoría nos pensamos propuestas, qué a modo de ver, aportan a gran escala y transforman el entorno donde vamos a intervenir sin pensar en el tiempo agendado para hacer posible lo que nos proponemos y por ello al estar *in situ* comprendemos muchas cosas que se podían prever, llevando a pensarnos ahora desde el aula para poder proponer un proyecto coherente con la realidad educativa.

Nos encontraremos a continuación en el inicio del dispositivo de inmersión de la práctica educativa, con la consigna para los practicantes de usar los instrumentos para 1) orientar y 2) reflexionar sobre la acción docente. Es nuestra tercera experiencia de práctica, la primera fue en séptimo semestre en donde observamos y construimos un primer proyecto de aula, la segunda en octavo semestre, en donde entramos a las clases, una vez a la semana, con uno o dos cursos y ahora, en noveno semestre vamos a las regiones a estar durante toda la jornada escolar todos los días durante un mes. Es una experiencia nueva para nosotros, nueva para el área de prácticas educativas y nueva para los municipios: no habían tenido profesores en formación en artes escénicas nunca. No hay programas curriculares en artes escénicas en ninguna de las instituciones.

Veamos:

En el punto 3 el documento de apoyo define el proyecto de aula como “En un proyecto de aula se considera el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje como acciones de intervención didáctica a partir de una propuesta metodológica que permite incorporar los conocimientos de las unidades de aprendizaje en el ciclo escolar”, enunciando los siguientes componentes para su elaboración. Recordemos el índice del proyecto de aula del comité de práctica. Los formadores saben de estas limitantes de tiempo, lugar, tipo de población (como parte de los componentes del sistema didáctico) y desde este marco de realidad se espera que orientan los ejercicios docentes (Pág. 7). Recalcamos que en los casos que nos ocupan de inmersión en donde los profesores en formación solo estuvieron un mes y dos meses en el segundo caso, sabiendo que en estos contextos, no han tenido un profesor de teatro, no han ido a teatro, no han leído teatro (tampoco los padres,

en la mayoría de los casos) la construcción de los proyectos de aula depende también de las formas de ‘iniciar’, de aproximar en el conocimiento de las formas del teatro.

Entonces, para planear la intervención de cada día en el aula es necesario definir las bases del proyecto marco completo para lograr acercarse a las expectativas e intereses que tienen los diferentes agentes de la práctica (profesores de terreno, rectores, profesores en formación, alumnos, formadores). Es por ello que definir este marco primero es sustancial, para, por un lado, seguir una ruta de planeación de las clases que viabilice el logro de un mínimo de metas (entender el contexto para los profesores en formación, intervenir en el aula con los profesores de terreno, dar clases iniciales de teatro, recabar información sobre los municipios y sus gentes para la formación). Y, lograr por otro lado, que los alumnos aprendan que el teatro existe en diferentes formas, que cristaliza expresiones humanas y culturales y que aporta a su desarrollo como personas y como ciudadanos generando competencias para el vivir y desarrollar la imaginación.

A continuación se muestra el proyecto de aula de la experiencia piloto de Cúitiva. En este caso se evidencia el desarrollo de los componentes básicos y la construcción de cada uno de los acápites y consignas de uso de los instrumentos, con el fin de analizar las propuestas y las retroalimentaciones del formador leídas como regulaciones.

#### 5.1.1 PROYECTO 1 Cúitiva, Boyacá.

Para entender el contexto de la práctica de inmersión hacemos una brevísima descripción del municipio. Cúitiva significa “la tierra de la esposa del capitán”, era un caserío de indígenas donde los aborígenes sostuvieron enfrentamientos contra las tropas españolas que luego ocuparon este territorio. Es un municipio del departamento de Boyacá ubicado al lado del gran Lago de Tota, limita con el municipio de Iza, Tota, Aquitania y está ubicado a 20 km de Sogamoso.

El municipio se encuentra dentro de la provincia de Sugamuxi, es eminentemente rural con un 88%, por lo general es de clima frío y cuenta con ecosistemas estratégicos como, la laguna de Tota, bosques y actividades agropecuarias. Su economía se basa en la agricultura, predominando el cultivo de cebolla junca, hortalizas, papa, arveja, trigo, maíz y otros. En esta provincia y en especial este municipio valoran su procedencia e historia indígena y por ello el monumento central en el casco urbano es el dios civilizador chibcha, Bochica quien **enseñó a hilar, tejer mantas, pintar las telas, elaborar la cerámica y predicó los preceptos morales, sociales y políticos**<sup>12</sup>.

Al aceptar la práctica en Cúitiva la propuesta inicial decía que cada estudiante, ahora profesor en formación, estaría en una escuela durante todo el mes. Sin embargo, esto hubiera sido posible de haber asistido 4 profesores en formación. A este municipio solo asistimos 3. Por esta razón la formadora de terreno redistribuyó así:

Los tres profesores en formación rotaban cada 4 o 5 días a una de las 4 escuelas de primaria de la institución. Esto con el fin de poder brindarles los espacios de los proyectos de aula a todos

---

<sup>12</sup> Información que se puede consultar en <http://www.cuitiva-boyaca.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

los alumnos, ya que si se ubicaban en una sola escuela para realizar toda la práctica, un escenario quedaría sin practicante de artes escénicas. Esta dinámica dificultó más la progresión de contenido y práctica en sí misma además de no generar una integración a profundidad de los estudiantes en la población de cada escuela.

### 5.1.2. Las expectativas hechas proyecto.

La construcción del proyecto de aula de El se presenta como idea general desde sus intereses investigativos antes de estar en el municipio, que se guiaban por la intuición “*de que el teatro aporta a la visualización de proyectos de vida por medio de actividades pre- expresivas*”. Cuando llega al lugar de práctica aborda algunos de los componentes aunque no profundiza en cada uno de ellos, quedando vacíos en la construcción del proyecto y que son identificados más adelante por el formador a cargo (en el caso específico de Cuítiva hubo un formador al inicio y otro al final. El primero tuvo que salir del área de práctica y hubo que esperar hasta que llegara otro formador para ponerse a cargo de los estudiantes en este municipio). El cambio de formadores ‘*hizo que los estudiantes nos sintiéramos solos, no era parte del acuerdo, en algunos momentos desorientados y en el curso de los días también disgustados por la idea de ser acompañados y evaluados por una persona que ni siquiera nos conocía personalmente*’. Pensamientos como este aparecían algunas veces, también aparecieron fortalezas, voces traídas de los seminarios de preparación, las llamadas de acompañamiento del comité, las conversaciones en casa con los otros estudiantes de inmersión.

En la medida en que realizábamos los análisis de cada uno de los componentes y de los instrumentos fueron apareciendo preguntas que intervienen de manera importante en la construcción misma de los acápites de los análisis y matizan de manera singular inclusive las posibles interpretaciones. Por ejemplo, los formadores a cargo de los estudiantes en Cuítiva se distribuyeron las tareas mientras lograban el empalme correspondiente pues una vez iniciado el proyecto en los territorios hubo cambio de cargas académicas (fue un semestre de paro estudiantil, cese de actividades y situaciones excepcionales en la administración de la universidad). La formadora inicial se va del área de prácticas y es necesario esperar la entrada del nuevo formador.

Esta distribución tuvo implicaciones en la responsabilidad sobre la puntualidad de las retroalimentaciones que regulaban la acción docente en el aula de los profesores en formación. Entonces, aunque algunas de las retroalimentaciones parecen pertinentes y llevan a los estudiantes a un plano de la autoevaluación, en la realidad de la experiencia no fueron dadas a tiempo creando angustias y sentimientos de soledad en los estudiantes. ¿Cómo avanzar en la administración del área de prácticas educativas para proyectar los trabajos académicos en tiempos y agendas viables para la construcción paulatina de los proyectos de aula? Que a la vez que permiten la formalización de las ideas y los objetivos del profesor en formación, también den pistas durante los tiempos de la práctica para reconfigurar desde el conocimiento las relaciones entre el profesor en formación con la comunidad, su trabajo en el aula, los horizontes de la profesión en las regiones. Situaciones como estas generaron en el momento de los sucesos unos tipos de reacciones como agobio y desazón con las dinámicas que se estaban dando y que entorpecieron el desarrollo de la práctica, pero en la



distancia nos invitan a evaluar las respuestas del área en tanto formativas, de los estudiantes en tanto diligentes, autónomos y competentes.

Las retroalimentaciones que realiza F1 en el proyecto de aula presentado a continuación las hace una semana antes de que termine el proceso de la práctica de inmersión.

Proyecto de aula de E1	Retroalimentaciones de F1
<p>(A)Introducción. - “el plan de aula para la práctica que se ejecutará en Cuitiva se enfocará en encontrar <u>cómo el teatro y sus contenidos</u> aportan para <u>el reconocimiento de sí</u>” - “involucrar <u>todas las dimensiones del ser humano</u>, <i>fortalecer la alteridad y un sin fin de habilidades</i> que fortalecen las actividades propuestas”</p>	<p><b>R1</b>“<u>Es muy amplio lo que manifiestas en esta idea. Cuáles contenidos de teatro. Categoriza. Mínimo 1 máximo 3</u>”. <b>R2</b> “<u>Es muy ambicioso. Qué habilidades concretas quieres desarrollar, a través de qué aprendizajes.</u>”</p>
<p><b>A.</b> - <u>cómo el teatro y sus contenidos</u> aportan para <u>el reconocimiento de sí</u>, F1 dice que es amplio (<b>R1</b>) pero, ¿qué es amplio? Recordemos que es la primera vez que estamos presentando un proyecto de aula en inmersión. Necesitamos mayor puntualización y delimitación en la propuesta, pero también de la retroalimentación. En la regulación R1 no explicita qué quiere decir con amplio. ¿Por qué hace alusión a la cantidad de contenidos? Estamos en la propuesta del proyecto de aula, donde la dificultad es definir el tema. Claramente estas prácticas requieren tener lo más claro posible cada uno de los componentes del proyecto de aula, sin embargo es pertinente preguntarse si es clara la diferencia entre delimitar el tema y limitar el número de contenidos en el momento de construir el proyecto. - (A)“<u>involucrar todas las dimensiones del ser humano, fortalecer la alteridad y un sin fin de habilidades</u>”, F1 es claro al decir en <b>R2</b> que es ambicioso y nuevamente sugiere concretar a través de ‘habilidades concretas’. Sí, el proyecto es ambicioso y desajustado. No conocíamos siquiera los niños, ni sabemos qué quiere decir ‘todas las dimensiones del ser humano’. Aquí es importante tener en cuenta que estas retroalimentaciones las hace el formador que se incorpora a la práctica dos semanas después de iniciar el proceso y una antes de que termine la experiencia, por ello las preguntas que surgen son alrededor de ¿cómo son involucrados los formadores a estos proyectos de prácticas? Es pertinente pensar sobre qué podría haber sugerido el primer formador, y cómo el segundo formador interviene.</p>	
<p>(B)Tema “El teatro un espacio para visualizar y <u>aportar a la visualización de un proyecto de vida</u> desde las <u>actividades corporales de pre expresividad.</u>”</p>	<p><b>R3</b>”Producto de tu práctica ya realizada puedes discutir tu propio tema. De esta manera <u>sabrás si realmente ése fue el tema que se propuso o sufrió cambios drásticos en el momento de la ejecución. En efecto, es para ti, el teatro el vehículo inicial por el cual se circulan saberes escénicos y contenidos axiológicos propios para un fortalecimiento en el proyecto de vida de los niños que hacen parte de tu proyecto. Ahora es el momento en que categorizas o estableces ¿Qué del teatro? ¿Qué aporta? ¿Qué del proyecto de vida? ¿Qué o cuáles actividades?”</u></p>
<p><b>B.</b> Es valioso que F1 en <b>R3</b> le recuerde a E1 que ya la práctica ha avanzado y que por esta razón puede confrontar ella misma su propio proyecto y decir si ese fue el tema que ha trabajado, si ve la pertinencia o no sobre el tema y cuáles han sido los avances en la práctica efectiva. Es una regulación puntual sobre cómo puede ella misma autoregularse. También puede retroalimentar solicitando un proyecto de aula posterior a la experiencia para así poder tener más material que evidencia las transformaciones, cambios y adaptaciones, es decir, progresiones en la formación de E1. Ahora entendiendo desde el primer sistema (espacios escenicos pedagógicos) El propone “<u>aportar a la visualización de un proyecto de vida</u>”, una</p>	

pregunta directa habría interpelado la decisión y generado transformaciones coherentes de la propuesta presentada con el contexto. El no conoce los niños, no conoce la vida en el municipio, ¿por qué proponer sobre el proyecto de vida?, ¿por qué no entrar directamente proponiendo enseñar y mostrar formas de teatro? ¿Capacidades de expresión desde el teatro?, por ejemplo.

Llega al tema con la intención de hacerlo desde “actividades corporales de pre expresividad” aunque presentando el mismo vacío de falta de concreción en lo que propuso. Es menester decir con esta propuesta y retroalimentación que las orientaciones del formador van en dos vías, regulan el uso de los instrumentos pero también deberían ayudar con sugerencias u otros aspectos al desenvolvimiento del profesor en formación en el primer sistema. Por ello, las retroalimentaciones son parte de las regulaciones sobre aspectos importantes de los instrumentos de práctica, ya que son ellos los que encaminan múltiples decisiones y por ende reflexiones.

<p>(C) Justificación</p> <p>-“<u>teatro en relación con la vida</u> para fortalecer y complementar lo aprendido en la escuela”</p> <p>-“se pensarán y propondrán los textos mediadores y las actividades, para una activa participación de todos los alumnos y que contribuyan a vislumbrar sus proyectos de vida.”</p> <p>-“actividades teatrales pre-expresivas para el fortalecimiento de sus habilidades y capacidades que desarrollan o fortalecen la alteridad”</p> <p>-“que aportarán a sus conocimientos previos y forma de ver su entorno.”</p>	<p><b>R4</b>”<u>¿Qué? Definir o categorizar</u>”</p> <p><b>R5</b>”<u>Define</u>”</p> <p><b>R6</b>”<u>Te sugiero un pie de página que amplíe este concepto ya que por vez primera como lector, encuentre una definición clara de uno de los caminos que quieres tomar en tu propuesta pedagógica</u>”</p> <p><b>R7</b>”<u>Categoriza....</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. temas</li> <li>2. Teatro</li> <li>3. materias</li> <li>4. contenidos</li> <li>5. Saberes</li> <li>6. Conocimientos”</li> </ol>
--	--

**C. F1 en R4** al ver “teatro en relación con la vida” se pregunta sobre ¿qué? Haciendo referencia nuevamente a definir que esta misma retroalimentación se presenta en **R5** evidencia también la responsabilidad del formador en ser claro sobre a lo que se refiere, ¿qué hay que definir o categorizar? ¿las actividades, textos mediadores, contenidos del teatro? Y si el formador observa que no se realiza lo que sugiere ¿qué hacer para dar a entender lo que sugiere? ¿No considera necesario dar ejemplos? Las retroalimentaciones en tanto regulaciones también pueden convertirse en un espacio donde el formador le recuerda al estudiante cómo ampliar su conocimiento, ya sea a través de la mención de espacios antes de la práctica, clases pasadas, seminarios comunes o documentos de referencia. Pues, en **R7** además de enumerar lo que se debe categorizar, ¿por qué no se sugiere ir al documento de apoyo, por ejemplo? También, ¿por qué El no recurre a él? Si no lo conoce o no lo recuerda ¿el formador no considera pertinente volver al documento? la práctica es nueva, tener clases todos los días es nuevo, ¿no es tarea del formador aportar con ejemplos, documentos de apoyo? ¿Vale solo preguntar?

<p>(D)Pregunta problema</p> <p>“¿Cómo a partir de actividades teatrales pre-expresivas se incentiva la construcción de proyectos de vida en las escuelas rurales del municipio de Cúitiva?”</p>	<p><b>R8</b>”<u>Concretar a partir de tu práctica ya realizada</u>”</p>
---	---

**D.** En este apartado El presenta la pregunta que orienta su proyecto a lo que F1 le pide concretar a partir de lo que ya se ha realizado. Buen punto para aprender en el largo plazo. Pero en el corto plazo, vemos que aparece otro detalle que no se había puesto en evidencia. Detalle que tiene implicaciones en la comprensión del dispositivo de este municipio. El

cambia de escuela cada semana o cada tres días. Por tanto, ¿debería presentar un proyecto de aula por cada escuela? En principio diríamos que sí, por lo que el primer proyecto debía haberse visto transformado en la segunda presentación y así sucesivamente. Pero es hasta ahora que se evidencia la dificultad de tener un proyecto de aula para un mes y realmente dar clases tres días en una escuela y cambiar. Sale a la vista este detalle. Esta realidad muestra una dificultad logística en la administración de la práctica de este espacio que más adelante ayudó a designar espacios definidos para cada practicante, evitando así, las dificultades que afrontaron los primeros profesores en formación. Por ello, reflexionar sobre la generalidad es importante cuando los casos lo requieren, pues más adelante se puede observar el afán del día a día de los practicantes de ir resolviendo las solicitudes y particularidades de cada espacio. F1 no consideró este factor en la retroalimentación. Solo pudo sugerir concretar desarrollos. Buen lugar para formular más de una pregunta, pues podrían derivarse de esa pregunta otras inquietudes que definían cada uno de los espacios. Entonces, ¿cómo preparar a los estudiantes para lograr desde el inicio proyectos más contextualizados? ¿Deberían trabajar en conjunto con los estudiantes que volvieron de los municipios? ¿La tarea de los practicantes termina al entregar el informe final? O ¿esta práctica requiere una responsabilidad de otro nivel que implica a quien tenga la experiencia para ayudar al próximo en tenerla para que se vean progresiones y no retrasos o estancamientos? ¿Cómo capitalizar la experiencia desde el mejoramiento de los instrumentos, canales de comunicación y por ende la oportunidad en las regulaciones?

<p>(E) Objetivo general          “Identificar y desarrollar las actividades teatrales corporales de pre expresividad en diálogo con los contenidos disciplinares y axiológicos para la visualización de proyectos de vida en los alumnos.”</p>	<p><b>R9:</b>“<u>Formular, concretar, categorizar y ampliar.</u>”</p>
--	---

**E.** Con la repetición de este tipo de retroalimentaciones se hace necesario pensar en los espacios antes de las prácticas, en donde se hablen de la importancia de los instrumentos como orientadores de las definiciones de la actividad, las condiciones de lo didáctico, los tiempos, etc., pero sobre todo la importancia de definir ciertos aspectos fundamentales para la progresión y desarrollo efectivo de la intervención en el aula. Una vez hemos llegado a este punto, podemos constatar que hay puntos en la estructura del documento que son los que pueden definir la orientación viable o no del proyecto mismo. Gramaticalmente el objetivo parecía viable, semánticamente sabemos que entrar a escuelas rurales en primaria, con teatro por primera vez en la vida de los alumnos y de los profesores en formación solicita de tipos de teatro especialmente pensados para iniciar en las artes teatrales a los alumnos y en la enseñanza a los profesores en formación.

<p>(F) Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar las actividades pertinentes para el desarrollo de aprendizajes de conceptos teatrales que incentiven la construcción de proyectos de vida.</li> <li>- Conocer los contenidos de las asignaturas y cómo vincularlos con el texto mediador para el diseño de las intervenciones y una posterior proyección vital.</li> <li>- Reconocer los aprendizajes conceptuales y axiológicos obtenidos a lo largo de las sesiones para una puesta en escena.</li> </ul>	<p>No hay.</p>
---	----------------

<p>- Generar una puesta en escena que evidencie lo visto a lo largo de las sesiones como proceso en constante crecimiento.</p>	
<p><b>(F)</b> En el documento de apoyo se aclara que los objetivos específicos dan las pautas para materializar el desarrollo de los objetivos generales. Por tanto, ¿por qué no hay un llamado de atención sobre la importancia de construir objetivos específicos en coherencia con las características de la población? De hecho, al intentar desagregarlos, es posible que E1 se hubiera dado cuenta, de las dificultades en términos reales de la propuesta ‘fuera del área, fuera de lugar’ qué estaba haciendo.</p>	
<p>(G) Referentes conceptuales</p> <p>1-“cuidado como formación de sí”  2-“todo lo anterior desde el juego, la creatividad y la imaginación, es decir, el teatro.”  3-“crecer cada vez hacia una mayor madurez: el cuerpo, las emociones o sentimientos, la fuerza de voluntad y el intelecto.”</p>	<p><b>R10</b>“<u>Amplía este concepto</u>”  <b>R11</b>“<u>¿Cómo?</u>”  <b>R12</b>“<u>Puede ser más concreto. Es decir, se dice, para entender el concepto de 'Proyecto de vida' tomamos como referente a la la la la la la. Para hablar de juegos teatrales tomamos como referente a lalalalalala. Falta, obviamente, referentes desde el campo teatral.</u>”</p>
<p><b>G.</b> El toma un concepto de interés personal que impulsa su proyecto con la intención de relacionarlo con el teatro a lo que F1 le pide ampliar dicho concepto, fundamentarlo teóricamente y además involucrar los referentes del campo teatral, puesto que se trata del componente de referentes conceptuales. No estaría demás proponer cierta bibliografía que aporte a la comprensión del conocimiento como aporte al desarrollo. Es decir, vemos que en el instrumento de proyecto de aula se hacen necesarias unas referencias para el planeamiento y desarrollo de la propuesta, este componente que respalda todo lo que E1 propone a lo largo del documento presenta dificultades que F1 no ayuda a aclarar o en su defecto a vislumbrar el camino que se puede tomar. En los numerales 1 a 3 propone ¿contenidos o temas? ¿Acaso marcos temarios? No es claro, en todo caso no son referentes conceptuales, no hay citación de fuentes ni una relación declarada con el tema y el objetivo general que permita siquiera adivinar hacia dónde se dirigía. ¿F1 no hace propuestas, no da ejemplos? En una regulación directa las preguntas como R10 a R12 puede llevar a que los estudiantes avancen y reconstruyen la respuesta, pero no es el caso. Esta respuesta como regulación no aporta a la situación de clase de los profesores en formación. Aún en una situación adidáctica. Pero, teniendo en cuenta las particularidades de este caso, ¿qué tipo de referentes surgieron en el desarrollo de la práctica que ayudó a solventar su proyecto, movilizar contenidos y desarrollar las actividades? ¿cómo lograr que en casos posteriores sea parte de los instrumentos reorganizar la primera propuesta a lo largo de la experiencia para ver desarrollos?</p>	
<p>(H) Descripción y contextualización del grupo</p> <p>“La mayoría de los alumnos que asisten son hijos de padres que cultivan cebolla y de madres que trabajan pelando las cebollas, la mayoría tienen hermanos y es común que estudien juntos.”</p>	<p><b>R13</b>“<u>Se puede complementar esta parte con información sobre la importancia del cultivo de la cebolla para la economía del municipio.</u>”</p>
<p><b>H.</b> El expone brevemente una información sobre la población, sembradores de cebolla. Ya hemos dicho que F1 acaba de integrarse al colectivo de trabajo y está apenas iniciándose en el área. Una respuesta enriquecedora hubiera sido además, de R13, referentes posibles desde la producción literaria, teatral, inclusive folclórica sobre los temas de siembra y recolección de cebolla y alimentos afines. Se evidencia la falta de trabajo de E1 para construir relaciones entre la cultura del municipio y las artes y sus prácticas. En la distancia veo las pinturas, fotos, dibujos de las celebraciones de cosecha en tantas culturas y expresiones, por ejemplo. Y, ¿qué</p>	

hay de las expresiones culturales propias de la población a lo largo de la propuesta de proyecto de aula? Se podría decir que F1 logra intuir una característica de la población que puede ayudar a pensarse la propuesta que presenta E1. Pero, ¿qué significa complementar?  
 Más allá de complementar la descripción contextual con más información sobre la economía, la demografía, la sociología, cómo incluir información sobre los niveles educativos, calendario académico, eventos municipales e institucionales, también están intereses hacia el porvenir próximo. Es decir, las preguntas apropiadas serán alrededor de las implicaciones de las realidades del contexto en las elecciones sobre la pertinencia de las obras, textos literarios, músicas y formas de las artes que generen interés y crecimiento en las comunidades. La mayoría de los alumnos son hijos de campesinos que trabajan con estos cultivos, ¿cómo acercarlos a la sensibilización de las artes? ¿en qué aportaríamos en ese camino de ampliación estética, cultural, humana? Entonces, ¿cómo utilizar la información del contexto en pro de la experiencia en los espacios escénicos pedagógicos? ¿Qué tipos de vínculos se pueden crear o fortalecer desde los saberes artísticos de referencia para las necesidades de la población? Pero si es trabajo conjunto, ¿dónde están esas pistas, esos ejemplos claros que aporten en el trabajo de construir un proyecto fortalecido, que alimente no solo el aula de E1, sino la recolección de datos para el programa?

(I) Metodología	No hay.
-----------------	---------

**I.** En el documento de apoyo la metodología responde al cómo se van a desarrollar las clases, cómo se contempla didacticamente el proyecto y en cuantas sesiones, cuanto tiempo y bajo que características. Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto de aula que presenta E1 no evidencia el componente de la metodología, dejando la propuesta vaga y sin horizonte de modos de proceder en el aula. Es decir, dicho factor es totalmente importante para el transcurso efectivo de la práctica por ello ¿por qué no se solicita este componente? ¿E1 no sabía cómo desarrollar las clases porque no se había definido un grupo, una sede o rotación? Y si en los otros componentes pudo proponer desde la generalidad por la falta de conocimiento sobre las condiciones de la práctica ¿aquí por qué no hay una propuesta general? ¿tenía dificultades con la metodología y no lo manifestó?

(J) Sesiones de clase	No hay.
-----------------------	---------

**J.** Este componente está en relación con el anterior. Se podía intuir que se daría mínimo una clase por día, entonces, dependiendo del tiempo de estadía en el municipio ¿Cuántas sesiones de clase aproximadamente iba a desarrollar?  
 ¿Cuántas sesiones de observación? ¿Cuántas sesiones de diagnóstico?  
 ¿Cuántas sesiones efectivas? ¿planeaba un cierre?  
 Si E1 no se detuvo a adelantar este componente como un posible frente a su práctica significa que ¿desde un principio habían más vacíos de los que se creía?  
 ¿Por qué no hizo este acápite luego de la concreción de esta dinámica?  
 ¿Resolverlo al llegar al municipio hubiera acaso permitido avanzar en las posibles dinámicas y pedir materiales de apoyo para las clases?

(K) Propuesta de evaluación del proyecto de aula.	No hay.
---	---------

**K.** Este es otro componente que no se aborda en el proyecto propuesto. Es necesario repensar y si es necesario reevaluarlo puesto que según el documento de apoyo éste se encarga de reflejar el estado, cumplimiento, ajustes y reflexiones acerca del proyecto y los componentes de su estructura. En particular de evaluar las actividades, la instalación dedse la definición de las tareas por parte del profesor en formación, las consignas y las respuestas de los alumnos en

el desarrollo de sus responsabilidades, las formas de regulación, la intitucionalización. En especial en estos espacios la construcción procesual de las condiciones de los didáctico para que E1 logre estabilización en el medio didáctico y los alumnos construcción de su rol de alumnos de teatro y/o artes escénicas. Por ello, si aún para muchos profesionales es difuso evaluar en la educación artística, este componente evidencia la falta de profundización y claridad que tienen los profesores en formación, y ¿los formadores? ¿Qué se evalúa? ¿se evalúan los contenidos? ¿la efectividad de las actividades? ¿la institucionalización? ¿el avance de los alumnos respecto al tema propuesto en el proyecto? ¿la pogresión de las clases? Y ahora refiriéndonos al segundo sistema, se realiza una autoevaluación de parte de los practicantes en cuanto a ¿la gestión de la clase? ¿el quehacer docente? ¿la efectividad del proyecto y clases propuestas? ¿la capacidad de afrontar imprevistos? ¿Se tiene en cuenta la evaluación en doble vía, es decir en los dos sistemas o sólo en el medio didáctico escolar?

<p>(L) Bibliografía.  “Referentes.”</p>	<p><b>R14</b> “<u>Para el cuerpo del documento debes encontrar una mejor manera de relacionar los referentes que tienes. En algunos son mencionados como comentario suelto sin ahondar en lo que realmente aportan a tu proyecto de práctica.</u>”</p>
---	--

L. Con la retroalimentación R14, F1 sugiere un camino a E1 para la construcción del proyecto pero no es claro, como no son las intervenciones que faltan y las anteriores en orientar directamente y con material concreto cómo solventar la situación en el momento de la práctica. Dar ejemplos de referencias, de temas y materiales como apoyo desde la formación es parte de lo esperado en los acuerdos de asunción de la experiencia en inmersión. No basta identificar falencias que presenta la propuesta, es necesario encontrar un hilo conductor coherente entre cada uno de los componentes para apoyar a E1 a tener una intervención en el aula más efectiva. Ahora se sugiere que, el formador sumado a orientar el uso de los instrumentos también oriente las elecciones que toma el practicante, para elaborar las intuiciones iniciales profesionales del estudiante y a partir de ellas encontrar el sentido, coherencia y pertinencia que tiene la propuesta con las características de la población. ¿Cómo abordar este referente y contenido? ¿Qué actividades situadas se pueden realizar para movilizar la enseñanza de las artes en la ruralidad? ¿Cómo construir un diálogo de saberes entre la población y sus culturas con los saberes de la educación artística? ¿Qué textos mediadores serán pertinentes para el aula?

En este análisis vemos que los formadores no guiaron el proceso según lo acordado en la antesala de la partida al municipio relacionado con en el proyecto de aula. Responden ante cada ítem esperando que sea el estudiante quien resuelva él mismo las situaciones que se presentan en el aula, pero no le dan herramientas para resolver cada uno de los puntos estando ya en lejanía. Vemos que E1 tampoco tuvo en cuenta acudir *al documento de apoyo* para buscar soluciones. Ni uno ni otro cuentan con los instrumentos **en tanto** herramientas para el profesor en formación. Recordemos que este primer análisis parte de la experiencia de práctica de quien escribe este trabajo.

E1 plantea de entrada un proyecto para ‘enseñar teatro’ instrumentalizándolo desde una visión ‘salvadora’, nada relacionado con presentarle a los alumnos de veredas lejanas de la laguna

de Tota (H)<sup>13</sup> qué es el teatro, cómo es, de qué consta, cómo se ve. Es decir, E1 no tiene en cuenta el hecho real de que la población de impacto es la que orienta la actividad (en términos de Leontiev) por tanto la finalidad es cómo mostrar teatro a niños y niñas que probablemente no suelen ir a ver visto teatro. Es el contexto y la población de impacto la que orienta en primera medida desde donde anticipar qué podría enseñar. En *el tema* (B) presenta una concepción de ‘el teatro’ en un nivel sobre dimensionado en términos de que habría que leer y explicar ‘el amplio mundo del teatro’ para desde las actividades corporales construir un proyecto de vida (con una población que apenas si va a conocer... ¿por qué sería E1 la convocada a construir un proyecto de vida con ellos? ¿Y si ya lo tienen? ¿Y si ya lo están construyendo? ¿E1 es profesora de artes escénicas, entonces qué es desde las artes escénicas lo que podría enseñar? Es decir, en el tema (B) está planteando un estudio del campo del teatro que no corresponde a la presentación inicial de algunas obras y formas teatrales comprensibles para niños de primaria, que no conocen las formas del teatro. Y en R1, R2 y R3, F1 no llama la atención rápidamente para que E1 logre aterrizar de entrada su propuesta para iniciar en la noción de teatro a los alumnos de primaria. De haber acudido E1 (que en este caso corresponde a quien realiza la presente investigación) al *Documento de apoyo*, cualquiera de los agentes, y discutido sobre la instalación de éste como referente común y marco **macro** de la propuesta, vemos que ‘**Justificación**: responde al para qué de este proyecto en un contexto y grupo de alumnos determinado. ‘(¿Para qué enseñar lo que se pretende en este contexto? en escuelas rurales donde lo más probable es que no tengan fácil acceso al teatro.)’, el imaginario y ya en la zona la realidad de los alumnos campesinos, de 4 a 10 años hubiera direccionado rápidamente la propuesta: no conocen las formas del teatro, buscamos obras sencillas, para llevar al aula y mostrar-LES cómo se percibe, cómo se ve, cómo ES el teatro en una aula unitaria.

Vemos en los siguientes puntos del cuadro analizado, que las retroalimentaciones NO regulan de forma que E1 pudiera retomar rápidamente, de un día para otro, el marco de referencia que la situación de enseñanza le solicitaba: un proyecto de aula para mostrar y jugar a ‘representar’ historias del lugar, personajes del contexto y de la literatura, de obras de teatro para niños para entrar en el juego de la representación. La premisa de la ‘situación de representación como situación didáctica’, premisa orientadora en el área de práctica pedagógica no apareció en ninguna parte. Recordemos que E1 está ya en la región, en su primera práctica de inmersión, tiene clase todos los días, todo el día, está conociendo el contexto, aprendiendo con las formadoras de terreno de la administración de aula en un contexto rural. Recordemos que la formación se comprometió con los estudiantes, ahora profesores en formación a apoyarlos con material, apoyo, y permanente consejo para orientar y aportar en el devenir de la implementación de la enseñanza del teatro en

---

<sup>13</sup>**Descripción y Contextualización del grupo:** características de los alumnos, de la institución o lugar de práctica, proyecto institucional, ambiente escolar, entre otros. (*espacios escénicos pedagógicos dentro y fuera de la institución, características de la población que se pueden relacionar con los saberes de referencia, eventos culturales e institucionales que serán posibles escenarios de formación de los profesores en formación*)

estas aulas. Entonces vemos que F1 en R8 “Concretar a partir de tu práctica ya realizada”, ‘ y R9 “Formular, concretar, categorizar y ampliar” y en las retroalimentaciones que hacen el papel de regulaciones formativas, actúa esperando que sea el estudiante el que proponga solo, resuelva solo, revise solo. ¿Es esa la función del profesor en formación en una práctica lejos del centro universitario, en donde está solo resolviendo otros mil detalles?

Mesogénicamente: visualizamos unas expectativas sobre el medio didáctico bastante difuso. No plantea metodologías de clases, ni es claro qué pretende enseñar, ni en cuantas sesiones. En la construcción del proyecto de aula no aparece todavía la idea de aula como medio didáctico, en el que el profesor en formación tiene un lugar y los alumnos otro y los posibles contenidos que harían parte de este mismo. La concepción de una orientación por parte del formador tampoco aparece puntualmente en este ejemplo.

Topogénicamente: este proyecto pone al profesor en formación en un lugar de guía, casi salvadora, sobre las posibles cosas que el teatro aportaría para la vida de los alumnos, no ubicándose en el lugar del profesor de artes escénicas que se piensa enseñando contenidos concretos de dicho campo. De nuevo, la falta de metodología y concreción de número de clases y cronograma podría dar a entender que la profesora en formación se ubica desde la improvisación, un poco desde la formación de actores en el ciclo de Fundamentación, en resolver desde lo que surja en el momento... ¿un entrenamiento? La propuesta pone a los alumnos en un topos *de personas con falta de orientación*, es decir, niñas y niños que necesitan de una persona externa que los ayude a ver y tomar los caminos en la vida, que se consideren oportunos. Dejando de lado las expectativas de los alumnos frente a la clase de teatro y la nueva profesora que llega a su municipio a enseñarles cosas que ellos desconocen o imaginan.

Cronogénicamente: el proyecto no muestra la importancia de tener en cuenta el tiempo de las clases, una hora, dos horas, etc... y las posibles articulaciones en un cronograma más largo, una semana, dos semanas, tres... Aunque en un principio este proyecto se propuso para un mes, con clases de todos los días en un espacio fijo. Al llegar al espacio de la práctica, la distribución de escenarios no contemplada en el proyecto, se alteró inclusive con respecto a lo imaginado por E1.

De ahí que la importancia de las retroalimentaciones se vea más allá señalar alguna mínima característica de la propuesta por E1 como forma de regulación. En este caso además sabemos que ‘los consejos’ llegaban con semanas de diferencia. Recordemos que no hay interacción directa por temas de comunicabilidad (internet) y si lo hubiera es posible que en una conversación directa la forma de responder del formador hubiera llevado a profundizar y acaso al documento de apoyo o aportes de bibliografía acorde a la situación. Pero cuando no es a tiempo, se convierten en retroalimentaciones del tipo ‘algunos comentarios’, dentro de un formato, no de un instrumento concebido como espacio de formación.

Este tipo de falta de claridades en cuanto a contenidos y retroalimentaciones se presentan constantemente en el proyecto de E1. Las retroalimentaciones R3, R4, R5 y R7 cumplen con hacer una repetición sobre lo que se debe fortalecer para entrar en el aula, que tal vez se concretó luego



de clases diagnósticas pero que no se lograron exponer en el documento, aun cuando el número de intervenciones ya se había desarrollado en su totalidad.

A nivel macro avanzamos aquí que el proyecto inicial estaba cojo, como suele suceder en la formulación de los proyectos de aula iniciales. Pero, ¿cuál y cómo serían las regulaciones de los formadores para que en el devenir de la práctica y seguramente en semestres posteriores, sean cada vez más ajustados? Esto tiene repercusiones directas en la formulación de los temas y objetivos en las planeaciones de clase. Para cada momento en el proceso están también los instrumentos de reflexión. ¿Cómo potenciar respuestas y capitalizar experiencias?

Se comprende que, el instrumento es tal y no solo un formato ‘neutral’ en tanto hay una correspondencia de responsabilidades entre profesor en formación y el formador a cargo; sobre todo en una práctica de inmersión inicial, sin la posibilidad permanente de reuniones con los formadores. Es en esta experiencia de inmersión donde los profesores en formación (yo misma como practicante en el semestre anterior, en octavo) no entendí, por lo visto, la relevancia en sus desarrollos, en su uso. Por tanto, sin la reflexión y diálogo constante con los formadores, cualquier instrumento pasa a ser un formato por diligenciar que entorpece el enriquecimiento de la práctica y la construcción del rol docente.

Es por lo anterior, que al hablar de los instrumentos de práctica y de las formulaciones de cada uno de estos es necesario pensar en el proyecto de aula como la piedra angular de la construcción de un espacio escénico pedagógico pero, sobre todo, como el primer documento que al interpelar al profesor en formación está aportando a la construcción de su rol como docente en artes escénicas. Es también, en este instrumento en donde se concretan intereses, ideas y aspiraciones particulares del estudiante que con las retroalimentaciones del formador y la intervención en el aula, ponen a prueba su construcción como profesional docente (relación entre sistema2 y sistema1). Es ahí, cuando el profesor en formación puede comparar entre la propuesta inicial y la intervención concreta en el aula e identifica que tan pertinente fue su propuesta y el sentido de cada uno de los componentes, que dotan de significado el instrumento como espacio de formación.

En ese sentido, al observar las planeaciones y diarios de campo, además del informe final, se puede constatar lo oportunas que hubieran sido otro tipo retroalimentaciones que contribuyeran a la concreción de sus ideas y que ofrecieran alternativas sobre la falta de claridad en los contenidos.

## 5.2 Planeador de clases. La acción y reflexión en contexto.

Entonces, se analizan las retroalimentaciones anteriores para poder comparar con las planeaciones y diarios de campo de E1 y observar si los hallazgos y falencias que afrontó el estudiante concuerdan con las retroalimentaciones dadas por el formador. En ese sentido las preguntas para este caso en específico son del orden ¿Las retroalimentaciones hechas por F1 son coherentes o no con la propuesta y desarrollo de la práctica de E1?, ¿desde qué lugar se hacen las retroalimentaciones?

Recordemos que E1 y los estudiantes en Cuítiva iniciaron con una rotación por las escuelas veredales. Esto tuvo como resultado que la progresión de la práctica en cada uno de los espacios escénicos pedagógicos no se pudiera desarrollar a plenitud tal como lo habían imaginado, solo tenían 4 días en cada escuela por lo que los proyectos debieron ajustarse a ese tiempo de clases. La práctica iniciaba muy en la mañana (7am y terminaba al filo de las 3pm), cada estudiante (3) debía permanecer en la misma escuela 4 o 5 días y luego rotaba hacia la siguiente escuela. Las decisiones sobre cómo trabajaron los estudiantes en la escuela fueron tomadas por los formadores de terreno a cargo. Esta forma de distribución obligó a que cada semana tuvieran que pensar proyectos de aula para 4 días y planeaciones para esos mismos días, 2, 3 y hasta 4 clases diarias. Algunas como asistentes del profesor de terreno, y otras una diaria, a lo sumo 3 como profesores de teatro escolar en escuelas unitarias.

El análisis que vemos a continuación sobre dos planeaciones de clase de E1 no contaron con retroalimentaciones, con regulación ninguna del formador. Recordemos que los estudiantes en Cuítiva estuvieron dos semanas con formadores en transición. El sentido de este análisis es observar cómo con los instrumentos de planeación de clase a la mano, teniendo los formatos pero entendiendo que el instrumento va más allá de la ‘estructura’, con orientaciones a tiempo de F1, hubiera podido el estudiante, en el rol de profesor en formación, ayudarse en las decisiones que tomó. En el momento de realizar planeaciones e ir a las escuelas en inmersión tuvo a la mano las planeaciones pero con visibles desaciertos, sin orientaciones por parte de los formadores durante dos semanas. Ninguno de los estudiantes del grupo que estuvo en Cuítiva recordó haberlo leído y estudiado en 7 y 8 semestre el documento de apoyo con las claridades que una lectura profunda y orientada da. Claro, esta realidad cuestiona por un lado el compromiso de los estudiantes cómo se están integrando los documentos del área en los seminarios de los espacios académicos.

Es importante para que el lector comprenda los análisis de las planeaciones que se encuentran a continuación, remitirse y hacer una lectura de la estructura completa del formato de planeación, en el marco teórico acápite 3.4.2. También cabe señalar que, no se analizan los siguientes instrumentos con los indicios utilizados en el proyecto de aula, puesto que no se registran retroalimentaciones de los formadores en los formatos y para el objeto de estudio no es necesario señalar estos indicios de parte del profesor en formación en la planeación y realización de su clase.

#### Análisis de la Clase 1 PL1 E1 24.04.2019

<b>Parte 1 Datos generales de la planeación de clase</b>	
<b>Clase 1 PL1 E1</b> <b>24.04.2019</b>	<b>Análisis siguiendo el instrumento</b>
<b>A. Curso:</b> Multigrado (tercero, cuarto y quinto)	<b>A.</b> En los datos generales de su planeación de clase E1 expone los grados escolares a los que pertenecen los niños de su clase. En este caso, los tres últimos grados de primaria. De aquí parte la decisión de escoger el tema de la clase, desde las características del grupo y sus expectativas.

<p><b>B. Fecha:</b> 24 Abril 2019</p>	<p><b>B.</b> La fecha es importante pues permite hacer seguimiento a posteriori de los procesos. Es necesario poner también el número de alumnos o un aproximado (cuando no se tiene claro), que luego se concreta, para poder establecer las actividades, el material y necesarios espacios físicos de realización de la clase, teniendo en cuenta las fases de que consta una posible clase de teatro.</p>
<p><b>C. Duración:</b> 1 hora con 30 minutos</p>	<p><b>C.</b> El define el tiempo con el que cuenta para desarrollar la clase, sin embargo, no desagrega cómo distribuye el tiempo en cada una de las actividades durante la clase. No desagregar el tiempo por actividad impide al profesor en formación hacer seguimiento de su gestión de aula (claridad en la consigna, tiempos de devolución, posibles regulaciones, etc.) Sería pertinente detallar en qué momento del horario escolar se desarrolla la clase, pues en las prácticas de inmersión se tiene en cuenta que se pueden llevar a cabo dos o más clases en el día. Y como el formador no se encuentra en el contexto, para una retroalimentación más allá del formato es primordial definir qué clase va en el primer bloque de la mañana, luego del desayuno o almuerzo, si el grupo de los más pequeños es en la mañana, en la tarde y esto qué implica. Pues en las escuelas rurales con más de una clase al día es necesario contar tiempo suficiente para disponer el espacio para cada clase y para las planeaciones posteriores en el mismo día.</p> <p>¿Es lo mismo una clase con primera infancia en las horas de la mañana que en las horas del medio día o tarde? Si tengo dos clases seguidas pero para la segunda necesito preparar material ¿Cuánto tiempo necesito y cómo controlo ese cambio?</p>
<p><b>D. Tema:</b> Comprensión e interpretación lectora.</p>	<p><b>D.</b> ¿en qué piensa E1 al proponer este tema? ¿proponerlo como tema central no margina el marco de la clase: el teatro? ¿Cómo es un tema de teatro para la escuela rural? ¿No sería parte de algún objetivo de la clase más no el tema? Según el documento de apoyo, éste se elige en función de los alumnos, intereses, gustos, edad de desarrollo, nivel escolar y su contexto, pero sobre en función del área marco, que en este caso es una clase de artes escénicas (bien podría ser danza, o títeres). Entonces podría ser, ¿qué tipo de tema pensado desde los saberes teatrales se puede desarrollar para un grupo de tercero, cuarto y quinto con el objetivo de fortalecer su comprensión lectora y enseñar teatro? Es decir, la coherencia interna que tiene el tema (en función de los alumnos) con lo acordado con profesores de terreno e intereses del profesor en formación.</p>
<p><b>E. Objetivo general:</b> Identificar y desarrollar las actividades teatrales corporales de pre expresividad en <u>diálogo con los contenidos disciplinares y axiológicos para la visualización de proyectos de vida en los alumnos.</u></p>	<p><b>E.</b> Es el mismo objetivo del proyecto de aula. En esto es claro que E1 sabe que es el que orienta la secuencia de 4 o 5 clases. Pero, vimos en el análisis del proyecto de aula, que poco tiene que ver con la realidad concreta del aula: enseñar teatro a grados de primaria, en cursos que nunca han tenido clases de teatro ni acceso a estas prácticas artísticas.</p>

	<p>Es en síntesis el momento en que se echa de menos un aporte orientador claro y preciso por parte de un formador.</p> <p>El subrayado es para llamar la atención sobre un tema que aparece frecuentemente: contenidos axiológicos y disciplinares. ¿A qué se refieren los profesores en formación con esta diferenciación? ¿cuáles son los unos y cuáles los otros? Esto nos remite directamente a las diferenciaciones que hay en las áreas de fundamentación en el programa universitario en los que se trabaja desde los contenidos técnicos de la formación del cuerpo escénico propios de los ejercicios de actuación, que para estos contextos se han revaluado ampliamente en el programa instalando en cambio formatos para el teatro en las aulas escolares. Pero, en este trabajo no los nombran en parte alguna, ¿por qué?</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b>  <b>F.</b> Establecer las actividades pertinentes para lograr el objetivo de la clase y proyecto de aula.</p>	<p><b>F.</b> El documento de apoyo en el acápite 1.2 define los componentes de la planeación de clase y seguido a este se encuentra la matriz de la clase. En estos acápites se sugiere el número de objetivos específicos de cada clase con la consigna de que definen el desarrollo paulatino y secuenciado el objetivo general. Es decir, los pasos para llegar a este. En ese sentido, se entenderían los objetivos específicos como la progresión y coherencia del desarrollo de las clases, actividades y contenidos para lograr el propósito del proyecto de aula. El en <b>F</b> propone un objetivo que de entrada se tendría que tener claro qué lo que expone se debe hacer en todas las clases, no solo en esta y por ello no es un objetivo propio de esta clase. No obstante la obviedad aparente del enunciado de este objetivo, no fue suficiente para cuestionar si había desvío en los propósitos.</p>
<p><b>G.</b> Acercar a los alumnos a una apreciación de la lectura y el teatro desde sus conocimientos previos para el desarrollo de nuevos aprendizajes.</p>	<p><b>G.</b> El propone un objetivo de clase desde el eje de apreciación: en este caso de lectura y el teatro. ¿Sobre qué contenidos en particular va a llamar la atención? Se puede intuir que es una clase diagnóstica porque dice ‘desde sus conocimientos previos’. Buena iniciativa. Es la primera vez desde el proyecto de aula mismo que aparece un componente posible, viable y relacionado con involucrar la noción de formas de teatro en el aula. Vemos más adelante que lo hace desde la dramatización de ‘el patito feo’ de Hans Christian Andersen. ¿para terminar en este segmento, a qué se refiere con aprendizajes nuevos? La pregunta es si <b>E1</b> intuye cuales son... veamos.</p>
<p><b>H.</b> Recoger los primeros insumos de la clase para el crecimiento del proyecto de aula en pro de los alumnos.</p>	<p><b>H.</b> Con el último objetivo se aclara que es una clase que arrojará datos para la planeación de las clases futuras, pero ¿se refiere a insumos ¿de qué? ¿ qué quiere decir en pro de los alumnos? ¿Es posible una clase en contra de ellos? Las primeras clases son de conocimiento mutuo con el grupo, sus relaciones, gustos, intereses, necesidades y conocimientos sobre la materia que se va a dar en clase. Es un objetivo difuso que no orienta hacia qué tipo de contenidos podría movilizar para enseñar.</p>
<p><b>Parte 2. En esta tabla presentamos horizontalmente la propuesta de E1 Y en una fila posterior hacemos el análisis en color de resaltado de texto rojo. Y así sucesivamente.</b></p>	

<p><b>Fase de la clase</b></p> <p><b>A. Comienzo (cuerpos en disposición)</b></p>	<p><b>B.</b> Trabajo en equipo.</p> <p>Para mayor claridad listamos los contenidos en esta columna:</p> <p><b>C:</b> reglas de la clase.</p> <p><b>D:</b> Trabajo cooperativo: observación de los avances con los otros.</p> <p><b>E.</b> Estrategias de cooperación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seguimiento de instrucciones</li> <li>- instalación de espacios ficticiales, la orilla, el río, las pirañas.</li> </ul>	<p><b>C.</b> Saludo para inicio de clase y se expondrá el <i>contrato didáctico</i> en nuestros encuentros y cuál será el objetivo de mi clase que girará en torno a divertirse jugando y aprendiendo. Se definen las actividades que se van a desarrollar en clase.</p> <p><b>D.</b> La actividad para calentar el cuerpo y poner en disposición haremos un juego de disposición llamado “paso del río”, consiste en dividir el grupo en los grupos que corresponden a la representación final y ponerlos a un lado de la cancha. El objetivo del juego es pasar al otro lado sin pisar el agua pues está llena de pirañas, lo único que pueden pisar es una tabla o lámina de cartón que se les va a entregar.</p> <p><b>E.</b> En la declaración del juego se hace énfasis en que el objetivo es “PASAR TODOS AL OTRO LADO”, se dice así, puesto que para lograrlo solo podrán si los dos grupos se unen. A cada grupo se le van a dar tablas, pero se dan menos tablas que integrantes.</p> <p>Las reglas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos logran por sí solos entender que deben unir los dos grupos para realizar el juego.</li> <li>- No pueden pisar ni tocar con cualquier parte del cuerpo el piso. De lo contrario tendrán que devolverse.</li> <li>- No se pueden abandonar las tablas, siempre deben tener alguna de las extremidades del cuerpo de los participantes.</li> </ul>	<p><b>F.</b> 15 min</p>	<p><b>G.</b> El alumno logra con sus compañeros resolver los obstáculos que se presentan en el juego.</p>
<p><b>A.</b> Presenta fase de preparación, de disposición a una clase nueva. Una clase de teatro donde van a leer un cuento, lo van a</p>	<p><b>B.</b> ¿es un contenido específico y apropiado para entrar a conocer qué es el teatro? <b>Puede ser: seguir reglas. Puede ser crear estrategias.</b></p>	<p><b>C.</b> El presenta de entrada un error, el <i>contrato didáctico</i> es diferente a las reglas de la clase. ¿por qué divertirse jugando y aprendiendo? Y si no se divierten, ¿pero aprenden? Esa relación entre aprendizaje y diversión ¿qué nos dice sobre la situación</p>	<p><b>F.</b> ¿Cuánto tiempo se dispone para cada momento?</p>	<p><b>G.</b> ¿Sobre el primer momento no hay una evaluación? ¿No es importante la respuesta de los alumnos a lo planteado en un principio por E1? Si el objetivo era pasar todos ¿qué se observa</p>

<p>dramatizar: ¿qué relación tiene disponer el cuerpo con un juego de hacer equipo con el cuento y la dramtización? Disponer a una clase de teatro no es necesariamente calentar el cuerpo.</p>		<p>didáctica que propone para su clase? ¿Qué les propone a los alumnos? ¿Qué tipo de relaciones propone dentro de la situación didáctica? ¿Cómo determina esta propuesta los gestos docentes de este profesor en formación? Y luego en <b>D.</b> propone un juego para crear estrategias de trabajo cooperativo. Útil, pero, ¿en qué se relaciona con la actividad que sigue de leer y dramatizar el patito feo? ¿El es consciente de la no relación que hay entre el primer momento de la fase de preparación y el segundo momento?</p>		<p>en <b>E</b>, que traducido en otras palabras es trabajar en equipo ¿Por qué no se evalúa si hubo trabajo en equipo o no? ¿Cómo se evidencia que están trabajando en equipo? Fueron claras las reglas? ¿cómo funcionó el manejo del tiempo?</p>
<p><b>A. Actividad central</b></p>	<p><b>B.</b> Comprensión lectora: esto es un tema, no un contenido. <b>C</b> - cuento 'el patito feo'. La exclusión, la integración. - personajes - onomatopeyas. - caracterización de los personajes con la voz - conflicto de la historia -línea de acción - inicio - nudo - desenlace</p>	<p><b>C.</b> Voy a realizar una lectura de una adaptación que realicé del cuento 'El patito feo' de Hans Christian Andersen en donde los efectos del cuento como el sonido de los patos, el pato llorando y otras acciones serán ellos los que ayudarán a crear la atmósfera del cuento. <b>D.</b> Al terminar la lectura en grupos de cuatro, van a reunirse y escogen la parte que más les gustó del cuento y pensaran en un nuevo final. Lo anterior con el objetivo de que piensen y posteriormente muestren desde la imitación de los sonidos y movimientos que hacen los animales, sus propuestas creativas del cuento y así luego lo muestren a sus compañeros para poder observarnos e identificar sus diferentes habilidades.</p>	<p><b>E.</b> 40 min</p>	<p><b>F.</b> El alumno logra poner en diálogo el cuento de la clase con las actividades propuestas desde el juego de disposición para la construcción junto con sus compañeros de las representaciones.</p>
<p><b>A.</b> Se planea una actividad central ¿en cuántas fases se divide? Y si no se divide ¿Por qué?</p>	<p>No se plantean subfases de la actividad central. <b>C.</b> 1. Lectura de la adaptación del cuento 'El patito feo' Una subfase entre <b>C.</b> y <b>D.</b> que sería: 2. Ronda de preguntas movilizadoras <b>D.</b> 3. Organización en grupos de cuatro personas, socialización y elección de finales alternativos para representar. ¿no es mucho? Porqué cambiar los finales?</p>		<p><b>E.</b> ¿Cuánto tiempo requiere cada subfase? ¿Si el tiempo no se da como el planeado?</p>	<p><b>F.</b> Hay que tener presentes los dos niveles de evaluación planteados en el documento de apoyo.</p>

	Pensarse la clase como una partitura de movimientos en escena. ¿En qué momento va esto? ¿En qué momento digo lo otro?	¿Cuánto tiempo de la clase dejo como comodín de imprevistos?	- Asimilación y aprendizaje de contenidos. - Gestión del profesor en formación. ¿Por qué no plantear la evaluación desde preguntas? Ya sea para los alumnos, para la autoregulación del estudiante. Aquí podemos ver los dos sistemas. ¿Cómo evalúo lo realizado en los espacios escénicos pedagógicos? ¿Cómo evalúo mi planeación?	
<b>A. Cierre de actividad</b>	<b>B.</b> Interpretación lectora. <b>No es un contenido. Es un tema.</b> <b>En el cierre de actividad como consecuencia de lo anterior es necesario saber que contenidos se movilizaron o institucionalizan en este cierre.</b> - línea de acción - representación, -onomatopeyas. -personificación - caracterización -escenario	<b>C.</b> Luego de que todos los grupos hayan mostrado sus propuestas de finales diferentes, individualmente van a dibujar los de tercero y los de cuarto escribir una copla, lo que más les gustó de las actividades y el cuento	<b>D</b> 15 min	<b>E.</b> El alumno logra realizar una actividad de producción textual y visual, relacionando sus intereses personales con lo visto en la clase.
<b>A.</b> El dedica un espacio de su instrumento para pensar en el cierre de la actividad central. ¿Cuánta importancia le		En <b>C</b> no es claro ¿En qué momento muestran sus representaciones? ¿Es un cierre oportuno de la actividad central? ¿No se contempla un espacio para las discusiones en torno a lo que se vio? Dividir <b>C</b> en subfases.	¿Qué pasa si una actividad se extiende más del tiempo programado? ¿Cómo decidir si es oportuno	¿Se evalúa el producto realizado o lo que refleja el producto? ¿Qué tipo de evaluación abarca los dos sistemas y niveles de evaluación?

dan los profesores en formación a los cierres de actividades y clase? ¿Se dedican a pensar en los posibles cierres de actividad y transiciones a las siguientes?		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra de posibles finales por grupos.</li> <li>- Retroalimentación o foro de discusión de lo que notaron los alumnos.</li> <li>- Aclaración de una actividad siguiente.</li> <li>- Dibujar y crear coplas sobre ¿o que aprendieron? De las actividades anteriores.</li> </ul>	dedicarle más tiempo o no a una fase o subfase?	¿Cómo evalúa E1 su gestión de las actividades?
<b>A. Cierre de clase (reflexión)</b>	<b>B.</b> - coplas - representación de los dibujos -onomatopeyas -inclusión de la familia en la historia.	<b>C.</b> Tendrán como tarea prepararse para contarnos las coplas hechas y explicar los dibujos en la siguiente clase, deberán traer pensado los sonidos y movimientos del animal favorito de cada uno y preguntarles a sus padres la historia de su nacimiento y primeros años. Todos sentados en mesa redonda contaremos que nos enseñó el cuento que nos sirva para sus propias vidas.	<b>D</b> 15 min	<b>E.</b> El alumno participa en cada uno de los ejercicios y consigue decir lo aprendido en la clase.
<b>A.</b> Se contempla una fase de reflexión según el documento de apoyo.	<b>B.</b> ¿No se retoman los contenidos vistos en toda la clase?	<b>C.</b> ¿Por qué dichas tareas? ¿Primero no se realiza el cierre y reflexión de clase y luego se dejan las tareas? ¿No hay un corte brusco en la línea de sentido de la clase propuesta? ¿La mesa redonda se realiza bajo alguna premisa? O ¿pregunta orientadora de reflexión?	<b>D.</b> ¿El círculo para socializar con cuanto tiempo dispone?	<b>E.</b> ¿Se evalúa la participación y ya? ¿cómo? ¿Cómo evaluar la institucionalización de los contenidos?

Mesogénicamente: podríamos decir que en la primera actividad los alumnos van a aprender sobre las reglas de juego para el trabajo en equipo. Podemos ver que el medio va a avanzar hacia la entrada del teatro en una segunda actividad. Es decir, que la profesora en formación logrará instalar una forma de relación primero, por medio del trabajo en equipo para instalar un texto mediador que permita mostrar la representación. El planeador permite visualizar cómo imagina la E1 la acción de enseñar. Faltaría recabar datos de la clase efectiva para analizar a profundidad cómo funcionó para ampliar la utilidad del instrumento como aporte a la definición de actividades, condiciones de lo didáctico y su extensión en las consignas y formas de hacer devolución, etc.

Topogenéticamente: E1 se imagina en el lugar de una profesora que instala desde la acción las dinámicas de lo que serán las clases de teatro y el tipo de relación que tendrán los alumnos con ella. No sólo hablar y ‘dictar reglas’ sino con dinámicas de trabajo que ponen a los alumnos a



resolver situaciones. Predice un topes de alumnos participativos, activos, capaces de observar cómo se pueden ayudar unos a otros para primero, identificar el reto de la actividad, unir las tablas de los equipos formador para cruzar el río, es de, lograr objetivos en el juego. E1 los pone un lugar de capacidad de tomar decisiones en el juego. Y con respecto a la segunda actividad, les da el lugar de observadores minuciosos capaces de imitar los sonidos y atmósferas de la lectura, logrando anticipar el lugar de alumnos imaginativos y dispuestos a crear atmosfera para la actividad a realizar.

En la primera parte del cuadro vemos que **E** objetivo general no tiene mayor relación con **G**. Vemos también que el objetivo **F** y el objetivo **H** no están proponiendo ningún objetivo específico de aprendizaje efectivo y concreto para los alumnos. Es decir, la declaración escrita de los objetivos no corresponde con las actividades para ser desarrollados.

Ahora bien, en la parte 2 del cuadro que es la planeación de clase se puede inferir que iniciar con una actividad de juego, disposicional, donde los alumnos siguen consignas, entrarían en relación con la profesora en formación y se preparan para una clase de escucha con un cuento ‘El Patito feo’ en donde van a representar formas primarias.

Ahora bien, es necesario remitirse a **C** en la clase 1 y **D** en la clase 2 para clarificar ¿por qué esas actividades iniciales? La actividad tiene un objetivo sobre ¿entrar en movimiento (calentamiento) para la actividad central que se trata de una situación de representación? O para como dijimos antes, construir las bases de las interacciones profesora/alumnos. Si es así, ¿por qué no lo enuncia? E1 no es consciente de declarar la relación entre cada una de las actividades que propone en clase. ¿Puede ser que la relación no sea evidente y clara, pero que en el croquis mental de E1 aparezcan las condiciones de lo didáctico, las transiciones entre actividades y sus relaciones?, ¿por qué no las plasma en la planeación? Sobre todo, porque el sentido de un instrumento que se llama planeación de clase, es justamente, para proponer el espacio para la formalización del croquis mental.

Un posible ejemplo de una actividad para iniciar con el ‘*Patito feo*’, se trataría de imitar el caminar de los patos, los movimientos y sonidos. La clase como práctica concreta lleva a E1 a organizar actividades puntuales para enseñar escucha, representación, personaje, conflicto, con los textos mediadores que trae consigo. ¿No es posible ser conscientes de ello antes de entrar al aula? ¿no es el formador quien ayuda al profesor en formación a ver lo que no está viendo?

Cronogénicamente: la profesora en formación todavía ve el tiempo en bloques, no desagrega las actividades en el tiempo real de uso. Por ejemplo, en la segunda actividad no tiene en cuenta desagregar en tiempos los procesos mismos de la actividad. Es decir, La primera lectura del cuento ‘El Patito Feo’ requerirá 10 minutos, máximo 15 de lectura con la participación de los alumnos al hacer la atmósfera del cuento. Serían dos lecturas, probablemente. Luego, hay una segunda actividad en ese mismo “bloque” que corresponde a la organización de equipos para escoger la parte que más les gustó del cuento, esta actividad requiere 10 minutos de esos 40 minutos que el profesor en formación contemplo para todo lo dicho.

Sigamos...

## Análisis de la Clase 2 PL2 E1 25.04.2019

<b>Parte 1 de la planeación</b>				
<b>A. Curso:</b> Multigrado (tercero, cuarto y quinto)				
<b>B. Fecha:</b> 26 de Abril de 2019		<b>B.</b> Esta planeación corresponde a la tercera clase con el grupo que se puede ver en <b>A</b> , aquí no se observa que se haya implementado la definición del número de alumnos que componen el grupo o en su defecto el número de alumnos por grado.		
<b>C. Duración:</b> 1 hora con 30 minutos		<b>C.</b> Ciertamente con las experiencias que ha tenido el programa en las prácticas educativas se puede decir que este tiempo es pertinente para dar una clase de teatro. Es la tercera clase de 5. En un horario típico escolar las clases tienen una duración aproximada de 45 minutos a 1 hora y media.		
<b>D. Tema:</b> Exploración De la palabra.		<b>D.</b> Luego de dos clases E1 propone temas relacionados con la dramatización, vimos en la clase 1 que los alumnos personifican y dramatizan los personajes del cuento adaptado, pero E1 no logra declarar la relación específica en este componente de la estructura de la clase, por ejemplo exploración de la voz emotiva con las palabras.		
<b>E. Objetivo general:</b> Identificar y desarrollar las actividades teatrales corporales de pre expresividad en diálogo con los contenidos disciplinares y axiológicos para la visualización de proyectos de vida en los alumnos.		<b>E.</b> ¿Cuándo cambia y por qué? ¿El objetivo general de las clases no se convierte en el paso a paso para llegar al objetivo general del proyecto de aula? Si se presentan dudas ¿por qué E1 no las manifiesta? Está amarrada E1 a este objetivo general. ¿Cómo ayudarla para que vean que es posible cambiarlo? Vimos desde el proyecto de aula que no es correspondiente con el contexto, con la iniciación de la profesora en formación para la enseñanza de qué es el teatro, y tampoco para los alumnos.		
<b>Objetivos específicos:</b> <b>F.</b> Descubrir las habilidades de los alumnos en las actividades propuestas para la organización de una muestra final.		<b>F.</b> ¿Qué tipo de habilidades? ¿Motrices? ¿de desenvolvimiento? ¿habilidades que hacen referencia a una representación? Y si es así, específicamente a ¿los gestos? ¿los diálogos? ¿la mimesis? ¿la exageración de los gestos para causar impacto? ¿qué tienen que ver con el objetivo general? No obstante, este objetivo plantea como foco de las actividades a los alumnos, sus habilidades. Es decir, aquí E1 va a observar a los alumnos. Buen punto.		
<b>G.</b> Reforzar los ejercicios de dramatización del cuento que planearon.		<b>G.</b> Reforzar ¿cómo? ya había puntualizado la escucha y la co-construcción de cuadros en pequeños grupos. La imitación desde la voz, la invención de un final. Importante retomar puntualmente cómo enuncia los contenidos articulados. De esa manera puede ir construyendo el proyecto. Pero hay que enunciarlo, seguir el paso a paso del hilo conductor.		
<b>H.</b> Acercar a los alumnos a una exploración de la palabra por medio de lecturas para nutrir las dramatizaciones, sus saberes previos y posteriores.		<b>H.</b> la palabra en el teatro, en la dramatización se envuelve en la emoción, el silencio y el volumen. Encontrar el ritmo en las alocuciones. Propone articular desde la palabra los juegos con la dicción. Y en <b>H</b> nuevamente se presenta como algo específico una generalidad, ¿nutrir qué tipo de saberes previos con las palabras? ¿riqueza de vocabulario? ¿onomatopeyas? ¿literatura? Y ¿por medio de qué? ¿por qué no se exponen los textos mediadores? ¿cómo se nutren saberes posteriores?		
<b>Parte 2</b>				
Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación
<b>A. Comienzo (cuerpos en disposición)</b>	<b>C: Imitación de movimientos. ritmo Coreografía.</b>	<b>C.</b> Saludo para inicio de clase. Se definen las actividades que se van a desarrollar en clase. <b>D.</b> La actividad para poner en disposición los alumnos será un corto baile con la canción 'Macarena' para despertar y calentar el cuerpo.	<b>E.</b> 15 min	<b>F.</b> El alumno participa activamente en la actividad y logra hacer los pasos del

				baile como se indica.
<b>A.</b> Es interesante detallar cada fase según la clase que se plantea. Cada profesor en formación puede nombrar las fases y dividirlas en acuerdo con lo que se propone.	<b>B.</b> ¿No se instalan contenidos desde la primera fase de la clase? ¿Qué pasa con los contenidos desde la danza que propone? ¿Es una coreografía grupal? ¿Puntualiza sobre el ritmo?	<b>C.</b> ¿y cuáles son las actividades del día? No define las actividades ni el sentido en relación de lo que se espera que los alumnos aprendan, ni cómo. <b>D.</b> Es un segundo momento de esta primera fase, El ¿por qué planea una actividad de baile para esta clase? ¿Qué observó en las clases anteriores para decidir hacer actividades de baile? ¿qué contenidos quiere movilizar con el baile? Al decir “corto baile”, ¿se refiere a una cantidad limitada de pasos? ¿de tiempo? Pero, ¿cuál es la relación con la actividad principal? Tampoco la enuncia. ¿Para qué calentar el cuerpo y la flexibilidad si en seguida van a mostrar dibujos?	<b>E.</b> ¿Dicho tiempo es la suma del tiempo de saludo + escuchar una vez la canción + bailar una vez la canción completa? O solo es un tiempo estimado.	<b>F.</b> Al parecer quiere evaluar la respuesta de instrucciones de movimientos en un baile. ¿pero cuáles pasos? No los enuncia en contenidos.
<b>A. Actividad central</b>	<b>B.</b> Ejercicios dramáticos - Cuadros de los finales del cuento ‘El patito feo’ <b>C.</b> Se puede movilizar el objetivo y contenido con preguntas orientadoras. ¿Cómo bailarían una vaca, un perro, una oveja, etc? <b>D.</b> La voz del personaje, la respiración al leer. <b>E.</b> - Animalidad - Caracterización de personajes con la voz.	<b>C.</b> Después se va a revisar la tarea que hay para esta sesión, el dibujo de los animales que desean imitar sus movimientos y sonidos, luego de eso cada uno va a empezar moverse de acuerdo al animal que dibujaron y se pondrán las canciones: ‘Mambo number 5’ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EK_LN3XEcw">https://www.youtube.com/watch?v=EK_LN3XEcw</a> , ‘Danza kuduro’ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7zp1TbLFPp8">https://www.youtube.com/watch?v=7zp1TbLFPp8</a> bailarían con esas canciones mientras imitan los animales. <b>D.</b> Teniendo en cuenta el trabajo que se han realizado en las dramatizaciones, se cerrará esa actividad por el momento diciéndoles que no deben olvidar sus dramatizaciones para el momento que vuelva a pasar por el colegio. Luego de que todos los grupos hayan mostrado lo último en sus dramatizaciones, <b>E.</b> en los mismos grupos se les repartirá unas lecturas dramáticas de una adaptación del cuento ‘La asamblea de los sabios tontos’ del autor Saúl Schkolnik , teniendo en cuenta que hemos trabajado con animales y el objetivo es que empiecen a leer y explorar sus voces, pensando en una dramatización final y en lo que piden fortalecer las profesoras, la comprensión lectora que se da implícitamente en la exploración de la palabra en las lecturas al entender lo que dicen y su sentido.	<b>F.</b> 30 min	<b>G.</b> Fortalecer los aprendizajes y contenidos trabajados en las clases anteriores. Los alumnos a partir de las institucionalización de los aprendizajes trabajan autónomamente sobre ellos.

	- Respiración - Entonación			
<b>A.</b> El no consideró en el transcurso de las clases la necesidad de dividir en subfases la actividad central para poder tener más claridad y manejo sobre lo que ocurría en el desarrollo de la clase.	<b>B.</b> ¿Dicho contenido se instala desde la primera fase o actividad de la clase? ¿Qué tan específico es el contenido para poder movilizarlo y se institucionalic e? Aquí se puede reforzar contenidos volviéndolos a nombrar.	<b>C.</b> Aquí tiene sentido la tarea que se dejó en la clase analizada anteriormente, aunque es necesario aclarar que, si observamos las fechas hay una clase en el medio de las dos analizadas. Es decir, se puede observar que lo planeado se corrió en planeación y tiempos, teniendo cabida la tarea que se dejó en la clase 1 dos clases después. <b>D.</b> ¿Fue un cierre oportuno? ¿Dónde está la progresión de actividades entre clase y clase? Con esta frase “momento que vuelva a pasar por el colegio” se puede observar el afán de hacer de parte de E1 y lo que representa para la progresión con este curso el tener que ir y volver cada determinado tiempo. O, cómo articularse con los colegas profesores en formación para que ellos retomen las clases desde lo realizado con la primera profesora en formación. <b>E.</b> ¿Cómo se instala este texto mediador? ¿No es necesaria una lectura previa de parte de E1? Si antes ya había realizado una lectura dramática sola ¿Cómo podía hacer devolución para involucrar la participación de los alumnos? ¿Dónde quedan todas las herramientas conocidas por E1 en las clases tomadas en la carrera para hacer una lectura? ¿Qué transición hay entre la fase 1 y subfases de la actividad central?	<b>F.</b> Para bailar ¿Cuánto tiempo de los 30 min? Para cerrar una actividad ¿Cuánto tiempo? Para reunirse y leer por grupos ¿Cuánto tiempo?	<b>G.</b> ¿Una evaluación cómo objetivo? ¿Dónde quedan los dos niveles evaluativos mencionados anteriormente? ¿Trabajar autónomament e niños de tercero, cuarto y quinto? ¿Qué aprendieron?
<b>A.</b> Cierre de la actividad	<b>B.</b> Exploración de la palabra <b>C.</b> - Corporalidad de animales. - Vocalización - Proyección - Dicción.	<b>C.</b> Las lecturas y actividades se piensan, escogen y preparan pensando en la pre expresividad y los componentes para la visualización de un proyecto de vida, nutriendo los aprendizajes corporales físicos y de las corporeidades, es decir el pensar con el cuerpo.	<b>D</b> 30 min	<b>E.</b> Los alumnos tienen un primer acercamiento a realizar lecturas en grupo, fortaleciendo la lectura, y aspectos de la voz teatral como la vocalización, el sentido de los diálogos, intención y otros.
<b>A.</b> ¿Qué pasó con el cierre de la clase?	<b>B.</b> ¿La exploración como cierre de actividad? ¿Qué tipo de contenido se quiere	<b>C.</b> Esto no es una actividad. ¿Qué objetivo tiene esta aclaración en esta fase? E1 lo hace ¿para sí? ¿para el formador? ¿para los alumnos?	<b>D.</b> para desarrollar ¿qué? Faltan 15 minutos para completar	<b>E.</b> ¿Se evalúa el acercamiento a realizar lecturas en grupo? ¿Se evalúa la vocalización al momento de

	abordar? ¿La exploración de la palabra no se aborda desde la movilización de contenidos teatrales?		el tiempo de la clase. ¿Por qué no se contempla en la planeación?	leer? ¿El intento de leer diferente a su cotidianidad?
--	--	--	---	--

Si bien, de las consignas iniciales para realizar la planeación de clase se requiere escoger primero los contenidos para formular las actividades de cada fase, al observar las planeaciones anteriores se pueden formular los posibles contenidos a partir de las actividades propuestas, puesto que E1 no los declaró. En cambio, en la columna de contenidos ubica temas de cada clase (clase 2, segunda parte, actividad de cierre, ubicación C). Si E1 hubiera declarado los contenidos con la especificidad que se requiere muy probablemente hubiera podido evaluar con mayor certeza la progresión del aprendizaje. Es decir, al no identificar los contenidos a enseñar tampoco es claro los contenidos a aprender, por tanto, ¿cómo podría regular las actividades? ¿cómo podría evaluar la eficacia de las mismas?.

Ahora bien, revisando los temas que E1 ubica en la columna de contenidos dan cuenta de temas desagregados del proyecto de aula, demostrando que lo que pretendía realizar eran ‘Lecturas dramáticas: vehículo para la comprensión lectora’, por la posible expresividad de la actividad es oportuna para iniciar en teatro escolar a grupos de primaria, refuerza competencias específicas del ciclo, aun en zona rural.

En este ejemplo E1 la profesora parte topogénicamente conocer que saben los alumnos para con ellos darle mayor expresividad a unos posibles personajes de una adaptación teatral. Es decir, está en el lugar de ver que sabe el alumno para enseñar qué es capaz de aprender el alumno.

Ahora, por otro lado podemos identificar que E1 propone diversas actividades para llegar al objetivo de su clase (aun cuando el objetivo general todavía es discutible pero los objetivos específicos aparecen más oportunos para estos grados escolares). Sin embargo, se hace evidente la complicación que tiene en el momento de escoger los textos mediadores y las relaciones entre ellos, puesto que en C y E se muestran textos desligados el uno con el otro. Justamente por esto es básico emprender las planeaciones anticipando contenidos, aun si son desagregados de actividades de lectura dramática, antes que actividades que luego es necesario concatenar. En escenarios como estos, es posible ampliar el espectro de textos de inicio desde otras disciplinas contributivas, por ejemplo, la enseñanza de las artes escénicas desde las artes visuales con el fin de movilizar contenidos cómo: caracterización de personajes, vestuario, ritmo, respiración, coreografía, imitación de movimientos, escenografía, etc. En particular donde el acceso a las artes y sus prácticas es muy limitado. En el contexto rural de la siembra de cebolla, como casi único medio de vida, es posible acudir a las pinturas de Jean François Millet con la pintura de ‘Pastora’ o la ‘Mujer con vaca’ o Pieter Brueghel el Viejo con ‘Matrimonio de un paisano’, imágenes que pueden ser cercanas a las imágenes cotidianas de los alumnos.

O bien, poner en diálogo pinturas cómo ‘La danza de boda interior’ de Brueghel el Viejo con la danza virtual o danza en trío que se desarrollan con música del altiplano boyacense o la música de Luis Lorenzo Peña y su requinto mágico (Ver anexos). Estos referentes y tantos otros posibles, acercarían a los alumnos al canon cultural universal y también a la cultura de su propia región, aportando esto a aprendizajes mutuos, claros y en progresión.

En esa misma línea, teniendo en cuenta que el profesor en formación en las prácticas de inmersión no sólo se enfrenta al aula sino a escenarios expandidos de formación ¿por qué no articular referentes comunes de la población para instalar la enseñanza de las artes escénicas? Por ejemplo, muchos de los padres, abuelos y familiares de los alumnos de Cuítiva tienen una gran posibilidad de haber crecido con la enseñanza que se daba por Radio Sutatenza (Ver video 1 en anexos). En ese sentido, se podrían crear espacios retomando este referente para hacer radio teatro, o para crear un proyecto de aula motivado por la creación de espacios para radio y grabación de material para radio, y estos mismos materiales que se compartieran en los hogares de los alumnos y así los padres no sólo saben que están haciendo sus hijos en la clase de teatro, sino que además están aprendiendo qué es el teatro y están participando en dicha formación. El pudo formular un proyecto que fortaleciera la comprensión o interpretación lectora por medio de radio teatro que invite a la participación de padres como oyentes del proceso o material final, utilizando referentes musicales y la descripción de referentes visuales para el enriquecimiento de la práctica y la experiencia.

Como resultado, al analizar los instrumentos anteriores (proyecto de aula y planeación de clase) que responden a la práctica de inmersión que realizó la autora de esta investigación, se puede reparar que volver a estos instrumentos para identificar las falencias, aciertos, avances y vacíos que presentó en el desarrollo de la práctica, contribuyó en la construcción de su rol docente. Fue en el curso de estos análisis posteriores que vio como hallazgos las dificultades que vivió en la experiencia. Es al leerlos y analizarlos luego de un tiempo significativo, que aparece la importancia de entender dichos instrumentos como espacios de formación. Realizando este trabajo le ha permitido pensar en los posibles de los documentos y formas de proceder en el aula, reconfigurando la percepción de la práctica educativa.

Por consiguiente, los instrumentos que se analizan en seguida corresponden a otros profesores en formación para contrastar y evidenciar las diferentes dinámicas y realidades que afrontan en el uso y concepción de los instrumentos por parte de los agentes que se observan en esta investigación (profesor en formación y formador). Vemos que son los mismos instrumentos que se ajustan en los diferentes contextos, con el fin de nutrir la investigación, abrir campos de indagación y evidenciar desde distintas realidades la necesidad de visibilizar los instrumentos de práctica como espacios de formación.

### 5.3 Diario de campo e Informe final. Una reflexión desde la didáctica.

Los dos instrumentos que se analizan a continuación son realizados en el espacio de San Onofre, Sucre. El Diario de campo corresponde a E2, quien realizó su inmersión en la segunda intervención de inmersión en este municipio, durante dos meses.

El informe final es tomado de E3 en la primera inmersión también en San Onofre, Sucre. Decidimos tomar estos documentos como base para el siguientes análisis aun sin corresponder al tiempo simultáneo, pues se realizaron con dos meses de diferencia y de todas formas no había repercutido mayor avance investigativo formal sobre el uso de los instrumentos.

Tal y como presentamos el municipio de Cuitiva, hacemos aquí una brevísima descripción de San Onofre y Rincón del Mar, Municipios muy vecinos, pero cuyas características se nombran en algunas partes de los documentos.

Sobre este municipio sabemos que fue fundado el 12 de junio de 1.774 por el capitán de la Real Armada Española: Antonio de la Torre y Miranda, al oriente de las playas de Quilitén en un llano fértil, bañado por el Arroyo Cascajo el cual desemboca en el Golfo de Morrosquillo formado la Boca de Zaragocilla. La zona estaba habitada por población dispersa de negros cimarrones, quienes se fugaron de las haciendas construidas en la provincia de Cartagena. Luego de la liberación de los esclavos, gran parte de estos viajaron hacia el sur ocupando las costas pertenecientes al hoy Municipio de San Onofre, entre los playones, la desembocadura del Canal del Dique y la Boca de Guacamaya en el límite del Municipio de Tolú<sup>14</sup>.

Los primeros asentamientos; de las playas emprendieron la explotación de estas tierras costeras fértiles para el cultivo, dedicadas a cocoteros y pesca. La explotación de las tierras permitió a los habitantes conquistar el mercado de Cartagena en donde se dieron a conocer por la comercialización de sus productos y llegándose a instalar posteriormente como el puerto principal de lazos estrechos de comunicación entre sus comunidades, y fuente principal económica.

En la actualidad San Onofre es uno de los municipios de frontera con los Montes de María, serranía que ha estado imbuida en el conflicto armado, zona profundamente paramilitar, y abandonada del estado colombiano. La pobreza y altos niveles de corrupción, sumado a la cercanía con el golfo de Morrosquillo ha hecho que sea parte de los corredores de la droga (para sacarla al mar)<sup>15</sup>. Esta situación es justamente la que impulsa a los rectores de la Instituciones Educativas IE e Instituciones Educativas Tecnológicas Agropecuarias I.E.T.A a insistir en la firma de convenios entre alcaldías y UPN. Los rectores, las rectoras y los gestores culturales están decididos a mejorar los niveles educativos.

**E2 DC3 01.09.2019. Sobre las clases en la escuela Institución Educativa Plan Parejo.**

<b>E2 DC3 01.09.2019</b>	<b>Análisis de diario de campo.</b>
A. Lectura dramática “Mariposas Amarillas”	A. En este diario de campo es clara la falta de descripción por parte de E2 de su experiencia como profesora teniendo en cuenta la Teoría

<sup>14</sup> Información obtenida de <http://www.sanonofre-sucre.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

<sup>15</sup> Información obtenida de <https://verdadabierta.com/la-barbarie-de-cadena-en-san-onofre/>

<p><b>En todo el diario solo encontramos esta retroalimentación de F2.</b>  <b>R1 ¿Qué pasó con la declaración de los contenidos de la lectura dramática? Es importante hacer énfasis en los gestos docentes</b></p>	<p>Acción Didáctica Conjunta. En <b>A.</b> se puede ver que el tema de la clase se piensa desde una lectura dramática. Sin embargo, F2 en <b>R1</b> le pregunta sobre la declaración de los contenidos de la lectura pero además le recuerda sobre los gestos docentes, que son aquellos términos específicos que le permitirían reflexionar sobre las formas en que definió las actividades a los alumnos, dio las consignas específicas, cómo hizo las devoluciones para entrar a entender las respuestas de los alumnos a las tareas para aprender. F2 no le dice para qué. De nuevo, aparecen palabras clave sin ampliación sobre en qué le enriquecería. Por ejemplo, al enumerar contenidos podría ampliar los criterios de evaluación sobre la observación de qué aprenden los alumnos. Podría implementar dos o tres actividades distintas por cada dos o tres contenidos. F2 no le explica para qué tener en cuenta y cuáles gestos docentes, en qué momentos de la reflexión.</p>
<p><b>B. Pregunta: <u>¿Cómo reconocer e identificar las diferentes situaciones que se presentan en una lectura dramática?</u></b></p>	<p><b>B</b> Esta pregunta orienta la reflexión sobre el trabajo hecho durante la clase. Pero, es una pregunta que parece clara y no lo es. ¿A qué se refiere E2 con situaciones? ¿Situaciones en el momento de leer? ¿Situaciones dramáticas? ¿situaciones de disciplinas? ¿Situaciones de asombro ante las posibilidades de la voz emotiva? Y otras más. ¿a qué se quiere referir E2 y porqué F2 no la orienta para darle claridad y profundizar en esto que su intuición le dice?</p>
<p><b>C. En esta sesión se les hace entrega a los alumnos el material escrito sobre la adaptación de un fragmento de la obra “Cien Años de Soledad” que vamos a leer y montar.</b></p>	<p><b>C.</b> Aquí se puede observar que E2 recurre a una herramienta para llevar el teatro al aula: las lecturas dramáticas, aprendidas en los espacios de la carrera, aunque se queda corta en enunciar el objetivo de la lectura: cómo leerla y qué quiere decir montarla.</p>
<p><b>D. Iniciamos leyendo una corta biografía sobre el autor y luego leyendo la sinopsis del fragmento a montar, el cual lleva por nombre “MARIPOSAS AMARILLAS”, contextualizando a los estudiantes sobre lo que vamos a leer.</b></p>	<p><b>D.</b> al inicio de la clase E2 definió las actividades a desarrollar para que los alumnos fueran encontrando el sentido de lo que se hace: 1. Conocimiento del autor, 2. Conocimiento del fragmentos sobre Mauricio Babilonia y su enamorada, contexto en la novela a la entrada y salida de las mariposas. Preguntas sobre qué tanto se contextualiza a los alumnos sobre los hechos alrededor de las mariposas, amplían el espectro de acción del profesor en el aula. ¿Se han leído o no Cien años de soledad completo? ¿Conocen las prohibiciones sobre este amorío de Fernanda del Carpio? Los fenómenos didácticos consideran las acciones en la clase que implica la manera en que el profesor concibe las actividades que desarrolla con los alumnos. ¿Con qué propósito se lee la biografía del autor?</p>
<p><b>E. Se reparten los personajes y se da inicio a la primera lectura. Cada vez que se termina una escena hacemos pausa y entre todos hablamos sobre la situación que ocurre en la escena</b></p>	<p><b>E.</b> ¿Es clara la definición de esta actividad? ¿Cuál es la consigna para los alumnos? ¿Leer con entonaciones o sin? ¿Los alumnos saben por qué paran? Si se hablan sobre las situaciones de la lectura ¿cómo se van regulando e institucionalizando los contenidos? ¿No hay contenidos?</p>
<p><b>F. Cabe resaltar que es la primera lectura, así que el primer análisis y comprensión que se le da al texto es muy general y busca que los estudiantes se lleven la idea principal de lo que sucede y de cuáles son los personajes.</b></p>	<p><b>F.</b> E2 identifica gracias a esta actividad el estado en que se encuentran sus alumnos frente a la lectura y comprensión. ¿El contenido a movilizar con esta lectura es la idea general del texto y cuáles son los personajes. ¿Cómo declaró y reguló dichos contenidos E2?</p>
<p><b>G. Finalizada la lectura, algunos de los estudiantes muestran su interés</b></p>	<p><b>G.</b> Clara descripción de la progresión en el conocimiento de la lectura a dramatizar. Respuesta a la devolución, la consigna pareció ser: leer</p>



<p>por un personaje, así que se hace la primera asignación de las posibles personas que van a tomar a cada uno de los personajes</p>	<p>entre todos, saber qué sucede en el texto, quien es quien, y qué hace cada personaje: Lectura general E, F y ahora elección de personajes G.</p>
<p><b>H.</b> Se deja de tarea que releen el texto y los que ya tienen su personaje asignado, piensen en cómo se imaginan ese personaje (la voz, como se viste, etc.) y traigan ideas para la próxima clase.</p>	<p><b>H.</b> E2 dio consignas claras y acordes con las formas típicas de iniciar el trabajo para una lectura dramática. Pero, a esta altura de la reflexión, hubiera sido pertinente reflexiones un poco más profundas sobre los detalles de las dinámicas en el aula, si hubo comprensión de los temas, si los alumnos conocían o no qué es la voz de los personajes, etc. Por tanto, ¿cómo está reflexionando sobre sus gestos docentes en esta clase? Hay una descripción del paso a paso como se desarrolló la clase, pero didácticamente hablando no hay una reflexión de la relación ternaria didáctica: profesor-saber-alumno.</p>
<p><b>I.</b> La cronología de la clase se lleva a cabo correctamente, la lectura se da en el tiempo establecido y queda un tiempo más para llevar a cabo la socialización</p>	<p><b>I.</b> Cuando E2 se refiere a “cronología” al tiempo planeado de la clase, hubiera podido avanzar y retomar los tiempos agendados para cada una de las partes de la entrega del texto. Esto permitiría ampliar el uso del tiempo con respecto a la cantidad de alumnos y la extensión del texto, datos que tampoco conocemos.</p>
<p><b>J.</b> Al llevarse a cabo una pausa cada vez que se leía una a una las escenas y se socializaba sobre ella, permitió que los estudiantes concentraran mucho más la atención en el detalle de lo que ocurría al interior de cada escena.</p>	<p><b>J.</b> ¿Qué tipo de detalles dentro de la escena? ¿Identificación del contenido dentro de la lectura dramática? La socialización se convierte en una forma de regular la actividad en función de los saberes, pero E2 no enuncia los posibles saberes que se estaban movilizando. Sería muy oportuno ver en una reflexión el proceso en el aula entre la entrega de un texto dramático y la emergencia de la dramatización con personificaciones como proceso de aula escolar. Interesante puntualizar sobre el tipo de consignas dadas y las regulaciones profesor → alumnos y alumnos ← → alumnos.</p>
<p><b>K.</b> Es un grupo bastante atento y se muestran bastantes entusiasmados con la lectura y a través de la misma, algunos muestran intereses particulares por alguno de los personajes.</p>	<p><b>K.</b> Al percibir el gusto de los alumnos por la lectura y personajes E2 no deja posibles preguntas que se conviertan en guía para la planeación de una siguiente clase. ¿Ese interés de los alumnos por los personajes qué quiere decir en la situación didáctica de E2? ¿cómo un profesor en formación en artes escénicas puede describir los intereses específicos de la dramatización, la voz emotiva como canalizador de desarrollo, los diálogos entre personajes con alumnos de colegio, cómo se transforma <i>el medio didáctico</i> en el curso del proyecto de aula?</p>
<p><b>L.</b> Hay un buen nivel de lectura. Se trabajará en reforzar la atención en los signos de puntuación, en hacer mucho más natural la lectura.</p>	<p><b>L.</b> E2 hace una lectura de las respuestas de los alumnos a sus actividades propuestas. Es interesante leer las reflexiones desde A hasta L sobre cómo E2 identifica el buen nivel de lectura e interpretar que ese primer nivel de lectura ‘bueno’ es la base para un proyecto de lectura dramática. Este el diario de campo de una sola clase. Nos quedan algunas preguntas en cada uno de los ítems, preguntas que orientan vacíos de comprensión que podrían integrarse en las reflexiones para que otros profesores en formación tengan en cuenta. De nuevo vemos como necesario cuestionar la retroalimentación de F2, ya que se queda en el término de comentario pero no en la orientación del espacio de instrumento como formativo para su construcción del rol y funciones.</p>

La alternancia es pensarse en los dos sistemas (1. Espacio escénico pedagógico y 2. Espacio académico universitario – instrumentos de práctica), y el diario de campo de una práctica de

inmersión, es el espacio académico de reflexión y crecimiento para el futuro de la práctica y enriquecimiento de los saberes del practicante. Por ello, ¿cómo hacer pensar en hablar en términos de los propios desarrollos y comprensiones de la *Definición* de los contenidos y las actividades para el día, además si las *consignas* fueron o no claras y puntuales? ¿Cómo asumir y volver parte de los propios componentes de reflexión las propias *formas de regulación* cuando los alumnos entienden o no las consignas, y cuando las entienden pero no tienen los materiales; o cuando parecen sencillas pero el profesor en formación no explicó previamente los términos y palabras que correspondía haber explicado? ¿Cuándo no pensó en las condiciones de lo didáctico, o acaso en prepararlo para una *devolución* con listado de tareas?, ¿podría mejorar la reflexión?

No se trata de volver a nombrar los términos específicos de la TADC, sino de verificar cómo el profesor en formación realmente escribió las consignas y si a partir de ellas distribuyó los *criterios de evaluación*. Si es consciente de las formas en que *reguló* para que los alumnos entendieran las tareas, si fueron claros los contenidos y por consiguiente *se institucionalizaron*.

Se puede inferir en el diario de campo de E2 que está en la búsqueda constante de la respuesta a la pregunta que orienta la reflexión, sin embargo F2 no es explícito en la *regulación* que hace y queda como una anotación al margen de lo que quiere evidenciar el profesor en formación. Es por ello que la pertinencia de una orientación que conduzca a una reflexión consciente de la experiencia desde los gestos docentes haciendo énfasis en algunos apartados del diario de campo, facilita la comprensión del practicante sobre lo que el formador está solicitando pero además sobre la reflexión de su clase y las situaciones del medio didáctico.

Mesogénicamente en el diario de campo se puede entrever que E2 identifica el avance de la progresión del aprendizaje en el medio. Presenta el texto, lo leen, lo discuten, amplían los gustos, asignación de personajes. Pues en **G** y **H** se puede observar la respuesta de los alumnos a la lectura que se realiza y los avances que se están dando en el medio didáctico son aquellas reacciones y comportamientos que los alumnos muestran en el desarrollo de la actividad los cuales evidencian la progresión. E2 desarrolla dinámicas del medio que contribuyen a la progresión de las actividades y contenidos, pues en **E** le atribuye a la acción de parar y conversar sobre lo leído un momento del espacio para nombrar lo que se está aprendiendo de la lectura.

En este diario de campo E2 asume topogénicamente un lugar de evaluador de su propia clase efectiva y las respuestas que tuvieron los alumnos en relación a la definición de las tareas. Es E2 quien desde el lugar de reguladora, pone en evidencia en el diario de campo los logros de las actividades propuestas. El topos de los alumnos es participantes activos, lectores atentos, que se entusiasman con la lectura hasta el nivel de interesarse en representar ciertos personajes. Lo que también deja ver que E2 los identifica en la posición de buenos lectores con la oportunidad de reforzar en lo que tal vez vio que presentaban fallas, la puntuación.

Cronogénicamente E2 trata de hacer un análisis cronogénico de su clase en **I**, mostrando la coherencia que tuvo el uso del tiempo que ya había anticipado en el planeador, aunque también contando sobre el tiempo que sobró y en qué se ocupó. Sumado a lo anterior, E2 contempla un tiempo para la asimilación de la lectura que se estaba llevando a cabo, otorgándole un espacio al proceso que se toman los alumnos para comprender y pensar sobre lo que se estaba leyendo.

En definitiva, el formador puede rescatar la descripción del paso a paso del cómo se desarrolló la clase y algunos de los resultados que obtuvo E2 como en **J**, pero didácticamente hablando el formador no recuerda la necesidad de hacer la reflexión, de acudir al marco de la relación ternaria didáctica: profesor-saber-alumno en esta clase o en su defecto pedir que se hable teniendo en cuenta esta consigna en los siguientes diarios de campo.

**Informe final.**

Este instrumento es presentado fundamentalmente cuando la práctica ya ha culminado. Sin embargo, la entrega se sustenta por un informe parcial elaborado cuando la práctica ya ha desarrollado una cantidad suficiente de clases (aproximadamente el 50%) para poder hacer una reflexión de primer momento.

E3 se encarga de hacer un uso juicioso de este instrumento, respondiendo con las consignas del documento y profundizando en cada uno de los detalles solicitados por los componentes. Vemos a continuación cómo este instrumento se convierte en un espacio de formación en tanto que E3 hace una reflexión luego de la práctica, cuando ya está en el espacio universitario; es la reflexión sobre todas las reflexiones del día a día formalizados en los diarios de campo.

Cabe recordar que el informe final hace parte del sistema 2, puesto que en esta herramienta hace una reflexión en retrospectiva sobre toda la experiencia., abordando los diferentes factores que hacen parte de la concepción del aula como sistema didáctico. En ocasiones, al volver a la universidad los distintos grupos realizan socializaciones al resto del área en los seminarios comunes. Estas socializaciones son el lugar de encuentro entre diferencias en contextos, problemas y dificultades comunes, y formas de solución.

El instrumento ‘informe final’ que construyó el comité de prácticas educativas del programa para los estudiantes de noveno y décimo semestre, se encuentran cada uno de los componentes a profundizar y las consignas que orientan la construcción del instrumento.

A continuación en la columna izquierda se ubica cada una de las consignas de los componentes y su desarrollo, y en la columna derecha el análisis de cada uno de estos y los aportes que suscita.

Este informe retoma la experiencia de E3 en San Onofre, Sucre, periodo 2019 – I.

<b>E3IF</b>	<b>Análisis de informe final.</b>
<p><b>1.</b> Breve Introducción (escribalo de últimas). Este acápite anticipa de qué va a hablar en los siguientes puntos y en qué términos.</p> <p>No hay.</p>	<p>Según el informe final este componente debe realizarse al finalizar la descripción de los otros acápites. Esta introducción es la que se construye paso a paso según lo abordado a lo largo del documento, es por ello que no se realiza al iniciar sino al finalizar aunque va al inicio. E3 ¿olvidó realizarlo luego de que acabo con los otros componentes? ¿F3 no consideró necesario este componente y por ello no lo solicitó? ¿es importante la síntesis del informe? ¿por qué?</p>

<p>2. Proyecto de aula que realizó a lo largo del semestre. Si es más de uno escriba un informe por cada proyecto: Institución, grado escolar, número de sesiones, número de alumnos y tiempo de clase.</p> <p>a. Proyecto Lenguaje y teatro, 3,4 y 5 de primaria, 8 sesiones, 30 alumnos, 2 horas.</p> <p>b. Proyecto Bailando y actuando. Estructura narrativa en danza-teatro. 3,4 y 5 de primaria, 8 sesiones, 45 alumnos, 2:30 horas.</p> <p>c. Proyecto Mis habilidades y cualidades expresivas. 3,4 y 5 de primaria, 8 sesiones, 30 alumnos, 2:30 horas.</p> <p>d. Proyecto Comparsa Manglar y mar. <u>Comunidad niños, niñas y adolescentes.</u> 5 sesiones, 30 alumnos, 3 horas.</p>	<p>El componente 2 en la consigna es claro con lo que se requiere abordar en este acápite. E3 hace una descripción general de los cuatro proyectos de aula que realizó en esta práctica. En estas descripciones se pueden observar los grados escolares de los alumnos, el tiempo estimado por clase, el número de alumnos, el tema del proyecto y el número de sesiones realizadas.</p> <p>En el proyecto <b>d</b> se puede observar que este proyecto no se ejecutó en una institución educativa, sino que se llevó a cabo con la comunidad dentro del marco de un proyecto orientado por una fundación cultural: Maríamulata en Rincón del mar. Esto es importante puesto que era el piloto de esta práctica en ese espacio. ¿Qué tipo de orientaciones tuvo E3 por parte del formador para llevar a cabo dicho proyecto? Es necesario mencionar qué el trabajo con comunidad requiere ciertos conocimientos diferentes al trabajo dentro de una institución educativa, por ello es necesario saber ¿qué tipo de referentes tenía E3 o fueron brindados por el formador de terreno para el trabajo con comunidad? ¿qué tipo de comunidad? ¿cómo funciona la fundación?</p> <p>Respecto a los proyectos <b>a, b, c</b> se destaca el trabajo a realizar con infancia, determinando unas edades para el desarrollo de estos proyectos y no generando mayor dificultad, en cuanto a rangos de edad en la población, al profesor en formación. También es visible el tiempo que disponía cada clase en estos proyectos 2 horas y 2 horas y media, y 3 horas en <b>d</b> ¿a la semana? Por ello, el tiempo y grados de escolaridad se convierten en la columna vertebral de las planeaciones de las clases puesto que estos dos datos determinan las actividades y contenidos a abordar.</p>
<p><b>2.1. Sobre el lugar de la práctica.</b> Describa brevemente la incidencia del lugar de práctica en el proyecto propuesto y en los modos de desarrollo. Es decir, describa cómo poco a poco el contexto (grado, número de alumnos, tiempo de la clase, etc.) incidió en los ajustes del proyecto y el nivel de logro.</p> <p>a. <u>en tres colegios diferentes y una biblioteca comunitaria.</u> Dos de los colegios se encuentran en los corregimientos de Si te gusta y Palmira y el tercer colegio está ubicado en el pueblo de San Onofre de Torobé.</p> <p>b. El municipio de San Onofre de Torobé nació a mediados del S. XVIII en el año 1774, <u>cuando un grupo de 26 esclavos conformaron un palenque denominado Torobé, luego de su liberación en las haciendas de Cartagena.</u></p>	<p>E3 se encarga de describir su práctica desde datos que arrojan información sobre el tipo de clases que se desarrollaron. Por ejemplo, en <b>a</b> E3 hace la aclaración de que los proyecto se llevaron a cabo en tres colegios diferentes y una biblioteca, evidenciando en un primer plano que la práctica involucró desplazamientos de los profesores en formación, cambios de comunidades y adaptabilidad a cada uno de ellos.</p> <p>En <b>b</b> se detalla sobre el nacimiento de esta comunidad a nivel histórico, observando que es una comunidad que fue fundada por esclavos y determinando la cultura, tradiciones y costumbres con las que se podía encontrar el profesor en formación. ¿estos datos sobre la población podrían determinar el tipo de práctica? Además, al recoger estos datos para luego compartirlo en la</p>

c. San Onofre y Sucre en los últimos cuarenta años ha sido escenario de episodios de violencia y surgimiento de grupos armados, lo que ha desembocado en despojo de tierras y desplazamiento.

d. Al ser un municipio con población afrocolombiana fue necesario que nuestros proyectos de aula fueran coherentes con los objetivos etnoeducativos.

e. El colegio de Si te gusta está ubicado en el corregimiento de Si te gusta en San Onofre. Atiende a niños y niñas de preescolar hasta quinto de primaria, es un colegio con la modalidad multigrados (...) La mayoría de los alumnos son hijos de campesinos del corregimiento.

f. El colegio de Palmira está ubicado en medio del caserío “Palmira”, no es un espacio cerrado por lo que los niños entran y salen del colegio hacia sus casas durante el horario escolar (...) Incluso en el descanso algunos niños no escolarizados entran a jugar o se acercan a participar a algunas clases.

g. algunos factores que hacen que las prácticas en este lugar sean particulares, algunas de ellas son: los animales domésticos y salvajes en el espacio escolar, como marranos, gallinas, burros, murciélagos e insectos, animales con quienes los estudiantes y profesores mantienen una relación constante, algunos de los niños del colegio se transportan en burro al colegio.

h. El colegio Santa Clara es un colegio católico ubicado en el pueblo cerca a la plaza central de San Onofre, en este lugar se trabajó con el grupo de danza Afro Latín. Los participantes eran jóvenes de sexto a once de bachillerato. El proyecto de aula estuvo encaminado en encontrar formas de articular el teatro a la danza desde la danza urbana.

i. Ninguno de los espacios cuentan con agua potable y la luz se va en repetidas ocasiones.

j. La biblioteca María Mulata está ubicada en el corregimiento de rincón del mar cerca a la playa, en este corregimiento no están las vías pavimentadas por lo que el piso es de arena de playa. En la biblioteca hay diferentes talleres artísticos con grupos de niños y niñas de distintas edades.

licenciatura darían paso a nuevos aspirantes a la práctica en este espacio según sus intereses investigativos y profesionales. ¿cómo se aborda una práctica en una población campesina de clima frío y fundada por libertadores e indígenas o una práctica con población de tierra caliente, fundada por esclavos provenientes de otro continente y con costumbres diversas? ¿qué profesor en artes escénicas necesita cada uno de estos espacios? O ¿puede ser el mismo? ¿qué tipos de enfoques son necesarios en cada caso?

Ahora bien, en c se expone un dato que, se podría decir que recoge a muchas poblaciones colombianas, determina las condiciones y tratos que han sometido a la población, dejando sobre la mesa un tema que es necesario tener en cuenta a la hora de llegar a la comunidad, para plantear proyectos y abordar con los alumnos, ¿cómo plantear un proyecto que por medio del arte escénico pueda generar espacios de reconciliación, reconocimiento y apropiación de su tierra y saberes?

E3 en d deja en evidencia las particularidades de esta práctica además de los factores comunes con las otras (ruralidad, multigrado, escuela nueva), en este espacio entran saberes sobre lo que significa **la etnoeducación** para luego articularlos con la instalación de las artes y sus prácticas en las instituciones. Se sigue dejando claro la necesidad de la construcción de propuestas de la mano con las características poblacionales. ¿cómo construir un proyecto de aula desde la etnoeducación? ¿Los formadores saben sobre la etnoeducación?

En línea con lo anterior, en el apartado e se ven ahora las características a nivel micro de los espacios donde se realizaron los proyectos, dejando entrever los rasgos de la población que dejan anticipar sus intereses, comportamientos y necesidades para la planeación de cada clase con este grupo. ¿cómo involucrar a los padres de los alumnos a los procesos en las clases de artes escénicas de sus hijos? ¿Qué estrategias plantear para instaurar espacios de artes escénicas abiertos a toda la comunidad? ¿qué rol juega la institucionalización en los distintos tipos de comunidades? ¿cómo llamar la atención sobre los problemas de higiene, de distracción y poca responsabilidad con la educación ‘la granja’ (g y h) que entra al aula?

Además, se menciona en f pues E3 observó que en los descansos por las condiciones físicas del lugar se encontraban a jugar no sólo niños de la institución,

	<p>también llegaban niños no escolarizados. ¿Por qué no están escolarizados?</p> <p>¿Es posible involucrar a los niños no escolarizados en los recreos potenciando el tiempo? Ahora bien, en <b>i y j</b> hace referencia a características físicas y de suministros de los espacios que inciden en el desarrollo de la práctica. Es decir, al no tener agua potable ¿con qué provisiones de agua se contaba? ¿qué pasaba con la planeación de una clase que contemplaba el uso de energía eléctrica? ¿Cómo se pensaban las clases? ¿sin los recursos de agua y luz o contemplando un plan b? Por último, en <b>j</b> al finalizar se menciona el espacio de diferentes talleres artísticos en la biblioteca, ¿se apoyaron dichos espacios? ¿se hicieron observaciones de lo que contenía cada taller y lo que pasaba en cada sesión?</p>
<p>3. Análisis general del proyecto de práctica (revise cuidadosamente sus apuntes, diarios de campo y planeaciones):</p> <p><b>a. Colegio Santa Clara:</b> <u>El grupo tiene un proceso de formación en ritmos folclóricos y modernos aprovechando la riqueza cultural dancística en la región. Surge el interés por indagar en el teatro con el fin de fortalecer el trabajo corporal y expresivo del grupo y con el fin de encontrar formas de organizar dramáticamente el movimiento. El primer elemento que permitió combinar en una puesta en escena y en un marco de estudio la danza con el teatro fue la estructura narrativa y es a partir de este tema que se propone indagar en los elementos correspondientes a ambas disciplinas para dialogar en el proceso educativo y en montajes.</u></p> <p><b>b. Colegio Palmira:</b> <u>El proyecto busca fortalecer la convivencia y el respeto en el aula al mismo tiempo que fortalecer el proceso teatral que se lleva a cabo desde hace un año. Los contenidos que se trabajaran estarán encaminados a articularse con la clase de lenguaje y al montaje teatral.</u></p> <p><b>c. Colegio Si Te Gusta:</b> <u>El colegio si te gusta cuenta con clases de teatro permanentes gracias a la beca de investigación creación en la que participaron varios colegios del municipio de san Onofre con el fin de fortalecer las expresiones culturales de territorio. El colegio montó una obra de teatro sobre los juegos tradiciones y ha sido presentada por el municipio en varias ocasiones, este proyecto busca dar continuidad a ese proceso</u></p>	<p>Siguiendo en línea el informe final en el punto <b>3</b> tiene como consigna un análisis general, teniendo como documentos base para este análisis todos los instrumentos usados desde el inicio de la práctica, para así poder contrastar y verificar si existieron avances y progresiones en la práctica o no.</p> <p>E3 se encarga de hacer este análisis a 3 de los 4 espacios donde realizó la práctica. ¿qué pasó con el análisis del cuarto lugar? ¿no lo consideró necesario?</p> <p>En el espacio <b>a</b> se pueden identificar varias cosas. En primer lugar E3 observa el tipo de formación artística que tiene el colegio, esto ¿qué tipo de pistas para la planeación y ejecución de sus clases le ofreció? Más adelante se expone el tipo de práctica que surge debido a las particularidades del espacio, articulando el teatro con sus intereses sobre los ritmos folclóricos, aquí es necesario adentrarse en el planteamiento y desarrollo de la propuesta ¿fue petición del colegio? ¿se apoyaba alguna área del horario escolar del grupo asignado? E3 declara que uno de los elementos que logra articular la puesta en escena y la danza con el teatro fue la estructura narrativa. Esto último ¿se movilizó como contenido? ¿cómo se instaló?, teniendo en cuenta que E3 determinó un diálogo entre el proceso educativo y el montaje definiendo elementos de las dos disciplinas, en ese sentido ¿qué elementos se definieron para la progresión de clases y contenidos? ¿Los textos mediadores de este espacio eran las mismas canciones con ritmos folclóricos y modernos? En este lugar E3 hace una descripción y el atisbo de un análisis que podría profundizarse, en términos didácticos, sobre las acciones en el aula.</p>

<p><u>y se centra en el fortalecimiento de las habilidades y cualidades expresivas de los alumnos, la confianza y la seguridad.</u></p>	<p>En el colegio <b>b</b> se describe lo que pretendía el proyecto, dejando con poco análisis y descripción lo que ocurrió en este espacio, no siendo claro E3 en describir los avances que se dieron y que se evidencian en las planeaciones y diarios de campo. Se puede observar que hay un proceso teatral en este lugar desde hace un tiempo y el proyecto busca fortalecer contenidos axiológicos para así fortalecer el proceso teatral. Según lo realizado ¿cómo se fortalecieron los contenidos axiológicos? ¿por medio de qué? Si debía articularse con el área de lenguaje ¿Qué contenidos del teatro fortaleció a los saberes del área de lenguaje? ¿se identificaron avances en el fortalecimiento del proceso teatral? ¿sólo se logró fortalecer la buena convivencia? Se queda corto en analizar este espacio desde los instrumentos utilizados.</p> <p>En la institución <b>c</b> de entrada encontramos un dato que determina la práctica que se realizó, pues, es un colegio que cuenta en su horario escolar con la clase de teatro. ¿qué exigencias hay de parte de la institución para el desarrollo de este espacio? ¿se encontró con un profesor de teatro o quién tenía a cargo teatro en el colegio? ¿un profesor de artes, lenguaje u otro? E3 ubica en su línea de trabajo la obra de teatro que desde el proyecto dará continuidad brindando herramientas desde contenidos teatrales a la obra. ¿por qué se quiere dar continuidad? ¿solicitud de la institución? ¿Qué tipo de contenidos se movilizaron? ¿cómo es el trabajo con niños que ya tienen algunas bases sobre teatro y con los que no?</p> <p>En estos análisis necesario discutir sobre la orientación del formador como guía en el camino llamado reflexión, es decir, el formador da pistas, sugerencias y acompaña el paso a paso del profesor en formación en la reflexión de su práctica hasta el final ayudando a el estudiante a saber sobre qué reflexionar y qué analizar. El acompañamiento del formador se define por esas acciones y decisiones que toma el profesor en formación y se resume al análisis que hace sobre su propia práctica.</p>
<p><b>3.1 En cuanto al texto mediador:</b> ¿qué textos eligió? ¿Por qué? ¿hizo adaptaciones? ¿Sí? ¿no? ¿Por qué? y ¿cuáles?</p> <p><b>a. En Palmira:</b> <u>se trabajaron cuentos infantiles, pequeños montajes de animación de objetos y títeres.</u> Se trabajaron cuentos infantiles, como el zorro enamorado de la luna, La vuelta al mundo, y algunos cuentos creados por la practicante, <u>La intención era fortalecer los procesos de lectura y escritura ya que su desempeño en estas áreas era muy bajo y el proyecto se construyó con el fin de</u></p>	<p>El informe final en este apartado <b>3.1</b> empieza a instalar la reflexión sobre factores particulares de la práctica en la licenciatura.</p> <p>Hablar sobre el texto mediador en una práctica implica hacer una mirada de regreso a una sola cosa en particular, ya no es un análisis general o que se pueda desviar en el camino. Hablar del texto mediador implica ir a los instrumentos y ahora con los datos del antes de entrar el texto mediador a clase (planeación) el texto mediador en el desarrollo (diario de campo) y el texto mediador luego</p>

articular la educación teatral a la materia de lengua castellana. Se hicieron ejercicios de actuación e interpretación de los textos, ejercicios de escritura de comprensión y ejercicios de lectura dramática con títeres.

**b. En si te gusta:** En el colegio Si te gusta se trabajaron cuentos infantiles, como el zorro enamorado de la luna, la vuelta al mundo y algunos cuentos creados por la practicante, se trabajó también con Romeo y Julieta de William Shakespeare. La forma de entrar estos relatos al aula fue por medio de lecturas dramáticas que luego se desarrollaron de distintas maneras, la intención era fortalecer los procesos de lecto escritura ya que su desempeño en estas áreas era muy bajo. También se utilizaron canciones de cumbia con los que se trabajó ritmo y movimiento con la intención de fortalecer la expresión corporal y vocal de los alumnos.

**c. En santa clara:** se trabajaron canciones de la región, a partir de estas se hizo un ejercicio de interpretación y transposición al movimiento. Se crearon pasos a partir de las letras y el significado de las canciones. También se utilizaron fragmentos de video danza afro urbana con el fin de reflexionar en la expresión de los bailarines, la narrativa de la danza y la espacialidad.

**d. En María Mulata:** se trabajaron textos literatura infantil, cosita la cebrita el principito, algo va a pasar en este pueblo y videos de danza. La entrada de los relatos fue por medio de lecturas dramáticas que luego se desarrollaban con ejercicios de lecturas e interpretación de los textos. Los videos fueron utilizados para tratar temas del espacialidad, y expresión y escénica.

de la clase (informe final) precisa tres tipos de reflexiones sobre una misma cosa. E3 al elegir un texto mediador estaba pensando en determinados factores, cuando entra el texto mediador y observa la devolución de los alumnos en relación con el texto, reflexiona algo más pero luego de dar por finalizada la práctica lo que piensa E3 son análisis más detallados que antes no se hubieran dado porque no tenía toda la información que posee ahora. Por ejemplo, en **a** se ubica la determinación de los textos mediadores y el recurso que utilizó para introducirlos al aula, nombra algunos de los cuentos utilizados y la intención, o bien respondiendo al ¿por qué? De la consigna. Aquí se ve la relación que se tejió entre los, textos mediadores – clase de teatro – clase de lenguaje en donde el objetivo se lograba gracias a los textos elegidos y el uso que le daba E3.

En **b** al igual que la institución **a** se utilizaron cuentos infantiles y se nombra una obra de teatro ¿se adaptó? ¿Qué sé escogió de esa obra para el desarrollo de la clase? Aquí también se puede observar la intención de fortalecer aspectos de escritura y lectura y que recursos utilizaban para instalar los textos mediadores. Sin embargo, E3 también utiliza textos mediadores como canciones de cumbia que fortalecían otro tipo de aspectos ¿cómo respondían los alumnos a los dos tipos de textos mediadores? ¿los textos mediadores escogidos fueron más asertivos puesto que se movilizaron e institucionalizaron los contenidos?

Ahora bien, en **c** se pueden observar otro tipo de textos mediadores, al ser canciones ¿se adaptan? ¿se escoge una parte de la canción? ¿se utiliza solo el ritmo de la canción o la letra? Si se escogieron fragmentos de video de danza afro urbana ¿cómo se relacionaba un texto mediador con el otro tipo de texto en las clases posteriores? ¿es necesario, también, una progresión en los textos mediadores? ¿es lo mismo iniciar con una canción que con un video? O ¿con una obra de teatro y luego un cuento y viceversa?

En **d** también se utilizaron como textos mediadores literatura infantil ¿por qué la misma elección para diversos espacios de práctica? ¿Qué tipo de videos? ¿de cuanta duración? ¿solo se utilizaron para entender el contenido a movilizar o la actividad giraba en torno al video?



**3.2 En cuanto a los objetivos generales y específicos:** Escríbalos y analice. ¿qué tan generales fueron?, ¿qué tan específicos? ¿Fueron cambiando en el avance de las semanas? ¿sí o no? ¿por qué? Acuda a los diarios de campo y ponga ejemplos claros.

Describa la relación entre los objetivos generales y los específicos. Enuncie cuáles fueron los logros y las dificultades en la declaración y coherencia entre los unos y los otros.

**a. Colegio Santa Clara:** El objetivo general en este colegio no cambió los objetivos de las clases estuvieron enfocadas en encontrar formas de generar esta articulación, los objetivos específicos por el contrario, fueron construyéndose y reformulándose a medida que encontrábamos ejercicios y actividades que nos permitían poner en diálogo la danza y el teatro. El principal Puente entre ambos fue la estructura dramática, por lo que los objetivos de las clases estuvieron enfocados en esto. Diario 5: objetivo: Introducir el concepto y las características del relato y su estructura narrativa.

**b. Colegio Si te gusta:** El objetivo general para este colegio fue en un comienzo fortalecer la expresión corporal, sin embargo a medida que avanzaron las primeras sesiones se evidencio que era necesario centrar el objetivo general en fortalecer dos aspectos en particular , la voz y la corporalidad en escena. El proyecto de aula estuvo encaminado a articularse con el área de lenguaje y a mejorar el rendimiento académico en esta área, específicamente en fortalecer la lectura y la escritura. Los contenidos trabajados en este colegio estuvieron siempre en dialogo con los contenidos del área de español.

**c. Colegio Palmira:** Para este colegio fue necesario también hacer un proyecto de aula encaminado hacia la articulación del teatro con el área de lenguaje, sin embargo en este lugar el comportamiento y las relaciones entre alumnos era más difícil, también se encontró con que había en el contexto diferentes problemáticas como violencia intrafamiliar y mucha pobreza, esto hizo que los objetivos específicos fueran reformulándose hacia la articulación de los contenidos teatrales con contenidos axiológicos y de comportamiento. En este lugar se incluyeron textos mediadores que trabajan el tema de la convivencia con animales y la empatía y respeto hacia ellos, actividades para fortalecer la escucha y el respeto.

**d. Biblioteca Maria Mulata:** El objetivo general para la Biblioteca Maria Mulata fue construido a partir de un diagnóstico realizado por una trabajadora social, este se construyó para

En este componente la consigna se encamina a observar la coherencia entre la propuesta hecha en un principio, con el desarrollo de la práctica, comprendido en el informe final.

La consigna también hace referencia a los cambios que tuvieron los objetivos en el avance de la práctica. Es decir, los objetivos tanto generales como específicos, mutan y se transforman con la experiencia.

En el caso del colegio **a** E3 revela que el objetivo general de este espacio no cambio puesto que los objetivos de las clases estuvieron enfocadas en encontrar articulación, algo muy diferente con los objetivos específicos que se reformularon pero E3 no expone dicha reformulación de los objetivos ¿Cuáles cambiaron? ¿cómo cambiaron? Al cambiar los objetivos específicos ¿cambiaron algunos aspectos del proyecto? O ¿solo se trató de un re direccionamiento?

E3 relaciona uno de sus apuntes de un diario de campo en donde se formula un nuevo objetivo ¿de dónde surge este nuevo objetivo? ¿es complementario de los propuestos en el proyecto o es algo totalmente nuevo? Y en ese sentido ¿se nutre el marco de referencias del proyecto? ¿se involucran nuevos contenidos?

En el colegio **b** a diferencia del anterior el objetivo general si tuvo una reformulación al especificar más su campo de acción, E3 con el pasar de las clases se da cuenta que la expresión corporal es más amplio de lo que creía que específicamente es la voz y la corporalidad en escena. ¿al delimitar el objetivo general qué cambios tuvieron los específicos? Además E3 también hace relación a los contenidos de las artes escénicas que entraron en dialogo con los del área de español ¿este dialogo de contenidos se contemplaban en los objetivos del proyecto de aula? ¿el formador orientó el dialogo entre estos contenidos? Es importante entender que cuando la práctica entra a establecer diálogos con otras asignaturas la orientación del formador es necesaria puesto que se convierte en un espacio de aprendizaje para el profesor en formación y formador en tanto que comprenden la pertinencia de movilizar un contenido de español con un contenido de teatro. ¿cómo se establecen esos puentes entre dichos contenidos? ¿cómo se evalúa? ¿el profesor en formación comprende la diferencia entre una clase de arte escénico (teatro, danza) y una clase de español o lenguaje articulada con el arte escénico?

Ahora en **c** E3 plasma además de las articulaciones que se hicieron con la institución en términos de asignaturas,

<p><u>contrarrestar algunas problemáticas señaladas en el diagnóstico de comportamiento y relaciones interpersonales y teniendo en cuenta la construcción de la comparsa para el festival de literatura infantil. Por esta razón se articularon saberes teatrales con contenidos relacionados al autoreconocimiento y a los valores sobre uno mismo y sobre los demás.</u> Además ya que el tema central del festival era el ecosistema marino y manglar fue necesario articular nuestros proyectos y objetivos a esta área de conocimiento.</p>	<p>las problemáticas que tenía que abordar en el desarrollo de sus clases, esto generando cambios en los objetivos específicos en donde se vincularan los contenidos axiológicos. Es necesario tratar de comprender cómo se median diferentes necesidades de la población en una clase, sin el objetivo de querer abarcar todo. Es decir, el formador y el profesor en formación ¿cómo fueron formulando las planeaciones pensando en los contenidos de español, contenidos axiológicos y contenidos del arte escénico? ¿qué tipo de actividades facilitan el abordaje de diferentes contenidos y la progresión de estos?</p> <p>En el espacio de práctica c teniendo en cuenta que no es una institución educativa E3 hace una articulación entre el proyecto cultural del espacio (comparsa) con contenidos axiológicos para abordar los conflictos que hay sobre comportamiento y relaciones interpersonales. Teniendo la variedad de espacios, problemáticas parecidas en los lugares y diferencia de intereses ¿Qué tipo de adaptaciones a su rol en formación de docente sufría dependiendo de los espacios? ¿E3 era más estricto con el contrato didáctico en determinados espacios? ¿cómo se instaló y cumplió el contrato didáctico?</p>
<p><b>3.3. Describa la relación, si la hay, entre los objetivos y el texto mediador.</b> ¿Podría enunciar qué aprendió en este semestre en relación al sentido de orientar el proyecto de aula a partir de objetivos? En cuanto a los contenidos y las actividades (revise cuidadosamente sus diarios de campo y planeaciones): Describa si hay o no relación entre los contenidos y el texto mediador. Describa si hay o no relación entre las actividades y el texto mediador.</p> <p>A partir de los objetivos se definen los contenidos y son los contenidos los que permiten construir los ejercicios y los textos mediadores.</p> <p><u>Después de leer los proyectos de aula presentados por las profesoras de terreno y de hacer unas primeras clases de diagnóstico se define el objetivo den relación a las necesidades e intereses del lugar.</u> Después de definir el objetivo se declaran los contenidos que puedan desarrollar el contenido y las actividades que se realizaran para movilizar esos contenidos.</p> <p><u>En los cuatro espacios los textos mediadores fueron elegidos y adaptados teniendo en cuenta los contenidos y las características del contexto.</u> En el colegio Santa Clara, por ejemplo, <u>los fragmentos de video danza fueron elegidos después de trabajar los tres principales contenidos, la estructura narrativa de la danza, la espacialidad en una puesta en escena y la expresión emocional e interpretativa</u></p>	<p>En el componente 3.3 se hace referencia a las relaciones entre diferentes componentes de la propuesta del proyecto y el desarrollo de la práctica.</p> <p>E3 hace un primer acercamiento a las dinámicas del grupo con la lectura de los proyectos de las profesoras de terreno y las primeras clases diagnósticas. E3 define una secuencia para poder establecer las relaciones que se enuncian en la consigna, estableciendo primero los objetivos, luego los contenidos y así se determinan los textos mediadores y actividades.</p> <p>E3 toma decisiones sobre los textos mediadores a partir de los contenidos y características del contexto ¿cómo se escogieron? ¿por gusto de los alumnos, afinidad, apreciación de nuevos referentes, cercanía con esos referentes? ¿qué tipo de adaptaciones se hicieron? ¿de vocabulario, de desenlace de las historias, de extensión de los textos? E3 hace una descripción de la progresión de los contenidos y así de los textos mediadores, por ese motivo es oportuno preguntarse sobre ¿Qué relación tenían los primeros textos mediadores con los tres contenidos principales que enuncia? ¿por qué ciertos textos mediadores y que relación se iba construyendo con los textos y contenidos que se aproximaban?</p> <p>E3 utiliza los textos mediadores para reflexionar y profundizar en los contenidos ¿cómo lo hacía? ¿se convertían en textos mediadores que provocaban la devolución y dejaban observar la institucionalización de los contenidos? E3 no hace referencia a las actividades ¿cómo se pensaron las actividades? ¿cómo se movilizaban los contenidos en esas actividades?</p>

<p><u>en la danza teatro.</u> Después de trabajar estos contenidos con diferentes actividades, se fue <u>utilizado el texto mediador para reflexionar en estos contenidos y profundizar en ellos.</u> En el colegio Palmira <u>los textos mediadores fueron elegidos a partir de los contenidos axiológicos y teatrales que nacieron del objetivo general, estos textos además eran pertinentes con el grupo,</u> se utilizaron títeres y cuentos infantiles que trabajan temas desde donde se podían movilizar los contenidos definidos.</p>	<p>¿qué actividades funcionaron y cuáles no? ¿En algún momento los textos mediadores, contenidos, actividades perdieron su relación? El formador en este tipo de relaciones que suele ser difusas para los profesores en formación ¿cómo orienta las relaciones entre los diversos factores de la práctica? ¿no las orienta sino que se encarga de solo retroalimentar? Es pertinente decir que si en las prácticas de Bogotá se presentan equívocos y confusiones frente a este tipo de relaciones, en la práctica de inmersión en donde todos los días se enfrenta a un espacio escénico pedagógico en el afán de resolver las cosas inmediatas puede omitir la necesidad de ver la relación y coherencia entre los expuestos en la consigna de este componente.</p>
<p><b>3.4 Contenidos y tipos de contenidos:</b>  En el curso de las planeaciones y la realización de las clases efectivas (y concretas) los contenidos definidos en las planeaciones y fueron movilizados articulándose unos con otros para lograr ser enseñados y aprendidos. Sabemos que los contenidos se dividen en 3 tipos: contenidos procedimentales, contenidos conceptuales y contenidos axiológicos. Teniendo en cuenta esta división, numere y defina cuáles contenidos y qué tipo pertenecen los contenidos movilizados. Algunos de ellos pueden definirse y trabajarse como contenidos pertenecientes a las tres categorías. Algunos pueden ser movilizados para fortalecer procesos en la formación como creador e intérprete del teatro, en la apreciación de teatro y como un saber para la cotidianidad y para la vida.</p> <p>Contenidos axiológicos:</p> <p><b>a. Escucha:</b> (este es también un contenido cognitivo y procedimental) como contenido axiológico este se enfoca en <u>reflexionar y practicar la escucha y la comprensión de las diferencias en pensamiento, físicos.</u> Este contenido fue propuesto para Palmira y la Biblioteca María Mulata</p> <p><b>b. Auto reconocimiento y autoestima:</b> este contenido <u>fue específicamente propuesto para la biblioteca María Mulata, fue trabajado en relación a contenidos como el personaje, y la identificación de algunos conceptos teatrales como escenario y público.</u></p> <p><b>c. Comunicación y expresión de emociones:</b> este contenido fue trabajado en la biblioteca María Mulata y fue articulado al personaje teatral y la interpretación emocional en la actuación teatral.</p> <p>Contenidos procedimentales:</p> <p><b>d. Estructura dramática:</b> como contenido procedimental dentro de la competencia en apreciación artística, se refiere a los conocimientos y la capacidad para identificar una estructura dramática en una obra de teatro o de danza teatro.</p>	<p>La razón de este componente se ubica en la consigna del documento de apoyo, en las consignas en las clases que se dan en el espacio universitario puesto que es en este acápite donde se reflexiona sobre lo enseñado por el profesor en formación y aprendido por los alumnos.</p> <p>En este punto se encuentra la división del tipo de contenidos que hay, solicitando que se enumeren y definan los contenidos movilizados.</p> <p>E3 hace una división en un primer momento hablando de los contenidos axiológicos.</p> <p>En <b>a, b, c</b> define tres contenidos axiológicos que se desarrollaron en uno de los espacios, ¿qué pasó con los contenidos enunciados anteriormente? Cómo respeto, buena convivencia, relaciones interpersonales. Sólo se describen estos contenidos pero más allá de ubicarlos y definirlo ¿Qué tipo de progresiones fueron visibles con los grupos desde cada contenido? ¿cómo era el grupo inicialmente en relación a los contenidos axiológicos y al finalizar la práctica qué se podía observar? ¿La comunicación era más asertiva? ¿se veían relaciones interpersonales más respetuosas? ¿se escuchaban más entre ellos? ¿cómo se transformaron las relaciones entre alumnos y alumnos profesor en formación luego de institucionalizar estos contenidos?</p> <p>Luego E3 en <b>d, e, f,</b> define los contenidos procedimentales que se movilizaron en su práctica. Respecto a estos contenidos ubica tres pero al igual que lo anterior ¿sólo se movilizaron estos? ¿por qué solo se definen estos tres? ¿fueron los que se institucionalizaron con más claridad? ¿qué pasó con estos contenidos? ¿tuvieron progresión? ¿cómo se evaluó si se institucionalizaron? Aquí surge un factor importante de la práctica y es la evaluación de cada decisión y acción que realiza el profesor en formación. Algunos de los contenidos que enuncia E3 se trabajaron en los cuatro espacios ¿cómo se movilizaron los mismos contenidos en espacios diferentes? Al igual pasa con los contenidos conceptuales que ubicó E3 y podemos ver en <b>g y h,</b> pues son contenidos que se movilizaron en los cuatros escenarios de práctica y surgiendo los mismos interrogante que antes. Además ¿no hay contenidos de los</p>

<p>Este contenido fue trabajado en los cuatro escenarios educativos</p> <p>e. <u>Creación de personaje</u>: como contenido procedimental este consiste en conocer las características del personaje teatral para la construcción de este. Trabajado en los cuatro escenarios educativos.</p> <p>f. <u>Expresión corporal y vocal</u>: Como contenido procedimental este contenido se centra en fortalecer y desarrollar las cualidades para expresarse vocal y corporalmente en escena así como en otros aspectos más cotidianos (como contenido axiológico). Fue trabajado en los cuatro espacios desde distintos ejercicios dependiendo las características del grupo.</p> <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>g. <u>Conflicto</u>: como contenido conceptual este hace parte del macro contenido de estructura dramática. Se movilizó desde la comprensión de este como concepto en los cuatro espacios de práctica.</p> <p>h. <u>La voz teatral</u>: como contenidos conceptual se refiere al uso de la voz en la interpretación teatral, en estos espacios se trabajó desde los títeres las lecturas dramáticas y ejercicios de canto e improvisación.</p>	<p>saberes de la población? O ¿estos contenidos se relacionaron con los saberes del contexto? Y si es así, ¿cómo se relacionaron? Es importante definir en el informe final qué contenidos se tenían previstos en el proyecto de aula y qué contenidos surgieron en el transcurso de la práctica ¿qué tanto cambiaron?.</p>
<p><b>3.5. Sobre la evaluación</b> (revise cuidadosamente sus apuntes, diarios de campo y planeaciones). Describa lo más claramente posible los avances en la comprensión de cómo y qué se evalúa en la clase cuando usted es profesor. Describa lo más claramente posible los avances en la comprensión de cómo y qué le evalúan <b>cuando su trabajo es evaluado</b>.</p> <p>a. <u>Colegio Santa Clara</u>: <u>en este colegio la evaluación al finalizar el proceso se hizo a partir de un montaje y de un ejercicio de apreciación en el que a partir de unos fragmentos de video danza se identificaron los temas trabajados</u>. A partir del montaje de danza teatro se evaluaron los contenidos desde lo procedimental y conceptual y desde los ejercicios apreciativos se evaluaron desde lo conceptual. <u>Los contenidos axiológicos fueron evaluados durante todo el proceso y a partir de las devoluciones fueron regulándose</u>.</p> <p>b. <u>Colegio Palmira</u>: <u>En este colegio la evaluación fue constante y se centró en los contenidos axiológicos y en el macro contenido elementos del montaje teatral y la articulación con la clase de lenguaje, este visto mayormente desde lo conceptual</u>. La evaluación se hizo en cada clase y <u>se evidencia en los diarios de campo a partir de estas reflexiones se iba reforzando y guiando la regulación</u>. La evaluación final se hizo</p>	<p>Luego de leer los instrumentos de prácticas de los estudiantes de inmersión se puede concluir que uno de los factores que se encuentra más ambiguo por los profesores en formación es la <b>evaluación</b> puesto que en las planeaciones tenían inconvenientes en el momento de plantear la evaluación en cada fase y presentan inconvenientes en el diario de campo al reflexionar sobre la evaluación.</p> <p>E3 a diferencia de otros estudiantes de la práctica de inmersión hace un análisis desde sus saberes didácticos. En <b>a</b> podemos ver que la evaluación final se realizó a partir de un montaje y ejercicio de apreciación de unos fragmentos de videos de danza. Con estos ejercicios se evaluaba la institucionalización de los contenidos, donde E3 podía observar por las respuestas de los alumnos y la participación en el montaje el entendimiento de ciertos contenidos trabajados en clase. Además también hace énfasis en los contenidos axiológicos que se fueron evaluando a lo largo de la práctica en donde las devoluciones de los alumnos eran reguladas por el profesor en formación para que así se fuera comprendiendo el contenido axiológico. ¿qué tipo de devoluciones surgían y cómo regulaba E3? ¿se presentó regulación entre ellos respecto a los contenidos axiológicos? En <b>b</b> E3 centro la evaluación en los contenidos axiológicos en relación con los contenidos del montaje teatral y la clase de lenguaje. E3 hace referencia a los diarios de campo donde se evidencian las evaluaciones y regulaciones que hizo en cada clase concluyendo que al final aún habían inconvenientes convivenciales. Entonces, este es un factor que más allá de evaluar los avances y comprensión</p>

<p>con ejercicios de lecturas dramáticas utilizando títeres a partir de todas las lecturas que se hicieron durante el proceso. Allí se preguntó por personajes y características de estas y por estructura narrativa. <u>Sin embargo aún había muchos inconvenientes convivenciales.</u></p> <p><b>c. Colegio Si te Gusta:</b> en este espacio comenzamos con un ejercicio de lectura y escritura y como la intención del proyecto de aula era reforzar estos conocimientos articulándolos con saberes teatrales, <u>la evaluación se hizo sobre todo sobre este aspecto, además sobre la expresión corporal y vocal siempre articulados a la lecto-escritura y las matemáticas.</u> La evaluación final se realizó con juegos teatrales de expresión corporal y vocal, con el fin de evidenciar los avances alcanzados.</p>	<p>que tuvieron los alumnos es poder evaluar la clase y la práctica en general cuando se es profesor, aun sabiendo que su trabajo es evaluado. Luego en <b>c</b> se encuentra sobre que se centró en el momento de evaluar en este espacio. Sin embargo, en ningún momento hay un análisis de E3 sobre su gestión y quehacer docente, no hay una autoevaluación de lo realizado y los avances obtenidos en la práctica.</p>
<p><b>3.6. Sobre el proceso de los alumnos.</b> Identifique a lo largo del semestre la relación de los alumnos (si tuvo más de un curso dé respuesta sobre dos cursos) con su clase.</p> <p><b>a. Colegio Santa Clara:</b> ya que los estudiantes eran jóvenes entre sexto y once de bachillerato <u>al comienzo su actitud fue un poco esquiva frente a la clase, a medida que fueron pasando las sesiones estuvieron las receptivos y abiertos. Al finalizar el proceso hubo devolución en cuanto a los contenidos de manera conceptual y reflexiva, sobretodo en cuanto a la expresividad en la danza teatro, en cuanto a la estructura dramática en la danza y en cuanto a la espacialidad. Fue necesario acudir a los conocimientos en danza adquiridos en la electiva de danza de la licenciatura y a diversos textos de danza teatro.</u></p> <p><b>b. En Si te gusta</b> los alumnos desde el comienzo <u>fueron muy abiertos y receptivos a las clase, allí fue necesario apoyar otras áreas del colegio como matemáticas y lenguaje, además de articular los ejercicios de teatro con estas materias. Los alumnos participaron en todas las actividades y hubo un avance en cuanto a la expresión vocal y corporal que se evidencio en los ejercicios que realizamos.</u></p> <p><u>Diario 13 de mayo</u>  “Luego hicimos el ejercicio del espejo, me di cuenta que hay mucho rechazo y pena entre ellos, así que tuve que regular su participación y presionarlos para hacer ejercicios con personas que no eran sus amigos cercanos, fue un ejercicio que me permitió ver que es importante trabajar la seguridad grupal y la seguridad en sí mismos entre los del grupo.”  <u>En estos espacios no solo se observaron avances en el proceso con los alumnos, también con los profesores de terreno pues los proyectos de aula se hacían de la mano con ellos. De parte de los</u></p>	<p>En este componente es importante que el practicante haga un recuento desde el inicio de su práctica con cada uno de los grupos y el avance que tuvo su relación con cada uno de ellos. E3 en <b>a</b> hace un pequeño recuento sobre la actitud de los alumnos de esa institución con ella en sus clases. E3 observa que los alumnos hacen devolución de los contenidos pero además manifiesta a los saberes y espacios previos para poder abordar los aprendizajes de danza, haciendo referencia a un espacio de la licenciatura. ¿qué tipo de conocimientos adquiridos en la electiva utilizó en sus prácticas? ¿las relaciones con los alumnos se fortalecieron gracias al trabajo realizado en danza? ¿la relación con este grupo partió del contrato didáctico?</p> <p>En <b>b</b> al contrario del grupo de la institución anterior, este grupo mostró receptividad hacia E3, esa apertura de los alumnos y disposición al espacio escénico pedagógico propuesto por E3 se ve en la devolución que hacen vistas desde su participación y avance en las actividades realizadas. E3 inserta en esta reflexión un apartado de un diario de campo en donde se puede visualizar como accionó en las clases y así identificando necesidades del grupo que puede trabajar en las próximas clases. Con esto E3 pudo observar al finalizar la práctica los avances que tuvo respecto a este hallazgo. Además E3 incluye las relaciones que se establecieron con las profesoras de terreno y como se nutrieron de parte y parte, reflexionando sobre los contenidos, evidenciando las devoluciones y aportando nuevas ideas para articular en sus procesos formativos. Este componente puede incluir las relaciones que se establecieron con profesores de terreno, padres de familia, directivos de las instituciones y líderes comunitarios de los lugares de práctica. ¿cómo aportaron dichas relaciones al desarrollo de su práctica? ¿se gestaron nuevos espacios de formación gracias a las relaciones establecidas con habitantes del lugar?</p>

<p>profesores con los que se trabajó hubo devoluciones y aprendizajes mutuos. <u>Ellos expresaron ideas nuevas para articular los contenidos teatrales a sus clases en sus procesos formativos.</u></p>	
<p><b>3.7 Sobre la concepción del aula como sistema.</b> Identifique y describa los aportes a la comprensión del funcionamiento del aula de las categorías didácticas: gestos profesionales del docente (definición, devolución, regulación, institucionalización, memoria didáctica, contrato didáctico); aportes, logros y dificultades. Comente brevemente los aportes de los documentos de apoyo y artículos o material anexo sugerido durante la práctica.</p> <p><u>El registro de las clases a partir de los gestos docentes permite hacer no solo un registro descriptivo sino un análisis de las clases. La definición y la institucionalización en este proceso fueron comprendidos como ejercicios complementarios y necesarios por un lado, en el caso de la definición, para que los alumnos comprendieran el objetivo de las actividades propuestas y para que, en el caso de la institucionalización, se evaluara si efectivamente el objetivo de estos ejercicios eran alcanzados o no o de qué forma se habían comprendido los temas.</u></p> <p><b><u>La regulación fue necesaria durante todas las sesiones no solo en cuanto a los contenidos axiológicos o comportamentales, fue también necesario para guiar las actividades hacia la movilización de contenidos procedimentales de apreciación y de creación y en los contenidos conceptuales. La regulación va de la mano con la devolución ya que a partir de las devoluciones que se hacen es que la regulación va tomando sentido.</u></b> Si se propone un ejercicio con un fin determinado y definido y <u>sin embargo el concepto no es analizado y esto se evidencia en las devoluciones es necesaria la regulación para la construcción del saber.</u></p>	<p>Este acápite es realmente importante puesto que es analizar al práctica y el quehacer docente desde la didáctica. La consigna es clara sobre lo que se debe reflexionar en este fragmento y además hace referencia a los documentos de apoyo que se sugirieron durante la práctica. ¿se sugirieron textos durante la práctica?</p> <p>E3 resalta la importancia de los gestos docentes para poder hacer un registro y análisis de las clases. Luego se encarga de describir cada gesto y su papel en el proceso de la práctica. Sin embargo, E3 se queda corta en nombrar los aportes, logros y dificultades que se presentaron. ¿cómo se instaló el contrato didáctico? ¿fue el mismo para los cuatro espacios o cambio? ¿en qué espacio logro una devolución más acertada de parte de los alumnos? Es importante como E3 evidencia un gesto docente (regulación) como el que guio todas sus sesiones no sólo en la relación con los alumnos sino en la movilización de contenidos y actividades. ¿cómo variaban los gestos docentes en cada una de las clases o espacios de práctica? Si E3 enuncia que la regulación va tomando sentido en tanto se hacen devoluciones ¿cómo fue identificando eso? ¿por medio de las devoluciones que se presentaban en las clases? O ¿Por qué dichas devoluciones se presentaban en algunos espacios, no en todos, y esto incitó la reflexión que hace?</p> <p>Por último, E3 hace una reflexión sobre la importancia de la definición del contenido, el análisis que requiere que se evidencian en las devoluciones pero si no es clara dicha definición este conocimiento debe regularse para la construcción del saber, en ese sentido, ¿qué gesto identificó como el que fortalecía su práctica?</p> <p>¿sobre qué gesto debió trabajar más a lo largo de su práctica? ¿fueron claras las definiciones y devoluciones?</p>
<p><b>4.0.</b> Conclusiones generadas desde los diarios de campo y reflexiones de las clases.</p> <p><b>a.</b> <u>Para San Onofre es necesario conocer más sobre la etnoeducación y la afrocolombianidad en la educación, ya que este es el enfoque que tienen los procesos culturales artísticos y educativos en la región.</u></p> <p><b>b.</b> En un contexto en el que una de las expresiones más importantes es la danza <u>es importante contar con herramientas y textos académicos que permitan guiar un proceso centrado en la danza.</u></p> <p><b>c.</b> Es necesario tener en cuenta que los colegios en los que se hacen la práctica tienen un bajo</p>	<p>Ahora bien, E3 en las conclusiones expone ciertos hallazgos, dificultades, aciertos y desaciertos que identificó a lo largo de su práctica. Es importante pensar en este componente de conclusiones pues se convierte en el espacio donde se concretan ciertas ideas que dan posibilidad a nuevos proyectos.</p> <p>E3 en <b>a</b> hace referencia a la necesidad sobre saber más de la etnoeducación y afrocolombianidad ¿esto se discutió antes de la segunda práctica de inmersión? ¿qué se sugiere para abordar estos temas para las próximas prácticas? En <b>b</b> define la importancia, también, de saberes en expresiones dancísticas y contar con las herramientas y textos para poder guiar el</p>

<p>rendimiento en las áreas fundamentales de la educación (lectura, escritura y matemáticas) por lo que <u>es necesario articular los contenidos teatrales y fortalecer estas áreas del conocimiento que si están relacionados con el teatro y con cualquier área de conocimiento.</u></p> <p><b>d.</b> A pesar de ser instituciones, <u>la forma de trabajar tanto con los profesores de terreno como con los alumnos y sus familias es muy comunitario por las características del contexto, es necesario tener esto en cuenta para hacer posible un dialogo que permita la construcción del conocimiento en educación artística</u></p> <p><b>e.</b> El municipio ha sufrido la violencia de grupos armados durante varios años, esto se ve reflejado en las relaciones entre las personas adultas y niños, en la pobreza y en el bajo nivel educativo general. <u>Es necesario buscar la forma de aportar desde la educación en artes escénicas a la construcción de una comunidad digna y en paz con respeto y con responsabilidad, demostrando un compromiso en cuanto a lo académico y lo social.</u></p>	<p>proceso de la práctica. Por ello surge una duda ¿el formador advirtió sobre esta característica y la necesidad de tener este tipo de herramientas? ¿el formador como apoyo este vacío a lo largo de la práctica? Ahora bien, en <b>c</b> da una gran pista sobre uno de los factores de esta práctica que se deben tener en cuenta a la hora de planear cada una de las clases y son los bajos rendimientos en áreas de la educación. ¿cómo articular contenidos teatrales que fortalezcan diferentes áreas de conocimiento? Es evidente que el profesor en formación se obliga a volver a esos saberes de áreas específicas de las instituciones para poder establecer una articulación coherente y clara para los alumnos. ¿cómo fortalecer desde el teatro los conocimientos de otras áreas como matemáticas, lenguaje, informática, educación física, etc.? Siguiendo con las conclusiones E3 en <b>d</b> da pistas sobre las dinámicas del contexto por ello ¿cómo trabajar con toda la comunidad teniendo en cuenta esa característica de trabajo comunitario de la población? Esta pregunta va en relación con la conclusión e ya que E3 identifica uno de los temas sobre los que se pueden desarrollar futuros proyectos y que pueden incluir a toda la comunidad ¿cómo pensarse una clase de artes escénicas que involucre a los padres de familia?</p>
--	--

Mesogénéticamente: E3 manifiesta que el informe final es esa parte del medio didáctico en donde se formalizan las situaciones que se dieron a lo largo de la práctica efectiva. Es por ello, que este documento de cierre recoge las evoluciones y progresiones de los contenidos de enseñanza – aprendizaje, mostrando las modificaciones sufridas en el medio didáctico. También se puede observar un reconocimiento sobre el aula, el proyecto, los aportes, los ajustes, en fin del medio y que deriva en recomendaciones para las próximas intervenciones en este espacio, identificando lo que es pertinente, los gustos e intereses de la población, el tipo de actividades que despiertan interés y las necesidades de preparación para esta práctica.

Topogénéticamente: en este informe E3 encuentra su lugar como evaluadora de su propia experiencia. Analiza desde las consignas del modelo de la práctica, la efectividad y coherencia que tuvo en el desarrollo de la misma. Aquí la profesora en formación valora su quehacer docente y gestión de aula al recoger información de los diarios de campo de sus clases y la información que obtuvo en el tiempo que estuvo en el municipio. En este caso los alumnos son parte de su propia formación (como profesora). En este informe, en este instrumento E3 le da a los alumnos un lugar para que sean agentes de proyectos posibles desde la experiencia obtenida, desde los intereses concretos que ellos expusieron en las clases efectivas y las necesidades que pudo identificar para avanzar en el aprendizaje.

Cronogénéticamente: podemos entrever que es pertinente pensar en el tiempo necesario que requiere llevar a cabo la actividad de utilizar, de llenar, de conversar con este instrumento. Hacemos referencia a las exigencias de trabajo (releer planeadores de clase y diarios de campo, establecer

relaciones de sentido entre unos y otros, anotar puntualmente y a tiempo las experiencias diarias) y precisión que tiene la realización del informe parcial como instrumento que evalúa en un tiempo determinado las experiencias docentes. Posteriormente este informe parcial es la base para reevaluar las experiencias y aprendizajes en el documento final, avanzando en la perspectiva de reflexión y en el horizonte de sentido de los procesos vividos. Así mismo, en el capítulo 3.6 se exponen los logros y avances respecto a los conocimientos, actividades de enseñanza – aprendizaje y comportamientos que se identificaron con el pasar del tiempo de la práctica efectiva. Vemos la importancia de llamar la atención sobre las relaciones con los tiempos definidos en la acción docente. Los tiempos relacionados para construir un proyecto de aula, los tiempos para reconfigurarlo en la medida en que se avanza en el conocimiento del contexto, de la población, de las propias capacidades. Los tiempos de preparación de las clases, los tiempos de las clases, de las actividades. Y por último los tiempos de reflexión, de preparación de informes que recogen estas experiencias, estos procesos, estos conocimientos.

En síntesis, el análisis anterior recoge a grandes rasgos y con posibilidad de profundizar, los aportes que tienen los instrumentos de la práctica educativa en la construcción del rol docente en artes escénicas. También contribuyen a dicha construcción las competencias de escritura, de reflexión y claridad en las concepciones formativas de uso de los instrumentos para sistematizar, consolidar y potenciar su experiencia.

Comprender el rol del profesor en artes escénicas como un investigador, atribuye a los instrumentos que utiliza la responsabilidad de concebirlas como espacios de reflexión, creación, gestión de futuras clases y proyectos, y espacios para cuestionamientos no solo de su quehacer docente sino también de las posibilidades que pueden crearse gracias a su intervención, pues esto es lo que se puede observar luego de las primeras experiencias de prácticas de inmersión.

## 6. CONCLUSIONES

Para comprender los hallazgos de este trabajo investigativo se presentan las conclusiones correspondientes a cada nivel. Teniendo en cuenta que el nivel **macro**, como la concepción sistémica del funcionamiento de la práctica, la alternancia entre los escenarios de práctica de inmersión y la universidad significada EN el documento de apoyo → Informe final.

Es significativo el papel del documento de apoyo en la planeación, gestión y reflexión de la práctica pedagógica, en tanto se comprende como el instrumento que brinda las consignas de base para el uso de los instrumentos (proyecto de aula, planeaciones de clase) que se elaboran posteriormente, además entendiendo el papel del formador en la incorporación de dicho instrumento para formular las orientaciones y retroalimentaciones como referentes para contemplar el hacer del profesor en formación.

Por supuesto, esto nos llevó a sacar algunas conclusiones relacionadas con las necesidades de tiempo, de orientación y de fortalecimiento conceptual en el uso y mejoramiento de las



recomendaciones, las consignas en pro de apoyar las iniciativas y propuestas de los profesores en formación.

Es decir, las orientaciones y uso del documento de apoyo, para la presentación del proyecto de aula son oportunas y coherentes con el sentido y función que juega dentro de la práctica educativa, pero aparece como un 'formato' poco valorado como orientador de todo el proceso: desde el inicio de la práctica hasta el final y entrega de los informes finales. Por los datos recogidos en este trabajo pareciera que se 'llena' desde lo que más o menos se entiende, es revisado por F1 con preguntas o frases clave pero no es una relación dialógica profunda que aporte respuestas y horizonte en la experiencia de los profesores en formación.

Por ello las recomendaciones, así como el sentido del documento, tienen un momento apropiado y coherente para la gestión del aula. A la vez que la coherencia y pertinencia de las planeaciones de clase, de la recolección del material, que alimenta a su vez el currículo del programa universitario que se relaciona directamente con la profundidad y rigor en la construcción y aprendizajes de la gestión del proyecto mismo. Así pues,

¿cómo lograr re-configurar el proyecto de aula como elemento evaluativo de los aprendizajes del profesor en formación y del formador al finalizar la inmersión?, ¿cómo articular su trabajo como parte de los aportes puntuales al programa del área de prácticas?

En ese sentido, si pensamos el proyecto de aula como un instrumento inicial y el informe final como uno parcial y definitivo, se sugiere acompañar el informe parcial y final con un proyecto de aula reformulado que permita el análisis continuo de la experiencia y las posibles transformaciones del medio didáctico con el paso de las clases efectivas, teniendo la posibilidad (dependiendo de los intereses de los profesores en formación) de retomarse (para guiar) y complementar las futuras intervenciones.

En los procesos investigativos de los profesores en formación esta experiencia obliga rigor y minuciosidad en la vivencia de inmersión como en la formalización (instrumentos) de cada una de las fases, más todavía si se va a hacer la monografía a partir de estos materiales. Pero aún si no es el caso, el trabajo con los instrumentos como el compromiso con las poblaciones es y debe ser serio y profundo. Este compromiso hace necesario un acompañamiento de los formadores que guíen las pesquisas de los practicantes sin perder el sentido de la práctica. En donde los instrumentos sean un espacio de diálogo permanente que contribuya en la construcción de cada una de las dimensiones del rol docente. Y en el proceso aprendan los profesores en formación, se actualicen en permanencia los formadores, se enriquezcan las instituciones en los municipios y por supuesto gane el programa.

Ahora bien, el nivel **meso**, se caracteriza por el registro de las expectativas mutuas entre los formadores de terreno como representantes de las instituciones de los municipios y los profesores en formación como representantes de la formación (universitaria) reflejadas en los instrumentos que aportan conceptos y preguntas para que los investigadores, grupos de investigación (formadores y estudiantes) desde los diarios de campo → informe intermedio.

En este nivel, teniendo en cuenta las formulaciones del documento de apoyo podemos constatar que: el proyecto de aula, como instrumento que está en constantes transformaciones y reformulaciones, no es estático y se mueve justamente en tanto el profesor en formación logra reflexionar y registrar sus aprendizajes hallazgos y construcciones en los diarios de campo que, en tiempos de dos y tres semanas son conceptualizados en los informes intermedios.

Retomando lo dicho en un inicio, en la práctica de inmersión el informe parcial evidencia el balance de la experiencia de práctica desde el primer momento dejando registro semanalmente, acaso quincenalmente y al finalizar la experiencia de inmersión y volver a éste arrojará evidencias sobre los avances y progresiones que alimentan la construcción del informe final. Pero que sobre todo permite revisar en retrospectiva el camino recorrido, la construcción paso a paso de las funciones del profesor no solo en el aula sino en sus preparaciones, anticipaciones de las condiciones de lo didáctico, de los materiales, de las evaluaciones sobre las propuestas.

A nivel **micro**, cumple un papel del todo útil, este trabajo minucioso de anticipar cada día, cada clase con cada grupo, según sus características y particularidades la cristalización día tras días de las relaciones que registra el profesor en formación a través de los componentes de la estructura de las planeaciones de clase. Al final de la semana en una experiencia de retrospectiva revisar los avances en la propia comprensión del sentido de los gestos profesionales docentes a partir del devenir de la clase, y proponer la construcción y progresión de las clases, selección de contenidos y actividades para su realización en las siguientes clases: planeación de clase → diarios de campo.

Respecto a este nivel vemos que antes de detallar las reflexiones y formalizaciones en los instrumentos es fundamental hacer referencia a las responsabilidades mutuas profesionales entre el formador y el profesor en formación, relaciones que consisten primero en el conocimiento de roles, tareas y responsabilidades que tiene cada uno en tanto construcción de un diálogo formativo riguroso, consolidado y permanente mientras dura la inmersión. Sobre todo para la construcción académica desde relaciones de confianza, alrededor de los conocimientos que solicitan los dispositivos, previos a la experiencia y durante la práctica misma. Como nos muestra el primer ejemplo relativo al proyecto de aula, la falta de acompañamiento en las planeaciones de aula llamamos especialmente la atención sobre la capacidad de acompañamiento por parte del comité de práctica para apoyar al profesor en formación desde la distancia en un proceso formativo de la envergadura que supone la práctica de inmersión.

Hasta aquí poco o nada se ha mencionado al formador de terreno: ¿Cuáles son sus funciones en el acompañamiento de los profesores en formación en los municipios?

A medida que se evidencian los tipos y niveles de relaciones académicas que estas prácticas implican y se estabilizan, da paso a pensar sobre ¿qué tipo de actualizaciones docentes requiere acompañar la formación en inmersión? ¿Cómo poner al día el programa para regular y retroalimentar a tiempo a los profesores en formación? Puesto que el nivel **micro** es el espacio directo de reflexión de la acción docente y la construcción del rol del profesor en artes escénicas, y que las planeaciones y diarios de campo son instrumentos que interpelan al profesor en formación todos los días y así cada una de las clases.

Al analizar los instrumentos del día a día (planeación y diario de campo) se identifica la falta de orientación de parte del formador para que el practicante tome decisiones de corto plazo. Es decir, más allá de la regulación con preguntas o señalar los vacíos que se presenten, puesto que el tiempo que tome el estudiante en resolver esas preguntas perjudica sustancialmente el desarrollo de sus prácticas, recordemos que está en el afán de resolver lo inmediato, es necesario que el formador contribuya con referencias que no fueron contempladas en un principio y que pueden ayudar al profesor en formación a darle sentido al desenvolvimiento de las clases.

Por este motivo, la revisión constante de parte de los formadores a los planeadores y diarios determina el tipo de retroalimentaciones que se hacen, dejando en segundo plano las exigencias de forma en cada uno de los instrumentos para darle paso a las orientaciones que abarquen el trasfondo de la práctica, la coherencia de estas sugerencias y por ende aportan a la construcción del rol docente.

¿Qué espacios se concretan entre formadores y profesores en formación para las retroalimentaciones sobre los trabajos registrados en los instrumentos utilizados día a día? ¿Cómo estabilizar el documento de apoyo como el espacio de la ‘definición, y la autoregulación’, ¿A qué voz remitirse cuando no hay contacto y orientación de parte del formador? ¿Cómo estabilizar las regulaciones de los formadores aportando material didáctico y textos, y datos certeros a tiempo, durante las prácticas mismas?

Los instrumentos de práctica son espacios de formación en tanto se entienden como actividad de enseñanza/aprendizaje, donde los profesores en formación complejizan su práctica y ponen en diálogo los saberes aprendidos sobre la disciplina de las artes escénicas y los saberes que están poniéndose en tensión en las situaciones de enseñanza en el desarrollo de la práctica.

Lo anterior se retoma como una conclusión, pues los instrumentos analizados y los practicantes en formación muestran la participación en eventos culturales de los municipios, reuniones institucionales, salidas pedagógicas pero no se tiene un registro formal de la participación de dichos espacios. Esto no quiere decir que el profesor en formación no haya aprendido de y en ellos, que esos espacios no arrojaran datos importantes para la ejecución de su proyecto o que la experiencia no se fortaleciera con este tipo de eventos. ¿Es posible ampliar un par de preguntas que abran espacios en los instrumentos para recoger información y reflexiones al respecto?

Pensar en el profesor en formación como investigador permite ampliar el estatuto del profesional como una persona en constante búsqueda, que observa, cuestiona y aprende. Que mientras comparte con la comunidad y realiza sus clases se movilizan sus expectativas para darles forma y materializarlas con las comunidades. Si existe el diario de campo de la práctica pedagógica, como el instrumento de reflexión luego de la clase ¿cuáles serían las preguntas que ampliaran el diario de campo sobre estas experiencias de salidas de encuentros con las comunidades cercanas y ampliadas? ¿Cuáles serían las consignas de dicho instrumento? No se trata de registrarlo todo, se trata de registrar lo que cada practicante considere relevante, como aliento que da paso a la creación de propuestas artísticas, pedagógicas e investigativas. Porque estos espacios alimentan la práctica y la licenciatura para la renovación y transformación de futuras intervenciones.

En relación a lo anterior, sería pertinente pensar y abrir investigaciones alrededor de las concepciones sobre la educación en artes y sus prácticas, tipos, formas, etc. en las regiones de impacto de la inmersión, con el objetivo de visualizar el rol y las funciones específicas del profesor de artes escénicas en escenarios educativos descentralizados y fortalecer la dimensión investigativa también de los formadores de terreno al tener la oportunidad de realizar intervenciones de características particulares y tiempos más extensos.

### **Construcción del rol docente en artes escénicas para contextos rurales.**

Los análisis pretendieron evidenciar vacíos de gestión en el aula, con los profesores de terreno, con los gestores culturales a partir de las habilidades de gestión, pertinencia de los materiales y formación necesarias en los profesores en formación. El uso de los instrumentos en los territorios sacan a luz la extensión de gestiones relativas a la educación en los territorios una vez vuelven de práctica de inmersión. ¿Cuáles son los ecos de la experiencia?, ¿cómo delegan y hace las transferencias con las siguientes cohortes de practicantes?, ¿son asumidas o no por el comité de prácticas los hallazgos aprendidos en las regiones?

Para efectos de este trabajo, el interés se centró en los procesos reflexivos durante las prácticas educativas de inmersión en aquellos procesos puntuales concernientes a la formalización en distintos tipos de documentos de las preparaciones de clase, reflexiones sobre su realización, regulaciones instrumentadas (por los instrumentos de práctica) o regulaciones mediadas por los formadores encargados vía mail, revisiones, etc. Estos tipos de formalización de los procesos, fases y reflexiones relativas a las funciones docente consignados en los instrumentos de recolección de la acción educativa (antes, durante y después de la clase) hacen parte del material que se analizó.

Es importante señalar que el teatro como asignatura escolar no está en el currículo de las instituciones públicas en Colombia. Sin embargo la Ley General de Educación dictamina la educación artística como área obligatoria para las instituciones educativas y les provee de autonomía escolar sobre sus proyectos educativos (Ministerio de Educación, 1994). En ese sentido comprender del rol del profesor en formación en artes escénicas, es todo un reto al ubicarse en un lugar donde el teatro ni las artes escénicas han sido parte de la tradición escolar y menos en la educación rural, pero son un horizonte y para nosotros un reto.

Este trabajo no va a responder las tantas preguntas que surgen de las reflexiones al construirlo. Este trabajo apenas logró formular e iniciar con los análisis e interpretaciones sobre el uso y funciones de los instrumentos de prácticas como apoyo para el profesor en formación y la construcción de su rol de profesor en situaciones adidácticas de mediano plazo. Y como extensión, muy importante, cuestionamos cómo recoger datos pertinentes y oportunos e información sobre las comunidades educativas en donde realizamos inmersiones en la formación de docentes en artes escénicas. Pero, vemos por ejemplo que contar con la participación de los formadores en la distancia para lograr estos objetivos es vital.

Así pues, al centrar la mirada en el rol del profesor de artes escénicas, situado en contextos rurales, cabe citar dos preguntas de la investigadora y docente argentina Ester Trozzo (2003):

¿Desde qué diagnóstico de la realidad surge la necesidad de incorporar el teatro en el currículo escolar? y

¿Qué valor social tienen hoy los aprendizajes artísticos, y específicamente los teatrales? ¿y de las artes escénicas? (p.24).

Estas preguntas están encaminadas a problematizar el entendimiento de lo que significa construir el rol docente en artes escénicas **con** conocimientos para espacios escolares rurales para aportar profesionales competentes y comprometidos para la escuela rural.

Merchán (2013) al realizar un análisis de las prácticas pedagógicas da cuenta de los diferentes parámetros que están en juego en los procesos de formación docente:

“las adaptaciones con respecto a los tipos de actividad y a los contenidos constituyen procesos transpositivos que modifican, en términos de aprendizaje, las relaciones del estudiante a los saberes disciplinares; las adaptaciones de las actividades y del manejo de las mismas en el aula, rinden cuenta igualmente de procesos de modificación de las relaciones del estudiante con la institución escolar y, en particular, con los alumnos; finalmente, los dos conjuntos de adaptaciones anteriores, las relaciones al saber y las relaciones con los alumnos, rinden cuenta de posibles transformaciones del estudiante en la concepción y el ejercicio de su rol de profesor.” (Merchán, 2013, pág. 19)

Así, las diferentes adaptaciones mencionadas y las relaciones de los saberes además de los establecidos con los alumnos que en el caso del contexto rural se suman las relaciones con la comunidad, evidencia que su rol también tiene que ver con la dinámica propia del sistema educativo, con la socialización del conocimiento y su participación en el desarrollo social y cultural de la comunidad.

“El ejercicio rural de la docencia es algo en muy buena parte derivado y construido en función del contexto particular donde se encuentre el docente y la escuela. (Zamora: 2005; 139 en Forero, 2013). El escenario educativo rural es de naturaleza y diversidad tal, que amerita que el docente de estas áreas tenga una formación profesional consecuente con las expectativas de estas comunidades. “ (Forero, 2013, pág. 56)

Ahora bien, es necesario hablar de los hallazgos obtenidos de la triplete mesogénesis, topogénesis y cronogénesis, como pilares de futuras profundizaciones sobre los instrumentos de prácticas analizados desde estos tres conceptos para la construcción del rol docente.

Al referirnos a la mesogénesis luego de analizar los instrumentos de práctica se puede concluir que las expectativas del profesor en formación y la falta de orientación por el formador convierten el medio didáctico en algo por esclarecer, entorpece la concreción de un proyecto contextualizado, teniendo en cuenta que los instrumentos son una parte fundamental del medio

para los profesores en formación. Además, existe una relación estrecha con el contrato didáctico, pues, al establecer las condiciones del medio, los comportamientos, las relaciones y las responsabilidades de los agentes implicados se pueden visualizar los avances y las progresiones del medio. En inmersión los factores anteriores se piensan dentro del aula y también en los otros escenarios cómo: eventos institucionales, reuniones escolares, salidas pedagógicas, encuentros esporádicos con alumnos, entre otros. Es pertinente identificar en los instrumentos dichos avances, con el fin de que el profesor en formación autoevalúe la progresión del medio didáctico en el que se desarrollaron sus clases, concibiendo los instrumentos como el espacio de reflexión de las distintas fases de su práctica efectiva.

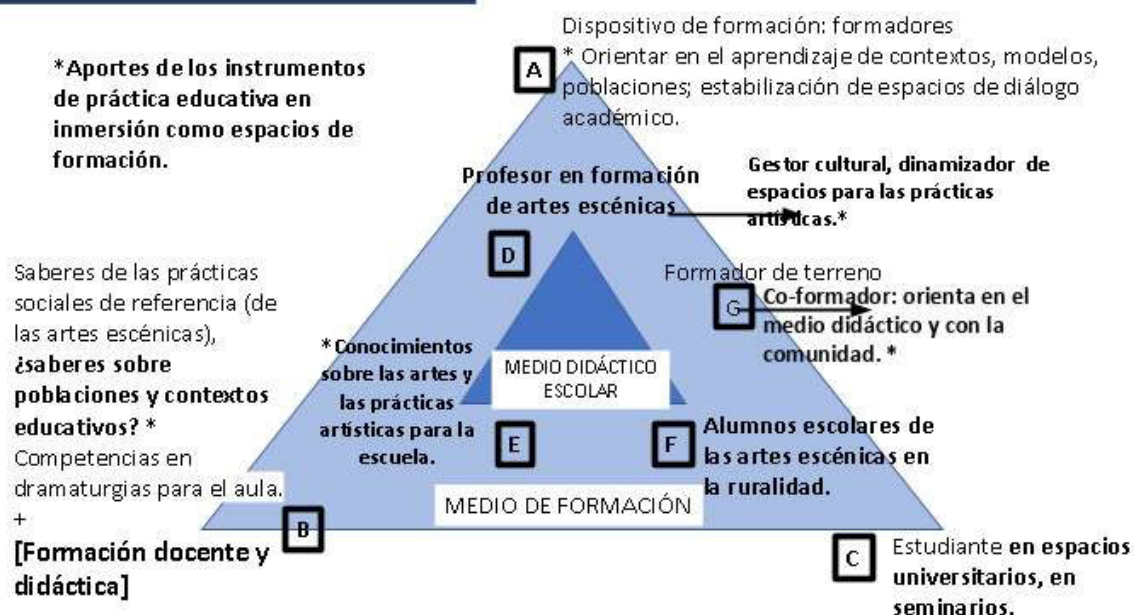
Topogénicamente los instrumentos invitan al profesor en formación a buscar su topos, su lugar profesional en el momento de construir un proyecto de aula. Es decir, profesor que enseña teatro, que muestra teatro y que crea teatro escolar con los alumnos, para así, construir temas, objetivos, metodologías más coherentes con los objetivos que propone y las actividades de enseñanza a realizar. Tener claro para el profesor en formación, que su quehacer es enseñar teatro escolar o danza escolar, o prácticas artísticas, no otro tipo de conocimientos que no son de su campo y mucho menos ponerse en el lugar de guía, orientador o motivador de cosas externas a su clase.

¿Cómo pensar la alternancia del modelo de práctica en inmersión? Cómo apoyar al profesor en formación pensándose como investigador que todo lo indaga, cuestiona, observa con detenimiento y concreta ideas a partir de la experiencia y la transforma. Pero, también conviviendo en las prácticas comunes de la comunidad, relacionándose con tranquilidad y teniendo disposición para aprender de la comunidad con la que convive en ese momento, dándole así, el lugar a los alumnos de personas con capacidad para ayudar a orientar la práctica, a tomar decisiones y sugerir lo que quieren aprender en las clases de teatro y de prácticas artísticas. Los instrumentos de prácticas ubican al profesor en formación en el lugar de evaluador y analista de su propia experiencia pero afinando detalles sobre los cuales debe reflexionar teniendo el modelo de formación en alternancia.

Los trabajos de reflexión en los instrumentos aportan material de avance para el programa, para el área de prácticas educativas. Es a través de estos instrumentos que los estudiantes describen no solo sus propias reflexiones en tanto profesores en formación sino las voces de los territorios para avanzar en la construcción del campo de las artes para la ruralidad.

Veamos el siguiente esquema en el que podemos avanzar los aportes de investigación en el modelo:

## Modelo de formación en alternancia



*3 Aportes de esta investigación al modelo en alternancia. Creación propia.*

En cuanto a la cronogénesis, la importancia del tiempo en los siguientes factores: construcción de los instrumentos, retroalimentaciones y orientaciones de los formadores, clases (número de sesiones y duración de cada una) y articulaciones con el cronograma institucional para el desarrollo de la práctica. Es necesario en esta práctica como en las otras desagregar lo mejor posible los tiempos de la clase, para poder regular junto con las actividades el tiempo que se están tomando en el transcurso de la clase, esto, contribuye a un análisis y reflexión posterior por parte del formador y profesor en formación sobre su gestión en el aula y el tiempo que le ha tomado a él y a los alumnos abordar los conocimientos. También, al analizar las clases desde lo cronogénico permite al practicante reflexionar sobre el cumplimiento de tiempos planeados para poder replantear sus siguientes clases, además permite identificar el tiempo que se están tomando las diferentes actividades, progresiones y avances, además del crecimiento de relaciones que contribuyen al fortalecimiento de la intervención en el aula.

Es por esto, que son en estos instrumentos en donde se pueden observar los aciertos, desaciertos, transformaciones e interrogantes que surgen en ese accionar de su rol en una comunidad específica. Dejando en evidencia las particularidades del lugar donde se encuentra pues “nuestro país definitivamente las ruralidades son variadas, no se puede hablar de una ruralidad única y homogénea, planteando, como razones de dicha diversidad, la variedad de costumbres, de actividades económicas (...), las formas de pensar, el hecho de que en algunas zonas las condiciones de vida son menos duras que en otras, incluso aluden al regionalismo propio de Colombia como otra forma de diferenciar las ruralidades en nuestro país (García, 2016, pág. 125).

**Y desde el practicante real que vuelve de Cuítiva**

Luego, en la distancia y pasado este tiempo luego de la práctica, se hacen más claros los temas que hubiera propuesto para el desarrollo de esa experiencia. Temas relacionados con las características de la población y donde el público de impacto son los alumnos que conocí y el objeto de estudio son las propuestas para que ellos aprendieran desde las artes y sus prácticas cómo: Estructura narrativa del teatro a partir de representaciones de literatura infantil; ‘Un cuerpo que baila: exploración de herencias y costumbres culturales como escenarios de re significación’; ‘Los animales del campo: un trabajo corpo-vocal’; ‘Reconociendo mi tierra por medio del paisaje sonoro’; ‘Lecturas dramáticas: personificando desde la voz’; ‘La danza, un baile para la creación de personajes’.

Además de pensar en la pertinencia de los posibles temas para proyectos futuros, también surgen las posibles obras y textos mediadores que hubieran sido útiles con esta población. En el transcurso de la práctica se apareció en el camino el libro “ECOTEATRO Teatro escolar” escrito por Carlos E. Sánchez. S. (del año 2013) del cual se eligió una obra sobre Bochica. Este mito hace parte de los imaginarios del territorio de Cuítiva y en el transcurso de la práctica los alumnos manifestaron su interés por este tipo de historias de su territorio. Este libro contiene obras que son provechosas en estas prácticas basadas en el cuidado del medio ambiente, historias regionales, historias fantásticas, temas de intereses en la población infantil. Sin embargo, para hacer una ampliación de estos referentes como posibles obras en la educación rural, se puede pensar en obras de la literatura universal cómo El jorobado de Notre Dame de Victor Hugo, El principito Antoine de Saint Exupéry, Don Quijote de la Mancha de Cervantes, Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carrol, El maravilloso Mago de Oz de Frank Baum, Las mil y una noches. O bien obras de la literatura colombiana cómo La alegría de querer y Zoro de Jairo Aníbal Niño, Isabel en invierno de Antonio caballero, La rana sin dientes de Luis Fernando Macias o Cuentos famosos de árboles fabulosos y animales enojosos de Gonzalo Espana.

Con lo anterior es menester pensar sobre ¿qué tipo de adaptaciones se hacen a estas obras? ¿Con cuánto tiempo de anterioridad, a la utilización de la obra, elabora el profesor en formación la adaptación? Adaptaciones que se hacen sobre personajes, lugares, recursos, ajuste de dramaturgia para una obra teatral.

Y sobre todo no podemos olvidar que parte importante de la gestión de la práctica de inmersión es el compromiso con los municipios para que los estudiantes en los instrumentos recojan información, datos, estudios, intuiciones que nos permitan entender cómo son las regiones, cómo son estos municipios, para que el programa mismo pueda anticipar cómo formar estudiantes también para la ruralidad.

Por último, pero no menos importante, esta construcción del rol del profesor en artes escénicas en contexto rural implica aventarse a un espacio vacío en varios sentido: A) la falta de conocimiento por parte de los profesores en formación y pareciera de los formadores (algunos) de lo que significa entrar a dar clases de artes y sus prácticas en territorios rurales. B) respecto a la falta de escenarios que involucren a la mayoría de la comunidad en encuentros artísticos (presentaciones de teatro, de cine, aproximación a obras de diverso tipo y duración, etc. C) también vacío en algunos contextos, por la falta de oportunidades de aproximación al arte dentro y fuera de la escuela, aunque lleno de vida, multifacético y muy diverso (cursos de apreciación y producción



para mostrar formas de existencia). Pues, si la formación docente para la ruralidad es mínima en el país ¿qué se podría decir de la formación docente en artes escénicas para la ruralidad? ¿qué se podrá decir del acceso a la cultura y el arte desde estos municipios?

## ANEXOS

### **Imágenes.**

Pinturas de Jean François Millet



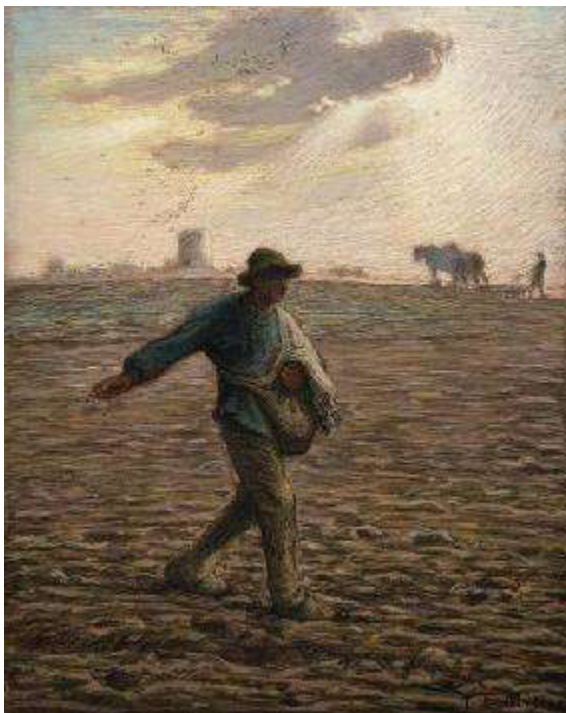
PASTORA <https://www.reprodart.com/a/jean-francois-millet.html>



MAN WITH A HEEL <https://www.reprodart.com/a/jean-francois-millet.html>



MUJER CON UNA VACA <https://www.reprodart.com/a/jean-francois-millet.html>



EL SEMBRADOR <https://www.reprodart.com/a/jean-francois-millet.html>

Pieter Brueghel el Viejo



MATRIMONIO PAISANO <https://www.reprodart.com/a/pieter-brueghel-el-viejo.html>



LA DANZA DE BODA INTERIOR <https://www.reprodart.com/a/pieter-brueghel-el-viejo.html>



THE SERVANTS BREAKSFAST AFT <https://www.reprodart.com/a/pieter-brueghel-el-viejo.html>

### Videos.

1. Documental de Radio Sutatenza. [https://www.youtube.com/watch?v=b\\_s42FlpTOg&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=b_s42FlpTOg&t=9s)
2. Danza Torbellino <https://www.youtube.com/watch?v=A4BzO3368Y0>
3. Luis Lorenzo Peña y su requinto mágico <https://www.youtube.com/watch?v=at-xQIGXYa0>
4. Danza en Trío <https://www.youtube.com/watch?v=gRyTj7e3Z1o>
5. Danza Virtual <https://www.youtube.com/watch?v=tQr45ClpxxY>

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural en Colombia. *Educación y Ciudad*, 53-62.

Bolívar, L., Medina, M., Numpaque, L., Ojeda, D., & Ramírez, W. (2016). Encuentro internacional de pedagogía (Jenesano - Boyacá). Repensar el quehacer docente desde la ruralidad. . *Revista digital de Historia de la Educación*. , 288-299.

Brousseau , G. (1990). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?* Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 8 (No°31), 259-267.

- Delgado Barrera , M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: restos en equidad y calidad* . Bogotá: FEDESARROLO.
- Forero, I. (2013). *El rol docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, T. (2020). *Prácticas educativas a partir de las artes. Alternativas que construyen comunidad* . Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad* . Buenos Aires. : Ediciones Ciencias del Hombre.
- MEN. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primero. Tomo I*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- Merchán et al, Huertas, Guevara, Rozo, Covelli, & Diaz. (2020 en impresión). *Quiproquo, o las peripecias del formador en artes escénicas en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, C. (2011). De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente. *Revista Folios.*, 117-129.
- 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*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruselas: Bruselas: De Boeck.
- Miranda , C. C. (2014). *Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Pradilla, J. (2014). Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. *Revista de la facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima*, 135-147.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Concepto y características de la metodología* .
- Ramírez, J. (2014). *Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. .
- Rickenmann, R. (2007). *Metodología clínicas de investigación en didácticas y formación de profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia* . Suiza: Universidad de Ginebra.
- Sensevy, G. (2007). *Categoría para describir y comprender la acción didáctica* . Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>.
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica* . .

Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Silva, D. (2017). *La lectura dramática como instrumento formador de valores en los menores en situación de reclusión*. . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. .

Trozzo, E. (2003). *Teatro en la escuela*. . Mendoza, Argentina: Coedición Instituto Nacional del Teatro - Facultad de Artes y Diseño UNCUYO.




VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y la directora del trabajo de grado titulado **“Los instrumentos de práctica como espacios de formación. Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa”**, presentado en la modalidad de monografía por la estudiante **Luisa Fernanda Paredes Montañez (CC.1.016.095.942- Código 2015177023)**, consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

A través del estudio de los instrumentos de práctica consolida un análisis de la dimensión investigativa de la práctica educativa, dimensión fundamental en la construcción del rol docente. El trabajo pone en evidencia las fortalezas y los ajustes necesarios para: 1) el diseño e implementación de la práctica, 2) la construcción del rol docente de los estudiantes, 3) las funciones de acompañamiento del formador asesor, 4) el lugar de los instrumentos como parte estructural del medio didáctico para los profesores en formación en las prácticas de inmersión.

En Bogotá, a los quince (14) días del mes de Julio de dos mil veinte (2020).

<b>Jurado</b>	Dayan Rozo	Calificación: 4.5	Firma: 
<b>Jurado</b>	Eduardo Guevara	Calificación: 4.5	Firma: 
<b>Directora</b>	Carolina Merchán	Calificación: 5.0	Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.7