



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "Caracterización del dispositivo interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la LAE de la UPN", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Magda Carolina Ramírez Cárdenas, (C.C1024496792.- Código 2009177027), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Cumple con los requisitos para la aprobación de
trabajos de grado de manera suficiente y clara
dominio del tema frente al objeto de investigación.

En Bogotá, a los dieciocho (18) días del mes de Noviembre de dos mil catorce (2014).

Jurado Cesar Falla

Calificación: 4.5

Firma:

Cesar Falla

Jurado Leonardo Caicedo

Calificación: 4.5

Firma:

Leonardo Caicedo

Directora Carolina Merchán

Calificación: 4.5

Firma:

Carolina Merchán

Calificación final (Promedio de los tres): 4.5




Caracterización del dispositivo Interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Proyecto de grado para optar el título de Licenciado en Artes Escénicas

Presentado por: Carolina Ramírez Cárdenas

Tutor: Carolina Merchán Price

Licenciatura en Artes Escénicas
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá
2014

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 DE 2012</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 76 | |

| 1. Información General | |
|-----------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Caracterización del dispositivo Interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. |
| Autor(es) | Ramírez Cárdenas Carolina |
| Director | Carolina Merchán Price |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Niveles de evaluación, , contenidos, enfoque didáctico, declaración de contenidos, prácticas de formación en artes escénicas |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>En esta investigación se estudia los niveles de asunción de los procesos de evaluación de las prácticas específicas de aula en las clases de cuerpo escénico, voz escénica y actuación de los estudiantes del Ciclo de Fundamentación de la Licenciatura. Para este fin se construye el dispositivo Interludio 2013-1, orientado a poner en evidencia las praxeologías de los formadores en las áreas disciplinares fuertemente afinadas en el formato del entrenamiento actoral- <i>training</i> (Merchán, 2013) que desconoce las necesidades de conocimiento de las formas, extensiones y límites de los procesos evaluativos por parte de los estudiantes en su dimensión didáctica. El dispositivo y su consecuente estudio y análisis pretende desde la caracterización, evidenciar las necesidades de los estudiantes en cuanto a la declaración sistemática de contenidos y criterios de evaluación por parte de los formadores en los procesos de aprendizaje de la formación.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las matemáticas? En <i>Enseñanza de las ciencias</i>. No. 8, vol 3, pp. 259-267. IREM: Université de Bordeaux. Versión castellana de Luis Puig.</p> |

Brousseau G. y Virginia M. (1999). El caso de Gael: El estudio de un niño con dificultades Matemáticas. Universidad de Burdeos, Universidad de Washington. THE JOURNAL OF MATHEMATICAL BEHAVIOR Volumen 18, Número 1, 1999. Recuperado en <http://www.matetam.com/sites/default/files/CasodeGael.pdf>

Cabrales Salazar O. (2008) Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. Revista Educación y Desarrollo Social – Bogotá, D.C., Colombia-Volumen II- número 1- Enero-junio de 2008.

Cabra T. (2007). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. ISBN 978958716063-5

Díaz Ballén J. (consultado en junio de 2014) Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿la estandarización del conocimiento o hacia la formación de sujetos autónomos y críticos? Grupo de Investigación Evaluando_nos . Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación en relación con la Evaluación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en <file:///M:/proyecto%20de%20grado/marco%20te%C3%B3rico/Ponencias,%20ELEGIDO.pdf>

Merchán Price, 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. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2013, no. FPSE 534
Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>

Niño, Z. (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Colombia. Vol.: 1 Págs: 222, Ed. Centro de Estudios Poéticos e Hispánicos y Grupo de Investigación Evaluando_nos.

Rickenmann R. (2007) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación de profesorado: un estudio de los dispositivos de formación. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>

Sensevy, G.; Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G.; Mercier, A. ; Schubauer-Leoni (2000). *Vers un modèle de l'action didactique du professeur*. A propos de la Course à 20. *Recherche en Didactique des mathématiques*, 20.3.

4. Contenidos

Las formas de evaluación en las áreas disciplinares del teatro; diferencia entre actividad y contenido en la perspectiva didáctica; la consciencia de los aprendizajes vs. la memoria sobre las actividades; los procesos de evaluación y la necesidad de su declaración y reflexión conjunta como contenidos en el aula de formación.

5. Metodología

Estudio de caso de corte cualitativo. El enfoque didáctico desde la Teoría de las Situaciones (Brousseau, 1990) y la Teoría de la acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007)

permitió describir y caracterizar los dispositivos de aula cristalizados en el dispositivo Interludio 2013-I. Las categorías de análisis tomadas de los gestos docentes (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, (2000) definen las estructuras de los procesos de enseñanza/aprendizaje en la tríada didáctica docente \leftrightarrow saberes \leftrightarrow estudiantes poniendo en evidencia las estrategias y praxeologías de los formadores en la transmisión de saberes del actor en contradicción con las necesidades de re-configuración que solicitan los espacios académicos en tanto espacios de formación de profesores. Los métodos utilizados: programas de aula, planeación de clase, reflexiones sobre los procesos y la socialización de las tareas de los estudiantes permitieron describir los componentes de las clases construidas. A partir de la identificación de estos componentes, y utilizando las categorías (topogénesis, mesogénesis) se estructura esta investigación y se caracteriza a partir de los conceptos propuestos en didáctica de las disciplinas como descripción y análisis de la acción docente (definición, regulación, devolución, institucionalización).

6. Conclusiones

Los espacios de construcción de la dimensión de saberes disciplinares teatrales reposan en el modelo *training* (Merchán, 2013), modelo que en el espacio universitario solicita transformaciones en tanto espacio de formación en la:

- Declaración de contenidos
- Articulación actividades-contenidos
- Criterios de evaluación puntuales.

La declaración de los contenidos, permite al estudiante entender que los métodos de aprendizaje apropiados en la carrera están diferenciados de los contenidos de enseñanza, y que así como hay criterios que validan el proyecto de aula, así mismo hay actividades de evaluación que el formador usa para identificar y validar el proceso de aprendizaje de cada estudiante, redefiniendo su interés en los contenidos de enseñanza y en las formas de aprender.

| | |
|-----------------------|---------------------------------|
| Elaborado por: | Ramírez Cárdenas Magda Carolina |
| Revisado por: | Merchán Carolina Price |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 21 | 11 | 2014 |
|--|----|----|------|

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 10 |
| 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 11 |
| 2.1.1 OBJETIVOS | 12 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 14 |
| 3.1 EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL..... | 14 |
| 3.2 Hacia nuevos sentidos..... | 17 |
| 3.3 El contexto determina la pertinencia en las situaciones de la actividad evaluativa | 19 |
| 3.4 Evaluar en artes, una integración de los procesos didácticos en un campo de formación docente incipiente | 22 |
| 3.5 El dispositivo énfasis como sistema didáctico | 27 |
| 3.5.1 La co-evaluación, una actividad de evaluación constante institucionalizada..... | 30 |
| 4. METODOLOGÍA..... | 32 |
| 4.1 Estudio de casos desde el enfoque didáctico de tipo Clínico | 33 |
| 4.2 Metodología Clínica de investigación en didáctica | 34 |
| 4.2.2 TOPOGÉNESIS..... | 39 |
| 4.3 LA MACROESTRUCTURA DE LA ACCIÓN DOCENTE | 39 |
| 4.3.1 Definición | 40 |
| 4.3.2 Devolución- Regulación | 40 |
| 4.3.3 Institucionalización | 41 |
| 5. ANÁLISIS: <i>Interludios</i> 2013-I..... | 42 |
| 5.1 Programa de planeación semestral <i>Interludio</i> 2013-1 | 45 |
| 5.1.2 Referentes teóricos suministrados en el <i>Interludio</i> | 50 |
| 5.3.1 “las mismas particularidades con las que se nos enseña en el durante de la carrera” . | 69 |
| 5.5 CONCLUSIONES | 72 |
| Referencias bibliográficas | 76 |

A Dios por fortalecer mi espíritu en este camino que a ratos parecía tan estrecho y complejo ver lo que seguía, así mismo por permitirme conocer seres que aportaron cosas valiosas en este proyecto de vida:

A mi familia de buena energía: mi mamá (gran amiga), papá y hermanos cómplices en los últimos detalles de entregas.

A la profesora Carolina Merchán (tutora) por toda la construcción humana y cognitiva que de los encuentros surgió en mí. Gracias a los compañeros del grupo de investigación: Amadeo, Katty, Lorena, Marcela, Camilo, Tatiana, Mónica, Adriana (chiqui), Christian. Buen grupo de trabajo.

A mi maestro espiritual Adriana Malagón quien me enseñó lo valioso de dejar fluir la energía (sin la fortaleza espiritual habría aplazado de nuevo este logro).

A Miguel Ángel Quinche (profesionalización) por interesarse en este proceso y permitirme conocer a Marcela Manrique quien desenmarañó muchos enredos para iniciar la escritura.

Al profesor Miguel Alfonso por todos los aportes teóricos en las primeras tutorías de la primera propuesta de investigación. Lo quiero mucho profe!!!

Al grupo de investigaciones y creaciones LA HUELLA, Nacho y Ana muchas gracias por la invitación y por el gran respiro que dieron a mi vida.

A May por estar en todo este proceso desde el inicio hasta su cierre, un día dijiste que cuando no te necesitara más te irías, lo que no esperaba es que fuera tan pronto... GOD AHEAD.

Gracias Universidad Pedagógica Nacional.

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto pretende inicialmente ilustrar algunos fundamentos teóricos sobre las concepciones y/o paradigmas que se han ido adoptando en el campo de la evaluación educativa, y las innovadoras alternativas que surgen por el desarrollo y avance en las investigaciones sobre las prácticas docentes.

Haciendo referencia a un estudio de caso específico contextualizado de artes escénicas en la educación superior, se busca resignificar los procesos evaluativos desde métodos que han sido incorporados como actividad constante del cotidiano de aula.

La metodología utilizada permite al lector profundizar y conocer las estrategias didácticas de un contexto diferenciado de otras disciplinas, que desde metodologías de tipo Clínico, consintió en evidenciar las acciones que el docente ejerce en el aula. Es importante precisar la evidencia en cuanto a las dinámicas de entrenamiento del trabajo del actor que se evidencian en la Licenciatura (preparación del cuerpo a la voz desde consignas del entrenamiento).

La contextualización de las fases de formación, permite definir los niveles de relación que pueden establecer los estudiantes con otros espacios como formadores. El presente estudio parte de la hipótesis de que una de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes desde los primeros semestres, específicamente en las áreas disciplinares (cuerpo, voz y actuación), es la ausencia de contenidos declarados por los docentes del Programa en los dispositivos de aula. Esta declaración sistemática y clara de parte de los docentes permitiría que los estudiantes comprendiesen con mayor profundidad qué aprenden cuando se aprende desde las disciplinas técnicas del teatro y qué es lo que van a enseñar en la escuela.

La declaración de los contenidos, permite al estudiante entender que los métodos de aprendizaje apropiados en la carrera, separados de los contenidos de enseñanza, y que así como hay criterios que validan el proyecto de aula, así mismo hay actividades de evaluación que el formador usa para identificar y validar el proceso de aprendizaje de cada estudiante, redefiniendo su interés en los contenidos de enseñanza y no en las formas de aprender.

Con esta investigación pretendemos orientar las claridades en las relaciones que se establecen en dos escenarios distintos: el programa de formación docente y la práctica pedagógica.

La presente monografía se realizó al interior del grupo de investigación *Educación Artística, línea Formación de profesores en artes escénicas* dirigido por Carolina Merchán. Al interior del grupo se generaron discusiones que contribuyeron a la construcción de este trabajo al tiempo que han aportado paulatinamente a la construcción de las otras.

Esperamos que como la nuestra, lleguen a buen fin en los próximos meses. Las discusiones colectivas desde la perspectiva didáctica, Teoría de la situaciones (Brousseau, 1990), tanto como la resolución de dudas han aportado a concretar los límites y alcances de nuestras propias pesquisas. A continuación se hace referencia a propuestas monográficas que se vienen adelantando en el grupo de investigación:

Jeimmy Ramírez: *Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en artes escénicas de la universidad pedagógica nacional: análisis didáctico de la observación orientada y no orientada*; Tatiana Sánchez: *Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y de una emisión de radioteatro para la emisora escolar del colegio Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica*; Carolina Ramírez: *Caracterización del dispositivo Interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional*.

Christian Miranda: *Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico*; Camilo Torres: *Hacia una convivencia mediada por el teatro*; Marcela Rodríguez: *Fundamentos básicos iniciales de teatro, como mediador en situaciones de vulnerabilidad*; Catherine Díaz y Amadeo Gómez; *Estrategias didácticas de enseñanza en procesos de formación en danza contemporánea integrada con personas con diversidad funcional*; Mónica Espitia y Adriana Zabaleta, quienes lograron llevar a buen fin el trabajo de grado y sustentarla el semestre pasado: *Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro previos a su movilización como material mediador en el aula escolar*

2. JUSTIFICACIÓN

El interés por abordar el tema de evaluación en los procesos de aula en el Ciclo de Fundamentación (en particular en las clases prácticas de cuerpo, voz y actuación) de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional y poner en evidencia las preconcepciones que de ella tienen los estudiantes, nace de las ambivalencias¹ que sobre el tema de la evaluación se hicieron presentes en las discusiones con los estudiantes de este Ciclo. En su mayoría esas ambivalencias son resultados de los tipos de actividades que constituyen las clases, actividades que devienen del formato *training*².

Estudios recientes sobre los dispositivos de práctica pedagógica (Merchán, 2013) pusieron en evidencia que los estudiantes al llegar a los espacios de práctica intentan replicar los tipos de actividades aprendidas en el ciclo de fundamentación sin tener en cuenta la diferencia en los contextos (universidad vs. escuela). Pasan por alto la diferencia de población, sus necesidades, etapas de desarrollo, etc. Ignoran sobre todo el sentido de una clase en el espacio escolar: enseñar algo sobre un área específica para que los alumnos aprendan. Delegan a “las actividades” mismas la responsabilidad de enseñanza, asumiendo que por el hecho de participar en ellas se da el aprendizaje.

Estos estudios permitieron constatar también la dificultad que representa para los estudiantes definir contenidos específicos encaminados a determinar una posible progresión de aprendizajes en los alumnos a su cargo y planteó en su momento la hipótesis sobre la que se basó el dispositivo interludios en el semestre 2013: los espacios de construcción de la dimensión de saberes disciplinares teatrales reposan en el modelo *training*, modelo que en el espacio universitario solicita transformaciones en tanto espacio de formación:

- Declaración de contenidos
- Articulación actividades-contenidos
- Criterios de evaluación puntuales.

¹ Esta concepción hace referencia a las evidencias en las diferentes interpretaciones de los estudiantes participes del dispositivo Interludio respecto a los que aprenden en cada clase: cómo el estudiante está asimilando los espacios de aprendizaje, contenidos vs actividades.

² El formato de clase “*training*” como “actividad permanente” (Merchán, 2013) en la universidad dentro de los espacios académicos prácticos, en Ciclo de Fundamentación se establecen como entrenamiento en el cual se instalan, asimilan, incorporan los estudiantes contenidos de la disciplina teatral “propios de las técnicas del entrenamiento del actor” y que, en los espacios académicos de formación, semestre a semestre evolucionan según las finalidades educativas que lo orientan.

Durante el primer semestre de 2013, en el espacio académico *Interludios*, los profesores a cargo optó por movilizar un *dispositivo*³ teórico- práctico que pusiera en evidencia los niveles de comprensión de los estudiantes de semestres II a VI sobre cómo funcionan los *dispositivos* de aula y particularmente si comprendían o no los niveles de evaluación en el área disciplinar. Los hallazgos de investigación en dispositivos de práctica pedagógica (semestre IX y X) pusieron en evidencia que los formadores no declaraban en el aula en el ciclo de Fundamentación los criterios de evaluación, sus niveles y articulaciones. Y que esta realidad dificulta estabilizar los niveles de reflexión y toma de decisiones necesarios en los estudiantes a la hora de definir ellos mismos posibles proyectos de aula.

El presente documento da cuenta desde la perspectiva didáctica sobre los referentes a los que acuden los estudiantes al definir secuencias didácticas. La importancia del análisis propuesto radica justamente en identificar las posibles necesidades que solicita el medio (clases de voz, cuerpo y actuación) en tanto medio didáctico de una formación de profesores.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los procesos de formación que se llevan a cabo en la carrera son a partir de actividades de entrenamiento a actores, en vista que la primera fase de la carrera, para aprender contenidos teatrales, requiere del estudiante el rol de actor para comprender los niveles de asimilación hacia la creación de obras en colectivo. Es así que los formadores los primeros cinco semestres se basan en la preparación y disposición individual de actores.

En sexto semestre, los estudiantes realizan un montaje en colectivo con el acompañamiento de un profesor a cargo, este profesor asume así mismo un rol: el de director y los estudiantes continúan con el rol de actores.

En un tercer momento de la carrera, los estudiantes realizan la práctica pedagógica, en este espacio académico, los agentes asumen el rol de formadores y desde ambientes de enseñanza- aprendizaje en colegios, facilitados por los convenios con instituciones educativas escolares, junto al acompañamiento de docentes certificados a cargo que son nombrados como tutores, los estudiantes realizan su práctica pedagógica. Previamente, el estudiante debía diseñar un proyecto pedagógico dirigido a una población específica: colegios.

Para este momento de la carrera, el estudiante ha transitado por dos roles: en la primera fase como actor y en la segunda como formador. Sin embargo, los componentes

³ En este trabajo se ha adoptado el término “dispositivo” desde el análisis metodológico de Clínica Didáctica para hacer referencia a los momentos en aula que activa contenidos en cada clase.

pedagógicos en los programas semestrales presentados por los docentes en el año 2007 se evidencia que tienen claro los procesos de construcción de conocimiento y los contenidos que serían desarrollados por medio del formato training (asumiendo del estudiante el rol de actor), pero, por qué los estudiantes participes del *Interludio* 2013-1, pertenecientes al Ciclo de Fundamentación encontraron dificultades para realizar una clase y evaluar el proceso de cada “alumno” a cargo.

Es aquí donde ubicamos esta investigación, en la relación y las interpretaciones que el estudiante construyó de los espacios académicos desde su rol de actor y en el *Interludio* como formador.

Dando continuidad al dispositivo *Interludio* y a los interrogantes, el interés de esta investigación está sustentado de las interpretaciones que los estudiantes están asumiendo desde las clases prácticas, específicamente cuando son evaluados: qué entiende el estudiante de evaluación, en qué momentos sabe que está siendo evaluado, y para qué la evaluación.

PREGUNTA GENERAL

¿Cuáles son los niveles de asunción de los procesos de evaluación en las clases prácticas (cuerpo, voz y actuación) por parte de los estudiantes a través del dispositivo interludios 2013-1?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

1. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que intervienen en el aula de formación cuerpo, voz y actuación de Ciclo de Fundamentación, a partir del análisis y caracterización del dispositivo Interludio 2013-1?
2. ¿Cuáles aportes teóricos son pertinentes para la orientación hacia la definición de los criterios de evaluación de los aprendizajes en cuerpo, voz y actuación de Ciclo de Fundamentación de la LAE-UPN?

2.1.1 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Describir y caracterizar los niveles de asunción de los procesos de evaluación en las clases prácticas (cuerpo, voz y actuación) por parte de los estudiantes a través del dispositivo interludios 2013-1.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir los tipos de evaluación que intervienen en el aula de formación cuerpo, voz y actuación de Ciclo de Fundamentación, a partir del análisis y caracterización del dispositivo Interludio 2013-1.
2. Aportar información teórica pertinente para la orientación hacia la definición de los criterios de evaluación de los aprendizajes en los espacios de formación práctica del Ciclo de Fundamentación de la LAE-UPN.

3. MARCO TEÓRICO

Desde la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace un recorrido por distintos autores de enfoques alternativos que comparten las mismas ideologías contrapuestas a las prácticas tradicionales de la educación, y que producto de las investigaciones establecen que los métodos de evaluación son tan numerosos como las actividades de enseñanza-aprendizaje para incorporar y gestionar⁴ conocimiento.

Este marco teórico amplió serviría para indicar a groso modo el macro-campo de la evaluación situando un micro-campo de una disciplina específica de artes de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se evidencia los procesos de evaluación incorporados y las estrategias pertinentes para identificar el avance o retroceso de los estudiantes en la asimilación de contenidos, información pertinente para este proceso investigativo⁵ y para las prácticas de formación docente.

3.1 EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL

Desde la perspectiva tradicional, la evaluación se ha caracterizado por cumplir una función estrictamente administrativa con un razonamiento económico-eficientista. Con este paradigma el sujeto evaluado es determinado por el control sobre su eficiencia en la aplicación de técnicas. La evaluación en este caso es, sin duda alguna, medible, cuantificable y productiva, centrada en la competitividad de los resultados de producción. ¿De dónde surge esta concepción de “pedagogía industrializada”?:

[...] en el año de 1911, Frederick Taylor presenta la evaluación basada en la teoría de la administración científica del trabajo, donde la evaluación es considerada como un instrumento central que da cuenta del rendimiento de los empleados en las fábricas textiles. Esto tenía como finalidad determinar pagos supeditados al nivel de producción de los trabajadores. Se promueve, entonces, la eficiencia educativa con el auge de la teoría científica entendida como una pedagogía industrial, que conlleva en los planteles educativos unas prácticas de medición y productividad de la evaluación [...] en las décadas de los años 30 a los 50, cuando Tyler generaliza la evaluación de los aprendizajes con criterios de eficiencia y cumplimiento de objetivos conductuales[...], los cuales el evaluador observa, mide y

⁴ Esta concepción es adoptada desde la Tesis Doctoral de Merchán (2013) en el capítulo IX sobre el análisis didáctico de un dispositivo de clase de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁵ Aproximaciones a la caracterización de las preconcepciones sobre los procesos evaluación de enseñanza/aprendizaje que circulan en el Ciclo de Fundamentación (cuerpo-voz) de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, proceso de monografía 2014-2.

cuantifica, y donde el sentido del sujeto evaluado es mostrar habilidades una vez se adquiere el conocimiento.

[...] en las décadas de los años 70 y 80, en el cual los sujetos y la evaluación, en el auge de la tecnología educativa, responden a la obsesión de la sociedad de la cantidad y la medición. Al haber logrado definir operacionalmente la conducta, se puede evaluar lo obtenido de la conducta esperada [...] en los años 90, la evaluación se torna en instrumento estratégico de lo económico, llamando a la eficiencia a través de diferentes dispositivos para buscar un sujeto cuantificable, medible, controlado. (Díaz Ballén, consultado en junio de 2014, p. 7)

Este paradigma, asimilado en su mayoría por los sistemas educativos formales, estableció formatos de evaluación de seguimiento administrativo, que respondieran a la adopción de ideas de productividad industrial. Con ésta concepción en la educación, la relación con los estudiantes que anterior a esta perspectiva pedagógica era de un profesor artesano, que construía y transmitía conocimiento hacia un sujeto moral y luego jurídico, pasó a ser de competitividad y eficacia entre pares con la aplicación de técnicas de producción.

La relación formador-estudiante desde este paradigma se asume como “enseñante-cliente”, y los resultados académicos como “productos” (Álvarez Méndez citado por Niño Z, 2007) como objeto de consumo. Es así que las condiciones para la competitividad en los sistemas educativos bajo la concepción tradicional de evaluación se establecieron, y con el único fin de determinar la promoción o reprobación de los estudiantes por su eficiencia en la productividad o sea, en las exigencias institucionales, determinadas por agentes de poder, sin que les permitiera participar en el proceso de toma de decisiones de las que en mayoría eran objeto.

El profesor es visto aquí como un operario en una cinta de producción en cadena que aplica obedientemente un programa que le viene dado y que ha sido ideado y diseñado en otras instancias, y que por razones debidas a la expertez de los técnicos, tendría que funcionar (Álvarez Méndez citado por Niño Z, 2007, p.19).

Álvarez Méndez (citado por Niño Z, 2007) afirma que: “En esta dinámica de control se entiende también la importancia que adquieren los indicadores de rendimiento o de desempeño de las actividades docentes, normalmente propuestos ‘desde afuera’, que suelen ser, además, ‘desde arriba’, estableciendo y reforzando relaciones jerárquicas” (p.20).

En las tendencias que caracterizan esta visión funcionalista del sistema educativo se evidencia el énfasis puesto en los elementos técnicos del trabajo de los profesores en detrimento de los rasgos que lo caracterizan como profesional de un campo específico. La autonomía de los profesores aparece muy condicionada y muy recortada en este panorama. Como también queda recortada y condicionada la capacidad de los profesores para tomar decisiones (Álvarez Méndez citado por Niño z, 2007, p. 19).

Las prácticas tradicionales evaluativas, reducidas en la educación a la dirección de unos agentes centrados en medir en cifras el grado de memorización de técnicas, establecidas por el docente, y otros, en el reporte de las calificaciones ante la institución, sumadas a los fines antes mencionados, así, “terminaban *empaquetando el conocimiento* según intereses de banqueros y políticos. Haciendo así de la educación una especie de mercancía que como servicio se vende o se compra dependiendo de los indicadores sociales de la oferta y la demanda” (Díaz Ballén, consultado en junio de 2014, p.3).

Es decir que la acción docente desde esta concepción tradicional de productividad había sido limitada al control de producción y verificación de técnicas, sin margen de acciones educativas comprometidas en el desarrollo de seres reflexivos y críticos encaminados hacia transformación en la gestión de saberes.

Desde un contexto generalizado de producción en cadena, se entiende entonces que, los docentes que aun obedecen a las dinámicas de control tradicionales, asumen que las únicas funciones son impartir información en las aulas, y posteriormente verificar la capacidad de aplicación y eficiencia en pruebas de comparación para asignar un valor como respuesta a la institución. Evaluando específicamente datos memorísticos sin ninguna preparación previa de actividades donde potenciara la construcción y gestión de saberes autónoma del aprendiz.

La evaluación reducida a un dispositivo técnico e instrumental termina por desfigurar su verdadero sentido y se enfatiza una obsesión por el número (Díez Gutiérrez, 2009), [...] por las estadísticas y, por consiguiente, se asiste a la medición y al control del conocimiento en aras de una competitividad entre los sistemas educativos, los centros escolares, los estudiantes y los docentes. En tal sentido se ubican las políticas de estandarización impuestas desde los organismos multilaterales e implementados en las actuales reformas educativas. (Díaz Ballén, consultado en junio de 2014, p.3)

Dicho lo anterior queda claro que al institucionalizar notas valorativas como certificado de aprobación, aún hoy siguen vigentes en las exigencias institucionales y los programas de formación que decretan el desempeño de los estudiantes desde las notas valorativas determinan la promoción, para este caso (el contexto universitario) de un semestre a otro.

Indudablemente la valoración cuantificable es parte de la evaluación pero medir o valorar no es sinónimo de evaluar, para Cabrales Salazar (2008) “Evaluar y medir no son palabras que tengan el mismo significado. Cuando se logra hacer esta distinción y aplicarla a la práctica pedagógica y evaluativa; podemos acercarnos a principios más formativos que contribuyan al desarrollo profesional de los estudiantes” (p.6).

Medir es asignar una cantidad a una característica después de haberla comparado con un patrón o regla; puede ser el paso previo para emitir un juicio sobre el nivel de aprendizaje de un estudiante o se puede considerar como el proceso de asignar

símbolos que cuantifican cifras o datos que determinan la constitución de variables. La medición puede ser cuantitativa al asignar números o al asignar palabras. [...] Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar. Al final de este proceso docentes y estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza y emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes (Cabrales Salazar, 2008, p.6).

Es así que los fines valorativos institucionales que simbolizan cada corte en el proceso de cada estudiante, si bien, es lo que certifica que el aprendiz puede seguir a otro curso, el proceso que justifique esa valoración debe estar determinado por la actividades de aprendizaje y por los ambientes que organice el formador para que el estudiante genere conocimiento.

3.2 Hacia nuevos sentidos

Cabra (2007) considera pertinente determinar: “*dimensiones de análisis de la evaluación de los aprendizajes hacia un concepto integrador*”. Referentes surgidos de investigaciones que responden a las exigencias de un contexto educativo contemporáneo, para el interés educativo: “La evaluación en tanto actividad multideterminada y multidimensional presenta tres dimensiones que resultan de interés para su análisis y comprensión: una dimensión axiológica relacionada con los valores y concepciones que la rigen; una dimensión teórica que se refiere a los conceptos y categorías que la explican y organizan; una dimensión metodológica que comprende los procedimientos para coger información, analizar situaciones y expresar juicios de valor” (Glazman citado en Cabra, 2007, p.14).

La dimensión axiológica, responde en la evaluación de los aprendizajes a reconocer y expresar quién evalúa y para qué, los valores y la posición desde la cual se emiten juicios. La base para las valoraciones que se realizan sobre los aprendizajes de los estudiantes se justifica en **los criterios de la evaluación**, en la participación de estudiantes en su diseño evaluativo y en los fines de la educación adquiriendo un *carácter colectivo y público*.

La dimensión teórica se refiere a la teoría que ilustra, guía e informa los procesos de evaluación de los aprendizajes en cuatro sentidos: *al definir el objeto y problema* de la evaluación de los aprendizajes, *al aclarar las concepciones relativas* al campo o campos disciplinarios del conocimiento o de ejercicio profesional, *al precisar aspectos relativos a la propia evaluación* como práctica educativa y *al contribuir a dar sentido e integrar* la información que se obtiene.

Por último, la dimensión metodológica, responde al **cómo y cuándo evaluar**, la evaluación de los aprendizajes exige el uso de una variedad de estrategias y alternativas, promoviendo un *pluralismo metodológico*, antes que la utilización de procedimientos únicos o generalizados en las situaciones de aprendizaje. La elección adecuada de procedimientos y actividades depende del grado de pertinencia al objeto evaluado (competencias, conocimientos, actitudes), a los sujetos involucrados (estudiantes de un nivel determinado) y a la situación en que se ubiquen. (Celman citado por Cabra, 2007).

El interés en las políticas educativas por el desarrollo y mantenimiento de programas académicos, mostraba la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas docentes, todas aquellas estrategias evaluativas que pudieran trascender las márgenes limitadas por la tradición eficientista y cuantitativa. Para Cabra (2007) “Cabe señalar que una evolución desde el conductismo a corrientes humanistas pretende hoy explicar los procesos del aprendizaje, considerando no sólo el pensamiento lógico-matemático sino la capacidad de reflexión como una condición de la sociedad moderna” (p. 29)

Hacia final de la década de los sesenta, ya se habían iniciado propuestas de enfoque cualitativo que se contraponían por insatisfacción a las respuestas de enfoque tradicional. Las prácticas de evaluación desde el enfoque a lo que se le ha denominado como *alternativo*, parten de un conjunto de objetivos e intereses que atienden a la diferenciación de sujetos y así mismo a la subjetividad en la asimilación cognitiva de los aprendizajes, “los aspectos cualitativos implicados en el proceso de aprender, tales como la reflexión crítica y la autorregulación” (Cabra, 2007, p. 7) para comprender lo que formadores y estudiantes trabajaban en el aula de clase.

Este nuevo enfoque cualitativo ha sido propuesto como alternativo al sistémico y cuantitativo. [...] La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal de su papel como actor y participante en el proceso curricular, una producción de conocimiento para la comprensión de la situación que se analiza. (Niño Z, 2007, p. 3)

En el curso de esta búsqueda las prácticas de evaluación empezaron a tomar otros sentidos de carácter reflexivo en lo educativo, generando estrategias que fuera respuesta de las situaciones vividas en el aula. Cabrales Salazar (2008) afirma que: “**son actividades cotidianas** que realizan los docentes dentro de su quehacer en el aula. Sujetos a la intermediación del conocimiento y a la evolución de sus estudiantes a partir de sus prácticas de enseñanza y de lo que este conocimiento hace en ellos”. (p.142)

Evidentemente la innovación del enfoque pretende hacer que los formadores encuentren el sentido importante de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, identificando distintos tipos o maneras de evaluación que proporcione la información necesaria sobre lo que el estudiante está aprendiendo, y generar cambios pertinentes en las actividades de aula para facilitar el conocimiento del mismo.

*La evaluación que se realiza en el aula de clase se centra y rige con base en una serie de principios éticos y formativos de la vida cotidiana de las aulas que prevalecen sobre cuestiones puramente técnicas. Para el profesor, la evaluación realmente ha sido satisfactoria **cuando promueve y/o proporciona evidencias del crecimiento y progreso de los estudiantes.** (Cabra, 2007. p.7)*

Es así que se define entonces: que un factor predominante para determinar las actividades evaluativas responde directamente a las condiciones de un contexto, que no solo se delimita por las problemáticas de orden social y de infraestructura, también por la disciplina y población que nos diferencia.

3.3 El contexto determina la pertinencia en las situaciones de la actividad evaluativa

Para Cabra (2007) “En el contexto de la educación globalizada, la evaluación se centra en los elementos constitutivos de la competencia académica y profesional y para la vida: saber, saber hacer, saber ser, saber estar, aprender a aprender, articulando el aprendizaje cognitivo, social, emocional, ético y valorativo de la formación de ciudadanos con el mundo profesional” (p. 29).

Cabrales Salazar (2008) del mismo modo afirma que el contexto juega un papel importante para determinar los sentidos de la evaluación: “Todo está entonces sujeto a ciertos valores y creencias inscritos en el *contexto* y en ese sentido la sociedad se desenvuelve y los docentes obramos inconsciente o conscientemente de acuerdo a lo que él prescribe”. (p. 146) Las funciones del docente están mediadas por el contexto que identifica a una comunidad específica, que para el caso concreto de esta investigación, es un contexto universitario; la comunidad académica representa un contexto y en base a ese contexto, el formador retroalimenta permanentemente los procesos desde la evaluación, en busca o no de modificar los métodos de aprendizaje, por la información que proporciona la actividad evaluativa.

Es procedente señalar que las instituciones universitarias se encuentran interpeladas por lo que sucede en el contexto macro y microsocioal. En el caso de la práctica docente universitaria, Vain (1998) identifica cuatro niveles escenarios en los que se producen distintas construcciones y narrativas: la sociedad que es el escenario mayor; la profesión como escenario de articulación; la universidad como escenario institucional; y el aula universitaria como escenario de condensación donde se hace visible la incidencia de los anteriores escenarios (p.e. el institucional), y en el cual se establecen vínculos particulares entre docentes-estudiantes-contenidos. (Cabra 2007, p. 25)

Un modelo contextualizado debe favorecer la reconceptualización de dichos vínculos particulares donde la evaluación pasa a ser compartida, en la que los estudiantes también obtienen un control, compromiso y *autorregulación* de lo que aprenden, y como resultado la autonomía en la construcción y relación de los cuatro niveles propuestos por Vain (citado por Cabra, 2007). Al respecto Cabra (2007) afirma que: “En el cambio de dicha relación se requieren tareas evaluativas auténticas que incorporen el trabajo en contextos reales o simulados de la práctica y el aprendizaje profesional y pongan a prueba habilidades de nivel superior como la solución de problemas, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre y la reflexión sobre dilemas éticos” (p. 57).

Contextualizar es también identificar los procesos que deben ser pertinentes en una disciplina específica, la contextualización de la población permite delimitar y orientar las actividades y estrategias de aprendizaje empleadas, en los diseños curriculares, y en los objetivos institucionales.

En cuanto a la universidad, lo que la diferencia de las instituciones educativas de otros niveles, es su capacidad de transmisión, construcción y gestión de conocimiento a través de las actividades, que para este caso son desde la formación en docencia, abriendo campos a la investigación y extensión de escenarios educativos de práctica docente para generar nuevos conocimientos. “La universidad ha de ser aquella institución capaz de dotar a los estudiantes de un pensamiento crítico que les permita reflexionar y analizar el mundo que les rodea” (Cabra, 2007, p. 55)

La actividad evaluativa en la educación superior

Toda realidad académica configura el contexto de una universidad y por ende transforma sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Vain (1998 citado por Cabrales Salazar, 2008) afirma que: “todo proceso de evaluación universitaria, debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo -entre otras- las prácticas de gobierno y gestión, de producción y distribución del conocimiento, de administración, las concepciones sobre la

enseñanza y el aprendizaje, etc. y el modo en que estas se articulan entre sí, **configurando el perfil particular de una determinada universidad,**” (p.145)

En particular para Cabrales Salazar (2008) “El sentido de una evaluación está en la capacidad que disponga al estudiante para hacer algo con ese conocimiento, que aprenda a administrarlo, a pensar a partir de él y que lo incorpore con el nuevo que se genera día a día” (p. 147), es entonces que la evaluación se instala como una actividad constante, que también responde a las exigencias institucionales generalizadas, pero se determina por la asimilación de saberes que en cada clase incorpora el estudiante.

A partir de la investigación educativa se ha señalado cómo la evaluación realizada por los profesores ejerce una poderosa influencia en lo que aprenden los estudiantes universitarios. Desde la perspectiva de sujeto que aprende, la evaluación siempre define el curriculum real [...] y sobre que contenidos son más importantes aprender determinando en gran medida el cómo y el qué de lo que se debe aprender. (Ramsden citado por Cabra, 2007, p.7)

Cabra (2007) Afirma que: “la emergencia de la ‘evaluación continua’ se ha justificado en razón de sus efectos positivos en el aprendizaje y como medida formal para evitar la injusticia de procesos evaluativos centrados en una única oportunidad de calificación” (p. 21). Es necesario responder a las exigencias institucionales de los resultados, pero del mismo modo hacer un seguimiento riguroso de los procesos individuales dentro del cotidiano de aula.

La pertinencia se da en la medida en que los programas universitarios se convierten en un puente que conecta permanentemente la información del afuera con el adentro, generando un enriquecimiento mutuo que permite a través de los procedimientos evaluativos, entre otras cosas, poner en evidencia las necesidades y los problemáticas a las que se enfrenta un docente en el aula (Cabrales Salazar, 2008, p.144).

Tener en cuenta un contexto es también identificar que es necesario resignificar el campo de la práctica evaluativa. La discusión sobre los paradigmas de la evaluación ha trascendido en las discusiones sobre lo cualitativo y lo cuantitativo, cuestionando los procedimientos de enseñanza para adquirir información, sobre las asimilaciones de los aprendizajes en los estudiantes.

Un nuevo enfoque educativo piensa la evaluación como una fase de la enseñanza, reconociéndola integrando el campo de la didáctica, ya no como un tema periférico sino en estrecha relación con las prácticas docentes y sus implicaciones en el aprendizaje (Litwin, 1998). Dicha orientación entiende la evaluación de los

aprendizajes en la universidad como ámbito de encuentro entre el enseñar y aprender. (Cabra, 2007, p.33)

Reducir el campo general de la evaluación para llegar a fin con los procesos pedagógicos característicos de una comunidad académica diferenciada, exige mayores esfuerzos en las planeaciones, diseños y elaboraciones de propuestas pedagógicas para nuevas situaciones de aprendizaje en el aula de clase, y como consecuencia la extensión de la dimensión didáctica en el rol docente creando nuevas estrategias y nuevos perfiles docentes de disciplinas diferenciadas.

3.4 Evaluar en artes, una integración de los procesos didácticos en un campo de formación docente incipiente

Para Litwin (citado por Cabra 2007), desde la perspectiva didáctica, “el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y a las prácticas de los profesores y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los proceso de aprendizaje de los estudiantes” (p. 33). En este marco, la acción del docente ya no se limita a poner en circulación los saberes disciplinares válidos, sino que además, le corresponde promover ambientes de aprendizaje que garanticen en los estudiantes experiencias y relaciones en la construcción de nuevos saberes.

El concepto de ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ tiene implicaciones concretas en la educación superior. Estas implicaciones abarcan el diseño de un nuevo curriculum, el tratamiento diferenciado de las necesidades de aprendizaje, nuevos criterios de admisión de estudiantes, y nuevas formas de interacción con alumnos, estos factores llevan a una nueva forma de entender la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. (Cabra, 2007, p.27)

Además de reconocer las implicaciones de los cambios en la sociedad evidenciados en la educación. Se considera pertinente una reflexión más precisa sobre los actividades de evaluación desde referentes pedagógicos y didácticos, que explican con claridad las relaciones académicas presentes en el aula, enfocada en los procesos de construcción de saberes que como aporte pedagógico, enriquecen la función formativa de los docentes que contribuye a reconstruir ambientes de aprendizaje, y que estratégicamente genera que los estudiantes sean los que siempre “ganen en el aula”.

Como se considera que hay muchos referentes enfocados en los métodos estratégicos que usa el docente para activar saberes en el aula, se hará referencia a uno en específico a manera de síntesis para entender un modelo de actividad evaluativa constante, que facilita al formador entender clase tras clase la relación que establecen los estudiantes con las actividades y los contenidos de aprendizaje.

Este enfoque también metodológico, contribuye a resignificar los procesos didácticos de la actividad conjunta para describir las acciones que cumple el formador en cada sesión de clase y permite dilucidar lo que para algunos formadores pueden ser parte de acciones predeterminadas.

Esta línea de investigación ha permitido identificar problemáticas, descubrir posibilidades y adoptar métodos para identificar la pertinencia de las propuestas pedagógicas que avanzan día a día en el aula.

Didáctica de las disciplinas

Las investigaciones **en didáctica de las disciplinas** sobre los *dispositivos* de clase, definen a partir de análisis, los procesos en el aprendizaje como resultado de una actividad conjunta (formador-contenidos-estudiante) y describen el funcionamiento de los sistemas de aula movilizando los conceptos propios de este tipo de análisis: “La construcción de un modelo de la actividad didáctica tiene por objeto principal el describir y comprender las formas de *ingeniosidad didáctica* que se dan en el cotidiano de las aulas de clase” (Rickenmann, 2007, p.1).

Este tipo de investigación y análisis facilita comprender por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado, en lo concerniente a los contenidos de aprendizaje de una determinada asignatura: un profesor hace lo que hace, con qué consecuencias en los procesos de aprendizaje y en la construcción y gestión de los contenidos enseñados, “La investigación en didáctica ha puesto en evidencia que los docentes de cualquier disciplina al interior del aula cumplen funciones y acciones importantes en sus dispositivos de clase” (Merchán, 2013).

Al involucrar esta línea investigativa basada en la *metodología clínica de análisis didáctico* en artes (“dispositivo investigativo de tipo clínico”, según Leutenegger y Rickenmann (citado por Merchán, 2013) el cual rinde cuenta de las acciones de los docentes, se pretende adoptar conceptos para el objeto de análisis⁶ propuesto en este proyecto de investigación.

Investigadores-docentes de artes han estado indagando sobre la acción y las maneras cómo el profesor en dicha disciplina se vuelve mediador del conocimiento, cómo constantemente

⁶ Caracterización del dispositivo Interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

evalúan los niveles de aprendizaje, y cómo se concibe el proceso de aprendizaje de los estudiantes al depositar la responsabilidad de gestionar los saberes aprendidos, en distintos ambientes y tareas asignadas por el profesor.

Para ésta orientación se cita el análisis realizado por Merchán (2013) quien hace uso de la mencionada metodología para indagar y describir los procesos de aula en la formación universitaria en artes escénicas y en los dispositivos de práctica pedagógica en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Presentando de manera sucinta uno de los componentes que se evidencian en las relaciones académicas para comprender “*El gesto docente*”, que cumple cuatro funciones importantes que los profesores ejercen en el aula (Merchán, 2013):

Definición: *En el acto de definir el docente explica el medio didáctico, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego” [...] los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos (Rickenmann, 2007: 450). Dependiendo del programa de aula la definición tiene una forma particular: Definición de las actividades del día, en la parte de la introducción de la clase: anuncios generales de temas que tendrán cabida en la sesión de clase. [...] Otro tipo de definición corresponde a la definición de tareas de preparación [...]* **Devolución:** *El acto de devolución implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor (Rickenmann, 2007: 450).* **Regulación:** *Devolución-regulación [...] la relación didáctica se construye a partir de un sistema de expectativas mutuas, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el contrato didáctico fijado por la institución escolar (Rickenmann, 2007: 451).* **Institucionalización:** *Institucionalización que 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 manera de institucionalizar esta aceptación suele ser a partir de observar y validar verbalmente (individual y hacia el colectivo y viceversa) algún ejemplo de las acciones que efectúan los estudiantes. (Merchán, 2013, p.7)*

En lo anterior se logra entender desde la acción que realiza el docente estratégicamente para identificar el proceso de asimilación de los aprendizajes en los estudiantes a cargo. Desde “*el gesto docente*”: *definición, devolución, regulación e institucionalización*, el único interés del docente es lograr que el estudiante entienda los saberes y sus avances en el aprendizaje de los contenidos con cada actividad propuesta por el profesor.

Lo anterior se podría concebir como actividad de evaluación constante, en vista que todo instrumento que proporcione información respecto al proceso de cada estudiante se

⁷ Sustento teórico presentado en el dispositivo Interludio 2013 y sin publicar.

denomina como evaluación, en el cual el docente exige de sí mismo que las estrategias a utilizar sean pertinentes para que los estudiantes se sientan *agentes activos*, en su propia construcción de conocimiento, permitiendo la participación activa del estudiante a partir de tareas y reflexiones.

El contexto de los niveles de aprendizaje en la Licenciatura de Artes Escénicas

El documento de análisis del *dispositivo énfasis* (merchán, 2013) con una línea sistemática de enfoque didáctico, permitió dilucidar una vía posible de estrategias de evaluación desde el *gesto docente*, que adquirió sentido al contextualizar y definir momentos constantes de actividad evaluativa en un espacio académico de la Licenciatura, interesada en evidenciar los avances o retrocesos⁸ de los estudiantes en cada actividad propuesta por el profesor.

Este suministro permitió reconocer y diferenciar los procesos que se venían dando en la carrera como disciplina teatral de entrenamiento actoral, dando un nuevo enfoque a partir de análisis e investigaciones en la Licenciatura como disciplina teatral hacia la formación de docentes⁹.

FASES DE LAS CLASES PRÁCTICAS DE LA LAE-UPN

Las fases de cada clase práctica (cuerpo, voz y actuación) de la Licenciatura se componen de tres momentos específicos (Merchán, 2013):

1. *calentamiento*
2. *entrenamiento*
3. *composición*

El *training* desde los primeros semestres se convierte en el formato de clase que permite de los aprendices¹⁰ en el espacio de formación una evolución en la asimilación de los contenidos de teatro. El entrenamiento se vuelve una fase constante de cada sesión y semestre para la preparación física y axiológica individual hacia el trabajo corporal en colectivo; es preparar el cuerpo y la mente para los siguientes niveles mientras simultáneamente se construyen conocimientos propios del nivel pre-expresivo correspondientes a los aprendizajes de la carrera.

Por qué se evidenció este tema específico:

⁸ Toda actividad que proporcione información sobre al proceso de aprendizaje de los estudiantes, es un instrumento de evaluación, en vista que la evaluación de los aprendizajes está definida desde la identificación del estado del estudiante frente al objeto de saber (contenidos).

⁹ Tema de análisis en la Tesis Doctoral de Merchán (2013).

¹⁰ Concepto utilizado por Merchán (2013) para referirse a los estudiantes de la carrera en proceso de aprendizaje.

Desde el análisis con enfoque didáctico realizado en los espacios de formación de la Licenciatura, se evidenció desde los conceptos didácticos: las estrategias y *gestos docentes*¹¹ que para esta investigación se retoman como actividad de evaluación constante, pertinentes para los espacios académicos de práctica teatral en la Licenciatura pero que hasta ahora no se ha institucionalizado. El análisis realizado en el énfasis caracterizó las fases de asimilación de saberes hacia un sentido pedagógico de la práctica disciplinar.

Fases de asimilación de saberes

En la primera fase de la Licenciatura *Ciclo de Fundamentación*¹², los tipos de contenidos que se asimilan, como se enunció en anteriores líneas, son apropiaciones de aprendizajes *individuales*¹³, estos aprendizajes se denominan como *contenidos disposicionales* (Merchán, 2013. p. 160): básicos para el aporte de la preparación individual y necesaria para la creación en colectivo. Dentro de estos contenidos hay tres dimensiones que son de orden: 1) *físico*, 2) *profesional* y 3) *del fuero íntimo y privado*.

La dimensión de orden *físico* hace referencia a la preparación del cuerpo de manera individual, la *profesional* apunta hacia la participación propia en los procesos de construcción y exploración escénica, y la *de fuero íntimo y privado* hacia la confianza personal y del otro para los procesos de relación que exige este campo específico.

En la segunda fase *Ciclo de profundización*, para esta caso *dispositivo énfasis*, respondiendo a la preparación individual hacia el trabajo colectivo, los aprendizajes son denominados como *contenidos relativos hacia los procesos de gestión y producción de una composición y contenidos hacia el autcurso*¹⁴ (Merchán, 2013).

Con la construcción y apropiación de los saberes que se asimilan por fases, el *dispositivo énfasis* adquiere sentido cuando el estudiante es conducido hacia la gestión autónoma para la creación de un entrenamiento individual, que en la investigación se enuncia como autcurso (Merchán, 2013) y la composición final: “la composición como contenido en este tipo de teatro funciona a partir de las relaciones que establecen los actores con las posibilidades que visualizan en la construcción de partituras físicas como material de expresión” (Merchán, 2013, p.197) colectiva de una partitura de movimientos corporales (teatro físico) que cuenta una historia.

¹¹ dimensiones que se evidencian en la acción docente desde los componentes de análisis de la *metodología en clínica didáctica* (sustento teórico de la monografía).

¹² Hay dos Ciclos que conforman la carrera: el primero se acoge a los semestres I a VI -Fundamentación, el segundo hace parte de los semestres VII a X -Profundización (Malla curricular LAE-UPN).

¹³ Cuando se enuncia apropiaciones de contenidos individuales son aquellos que el estudiante debe aprender desde su individualidad cognitiva y corporal: la postura, la relación con el otro, el contacto visual y corporal, etc. (Ver Tesis Doctoral, Merchán, 2013).

¹⁴ El autcurso en el análisis del *dispositivo énfasis* hace alusión a la creación individual del estudiante de una rutina de entrenamiento corporal, que él logre dirigir (Merchán, 2013) teniendo en cuenta los aprendizajes previos durante el proceso y la carrera.

3.5 El dispositivo énfasis como sistema didáctico

El capítulo IX de la tesis doctoral “El dispositivo énfasis como sistema didáctico” Merchán (2013) define más a fondo la cristalización del formato de clase *training* que, “como fase de entrenamiento funciona en el énfasis como espacio de profundización de contenidos adquiridos a nivel pre-expresivo hacia los saberes específicos al teatro físico para construcción, asimilación e incorporación de contenidos” (p. 195).

En este dispositivo se evidencia de igual manera la presencia de las funciones del **gesto docente**, nombradas en anteriores páginas:

*El análisis del dispositivo énfasis pone en evidencia que las **regulaciones** de la formadora están fuertemente articuladas a nivel macro, en función de los objetivos principales. [...] la **definición** como gesto docente, compete a la formadora el instalar un medio que sea “productor” de las necesidades (disposiciones corporales y mentales) para la incorporación de estos contenidos. [...] en la medida en que avanza la movilización de los contenidos particulares, la formadora **regula** sobre las situaciones de aprendizaje (ejercicios corporales). Estas regulaciones se hacen según avanza la definición de la tarea [...]. En este sentido los análisis nos muestran que en las fases de calentamiento y entrenamiento hay un privilegio alto de los gestos de definición y de regulación, contrastando con los momentos de **devolución** e **institucionalización** que se evidencian sobre todo en los espacios (fases) dedicados hacia la composición y el autocurso (Merchán, 2013).*

Se diferencian niveles de *devolución* correspondientes a la construcción individual de entrenamiento y a la composición grupal de partitura sobre el tema particular del proceso. La *devolución* se evidencia al ser los estudiantes los que ahora en esta fase (*Ciclo de profundización*) deben tomar las decisiones sobre los contenidos particulares y cómo los gestionan en función de construir una partitura física de entrenamiento y cómo en una construcción grupal de la composición final (objetivos del programa):

*[...] el gesto de **devolución** exige de los estudiantes ya no solamente asimilar, corporizar, incorporar los contenidos técnicos, sino asumir desde un acto de responsabilidad la concatenación de los contenidos técnicos asimilados para darles forma expresiva. Por tanto, en efecto, a partir de esta sesión, la fase de composición se extiende “hacia atrás” a la fase de entrenamiento dando sentido y coherencia al esquema propuesto con respecto a **los objetivos que privilegia el programa** en función de pasar del nivel pre-expresivo al nivel expresivo (esquema general del programa [...]). Esta tarea correspondía al gesto de devolución por parte de la formadora quien pedía a los estudiantes estructurar cierto número de*

movimientos en los que se evidenciaba determinado contenido en su dimensión expresiva y de construcción de imagen. (Merchán, 2013, p.201)

La *devolución* constituye una parte determinante para la caracterización del proceso evaluativo en el estudiante: pone en evidencia los niveles de asimilación y de interpretación de los contenidos, el docente genera un ambiente para el estudiante, donde le permite entender el procedimiento y gestión desde la autonomía para resolver problemas. La evaluación se re-significa en este proceso al ser el resultado de una acción organizada, intencional y reflexiva.

Por otro lado, desde las primeras clases, las fases de entrenamiento hacia el objetivo de composición (creación de partitura de movimientos que cuentan una historia) eran acompañadas por reflexiones para evaluar los avances, se hacían al finalizar cada sesión. Los estudiantes realizaban individualmente un escrito indicando los avances o retrocesos de su experiencia, debían elaborar un “diario de vida” sobre la consciencia de los contenidos explorados en cada clase.

Para este *dispositivo* se distinguen modalidades de evaluación, innovadoras y adoptadas en el proceso de toda la carrera que podrían considerarse como parte de los métodos consolidados de procedimientos evaluativos que se están introduciendo con mayor constancia en las asignaturas prácticas (formación docente):

“La bitácora”

Se evidencia entonces un primer elemento de actividad evaluativa que da cuenta sobre lo que el estudiante está asumiendo dentro del proceso: la reflexión escrita de cada sesión. La bitácora (para este proceso pertinente) indica al docente si se van cumpliendo o no los objetivos.

Es entonces que parte de la dinámica del *dispositivo*, se evidencia que las sesiones fluyen porque los estudiantes saben cómo funciona el proyecto de aula y qué se exige de cada uno, hay claridad en los objetivos y contenidos que se movilizan en el medio (Merchán, 2013, p. 167), en vista que el docente a partir de las reflexiones dilucida si lo propuesto está siendo entendido por los estudiantes.

En las bitácoras los estudiantes retroalimentan lo visto en cada clase que a manera de reflexión individual escribe sobre las sensaciones, hallazgos o los avances en la construcción de los objetivos de la clase y en apropiación de contenidos.

La observación en cada nivel de formación: disposición para la evaluación colectiva

Observar inicialmente hace parte de los métodos en la Licenciatura para construir los contenidos básicos de preparación en el estudiante:

Observar constituye una dimensión inicial de la entrada al espacio escénico pedagógico:

- estar atento, es estar presto a seguir las indicaciones (por imitación, y no hay imitación sin observación);

construir el propio espacio de movimiento (implica la propia observación en función del colectivo: ¿dónde están los otros?, ¿dónde estoy yo?;

- construir el propio movimiento deviene de la observación del movimiento del otro (del formador, de los pares); - evaluar los avances en el medio es en función de la observación de los cambios en el movimiento (significación corporal, imagen, dificultades técnicas);

- verbalizar los hallazgos es en función de la observación dirigida, orientada a reconocer los cambios en el medio, en las situaciones, en los individuos en tanto actores. (Merchán, 2013, p. 212)

El espacio *escénico pedagógico* (Merchán, 2013) exige de los estudiantes ***niveles de observación:***

El primer nivel se identifica al inicio de la carrera (primeros semestres), es una *observación por imitación* en “El training como formato de transmisión de saberes comprende un alto grado de construcción intelectual, que solicita de los estudiantes la especialización de su léxico y la construcción de conceptos” (Merchán, 2013, p. 214). En esta etapa, el docente propone las formas corporales o posturas que se encaminan a los contenidos y disposiciones individuales (Merchán, 2013) básicos de teatro, el estudiante imita la forma física de la técnica teatral buscando de esta manera las condiciones necesarias en el cuerpo para la representación.

En cada una de las etapas caracterizadas a través del programa, está integrado el tema de la observación como proceso hacia la articulación de la propiocepción con los procesos de exterocepción, en función de desarrollar en los estudiantes la capacidad de percibir en las transformaciones de su propio manejo corporal en el proceso de tránsito del cuerpo cotidiano la corporeidad extracotidiana (Simmel, 1981) y orgánica (corporeidad del colectivo). (Merchán, 2013, p. 211)

El Segundo nivel de observación, se evidencia en el *dispositivo énfasis* con la apropiación de contenidos necesarios para el teatro físico, en el proceso de composición y muestras de los estudiantes: por medio de la observación en el otro (docente) se asimilan técnicas

corporales, y luego en la exploración de composición se hacen correcciones pertinentes con respecto a la forma y postura de los estudiantes, y mientras avanzan las sesiones se le va asignando la responsabilidad a los estudiantes de formalizar un discurso reflexivo sobre lo que ve en sus compañeros.

Merchán (2013) afirma que: “la forma de criticar y opinar sobre el trabajo propio y de los compañeros” se genera a partir del “fruto de un trabajo colectivo de la formación a través de la carrera que instala esas disposiciones hacia el tipo de trabajo disciplinar del teatro” (p. 178)

3.5.1 La co-evaluación, una actividad de evaluación constante institucionalizada

Considerando en este caso la *observación*, se retoma como estrategia en la actividad co-evaluativa para retroalimentar y comprobar la propia comprensión del estudiante por medio de la comunicación entre compañeros, el docente está presente como mediador para regular los posibles avances en la apropiación de saberes y discursos en sus estudiantes:

[...] el funcionamiento de los momentos de co-evaluación que se yuxtaponen con la institucionalización como gesto docente que modeliza la progresión de los avances según lo solicita el proyecto de aula del dispositivo énfasis. Resaltamos que este gesto docente en el dispositivo en estudio es fuertemente liderado por los estudiantes en su dimensión de expertos, es un proceso distribuido. Son ellos los que a partir de reflexionar sobre sus propios constructos, observar constantemente el trabajo mutuo ponen, de manifiesto la progresión de los avances en el dispositivo. (Merchán, 2013, p.216).

La habilidad para Evaluar al compañero se efectúa a partir de la preparación previa de saberes y criterios que según Merchán (2013) el cual remite a un conjunto necesario en el estudiante de condiciones y virtudes en términos educativos para deliberar sobre el desempeño entre pares.

Inmediatamente después de la presentación de la tarea de cada estudiante, una reflexión conjunta sobre ella enriquece la muestra al poner en evidencia vacíos de interpretación de la consigna y dificultades en la cristalización de las ideas. (Merchán, 20013, p. 164)

Se considera entonces que son los estudiantes los que en esta etapa (*dispositivo énfasis*) reflexionan y hacen observaciones desde sus propias construcciones de conocimiento que, observando el trabajo de los demás, permite hacerse correcciones si encuentra equívocos en su interpretación, “observar constantemente el trabajo mutuo ponen, de manifiesto la progresión de los avances en el dispositivo. De hecho, es a partir de verbalizar las

relaciones de sentido entre las muestras y lo observado que se dan por logradas las finalidades de las actividades y se rediseñan los criterios hacia los siguientes”. (Merchán, 2013, p.216)

Respecto a la evaluación como proceso social (conjunto) para Cabra (2007):

Lo que predomina es su valor formativo para apoyar la formación de sujetos capaces de juzgar con criterio sus propias acciones, concientes de sus procesos personales y necesidades, con mayor independencia y capacidad para mejorar y autonomía para seguir aprendiendo. [...] que el estudiante evalúe su propio proceso de aprendizaje y pueda valorar desde criterios el desempeño de sus pares y la clase misma como sistema de enseñanza. (p. 16)

Por ser la evaluación una práctica social, la habilidad y los criterios para valorar el proceso de pares están ligadas a la preparación personal, actitudinal y procedimental en la carrera desde los primeros semestres:

Tanto la asimilación de contenidos como los procesos de reflexión y evaluación conjunta, están determinados por una dimensión formativa de preparación evidenciada en el análisis del *dispositivo*, Merchán (2013) afirma que: “La asimilación paulatina y continua de estos saberes emblemáticos cohesiona el colectivo en los procesos de construcción de la mirada *experta*, que permite evaluar los avances en el proceso de construcción del cuerpo escénico dirigiendo las críticas sobre las situaciones y no sobre los individuos”. (p.213)

Es así que los procesos de actividad evaluativa constantes en la Licenciatura son utilizados para identificar y validar el avance de los aprendizajes en los estudiantes visto desde *el gesto docente* como institucionalización, recordando que la institucionalización son los gestos del docente de aprobación validando en los estudiantes la apropiación efectiva del contenido, pero para este caso “ésta institucionalización también es válida del mismo modo si proviene de los aprendices que para esta etapa¹⁵ se asume que ya adquirieron una experticia”. (Merchán, 2013)

Como apartado final se traduce que el reto de hoy frente a los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje consiste en tomar decisiones pertinentes para el desarrollo y avance de cada estudiante. Es decir, tener muy en consideración sus expectativas, su nivel de aprendizaje, las actividades evaluativas pertinentes para identificar el proceso y estado de asimilación del estudiante, la diferenciación contextual de la disciplina como aprendizaje en el aula. Desde la formación docente: como proceso de enseñanza direccionado a contextualizar y diferenciar las estrategias didácticas de aprendizaje en escenarios educativos de enseñanza distintos a los de aprendizaje de la formación de docentes.

¹⁵ Ciclo de Profundización.

4. METODOLOGÍA

Trazando el devenir sistemático utilizado en la propuesta investigativa. Los métodos, instrumentos y estrategias acudidos para el análisis son de enfoque cualitativo identificando la subjetividad profunda de una realidad específica:

La metodología cualitativa dispone de una serie de métodos, pero solo fue dispuesto para la investigación **El estudio de casos:** se denomina casos a aquellas *situaciones únicas* que requieren interés de investigación.

[...] es necesario precisar que el estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según sea una o varias las unidades de análisis) pero su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz y Serván, Consultado en junio de 2014, 3º. Magisterio Educación Especial. Métodos de Investigación Educativa, p.3).

El objeto de investigación en esta propuesta: los procesos y niveles de asunción de los estudiantes sobre evaluación, en la formación práctica en el Ciclo de Fundamentación de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las estrategias utilizadas para el análisis, se tomaron del enfoque Clínico de análisis didáctico, considerando que es el análisis de un caso o casos específicos: este enfoque, permitió diferenciar y caracterizar procesos de un contexto de formación y precisando que el uso de esta metodología no fue en todos sus términos, se seleccionaron conceptos de análisis que fueran pertinentes para el nivel documental de análisis que se presentó con esta investigación, finalmente se indican los componentes que fueron investigados, y se presentan los aportes de la metodología para el estudio:

Con los análisis de casos en el contexto de formación, se identifican una serie de componentes que se determinan en el medio para que la relación del docente y estudiante se regulen en los avances, en el conocimiento del aprendiz durante las tareas propuestas en el aula. Desde este enfoque metodológico, se evidencian acciones que el docente emplea para hacer que el estudiante adquiera responsabilidad y autonomía en la solución de problemas planteados.

Instrumentos de recolección para el análisis

Como material de apoyo para comprender y analizar las concepciones previas de los estudiantes, las relaciones de sentido y los posibles vacíos existentes, se analizaron los

materiales de apoyo como sustento teórico en el *Interludio*, los *momentos didácticos* (dos *planeaciones de clase*) realizadas por los estudiantes y presentadas en el *Interludio*; las *relatorías* que fueron creadas durante los momentos de observaciones de algunos estudiantes en el desarrollo del momento didáctico de los otros compañeros; las *reflexiones* que se presentaron al finalizar el *dispositivo*. Así también, se acude al programa del Interludio presentado en el semestre I de 2013 y demás suministros que facilitaron los docentes a cargo durante el desarrollo del programa semestral como material de apoyo.

4.1 Estudio de casos desde el enfoque didáctico de tipo Clínico

Desde el campo de la didáctica aparece Guy Brousseau (1999) especialista en didáctica de las matemáticas, presentando el Caso de Gaël. El análisis de este estudio de caso se basa en el enfoque de tipo clínico¹⁶. Este es en particular el estudio de casos en *situaciones didácticas* de actividades específicas intencionalmente organizadas en el aula de clase, con miras a la asimilación en el estudiante de un conocimiento específico.

La situación específica del estudio, permitió identificar con investigaciones en el aula que **La Teoría de Situaciones** se “basa en la idea de que el conocimiento humano se manifiesta por el papel que juega en las interacciones entre sistemas: actores, medio (milieu) e instituciones”. (Brousseau Traducción por Delgado J. 1999)

Brousseau (1999) llevó a cabo un estudio de los procesos de aprendizaje de estudiantes con “*fracaso selectivo*” en matemáticas, identificando que en otras materias académicas estaban en un “*nivel razonable*”, pero que por algún motivo, solo perdían en matemáticas.

En este estudio Brousseau (1999) cuenta las situaciones didácticas de aprendizaje que propone el “*tutor*” (docente) y que ceden un nivel de responsabilidad en el estudiante para solucionar “*problemas*” en situación de acción.

“para enseñar una cierta pieza de conocimiento, el maestro produce, quiéralo o no, una imagen de las situaciones verdaderas (históricas, culturales, ...) en las cuales este conocimiento funciona (fue descubierto, es usado...) y a menudo está distorsionada. Son las circunstancias en las cuales el conocimiento es usado la que le dan su significado. Así un pedazo de conocimiento matemático no tiene el mismo significado para un estudiante y para un matemático. Le llamamos "transposición didáctica"¹⁷ al pasaje de uno al otro. La teoría de las situaciones didácticas tiene

¹⁶ Este concepto será tratado a profundidad en el desarrollo del siguiente punto donde se especifica los instrumentos y procedimientos para el análisis del “objeto de estudio” propuesto en esta monografía, (2014-2)

¹⁷ “La transposición didáctica depende fundamentalmente de las concepciones que los maestros tienen acerca del pensamiento matemático u otra disciplina” (Brousseau 1999).

como objetivo proveer los medios de controlar esas transposiciones didácticas". (Brousseau Traducción por Delgado J., 1999. p.39)

Para que un estudiante sea capaz de poner un conocimiento en acción, se le deben ofrecer por consiguiente situaciones que pueden tener resultados diferentes, dependiendo de la elección que él hace como una función de su conocimiento. "el tutor podría presentarse a sí mismo como un socio, un cómplice en el juego, o bien como un interlocutor que espera algo de él y quién dice qué". (Brousseau,1999, p. 28)

El maestro comunica al estudiante una situación problemática que pone en escena los objetos en cuestión, y le da las reglas: es decir, los medios que el estudiante tiene permiso de usar para obtener todos los estados posibles del juego. Él fija ciertos objetivos, es decir, algunos resultados que pueden ser obtenidos siguiendo las reglas, con una recompensa explícita o implícita. De hecho, el carácter de estos juegos didácticos puede variar bastante dependiendo de los sujetos y el tipo de pedagogía escogida. (Brousseau,1999, p. 35)

Las reglas o "*contrato didáctico*" que propone Brousseau (1999) regulan las relaciones de docente y estudiantes en lo referente al proyecto, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas. Es el contrato didáctico que especifica las posiciones recíprocas de los participantes en el tema de la tarea, y el cual especifica el sentido profundo de "la acción emprendida" (Brousseau,1999, p. 38).

4.2 Metodología Clínica de investigación en didáctica

Luego de hacer un breve recorrido de las perspectivas investigativas que fundamentan la investigación, se dilucida la pertinencia en utilizar para el procedimiento del análisis de los instrumentos recolectados, conceptos establecidos por la investigación que caracteriza la *metodología clínica de análisis didáctico*:

El análisis de los instrumentos se estructura a partir de los conceptos que la investigación en didáctica de las disciplinas ha propuesto para analizar el aprendizaje como resultado de *una actividad conjunta*, entre docente y estudiantes. Este modelo metodológico de investigación como descripción y análisis de la acción docente esta instrumentado por los modelos de las teorías didácticas, sustentados desde los principales funcionamientos de las situaciones de enseñanza- aprendizaje (Rickenmann, 2007).

El modelo de funcionamiento de las situaciones *como actividad conjunta* de enseñanza-aprendizaje (docente-estudiante) emergente de las teorías que involucra un tercer elemento que es el Saber. Hace parte de lo que Chevallard (citado por Rickenmann, 2007) denomina como *terna didáctica* (docente - saber - alumnos). Otra teoría que representa la

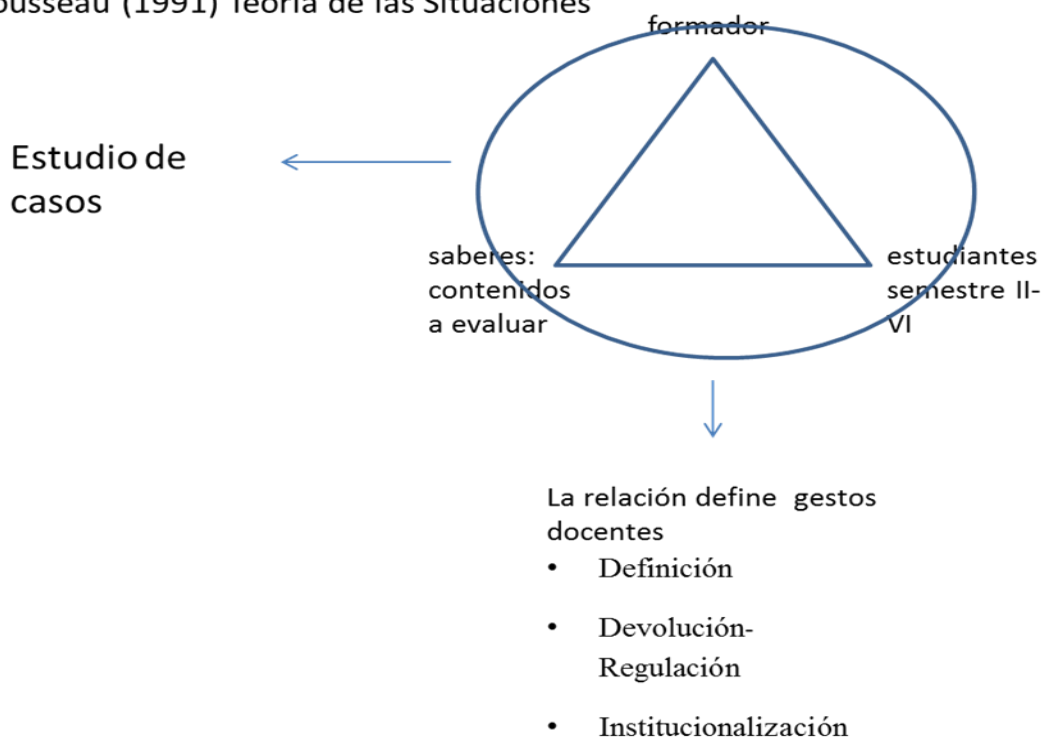
investigación es la teoría histórico-cultural de la actividad (Léontiev citado por Rickenmann, 2007) donde la búsqueda esta direccionada a estudiar y comprender las situaciones y las acciones conjuntamente desplegadas en al aula de formación.

Esta metodología se articula contrastando con la recolección de información de tipo etnográfico: la observación, los instrumentos y demás recolecciones necesarios para contrastar lo que dice “la gente” y lo que hace. Luego de la recolección de instrumentos, se diferencié su procedimiento de análisis al tomar únicamente los conceptos pertenetes de las teorías didácticas. Los elementos utilizados para describir la acción docente pretenden comprender ciertos aspectos que no se definían con claridad y consciencia en aula de formación de la Licenciatura.

Analizar los instrumentos del dispositivo *Interludios* perteneciente al Ciclo de Fundamentación de la LAE-UPN desde la perspectiva didáctica, tiene la ventaja de permitir diferenciar los distintos aspectos en juego y lo niveles de asunción de los estudiantes sobre los procesos de evaluación en la transposición, desde sus conocimientos al desarrollar una clase propuesta, y al evidenciar las modos de influencia desde los espacios de formación docente (cuerpo, voz y actuación) en el Ciclo de Fundamentación.

La estructura de la clase desde la perspectiva didáctica: Metodología en Clínica Didáctica

Brousseau (1991) Teoría de las Situaciones



El análisis de los instrumentos se estructuran a partir de los conceptos que la investigación en didáctica de las disciplinas ha propuesto para analizar el aprendizaje como resultado de una actividad conjunta y describir el funcionamiento de nuestro sistema analizado en tres tipos de procesos: **mesogénesis, topogénesis y cronogénesis**, y las categorías de la **Teoría de la Acción Didáctica Conjunta**.

4.2.1 MESOGÉNESIS

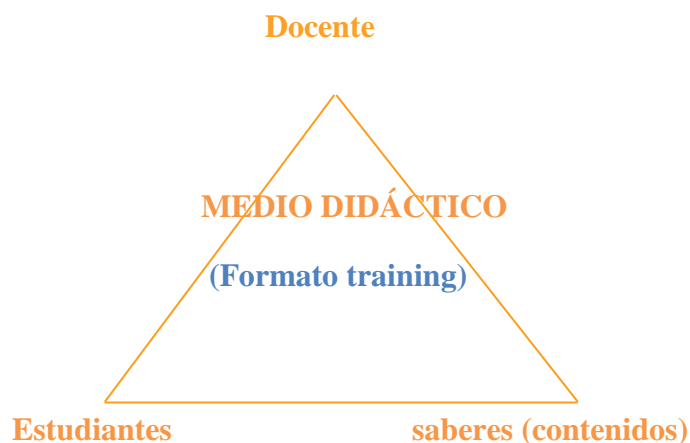
El **medio didáctico** involucra un proceso dinámico que se denomina como actividad, pero esta adquiere sentido en la medida que se potencia con la pertinencia de cierto saber para resolver o avanzar en la actividad.

El modelo de la actividad se define como situación conjunta (Merchán, 2013) al establecer relaciones en el medio con el docente - saber - estudiante que en la participación activa de los estudiantes el poder del medio didáctico como transformador, inciden en la instalación por el docente de un dispositivo para la movilización de contenidos.

Como lo propone Merchán (2013) la dimensión trídica de relaciones de sentido en el aula, desde la gráfica muestra la concepción novedosa de la teoría de las situaciones didácticas, el proceso de aprendizaje de la Licenciatura donde la responsabilidad recae desde este paradigma en el aprendiz (estudiante), en sus interacciones con un medio, y no en las interacciones directas con el profesor para adquirir conocimiento.

Dimensión trídica del Programa de formación en la licenciatura

(Áreas disciplinares)



El formato de clase training como actividad permanente de los espacios disciplinares en Ciclo de Fundamentación, se presenta de esta manera como una *estructura funcional* (Merchán, 2013) El método de aprendizaje, siendo efectivo en la universidad, hace que el estudiante por medio del entrenamiento y definición de actividades particulares (Merchán, 2013) en la primera fase y segunda fase de la carrera, pueda aprender y asimilar formar del cuerpo para el entrenamiento y estiramiento sin ocasionar lesiones, todo este proceso es dirigido y orientado por el formador a cargo del espacio académico.

Dispositivo Interludio

El programa académico de *interludios* del año 2013 – I, se consolidó con los alcances de los objetivos diseñados por los docentes a cargo del espacio académico. El colectivo profesores planteó unos objetivos generales y específicos con la intención de fomentar y fortalecer la crítica académica y la reflexión permanente en la comunidad universitaria alrededor de un tema pertinente: los procesos de evaluación de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura de Artes Escénicas, generando situaciones en las que los estudiantes establecieron una relación de contaminación recíproca respecto a los componentes didácticos que circulan en la situación de aprendizaje.

Componentes a analizar con los instrumentos recolectados

La complejidad del medio en este dispositivo se manifiesta en las transformaciones y utilización que los estudiantes hacen de sus conocimientos previos en función de una clase como docentes (actividad propuesta en el *Interludio*) y se traduce en la identificación de los grados de articulación con los referentes proporcionados, dirigidos hacia un proceso de transposición que también sufre transformaciones (Rickenmann en Merchán, 2013), con respecto a las relaciones de sentido con lo aprendido y luego lo planeado de una clase efectiva:



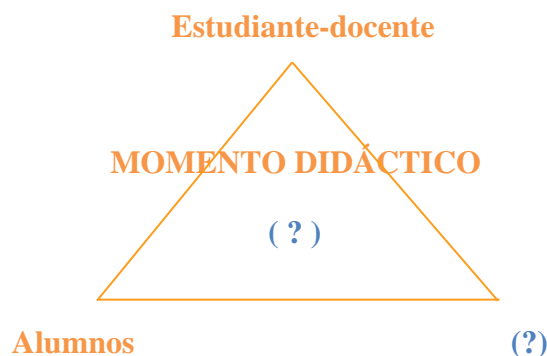
Este cuadro representa el momento del *Interludio* cuando los formadores instalan una tarea a los estudiantes (planear una clase) pero previamente de suministraron los programas que fueron presentados por docentes en el año 2007 de los espacios cuerpo, voz y actuación en Ciclo de Fundamentación.

Cuando el estudiante asume los saberes como aprendidos y luego pasa a caracterizar una planeación desde el rol docente en un medio didáctico, el dispositivo experimental permite estudiar las relaciones que los estudiantes hacen entre los aportes teóricos y sus prácticas de formación en el contexto educativo.

Se considera realizar los análisis sobre las planeaciones particulares de dos clases en grupos, dirigida a los mismos participantes del *Interludio* semestres II a VI para evidenciar los posibles obstáculos didácticos que enfrentaron los estudiantes para definir un momento didáctico.

Así mismo, evidenciar los niveles de asunción que los estudiantes en Ciclo de Fundamentación comparten alrededor de las relaciones de sentido en el medio como actividad conjunta entre: docente - saberes- estudiantes en función inicialmente de sus imaginarios, y luego de enfrentar una clase dirigida (momento didáctico):

Dispositivo Interludio



La verbalización de las maneras como se procede permite no solo ver el avance o retroceso del medio didáctico, sino además permite comprender las relaciones de sentido que establecieron los estudiantes desde el rol docente, respecto a los saberes que activan en el medio ¿Qué es lo que el estudiante-docente moviliza en el medio didáctico? ¿Bajo qué concepciones previas define las actividades para activar contenidos? ¿Qué es lo que evalúa del proceso?

4.2.2 TOPOGÉNESIS

La Topogénesis es otra categoría de análisis que hace parte de los procesos didácticos en la actividad conjunta. Cuando hablamos de topos nos referimos exactamente a las posturas o roles de aprendizaje, es decir, los comportamientos o acciones que los estudiantes adoptan en el medio, durante la “tarea” didáctica, en relación al saber o a las actividades de aprendizaje.

Para entender hablaremos de “rol” citando el ejemplo expuesto por Rickenmann (2007): “un estudiante en clase de artes plásticas toma el **topos de artista**, en el aula escolar se pone al alumno en el mismo tipo de postura y se espera que haga el mismo tipo de actividad que el artista”. (p.5)

Inicialmente se evidencia dentro del *Dispositivo Interludio* los primeros topos (rol del estudiante) y en el desarrollo se activan roles como: “docente”, “evaluador”, “relator” o “alumno”. La disposición del grupo se presupone como parte del contrato didáctico (reglas pre-establecidas), en la atención del estudiante dentro del juego de roles: el estudiante desde su experticia participa, propone, estimula o evalúa los procesos que para él son pertinentes llevar a los “alumnos”. Y Al otro lado, se encuentra ese otro compañero (también estudiante) que compartiendo el mismo espacio en el proceso de formación de la carrera cuestiona las maneras como se despliegan las propuestas pedagógicas.

CRONOGÉNESIS

La Cronogénesis es la tercera categoría de análisis que da cuenta de los aspectos temporales, de los avances significativos en el tiempo para los procesos de enseñanza/aprendizaje. Puesto que, el programa de Interludios se constituye como un *dispositivo* que se llevó a cabo en un tiempo gestionado de corto plazo (una semana), es por eso que no se hace énfasis en esta categoría.

4.3 LA MACROESTRUCTURA DE LA ACCIÓN DOCENTE

La investigación en didáctica ha puesto en evidencia que los docentes en general, en distintos dispositivos de clase, cumplen cuatro funciones propias de la *acción docente* (Rickenmann, 2007). En el marco del *Dispositivo Interludio* situado en las clases de cuerpo-voz y actuación está orientada por la acción que el docente emplea para activar en el medio los objetos de conocimiento y la instalación de las consignas:

4.3.1 Definición

En el acto de definir, el docente explica “el medio didáctico, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego”, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos” (Rickenmann citado por Merchán, 2013). Dependiendo del programa de aula la definición tiene una forma particular:

En el *interludio* para entender un poco *el gesto de definición*: la primera fase consistió en instalar el tema de interés desde un documento que exponía el modelo de análisis Clínico de investigación en didáctica, a partir de una caracterización realizada por Merchán (2013) sobre los procesos didácticos del énfasis en teatro gestual (perteneciente al anterior programa de Ciclo de Profundización de la LAE-UPN) para entender los procesos de la situación conjunta y los contenidos teatrales de aprendizaje.

Estas trazas como cristalización del formato *training*¹⁸ (medio didáctico dentro de la carrera), en el *Interludio* permiten entender las interacciones entre los agentes docente-saberes- estudiantes en un medio didáctico, como herramientas que logran consolidar una base para la construcción del momento didáctico.

La instalación de esta caracterización nos permite evidenciar un camino trazado que aporó elementos, donde el estudiante no fue expuesto sin previos conocimientos sobre el devenir en el proceso de construcción, declarando desde la presentación del programa lo que se esperaba del estudiante y así mismo haciendo los aportes pertinentes encaminados a entender y describir las relaciones didácticas en el medio.

4.3.2 Devolución- Regulación

Como lo notamos en anteriores líneas, la concepción de actividad conjunta en didáctica parte del hecho que la acción del estudiante está determinada en gran parte por las *tareas de aprendizaje* (Rickenmann, 2007) que propone el docente. La devolución en este sentido es el acto que implica la participación del otro (estudiante). Esta participación se determina con “tareas” o consignas específicas asignadas a los estudiantes en el Dispositivo Interludio para la exploración individual de sus conocimientos y grupal en la toma de decisiones

¹⁸ Dimensión trídica del Programa de formación en la licenciatura (Merchán, 2013).

debatir las formas de interpretación en relación al tema y las habilidades para resolver problemas en la planeación de la clase.

Las consignas,

¿Cuál es la tarea para los estudiantes?

En las relatorías realizadas por los estudiantes se evidencia que la tarea partía *eligiendo dos contenidos específicos* de los programas del año 2007 presentados como referencia de cuerpo-voz y actuación, todos los programas comparten una característica particular que es la claridad en contenidos de la disciplina teatral, se ilustra a manera de lista enunciando progresivamente la elaboración y apropiación de contenidos desde el entrenamiento y la pertinencia en cada nivel de aprendizaje.

La segunda **tarea** se define con la creación del momento didáctico para evidenciar desde la gestión del estudiante los saberes y relaciones asimiladas en los espacios de formación de la Licenciatura, ¿Qué entiende el estudiante sobre momento didáctico?, ¿Qué situaciones propone en el medio en función del conocimiento?

Regulación: La regulación se resume a través de la participación del grupo en la construcción de la planeación o criterios de evaluación. El docente regula con las dinámicas propuestas la actividad de los estudiantes para que no se desvíen del interés específico que del proyecto (la identificación de contenidos y las relaciones que intervienen en el medio didáctico). Con el desarrollo del análisis se busca esclarecer en nivel de regulación ¿a quién va dirigida? y la relaciones establecidas.

4.3.3 Institucionalización

La institucionalización hace referencia a los gestos del docente, las aprobaciones con las acciones (gestos) que afirma al estudiante si la relación establecida con su interpretación fue efectivamente asimilada con las situaciones activadas en el medio, Merchán afirma que: “la manera de institucionalizar esta aceptación suele ser a partir de observar y validar verbalmente (individual y hacia el colectivo y viceversa) algún ejemplo de las acciones que efectúan los estudiantes”. (Pág.213) Esta aprobación depende de la coherencia y asimilación real que el estudiante adquiere con la actividad mediada por los docentes en el aula. Aunque de la misma manera se espera con el análisis evidenciar los grados de institucionalización y hacia quién va dirigida.

Conviene subrayar que en el modelo propuesto, estas funciones aparecen a diferentes escalas del quehacer didáctico y que no constituyen, por lo tanto, un “recetario”

(Rickenmann, 2007): los gestos docentes se pueden identificar en repetidas ocasiones variando su orden presentado en este texto, así mismo, en el Medio didáctico se evidencian los tipos de procesos, roles y evolución en el aprendizaje al complejizar las tareas de los estudiante.

5. ANÁLISIS: *Interludios 2013-I*

El *Interludio 2013-I* (espacio académico) fue dirigido a los semestres II, III, IV, V y VI que hacen parte de la primera fase de formación¹⁹ (Ciclo de Fundamentación) integrando los procesos de formación del rol docente y los procesos de aprendizaje propios de la disciplina teatral.

En las mesas de asambleas académicas (2011-2013)²⁰ se puso en evidencia que los estudiantes del Ciclo de Fundamentación no tenían claridad sobre las formas de evaluar de los formadores en las áreas denominadas como Núcleos Integradores de Problemas. Estos núcleos conforman las áreas disciplinares: cuerpo, voz, actuación y poéticas, y a lo largo del programa constituyen una progresión articulada en la construcción profesional aferentes a las experticias disposicionales y técnicas de la dimensión del actor.

En efecto, cada una de estas áreas, aunque diferenciadas en sus programas de planeación académicas, constituyen en lo que respecta a la certificación una sola nota: a partir de unos porcentajes y por acuerdos internos entre los formadores las notas no son informadas separadamente a los estudiantes²¹. El problema de este modelo es que no está definido, ni es declarado para los estudiantes. No, en cuanto a porcentajes; no, en cuanto a criterios.

Sin embargo, como vimos en el marco teórico en el ítem relativo a la estructura interna del énfasis, la evaluación formativa en este tipo de espacios es una actividad que realizan formadores y estudiantes constantemente: se evalúa a partir de la observación permanente de las transformaciones en el medio, de las transformaciones y progresiones individuales y colectivas en función de los objetivos de cada sesión y a lo largo de los programas (Merchán, 2013).

No obstante, la apropiación del formato *training* como actividad instalada para la movilización de contenidos y formas de hacer propios del ejercicio actoral, hace que el

¹⁹ Hay dos Ciclos que conforman la carrera: el primero acoge los semestres I a VI -Fundamentación, el segundo es parte de los semestres VII a X -Profundización (Malla curricular LAE-UPN).

²⁰ Asamblea realizada por estudiantes y profesores.

²¹ Información compartida por estudiantes y formadores, uno de los puntos de evaluación en las Mesas de Autoevaluación de la LAE (asamblea realizada por Formadores y Estudiantes en abril de 2013)

estudiante comprenda el sentido de las actividades, aprenda las formas de hacer a partir de la repetición contante de ejercicios particulares en la afinación de técnicas y experticias del movimiento y la significación corporal. La contradicción aparece en los procesos de declaración consciente por parte de los estudiantes en el rol como formadores al declarar contenidos: no saben qué aprendieron en particular, aunque en la mayoría de los casos pueden repetir la actividad a través de la cual aprendieron ‘algo’. Y es que no es común que los formadores declaren contenidos específicos a la hora de instalar cada una de las clases, de institucionalizar el sentido de las actividades. La participación de los estudiantes es de total disponibilidad antes, durante y al finalizar cada una de las clases.

El problema alrededor de la re-configuración de los saberes construidos en los estudiantes, el momento de planear un proceso de enseñanza (institucionales o no institucionales²²): es entonces cuando acuden a la memoria de la experiencia como estudiantes y pretenden aplicar las mismas actividades sin definir su sentido mediador de contenidos en la nueva situación de práctica pedagógica como formadores.

Los formadores a cargo de las clases prácticas, claramente evalúan por su parte el desempeño de los estudiantes respecto a lo que aprenden. Los momentos de evaluación durante cada sesión de clase en particular, los momentos de muestras²³ definidos por los programas de aula, tanto formadores como estudiantes co-evalúan en permanencia los avances en el medio, y a través de muestras y reflexiones colectivas: verbales y escritas (bitácoras), identifican las dificultades en la comprensión y asimilación de aspectos particulares del programa.

Pero se evidenció que estos tipos de evaluación no eran comprendidos por los estudiantes como fases conducentes a la certificación en el desempeño semestral. Por tanto, al publicarse las notas para los estudiantes no es claro cómo son evaluados resintiendo no ser parte de los procesos mismos de evaluación formativa y certificada.

A partir de los cuestionamientos de los estudiantes en las asambleas académicas, se propuso construir un dispositivo en el *Interludio* de corto plazo (5 sesiones consecutivas en una semana) que pusiera en evidencia las percepciones de funcionamiento de las estructuras de las clases prácticas así como los momentos de evaluación.

Para ello se construyó un documento guía²⁴ en el que se retomaban programas de las clases de cuerpo, voz, actuación y poéticas del año 2007, a través del cual los estudiantes de cada uno de los grupos (de II a VI) reconstruyera dispositivos cortos (20 minutos) en los que propusieran contenidos específicos (2) y actividades coherentes para enseñarlos.

²² Es común que a partir de quinto semestre los estudiantes trabajen en escenarios educativos como profesores aún antes de iniciar los procesos de construcción del rol docente en el área de práctica pedagógica que comienza en el semestre VIII con la fase de observación.

²³ Presentación de ejercicios que son preparados por los estudiantes (su preparación depende de Las consignas y propósitos de la clase).

²⁴ ver anexo 2, en dispositivo electrónico adjunto.

La estructura de la clase focalizaba la actividad de movilización en el gesto de definición, de forma que la secuencialidad de enseñanza partiera de la declaración de lo que se iba a enseñar (contenido) de la actividad específica a través de la cual se iba a movilizar, y de los momentos de evaluación para la progresión del aprendizaje.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROCESO DE *INTERLUDIO*:

El dispositivo *Interludio* 2013-I se definió en seis fases. Cada fase ilustra un proceso característico de las estructuras de clase training, que en su totalidad permitió poner en evidencia y analizar las relaciones que desarrollan los agentes (estudiantes en el rol de estudiantes, estudiantes en el rol de formadores) con los saberes de base.

La *primera fase del interludio* consistió en la presentación del programa que justificó y orientó el devenir del dispositivo que nos convoca. En esta primera sesión la jornada se constituyó de dos conferencias:

Asamblea académica de discusión y debate, y Aproximaciones a la didáctica del teatro (el contexto del dispositivo énfasis) para entender los procesos y componentes necesarios en la construcción de saberes y las relaciones académicas situadas en momentos didácticos. Como suministro se compartió el referente teórico de análisis del dispositivo énfasis de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (LAE-UPN) realizado por Merchán (2013).

La *segunda fase* se articuló con la presentación de programas del área disciplinar (cuerpo-voz y actuación) presentado por docentes en el año 2007²⁵ (un programa para cada semestre del *Interludio*) como referente de análisis para la planeación de un “*momento didáctico*”²⁶.

Luego de ser recibidos y leídos los programas, *La tercera fase* consistió en la selección de *dos contenidos específicos* relacionados con el(los) programa(s) facilitados (programas 2007).

Es así que, con los sustentos teóricos y selección de contenidos, los estudiantes proseguían a *la cuarta fase del Interludio*: hacia la preparación de una planeación de clase por grupos divididos en cada semestre.

Cada grupo se reunió para decidir cuáles actividades desarrollarían y luego proceder a la planeación escrita para ser entregada antes de hacer la presentación pública del *momento didáctico* con todos los semestres del *Interludio*.

²⁵ Estos programas hacen parte del pensum antiguo de la Licenciatura de Artes Escénicas.

²⁶ El momento didáctico en las relatorías se evidencia que hace referencia a la preparación de “una clase” de corto tiempo.

La *quinta fase del Interludio* adquirió valor con la *puesta en marcha de los momentos didácticos*. Una sesión antes de la presentación de los *momentos didácticos*, los estudiantes se reunieron por semestres para compartir sus planeaciones²⁷ y seguido discutir alrededor de las decisiones sobre cuál y porqué sería la que se presentaría²⁸ en la socialización con todos los semestres.



Durante el desarrollo de los *momentos didácticos* se realizó un juego de roles (formador, relator, alumno) con el fin de compilar experiencias, reflexiones de cada momento y memorias del proceso que luego se retroalimentaron en la plenaria de cierre y reflexiones finales.

Por último, *la sexta fase* dio cierre con la plenaria: se realizó la *Evaluación de los momentos didácticos*. Los estudiantes retroalimentaron con aportes el proceso del *Interludio* en los distintos semestres y manifestaron las necesidades evidenciadas con cada *momento*.

5.1 Programa de planeación semestral *Interludio* 2013-1

²⁷ Esta información fue suministrada de las relatorías presentadas por los estudiantes en el *Interludio* (hace parte de los anexos).

²⁸ En las relatorías se evidencia el anuncio de la tarea de selección de planeaciones: una por cada semestre.

En la *primera fase* del *interludio* que consistió en instalar y definir el proyecto de planeación, los contenidos ilustrados en el programa orientaron los primeros acercamientos sobre *las necesidades institucionales contextualizadas* en un espacio académico:

Se evidenció un primer *gesto docente* en el medio didáctico: en el acto de *definir*, se instaló con la presentación del programa y los contenidos a desarrollar, se dilucidó qué se esperaba del espacio, cuáles eran los intereses, y las tareas para los estudiantes:

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA *INTERLUDIO*²⁹

| | |
|---|--|
| Objetivos generales del programa | <i>Generar un espacio de debate académico permanente acerca de temas, problemas y dinámicas susceptibles de abordarse desde la autoevaluación en el programa de artes escénicas.</i> |
| | <i>Promover la formación integral de los estudiantes y la flexibilización de <u>procesos curriculares en la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.</u></i> |
| | <i>Constituirse a corto plazo en parte integral de los procesos curriculares de la carrera de artes escénicas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, como una clara opción para vincular la teoría y la práctica con las diferentes <u>acciones pedagógicas y disciplinares definitorias del perfil del educador en artes que busca la Universidad.</u></i> |
| | <i>Promover la capacidad de evaluación y autoevaluación del programa en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.</i> |

| | |
|------------------------------|---|
| Objetivos Específicos | <i>Articular el Currículo de la Licenciatura en Artes Escénicas-UPN con el tema de evaluación y autoevaluación.</i> |
| | <i>Reflexionar sobre los aportes de la didáctica, evaluación y autoevaluación para el ejercicio del docente en artes.</i> |
| | <i>Aportar al proceso de autoevaluación y acreditación de la Licenciatura en Artes Escénicas.</i> |
| | <i>Buscar en el proceso de interludios la interdisciplinariedad analizando los aspectos didácticos y pedagógicos del área disciplinar y pedagógica.</i> |
| | <i>Aportar a las mesas de trabajo de autoevaluación de la Licenciatura de Artes Escénicas.</i> |

El programa del *Interludio* permitió identificar *contenidos temáticos* como *generales* y *específicos* por la relación establecida con los objetivos:

²⁹ Este esquema se creó con la información extraída del programa de Interludio 2013-1.

Se identifica el **contenido temático general**: Los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje en Artes.

A nivel macro *la primera fase de Interludio* define con el programa el **contenido temático general** a partir de objetivos generales y preguntas orientadoras presentes en el programa:

¿Qué es la evaluación?

¿Qué se evalúa en la licenciatura de Artes Escénicas de la UPN?

¿Qué y cómo se evalúa en los programas de artes escénicas de la UPN?

¿Qué planteamientos tiene el registro calificado en autoevaluación y evaluación?

¿Qué criterios se tienen en cuenta para hacer una evaluación? (Programa interludio, 2013)

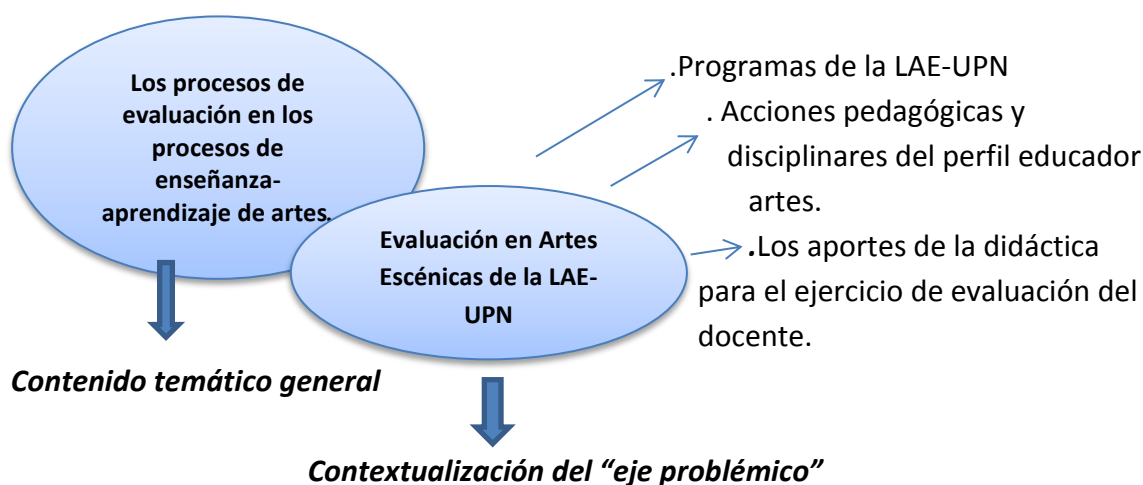
Las preguntas orientadoras empezaron a adquirir sentido en el dispositivo cuando se contextualizó el eje problémico (tema general del Interludio):

Contenidos temáticos específicos:

- Los procesos curriculares en la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Las acciones pedagógicas y disciplinares definitorias del perfil del educador en artes.
- Los aportes de la didáctica, para el ejercicio de evaluación del docente en artes.
- La interdisciplinariedad analizando los aspectos didácticos y pedagógicos del área disciplinar y pedagógica de artes escénicas.

Como se evidenció en el marco teórico³⁰, para la definición de los procesos de actividad evaluativa constante, el contexto juega un papel importante: determina la pertinencia de las situaciones de aprendizaje y la actividad evaluativa. En este sentido al caracterizar el programa desde el contenido temático general (evaluación) y los contenidos temáticos específicos (en la LAE-UPN) se sitúa el *eje problémico*:

³⁰ ver ítem 3.3 *El contexto determina la pertinencia en las situaciones de la actividad evaluativa*



Proceso de evaluación en el *Interludio*

Los tipos de evaluación dependen del contexto donde se realiza. Con el término contexto nos referimos a la clase en particular, definida desde la especificidad de la disciplina. En nuestro caso las clases disciplinares del campo del teatro en las que se construye conocimiento alrededor de la significación de corporeidad teatral. Es decir, aquellos saberes particulares orientados a la construcción del cuerpo escénico que en general se construyen a través de actividades en movimiento.

Es así como se re-toman programas particulares de las áreas de cuerpo, voz, actuación y se definen contenidos particulares para ser movilizados, con la finalidad de poner en evidencia las concepciones de los estudiantes sobre los posibles momentos de evaluación, de poner en evidencia el saber consciente de los momentos en que son evaluados (formativamente) al interior de las clases llamadas prácticas.

El objetivo general de los procesos y actividades de evaluación académica se fundamenta en la claridad de los contenidos movilizados para los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Anticipan que es de su conocimiento qué se enseñó y qué se espera de ellos en los procesos de asimilación e incorporación a través de las distintas fases y actividades de clase. Por ello se definieron:

| | |
|--|---|
| <p><u>Contenido temático general:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje en Artes <p><u>Contenidos temáticos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos curriculares en la carrera de Artes Escénicas de la Universidad | <p><u>Evaluación del <i>Interludio</i>:</u></p> <p>Ítem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relatorías al interior del interludio (20% de la nota final). 2. Trabajo de investigación autónomo |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Pedagógica Nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las acciones pedagógicas y disciplinares definitorias del perfil del educador en artes. • Los aportes de la didáctica, para el ejercicio de evaluación del docente en artes. <p>La interdisciplinaridad analizando los aspectos didácticos y pedagógicos del área disciplinar y pedagógica de artes escénicas.</p> | <p>acerca de cada eje problémico (20% de la nota final).</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Participación en las socializaciones de la semana de interludios (40 % de la nota final). 4. Reflexión escrita final acerca de las conclusiones sobre el tema de evaluación (10% de la nota final). |
|---|--|

Tipos de evaluación en el Interludio

Los tipos de evaluación son las maneras que estratégicamente usa el formador en distintas actividades como fuente de información para el estudiante de lo que efectivamente como aprendiz está asimilando con cada actividad, ejercicio o tarea propuesta, y para el formador identificar los procesos de asimilación y apropiación de lo aprendido en cada estudiante.

En el *Interludio* se identifican dos instrumentos de evaluación diferenciados como *escritos reflexivos* y *tareas específicas*:

El primero es de orden reflexivo escritural, haciendo referencia a los ítems de evaluación del *Interludio*: **1. Relatorías al interior del interludio (20% de la nota final)** y **4. Reflexión escrita final acerca de las conclusiones sobre el tema de evaluación (10% de la nota final)**. Hacen parte del componente escritural donde el estudiante da cuenta de un proceso inicial y de los elementos encontrados durante el desarrollo de la propuesta definida por los docentes, la observación y la reflexión de su experiencia personal en el rol como docente.

La segunda responde al ***gesto docente*** de *devolución* en las tareas que como actividad evaluativa, que es constante: ítems **2. Trabajo de investigación autónomo acerca de cada eje problémico (20% de la nota final)** y **3. Participación en las socializaciones de la semana de interludios (40 % de la nota final)**. En punto es importante que a partir de asimilaciones en investigaciones previas y la relación que estableció con otros espacios vivenciales a través de tareas el estudiante problematizara sus aprendizajes gestionándolos en participaciones activas, concretas, como el *momento didáctico de planeación* y la plenaria de cierre.

Esta articulación toma forma en la reflexión verbalizada de su propia experiencia y participación como observador de las tareas de sus pares. La premisa mayor era declarar los posibles contenidos movilizados en el medio y del avance de los aprendizajes del estudiante.

Se esperaba que los estudiantes en el rol de formador y los estudiantes en el rol de sí mismos tuvieran claridad sobre los contenidos a movilizar, porque ellos los eligieron, y por ende fueran el foco de los procedimientos de evaluación.

5.1.2 Referentes teóricos suministrados en el *Interludio*

Los documentos de base como suministro para los estudiantes en el interludio fueron:
Aproximaciones a la didáctica del teatro: aportes del Análisis del dispositivo énfasis y los programas académicos de las asignaturas de práctica disciplinar (cuerpo, voz y actuación) de Ciclo de Fundamentación del año 2007.

Aproximaciones a la didáctica del teatro: aportes del Análisis del dispositivo énfasis

El documento de análisis del *dispositivo énfasis* (Merchán, 2013)³¹ con una línea sistemática de enfoque didáctico, suministrado en el *Interludio*, permitió dilucidar una vía de los propósitos de la evaluación que adquirió sentido en el curso del *énfasis* al contextualizar y definir momentos de actividad evaluativa constantes de un espacio académico de la Licenciatura, interesada en evidenciar los avances o retrocesos en el aprendizaje de los estudiantes con cada actividad propuesta por el profesor.

El nivel III del énfasis³²

| Contenidos Temáticos Generales | Tipos de actividad | Actividades de evaluación |
|---|---|--|
| -La primera etapa consistente en instalar el formato del proyecto de aula (activación de contenidos técnicos, training y componentes formales de la autoría); - la segunda, movilización y articulación de técnicas de composición referentes al teatro físico; - y la tercera, conciencia de | -El <i>training</i> : en este nivel compromete objetivos desde el estudiante hacia la gestión y producción de procesos. -Composición y dirección (el estudiante es director y actor a la vez): - muestras intermedias - situaciones de | <u>Los criterios orientan las reflexiones, lo que significa que al terminar el nivel III del énfasis los estudiantes están en capacidad de dirigir procesos de training y dirección de montaje.</u> -Evaluaciones conjuntas: Co-evaluación después de cada muestra. |

³¹ El documento hace parte del soporte teórico de esta monografía (puede ser consultado en los primeros capítulos para su contextualización).

³² Cuadro diseñado para entender la relación entre contenido, actividad y proceso de evaluación, en el dispositivo *Énfasis*.

| | | |
|---|---|--|
| <p>los procesos de autogestión en los procesos de composición y gerencia del autocurso.</p> | <p>representación públicas ante pares e instituciones, abriendo la estela de posibilidades de ‘maneras de institucionalizar’.</p> | <p>-Evaluación individual: “El diario de vida” al finalizar cada clase. -y las tareas de composición clase tras clase como gesto de <i>devolución</i> pone en evidencia información respecto al proceso de asimilación y gestión de los estudiantes.</p> |
|---|---|--|

Se identifica un elemento importante para justificar el propósito de las actividades evaluativas en todo el desarrollo del cronograma de *énfasis: los criterios*, “***Los criterios orientan las reflexiones***”: lo que significa desde el énfasis (nivel III) que al terminar el semestre los estudiantes estarían en capacidad de dirigir procesos de training y dirección de montajes.

Especificar claramente los propósitos de aprendizaje que se espera que el estudiante alcance y lo que con cada asimilación gestione de manera autónoma, son los propósitos al definir los criterios que permiten así mismo entender lo que se va a evaluar para emitir al final un juicio de valor que permita esclarecer al estudiante no solo como fue evaluado, sino facilitar la información de los conocimientos asimilados y el nivel de gestión en cada área disciplinar.

Concluamos, entonces, que los *criterios de evaluación* se deben presentar al estudiante previo al desarrollo de la propuesta de planeación semestral, diseñada por cada formador a cargo del espacio académico, para asegurar su comprensión no solo en lo que va a aprender sino de cómo será evaluado. De esta manera, como lo definió la formadora a cargo del *énfasis*, no será una suerte de adivinanza para el estudiante sobre lo que debe hacer, por el contrario desde el momento en que el estudiante empieza el *training* con la asimilación de cada contenido sabe que será encaminado hacia un proceso de composición y autocurso.

Segunda fase: presentación de Programas académicos de las asignaturas de práctica disciplinar (cuerpo, voz y actuación) de Ciclo de Fundamentación del año 2007

Los programas que fueron presentados en el Dispositivo *Interludio* diseñados e implementados como modelo de formato de presentación en el año 2007. Esto permitió identificar la relación de presentación definida de la siguiente manera:

1. Objetivos generales
2. Objetivos específicos
3. Contenidos a desarrollar en el modulo

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LOS PROGRAMAS 2007

¿Qué se comprendió con estos programas?

Disponer al estudiante sobre lo que se va a trabajar, orientándolo hacia los intereses específicos que se esperan de su formación en un espacio académico contextualizado: LAE-UPN.

Los objetivos adquirieron sentido al contextualizar no solo el *eje problémico* sino al definir los **topos** que se esperaba del estudiante:

El *gesto de definición* vuelve determinar un momento importante en la presentación de estos programas:

Desde los objetivos generales y específicos del *Programa de Planeación por Docentes de Cuerpo- V semestre (PPD. C-V, 2007)* se logró dimensionar los intereses dirigidos hacia el aprendizaje con un enfoque específico: entrenamiento del actor, es decir que, dispuso al estudiante en un *rol inicial* que determinó en la *definición* del espacio académico lo que se esperaba con la construcción de conocimiento del agente activo:

*En estos semestres los objetivos fundamentales del programa de **Cuerpo** serán la construcción de un **entrenamiento personal para cada estudiante**, dentro del cual acometa el estudio de su instrumento de trabajo, **construya el rigor y la disciplina necesarios que le servirán para el desarrollo corporal** durante los siguientes años de carrera y de su vida profesional, e inicie una investigación individual sobre el cuerpo como base del trabajo teatral.*

*De manera paralela, y teniendo como ejemplo las experiencias de sus compañeros, se hará **la reflexión del trabajo corporal**, atando los cabos de los semestres anteriores y consolidando los diferentes aspectos de la materia, **para crear patrones de entrenamiento para diferentes grupos humanos que le sirvan al***

futuro profesor como guía para trabajar con diferentes grupos de estudiantes, además de su trabajo consigo mismo (PPD.C-V, 2007)³³.

Los objetivos *definen* el contexto específico de los formadores, quienes orientan los objetivos de la clase hacia el aprendizaje de contenidos de las áreas disciplinares que conciernen directamente al campo de la disciplina teatral.

El eje problémico: **Entrenamiento personal para cada estudiante**, este se desagrega del contenido temático general: “la reflexión del trabajo corporal, atando los cabos de los semestres anteriores y consolidando los diferentes aspectos de la materia”.

Sin embargo, vemos que no es claro a qué se refiere el programa cuando dice ‘atando los cabos’, que hoy podemos declarar como las articulaciones propias de las dimensiones disciplinares con las dimensiones didácticas del aprendizaje. Es decir, el eje central de los programas parece evidenciar como finalidad el entrenamiento corporal del estudiante, pero no define la progresión de conocimientos relativos al horizonte de sentido del cuerpo escénico en situación de representación y las posibles significaciones que de ello se desprenden.

Esto nos permite anticipar que en efecto los formadores ‘saben’ qué buscan enseñar en las actividades, pero no comparten los objetivos y contenidos con los estudiantes en cada una de las etapas del ciclo de fundamentación. Aun cuando también parece recaer en el estudiante definir las posibles articulaciones entre un nivel y otro. En este sentido cuestionamos también el sentido de que el eje del programa en este ciclo sea el entrenamiento corporal para crear patrones de entrenamiento para diferentes grupos humanos que le sirvan al futuro profesor como guía para trabajar con diferentes grupos de estudiantes y repetibles en otros contextos. No es este el lugar para profundizar en este cuestionamiento pero sea el momento para formalizarlo.

Topos identificados:

Actor —————> Fortalecimiento del cuerpo y la voz a partir del entrenamiento

Futuro docente —————> enfocado en la creación y *transmisión de saberes en formas de trabajo* preestablecidas (construcción de un entrenamiento personal) posiblemente entra un segundo elemento que es *el contexto educativo que proyecta el formador de sus estudiantes*.

Esta concepción del aprendizaje a partir de la forma de actividad acorde con los modelos de transmisión de los oficios del siglo XIX e inicios del XX coherente con el modelo

³³ Programa de Planeación por Docentes de Cuerpo- V semestre, 2007 (PPD. C-V, 2007)

aplicacionista de la enseñanza (Merchán, 2012/2014) define en efecto las re-configuraciones que solicita la disciplina del teatro una vez se ha institucionalizado. Más aún como parte de no ya de la profesionalización del actor, sino como profesionalización de la docencia del campo de las artes. De este modelo se desprende la dificultad de formadores como de estudiantes al momento de declaración de contenidos en los dispositivos universitarios tanto como de los criterios de evaluación que den sentido en términos de aprendizaje consciente en cada uno de los niveles (Dewey en Merchán, 2013).

Otro posible factor evidenciado para el desarrollo de estrategias o métodos que puede suministrar el formador al estudiante puede definirse desde la necesidad y *la proyección del contexto educativo donde el formador ve reflejados a los aprendices*.

¿Qué relaciones establecen los formadores en los espacios académicos en la identificación y definición de topos en el curso de la propuesta de aula en la carrera?

Al respecto podemos avanzar algunas hipótesis:

- Los formadores no hacen parte de los dispositivos de práctica pedagógica al finalizar el ciclo de profundización y definen el topos del futuro profesor a partir de imaginarios del mundo escolar.
- Dan por sentado que la construcción de la dimensión del profesor recae en el conocimiento experto de las formas de hacer sin tener en cuenta las transformaciones propias que solicitan los contextos del uso de los saberes (Brousseau, 1999).

Definen las experticias del profesor en el conocimiento experto controlado, sin considerar la posibilidad de situar las necesidades y orientaciones propias de la licenciatura como lugar de re-configuraciones hacia la docencia.

Contenidos a desarrollar en los programas (2007)

La necesidad de redefinir el enfoque de la carrera desde la perspectiva didáctica (Merchán, 2013), permitió evidenciar en los análisis de los procesos de aula los tipos de contenidos y actividades propias del training. Por este camino nos ha permitido entender las lógicas y estructuras internas aferentes a la transmisión de las experticias del oficio del actor. En este sentido, podemos identificar que al abordar el *eje problémico* (“*el todo*”), no es un bloque, y por el contrario está definido en su interior por diversidad de tipos de contenidos que se construyen y articulan entre un área y otra a partir de la repetición y las progresiones determinadas según las áreas (cuerpo, y/o voz, y/o actuación).

No obstante, el hecho de que en cada una de estas áreas en los diferentes niveles (semestres) sea concebido como objetivo principal el entrenamiento del actor, diluye los propósitos diferenciados de cada área creando la percepción de repetición de actividades y tipos de actividades como centros del aprendizaje. Esta traslapación del sentido de los

principios de base en la diferenciación de áreas, aún en la licenciatura, se evidencia fuertemente al momento de iniciar las prácticas pedagógicas en el ciclo de profundización (semestres IX y X). Consecuentemente, se pudo constatar en este ciclo que en efecto, es este el modelo percibido por los estudiantes:

- Una estructura repetitiva en donde es a partir de la actividad física continua que se construye el conocimiento. Este reposa sobre todo en formas de hacer, tipos de actividades.
- Tipos de actividades que se transforman sutilmente entre un área y otra, y que en efecto crea experticias en el campo orientando su funcionalidad hacia el producto (obra).
- Este modelo dificulta los procesos de autonomía en la re-configuración de los saberes, creando dependencia en la figura del 'maestro'.

Ámbito de la formación

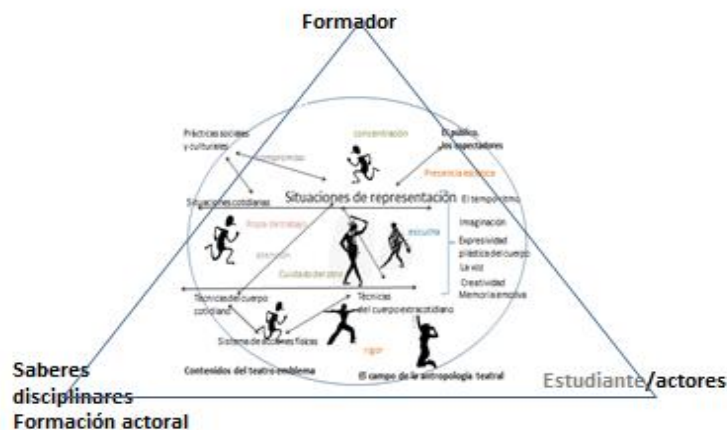


Figura tomada del análisis de los espacios académicos prácticos de la Licenciatura realizado por Merchán (2013).

Es decir que es en tanto hay actividad física continua que se aprende contenidos de teatro, que se ejercita el cuerpo para el teatro, desconociendo el sentido mismo del campo del teatro en tanto cristalización de formas y conflictos humanos en situación social.

Los programas del año 2007 comparten una característica particular que es la presentación clara y específica de los contenidos desarrollados en cada programa de los espacios académicos. Se ilustraron a manera de lista dependiendo de la construcción paso a paso de las necesidades y disposiciones necesarias de los estudiantes en cada nivel.

Tercera fase del dispositivo

Esto permitió la caridad y habilidad satisfactoria de los estudiantes del *Interludio*, en la *tercera fase del dispositivo* para realizar la tarea propuesta por los formadores de selección de *dos contenidos específicos* que evidenciaron con la observación de los programas 2007.

Para el análisis de las relaciones establecidas, nos interesamos particularmente en las dos tareas del estudiante en el *Interludio* cuyo interés radicó en el hecho de que son componentes de la actividad didáctica que responden a los gestos de la acción docente:

El siguiente *gesto docente* se determina con la solución de la primera tarea. La *devolución* apareció con la selección de contenidos respondiendo a la posible relación que establecieron los estudiantes con los sustentos suministrados por los profesores:

Ejemplo N1

Contenidos

Cuadro 1

| Presentación de contenidos. Programa de Planeación por Docente de Cuerpo- semestre III (PPD. C-III, 2007) | Contenidos seleccionados en el Momento Didáctico de Planeación por Estudiantes I de semestre III en Cuerpo (PE-1, C-III, 2013) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal • Energía • Fluidéz • Flexibilidad • Capacidad de reacción • Precisión • Ritmo • Tensión-relajación • Fuerza • Resistencia • Respiración • Coordinación • Contacto • Intensiones • Asociaciones • Auto imagen • Presencia Y otros. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de reacción • Contacto (físico y visual) |

En esta fase los estudiantes organizaban grupos y luego de ver los programas hacían la selección de dos contenidos y proseguían a la preparación del momento didáctico: Aunque parece sencilla la tarea para los estudiantes, hasta este momento del *Interludio* el acompañamiento de los formadores era constante y regulado desde el suministro de los aportes teóricos, aparentemente el estudiante ya disponía de las herramientas pertinentes para planear dos actividades que respondieran a esos contenidos seleccionados de programas de planeación.

Con los referentes de suministro teóricos en el *Interludio* y la presentación del programa se identificó que los estudiantes no fueron expuestos sin previos conocimientos y que este *gesto de definición* se concibió como herramienta y sustento para seguir a la siguiente fase:

Hasta este punto la instalación del tema estaba orientada y dirigida por los profesores, mientras que el proceso del estudiante desde su rol (*topos*) de estudiante se caracterizó por resolver la primera tarea utilizando los referentes proporcionados para la construcción del *momento didáctico*. Como se evidenció en anteriores líneas, las tareas: son aquellas “consignas” o indicaciones conducentes a la apropiación de saberes, la caracterización de los procesos didácticos en actividad conjunta. En el dispositivo *Interludio* se reflejó los procesos de transposición que transitaron los saberes incorporados por estudiantes de Ciclo de Fundamentación en otros espacios académicos (cuerpo, voz) donde apareció la figura del estudiante como formador:

5.2 La cuarta fase del Interludio: momento didáctico

Aparentemente en la interacción con el medio didáctico para *la cuarta fase del Interludio* desde el proceso *Mesogenético*, el medio avanzó al establecer relaciones entre lo que sabían los estudiantes y los componentes que identificaron en los programas académicos del año 2007 para establecer una en grupos relación encaminada hacia el diseño de la planeación en grupos del *momento didáctico*.

Para la siguiente tarea propuesta por el formador y darle sentido a la *cuarta fase*, el medio empezó a complejizar el grado de respuesta que solicitaba los docentes de los estudiantes por el nivel de responsabilidad en la autonomía y dinamismo:

Preguntas guía para la planeación

1 *¿Cuál es la tarea para los estudiantes?*

2 *¿Qué deben entender para realizar el trabajo?*

3 *¿Cuál es la finalidad?*

4 *¿Qué deberían tener en cuenta el profesor y los estudiantes para tener sentido?*

5 *¿Qué contenidos movilizan la actividad y cómo cambia el medio en función de las actividades? (sustento teórico de referencia y orientación en el Interludio, 2013)*

Cediendo la responsabilidad al estudiante como docente (*un topos* en el *dispositivo*) exigió del mismo a partir de esta preguntas orientadoras definir el sentido de la clase y entender qué es lo que se aprende con las actividades para la creación del *momento didáctico* considerando que era de corto tiempo.

Topos 1

Estudiante —————> **formador**, partiendo de una tarea concreta respecto a los contenidos seleccionados. Para este punto el estudiante debe tener en cuenta: el tiempo (20 minutos), los contenidos seleccionados, el grupo al que va dirigida la planeación, las actividades pertinentes para movilizar el o los contenidos y las estrategias que serían usadas para evaluar los niveles de apropiación.

La creación de la planeación además de permitir gestionar los contenidos movilizados en el *Interludio*, permitió dilucidar qué deben entender los estudiantes para realizar la tarea de planeación:

Es pertinente precisar en este punto los niveles de observación³⁴ del estudiante en los casos analizados, siendo estudiantes de III semestre. Para este momento los estudiantes están ubicados en el proceso de observación por imitación (Merchán, 20013). Solo ha sido preparado desde la preparación de actores hacia las disposiciones individuales o colectivas (dependiendo el semestre de Ciclo de Fundamentación) necesarios para la creación de obras.

Otra hipótesis:

- Las momentos de planeación, parte de los referentes observados por lo estudiantes en el proceso hasta ese punto transitados. Se podría considerar que así como el nivel de observación para la primera fase de la carrera es por imitación en función de desarrollar en los estudiantes la capacidad de percibir las transformaciones de su propio manejo corporal (Merchán, 2013), se podría repasar que bajo esta misma lógica el estudiante desde su rol docente está movilizándolo contenidos (por imitación).

Objetivos generales y específicos de dos *momentos didácticos* por los estudiantes *del Interludio*

³⁴ Observar inicialmente hace parte de los métodos en la Licenciatura para construir los contenidos básicos de preparación en el estudiante: “*Observar constituye una dimensión inicial de la entrada al espacio escénico pedagógico: estar atento, es estar presto a seguir las indicaciones (por imitación, y no hay imitación sin observación)*” Merchán (2013). Ver ítem 3.5 *El dispositivo énfasis como sistema didáctico*

Tanto el programa *Interludio* como los programas del año 2007 demuestran una orientación identificando la relación de sentido del *contenido temático general* al definir el macro tema y los *contenidos temáticos específicos*. Desde esta concepción, los contenidos evidentemente se esclarecieron a partir de los objetivos diseñados (generales y específicos del espacio académico). Al definir el interés o temas (contenidos) que se desarrollaron en el proceso.

Cuando se definen estos se caracteriza el sentido de la propuesta para proceder a las consignas (tareas, actividades o estrategias). Las indicaciones trazan un camino a los estudiantes en el medio convirtiéndose en actividades para el conocimiento y apropiación de saberes en los alumnos (¿Cuál es la finalidad?).



En este punto se hallaba la cuarta fase de Interludio. La tarea de los estudiantes partía de contenidos, pero, en qué momento ubicaron la evaluación. Las tareas eran claras, seleccionar un contenido, definir los objetivos, planear las actividades.

Tener que gestionar lo que para ellos (estudiantes) era una clase, demandó de los estudiantes en el *dispositivo* activar la memoria didáctica en el nivel de observación³⁵ donde se encontraba el estudiante, para establecer la relación respecto a los referentes teóricos suministrados en el *Interludio* y a las clases anteriores de cuerpo, voz y actuación recibidas en la universidad.

Los estudiantes definieron los objetivos instalando el devenir de la clase:

Es importante considerar que la ausencia de un objetivo general (visto en los suministros teóricos de planeación de clases 2007) en la planeación del *momento didáctico* problematiza la orientación de la clase, en la presentación de la planeación, en vista que para su lectura no es claro lo que se pretende lograr a nivel macro. Teniendo en cuenta *las preguntas guías* en cuanto a *¿Cuál es la finalidad?* Para este caso de las actividades ya sea en una planeación de largo o corto tiempo³⁶.

³⁵ Ver ítem 3.5 *El dispositivo énfasis como sistema didáctico*

³⁶ Hay una investigación en proceso de la práctica en la LAE-UPN interesada en la caracterización de clases que cambiaban en cada sesión al grupo de estudiantes, haciendo que la practicante en formación a cargo

A continuación presentamos cuadros de síntesis de los contenidos y objetivos de dos *Momentos Didácticos de Planeación diseñado por estudiantes en cuerpo y voz* (este proceso se llevó a cabo por grupos):

Estudiantes-I de semestre III en Cuerpo: (MDPE-I, C-III, 2013) y *Estudiantes-II de semestre III en voz: (PE-II, V-III, 2013)* ilustran los objetivos y las relaciones de sentido establecidas con las actividades planeadas que definieron el devenir de la sesión.

Cuadro 1

| | | |
|--|---|--|
| <p>Contenidos</p> <p>. Capacidad de reacción</p> <p>. Contacto (físico y visual)</p> | <p>Objetivos específicos del Momento Didáctico de Planeación por grupo de Estudiantes- I de semestre III en Cuerpo (PE-I, C-III, 2013)</p> | - Desarrollar en los estudiantes la capacidad de concentración a partir de la reacción corporal. |
| | | - Crear un contacto grupal teniendo como base la mirada. |
| | | - Despertar el cuerpo para que sea más perceptivo y reaccione de forma rápida y eficiente. |
| <p>Contenidos</p> <p>. Preparación del aparato fonador: permite una adecuada aducción de las cuerdas, generando una cualidad vocal con mayor componente armónico.</p> <p>.Cavidades resonadoras: la garganta, boca y nariz son cavidades resonadoras que determinan la cualidad del timbre, modulando y</p> | <p>Objetivos del Momento Didáctico de Planeación por grupo de Estudiantes-II de semestre III en voz (PE-II, V-III, 2013)</p> | - Reconocer al aparato fonador por medio de sonidos cotidianos |
| | | - Identificar las cavidades resonadoras |

resignificara su proyecto pedagógico definiendo en cada clase objetivos y actividades con logros de aprendizaje a corto tiempo.

| | | |
|--|--|--|
| amplificando el sonido que produce la laringe. | | |
|--|--|--|

Planeación de actividades

Momento Didáctico de Planeación Estudiantes-I, de Cuerpo- semestre III: (MDPE-I, C-III, 2013)

Cuadro 2

| Sesión 1 | Actividades | Consignas |
|------------------------|--|--|
| Duración 20 minutos | <i>Caminar por el espacio con la pelota de tenis, buscando un contacto visual con compañeros.</i> | <i>Intercambiar la pelota a un contacto visual con un compañero.</i> |
| | <i>Lanzar las pelotas entre compañeros colocándolos en situación de riesgo (variando las calidades de movimiento).</i> | <i>Pensar que la pelota es de fuego, y así no durar mucho tiempo con ella.</i> |
| | <i>Buscar contacto físico en diferentes niveles de movimiento con uno o más compañeros (juego de selva con pelotas).</i> | <i>No tener más de dos pelotas de tenis en ningún momento.</i> |

Momento Didáctico de Planeación Estudiantes- II, en voz semestre III: (MDPE-II, V-III, 2013)

Cuadro 3

| Única sesión | Actividades | Consignas |
|------------------------|---|--|
| Duración 20 minutos | <i>El calentamiento del aparato fonador se hará a través de sonidos cotidianos enlazados en una historia; iniciaremos con un bostezo, estirando los brazos simulando que nos desperezamos, seguidamente nos saboreamos una chocolatina imaginaria, humedeciendo completamente los labios y la boca;</i> | <i>¿Cuál es la terea para los estudiantes? Seguir la instrucción de los orientadores conscientemente, para lograr preparar el aparato fonador y las cavidades de resonancia, haciendo de esta actividad un hecho procesual de reconocimiento</i> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p><i>para comenzar el calentamiento de garganta generamos sonidos de mantra (“ohm”), de oveja (“vee”). Salimos de la casa de la casa y enseguida nos subimos a una moto y la encendemos (“brrr”), vamos más tarde y aumentamos la velocidad (“rr”), la excesiva velocidad nos hace chocar y quedamos tendidos en el suelo.</i></p> | <p><i>impidiendo lastimar el aparato fonador.</i></p> |
| | <p><i>En el suelo con los ojos cerrados hacemos conciencia corporal, vamos a observar cómo esta nuestra respiración y nuestro aparato fonador, mientras nos vamos incorporando, los ojos se van abriendo; ya de pie comenzamos a imaginarnos un bola, que sea de nuestro sabor, olor y color y nos la tragamos y sentimos como entra desde nuestra boca y pasa por la garganta hasta el trasverso, al llegar allí comenzamos a sentir cómo esta bola comienza a rebotar, deseando salir y a medida que va subiendo el sonido la acompaña hasta la cabeza; gradualmente regresamos a la quietud y meciéndonos vamos al piso y nos acostamos y allí nos percutimos el cuerpo, mientras uno de los integrantes del grupo acompaña una canción.</i></p> | |

Es importante precisar la evidencia en cuanto a las dinámicas de entrenamiento en el trabajo del actor, que se evidencian en estas planeaciones (preparación del cuerpo a la voz desde consignas del entrenamiento). La contextualización de la fase de formación donde se encuentra ubicado el estudiante, también puede definir los niveles de relación que pueden establecer con otros espacios como formadores. Precisar en qué grado de asimilación y análisis se encuentran los estudiantes, permite identificar las necesidades respecto a la declaración de los niveles de formación de parte de los docentes, para que los estudiantes puedan entender el proceso de construcción desde el actor y las transformaciones que se deben hacer de esos aprendizajes como formadores:

Son estudiantes de III semestres, en este periodo de preparación aún se encuentran en la primera fase de la Licenciatura (Ciclo de Fundamentación), por ende, los tipos de contenidos que se asimilan, como se enunció en anteriores líneas, son apropiaciones de

aprendizajes *individuales*³⁷, estos aprendizajes se denominan como *contenidos dispocionales* (Merchán, 2013): básicos para el aporte de la preparación individual y necesaria para la creación en colectivo.

En este momento el estudiante se encuentra en un nivel de formación desde el rol de actor, se puede considerar que desde este rol, el estudiante se imagina las clases como docente: es decir, si en esta fase está aprendiendo por imitación (el estudiante imita la forma física de la técnica teatral buscando de esta manera las condiciones necesarias en el cuerpo para la representación). Desde esta dinámica, si no se declara el nivel de aprendizaje en el que el estudiante está transitando, las relaciones que establece como formador, indudablemente se pueden generar no precisamente por el formato training si no por la concepción de imitar formas.

Desde los espacios académicos, estratégicamente los formadores las acompañan con las reflexiones clase a clase (co-evaluación) para identificar si el estudiante está aprendiendo contenidos teatrales, pero hasta este momento el estudiante no ha llegado a las prácticas pedagógicas efectivas donde establezca relaciones y reflexiones respecto a lo que aprende y a lo que enseña.

5.3 La quinta fase del Interludio: puesta en marcha de los momentos didácticos

Para la quinta fase del interludio los estudiantes con el dispositivo preparado (momento didáctico) se reunieron en el encuentro general y para el desarrollo de las actividades dentro de los mismo estudiantes, se generó un *juego de roles* que transitaba cada estudiante con cada presentación de los *momentos didácticos*.

Los docentes a cargo con el acompañamiento inicial, eligieron estudiantes como: relatores (desde la observación) y en el momento de “las clases” los estudiantes que dirigen la sesión corta lo hacen como formadores, y los estudiantes que son dirigidos toman la postura de alumnos.

Topos 2

Alumno → Dentro del desarrollo de la propuesta de cada estudiante/formador

³⁷ Cuando se enuncia apropiaciones de contenidos individuales son aquellos que el estudiante debe aprender desde su individualidad cognitiva y corporal: la postura, la relación con el otro, el contacto visual y corporal, etc. (Ver Tesis Doctoral, Merchán, 2013).

Relator/observador —————> Describe desde la observación cada momento presentado por los compañeros

Este juego de roles resultó enriquecedor al activar en el estudiante las diferentes miradas en relación a un único interés (aprender) pero, *¿aprender qué?:*

Los procesos de planeación adquirieron valor solo cuando el estudiante fue expuesto a una realidad que determinó si lo que planeó desde sus concepciones previas realmente funcionaba en un contexto que ya había sido determinado. La mayoría de los estudiantes transitaban por una primera experiencia como formadores.

Relación de sentido establecida por los estudiantes respecto al contenido-actividad-evaluación³⁸

Como se ha evidenciado en otros cuadros de **relación de sentido en contenido-actividad-evaluación** de los programas del año 2007 y el programa de *Interludio*, se entiende que la definición clara de contenidos y los momentos de evaluación define al estudiante lo que él va a aprender y que es lo que será evaluado, así mismo, cómo será evaluado. Y estos son coherentes en cuanto a lo que se define como contenidos es lo que se enseña con las actividades y eso que se aprende, es lo que se evalúa en todo el proceso:

Estudiantes-I de semestre III en Cuerpo (MDPE-I, C-III, 2013)

| Contenidos Temáticos Generales | Tipos de actividad | Actividades de evaluación |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . Capacidad de reacción . Contacto (físico y visual) | <ul style="list-style-type: none"> -Caminar por el espacio con la pelota de tennis, buscando un contacto visual con compañeros. -Lanzar las pelotas entre compañeros colocándolos en situación de riesgo (variando las calidades de movimiento). | <p><i>Evaluación formativa:</i></p> <p><i>-para dar una evaluación formativa, una educación construida entre todos, se deben dar los espacios de reflexión dentro del aula, donde los estudiantes y el maestro manifiesten si se está dando un progreso y o se vuelve una clase obligatoria para graduarse, en vez de una materia valiosa para el</i></p> |

³⁸ Cuadro de relación diseñado para entender los componentes (contenido-actividad-evaluación) y la relación establecida en los programas de 2007, el programa de Interludio 2013-1 y los momentos didácticos de los estudiantes participantes del Interludio.

| | | |
|--|--|--|
| | <p>-Buscar contacto físico en diferentes niveles de movimiento con uno o más compañeros. (juego de selva con pelotas).</p> | <p>proceso formativo.</p> <p>Evaluación certificada:</p> <p>-Una principal característica a tener en cuenta al momento de calificar, <u>darle un valor cuantitativo al trabajo del estudiante es la asistencia.</u></p> <p>-El profesor en sus <u>bitácoras</u> de clase debe ir apuntando las observaciones que se le da al estudiante, si el estudiante trabaja en las observaciones puntuales que se le dan esto significa que el estudiante se ha interesado y por lo tanto ha mejorado <u>aprobando los contenidos.</u></p> |
|--|--|--|

Se podría considerar que desde la relación que el estudiante establece en este dispositivo es como el cree que es evaluado y desde allí que convoca las estrategias utilizadas y las interpretaciones que da a los proceso de evaluación en el aula:

El **valor cuantitativo** son resultado de una progresión articulada en la construcción contenidos³⁹ y desarrollo de actividades, **no depende solo de la asistencia a todas las sesiones** si no del avance en la formación, asimilación y gestión de saberes, la asistencia a los otros espacios académicos hace parte de un porcentaje pero no es lo que determina la promoción del estudiante.

La **bitácora** en si misma ya es un elemento que suministra información y por ende es un instrumento de evaluación, todo instrumento que proporcione información tanto al estudiante como al formador del avance o retroceso de asimilación en el aprendiz, se define como un instrumento de evaluación cualitativo porque solo se busca conocer el proceso del estudiante y aún no se centra en dar valor.

La “**aprobación de contenidos**” es una gesto de *institucionalización* del formador hacia el estudiante tras cada actividad realizada donde valida o no lo que el estudiante asimilo con cada actividad, es decir que aprueba la acción del estudiante si afectivamente entendió el contenido con la actividad realizada.

³⁹ Ver ítem 5. ANÁLISIS: Interludios 2013-I

Se identifican elementos pertenecientes a los procesos de la carrera que como actividad son de evaluación constante, así mismo se evidencia una concepción respecto a la valoración cuantificable del resultado final visto como elemento evaluativo. Como se enunció inicialmente la nota cuantificable de un proceso se determina por los avances del estudiante y la pertinencia del dispositivo. La valoración indudablemente está determinada institucionalmente para la verificación hacia la promoción, pero aún no hay claridades desde donde se basan los docentes para valorar en símbolos el proceso de cada estudiante.

Estudiantes- II de semestre III en voz (PE-I, C-III, 2013)

| Contenidos Temáticos Generales | Tipos de actividad | Actividades de evaluación |
|---|--|---|
| <p><i>. Preparación del aparato fonador: permite una adecuada aducción de las cuerdas, generando una cualidad vocal con mayor componente armónico.</i></p> <p><i>. Cavidades resonadoras: la garganta, boca y nariz son cavidades resonadoras que determinan la cualidad del timbre, modulando y amplificando el sonido que produce la laringe.</i></p> | <p><i>-El calentamiento del aparato fonador se hará a través de sonidos cotidianos enlazados en una historia; iniciaremos con un bostezo, estirando los brazos simulando que nos desperezamos, seguidamente nos saboreamos una chocolatina imaginaria, humedeciendo completamente los labios y la boca; para comenzar el calentamiento de garganta generamos sonidos de mantra (“ohm”), de oveja (“vee”). Salimos de la casa de la casa y enseguida nos subimos a una moto y la encendemos (“brrr”), vamos más tarde y aumentamos la velocidad (“rr”), la excesiva velocidad nos hace chocar y quedamos tendidos en el suelo.</i></p> <p><i>-En el suelo con los ojos cerrados hacemos conciencia corporal, vamos a observar cómo esta nuestra respiración y nuestro aparato fonador, mientras nos vamos incorporando, los ojos se van</i></p> | <p><i>Criterios de evaluación:</i></p> <p><i>Adquisición de la información:</i></p> <p><i>Observa y atiende atentamente las indicaciones y los ejemplos de los profesores. Realiza preguntas o se comunica con algún compañero cuando no ha entendido.</i></p> <p><i>Interpretación de la información:</i></p> <p><i>Realiza los ejercicios teniendo en cuenta los ejercicios dados en la clase. Identifica los ejercicios enseñados y los relaciona con aspectos de su cotidianidad.</i></p> <p><i>Comprensión y organización conceptual:</i></p> <p><i>Logra identificar la diferencia entre aparato fonador y cavidades resonadoras. Relaciona los contenidos con su cuerpo y experiencia.</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p><i>abriendo; ya de pie comenzamos a imaginarnos un bola, que sea de nuestro sabor, olor y color y nos la tragamos y sentimos como entra desde nuestra boca y pasa por la garganta hasta el trasverso, al llegar allí comenzamos a sentir cómo esta bola comienza a rebotar, deseando salir y a medida que va subiendo el sonido la acompaña hasta la cabeza; gradualmente regresamos a la quietud y meciéndonos vamos al piso y nos acostamos y allí nos percutimos el cuerpo, mientras uno de los integrantes del grupo acompaña una canción.</i></p> | |
|--|---|--|

La movilización de los contenidos a través de ejercicios puntuales especialmente desde el método de aprendizaje (training) continuo en la carrera. Desde las reflexiones realizadas por los estudiantes permitió identificar que los mismos depositaron su interés en la manera cómo movilizar actividades vistas en otros espacios de clase práctica:

Con la "clase" que cada grupo realizó, se ve claramente la influencia de cierto o ciertos maestros de la academia, tanto en la dinámica, como en los ejercicios y en la manera de dirigirla y desarrollarla. (Reflexión, E2-SIII)

Esto ocasionó que el objetivo principal (movilizar un contenido de aprendizaje) y la tarea inicial (la elección de contenidos) perdieran valor al generar los estudiantes una ruptura del proceso que hasta antes de la gestión y producción del *momento didáctico* había sido acompañada por los docentes a cargo del *Interludio*.

Probablemente la ausencia en la declaración de los contenidos y los objetivos de aprendizaje tras cada actividad en el desarrollo de los *momentos didácticos* (Planeaciones de Estudiantes-I de semestre III en Cuerpo y Estudiantes-II de semestre III en voz) la contextualización detallada para la orientación de las actividades, no permitió el alcance efectivo del desarrollo de los momentos, y problematizó la orientación de la clase como solo actividades realizadas.

En lo que respecta al análisis de este dispositivo, los aportes reflexivos permitieron traducir y entender el desarrollo de las propuestas y las relaciones establecidas en la intervención de los *momentos didácticos* planeados por los estudiantes. Estos escritos aportaron

información frente a las necesidades identificadas y contextualizadas por los mismos agentes participantes para la formación en Ciclo de Fundamentación.

En vista que, la experiencia transitada en el *Interludio* desde algunos casos por la relación establecida con los otros espacios académicos, cuestionaron los procesos de formación de la Licenciatura, recayendo en las formas de asimilar y no en los contenidos que se aprenden, esto porque para los casos estudiados y citados en este análisis: los métodos de aprendizaje no se separan de los contenidos que son los que realmente se movilizan con cada actividad: lo que quiere decir que un contenido puede estar presente en diferentes actividades y que con la misma actividad puedo trabajar muchos contenidos, este proceso puede causar confusiones si no se declara lo que se aprende con cada actividad, por eso es necesario la declaración, para establecer las relaciones individuales y colectivas hacia un mismo propósito y sentido.

El topos de relator

Aparentemente al inicio se determinó solo para relatar lo que sucedía en el desarrollo de cada momento didáctico, pero adquirió valor cuando **la observación** permitió establecer una relación de lo que observaba en sus compañeros como formadores, de lo que el observador asumía como clase y de lo que este relator como estudiante vivenció con formadores certificados en una clase de la carrera. En este topos se identifica un componente que comprometió directamente al estudiante en otro nivel de **observación**.

Observar también hace parte de los métodos en la Licenciatura para construir los contenidos básicos de preparación en el estudiante: en la primera fase Observar hace parte de la integración inicial a los procesos de formación, se observa para imitar: para seguir las indicaciones, para construir el propio espacio de movimiento, para evaluar los avances o dificultades de los pares.

En este dispositivo la observación generó la capacidad de percibir las transformaciones o las aplicaciones en las formas de enseñar, y bajo esta lógica el estudiante empezó a generar interrogantes en las reflexiones respecto a por qué en su mayoría los momentos didácticos no se lograron en su totalidad:

Realizar una observación desde una perspectiva pedagógica que permita analizar los métodos y didácticas desarrolladas por quien está dirigiendo una clase, se convierte en una tarea compleja, no solo por la inexperiencia en el campo pedagógico, que en mi caso me caracteriza, sino también porque es difícil no extrapolarse y empezar a pensar en el ¿cómo la haría yo? Desde esa pregunta surgieron muchas de mis apreciaciones pero también desde el rescatar varias metodologías o propuestas que desde mi punto de vista eran acertadas o no en un ejercicio didáctico. (Relatoría Estudiante 1 -semestre II (Re, E1-SII))

Es así que las relatorías se complementaron con una reflexión de cada clase observada evidenciando así mismo en la observación un grado de memoria didáctica para determinar las dificultades en la que los agentes como formadores se vieron expuestos desde una mirada “experta”⁴⁰:

*La mayoría de los semestres movía la clase con **las mismas particularidades con las que se nos enseña en el durante de la carrera**, las clases de cuerpo, voz y actuación, por indicación-demostración, pero también debemos tener en cuenta los propósitos de la clase, hacia dónde la queremos llevar, teniendo en cuenta el objetivo de la misma y qué conocimientos previos deben tener los estudiantes y el docente para realizar el ejercicio, todo esto en función de poder reconocer qué criterios de evaluación se deben tener en cuenta a la hora de una clase. (Relatoría Estudiante 1 semestre VI (Re, E1-SVI))*

5.3.1 “las mismas particularidades con las que se nos enseña en el durante de la carrera”

El estudiante para este caso está ubicado en sexto semestre de la carrera, respecto al tema del *Interludio* ya ha transitado por niveles de aprendizaje⁴¹ donde ubica su grado de observación en el nivel de apropiación de saberes disciplinares y pedagógicos que ha adquirido hasta ese momento de formación (VI semestre).

Se nota en los semestres más avanzados una capacidad mayor para tener en cuenta más aspectos relacionados directamente con la docencia. (Re, E1-SIII)

Ahora bien, como este estudiante ya transito la mitad de la carrera en dinámicas constantes de entrenamiento para asimilar los saberes de la disciplina teatral, fue un factor importante para este análisis identificar la relación que el agente activo en el *Interludio*, como observador estableció del *momento didáctico* relatado y las clases tomadas en otros espacios académicos, traduciendo a fin la resignificación de una clase desde la relación de sentido en el desarrollo de actividades dentro del *Interludio* y los métodos de aprendizaje en la carrera:

A veces parece que una clase de cuerpo o voz resulta ser solo acción pura, y que cosas como correr por el espacio son parte cuestionable del entrenamiento, pero es necesario pensar el interior de las clases de cuerpo, voz y actuación como un espacio que se pueden estudiar y analizar siendo un posible análisis juicioso sobre

⁴⁰ Se habla de “experticia” (Merchán, 2013) por el nivel de asimilación de aprendizaje.

⁴¹ Primera fase del programa y está en proceso seguir a la segunda dirigida a la gestión de saberes aprendidos en creación colectiva (Merchán, 2013) y primera experiencia de la práctica docente en escuela formal.

la dinámicas y didácticas de clase dentro de la Licenciatura para mejorar la calidad de las mismas y para entender las funciones del docente en la construcción de sus dispositivos de clase. (R, E1-SVI)⁴²

Como se evidenció en los referentes teóricos presentados en *la segunda fase del Interludio*, el training es un método acogido en la carrera para la transmisión de saberes teatrales propio de la disciplina actoral (Merchán, 2013), así como el orden de las fases para la creación de una obra: calentamiento, entrenamiento y composición.

Estas formas (training) al ser acogidas en los espacios académicos prácticos de la Licenciatura, los estudiantes experimentan la apropiación de saberes en la mitad de la carrera desde un método que por ser el único puede ser interpretado como el principal para transmitir saberes de la disciplina teatral.

*La actividad estuvo compuesta por los grupos de los semestres de segundo a sexto, los cuales propusieron **ejercicios muy cotidianos para la mayoría de nosotros como estudiantes** pero que a su vez, en muchos casos, debe ser cuestionada su pertinencia dentro de las diferentes clases, y es ahí donde **es importante preguntarnos como docentes en formación y futuros profesionales sobre sí lo que hacemos en clase resulta pertinente y apropiado para el grupo con el cual trabajamos.** (Reflexión, E1-SVI)*

Es por eso que los estudiantes asumen los métodos de aprendizaje como “*ejercicios muy cotidianos*” quizá en algunos casos porque desde el inicio de la carrera los docentes a cargo de los espacios académicos disciplinares no declaran la importancia en aprender desde el oficio del actor (topos) para enseñar desde el rol docente con nuevas estrategias de trabajo.

¿Cómo aplicar e identificar un contenido?

El contexto influye en la aplicación de contenidos, ¿La universidad nos forma para enseñar fuera de la academia? (Reflexión, E3- SIII)

Es así que en el dispositivo interludio, **Observar** para el estudiante funcionó como un proceso de retrospectión frente a lo que estaba sucediendo en los espacios académicos de formación de la LAE-UPN, motivando así mismo un estado de autoreflexión y relación recíproca frente a lo que él (los) estudiante (s) pensaba (n) y lo que realmente estaba sucediendo en el *Interludio*.

Que sin duda alguna, resultó como elemento de gran aporte desde los aportes teóricos para identificar desde algunos casos específicos las necesidades en la cristalización de procesos al verbalizar los sentidos de aprendizaje con cada actividad desde el inicio de la carrera que justifica su enfoque desde la formación de docentes.

⁴² Reflexión, Estudiante 1, Semestre VI: (R, E1-SVI)

5.4 La sexta fase de Interludio: la plenaria de cierre y reflexiones finales

Desde la información suministrada de las trazas-relatorías aparece este momento como proceso a futuro de cierre, pero no aparecen relatores que describieran lo que sucedió en la plenaria. Sin embargo en las trazas reflexiones finales (anexos 8), los estudiantes al retroalimentaron los temas de discusión, transitando desde sus reflexiones por todas las etapas del *Interludio*. Es por eso que se consideró pertinente caracterizar esta fase desde las reflexiones finales de los estudiantes⁴³.

Los estudiantes manifestaron y señalaron los componentes encontrados desde los diferentes roles y tareas asignadas en las fases transitadas del *Interludio*, motivando ejercicios que funcionaron y evidenciando las dificultades de los que no lograron alcanzar los objetivos. Así mismo, los estudiantes manifestaron la complejidad en evaluar cuando no se tiene claridad de este concepto.

Aportes para la Licenciatura (citas de las reflexiones finales por estudiantes)

Considero que el ejercicio estuvo bien pensado, en el sentido de qué genero claridad de la importancia de estos momentos. Sin embargo me planteó varios interrogantes, cómo puedo hacer una clase sin tener claridad de los diferentes modelos pedagógicos que existen o sin haber elaborado uno propio, cómo puedo ejecutar si no tengo claridad conceptual de los contenidos que estoy desarrollando y más aún cómo es posible que realice una evaluación adecuada cuando ni siquiera tengo claridad de lo que significa evaluar. (R, E3-SII)

Pienso que esto nos lleva a descubrir cómo estamos en la carrera y cómo desde nuestro aporte individual, que se empieza a volver colectivo podemos mejorar muchas cosas respecto a la evaluación y a pensar cómo está el programa (Re, E4-SIII)

Aunque algunos ejercicios puedan parecer interesantes, creo que debemos despegar de ahí para hacer así más didáctico con el fin de crear un espacio educativo más interesante en las aulas. A pesar de ser un programa que lleva poco tiempo organizándose, puede lograrse una Licenciatura con más bases pedagógicas y para esto por una parte se necesita interés por parte de todos nosotros los estudiantes tomándonos en serio nuestro papel y por parte de los directivos o encargados, fomentar más estos espacios de debate crítico. (Re, E5-SII)

Es demasiado importante comprender el verdadero sentido de los que es estar en la Universidad Pedagógica Nacional, pues venimos acá a crear el cambio de una sociedad y a llegar a una formación de educadores, que es precisamente el tema que se supone debe ser principal. Es importante estimularnos la autonomía profesional como educadores ya que el foco de nuestra

⁴³ Las reflexiones, planeaciones y relatorías que no fueron citadas en este análisis pueden ser consultas en los anexos.

carrera profesional no debe desviarse. (Re, E4-SII)

5.5 CONCLUSIONES

La intención de fomentar un espacio de reflexión, producción y gestión de aprendizajes como docentes en el *Interludio* no radicó en exponer al estudiante para determinar lo que sabe o no, su importancia se orientó en la identificación desde los primeros semestres sobre la construcción del rol docente y las relaciones de sentido que el estudiante establece con el medio de enseñanza-aprendizaje desde los primeros niveles de aprendizaje.

Estratégicamente desde los componentes que propone la ***Metodología clínica de investigación en didácticas*** desde la acción docente *el gesto de definición y devolución*, constantes en el desarrollo de *Interludio*, con las tareas asignadas a los estudiantes fijando un grado de responsabilidad en la gestión de lo aprendido, permitió evidenciar las necesidades del estudiante:

La declaración de los contenidos, permite al estudiante entender que los métodos de aprendizaje apropiados en la carrera están separados de los contenidos de enseñanza, y que así como hay criterios que validan el proyecto de aula, así mismo hay actividades de evaluación que el formador usa para identificar y validar el proceso de aprendizaje de cada estudiante, redefiniendo su interés en los contenidos de enseñanza y no en las formas de aprender.

Respecto a los hallazgos del programa *interludio*: buscando una ***regulación*** con los espacios académicos de Ciclo de Fundamentación de la Licenciatura

El avance del dispositivo adquirió mayor significación en cada fase por la información que suministró, respecto a los procesos y los niveles de comprensión de aprendizajes, que algunos estudiantes estaban asumiendo por imitación, las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes en los espacios académicos de referencia.

Toda actividad que suministre información sobre el proceso del estudiante se define como instrumento de evaluación. Desde los análisis se evidencia que cada clase de los espacios disciplinares prácticos (cuerpo, voz y actuación) desarrollan actividades como reflexiones escritas y verbalizadas: la reflexión escrita se denomina como “bitácoras” y desde la reflexión verbalizada como co-evaluación. Desde estas reflexiones los estudiantes hacen visible lo que aprenden y en lo que aún guardan dudas. Esto quiere decir que los instrumentos de reflexión son actividades de evaluación constante presentes en cada clase

práctica de la Licenciatura. Desde estas actividades no solo el docente crea un puente de información sino además el estudiante fortalece su discurso sobre lo aprendido.

El programa curricular de práctica pedagógica perteneciente a la segunda fase de la Licenciatura en Artes Escénicas. Se ha redefinido por las investigaciones realizadas por docentes y los aportes de las monografías realizadas por algunos estudiantes dirigidas hacia los componentes de análisis y hallazgos en la complejidad del medio didáctico hacia la orientación de las practicas pedagógicas de formación docente en instituciones formales (clases efectivas que planean y dirigen los estudiantes en contextos escolares con el acompañamiento de docentes de la carrera).

A partir de las necesidades evidenciadas por los estudiantes, el procedimiento de desarrollo de las prácticas pedagógicas se ha redefinido hacia una estructura sistemática que responda a las necesidades que los estudiantes pueden ir decantando en cada uno los procesos de planeación que a partir de observaciones que también están orientadas y pueden retroalimentar la propuesta pedagógica para la práctica efectiva en semestres avanzados.

Todo lo anterior para justificar y darle a valor a los hallazgos evidenciados en este análisis como respuesta a las necesidades de los estudiantes pertenecientes a Ciclo de Fundamentación, en vista que la experiencia pedagógica como practica efectiva aún no está determinada y dirigida para los estudiantes de la primera fase de la carrera, entonces:

¿Por qué esperar hasta la práctica efectiva para qué el estudiante problematice su espacio de formación y lo redimensione, entendiendo que los procesos de asimilación de saberes en la carrera son distintos a las estrategias que empleo como docente en otros contextos de formación?

Relación de sentido: resignificación del espacio Interludio-2013 desde la verbalización en la declaración de contenidos por parte de los formadores desde métodos propios de la disciplina teatral

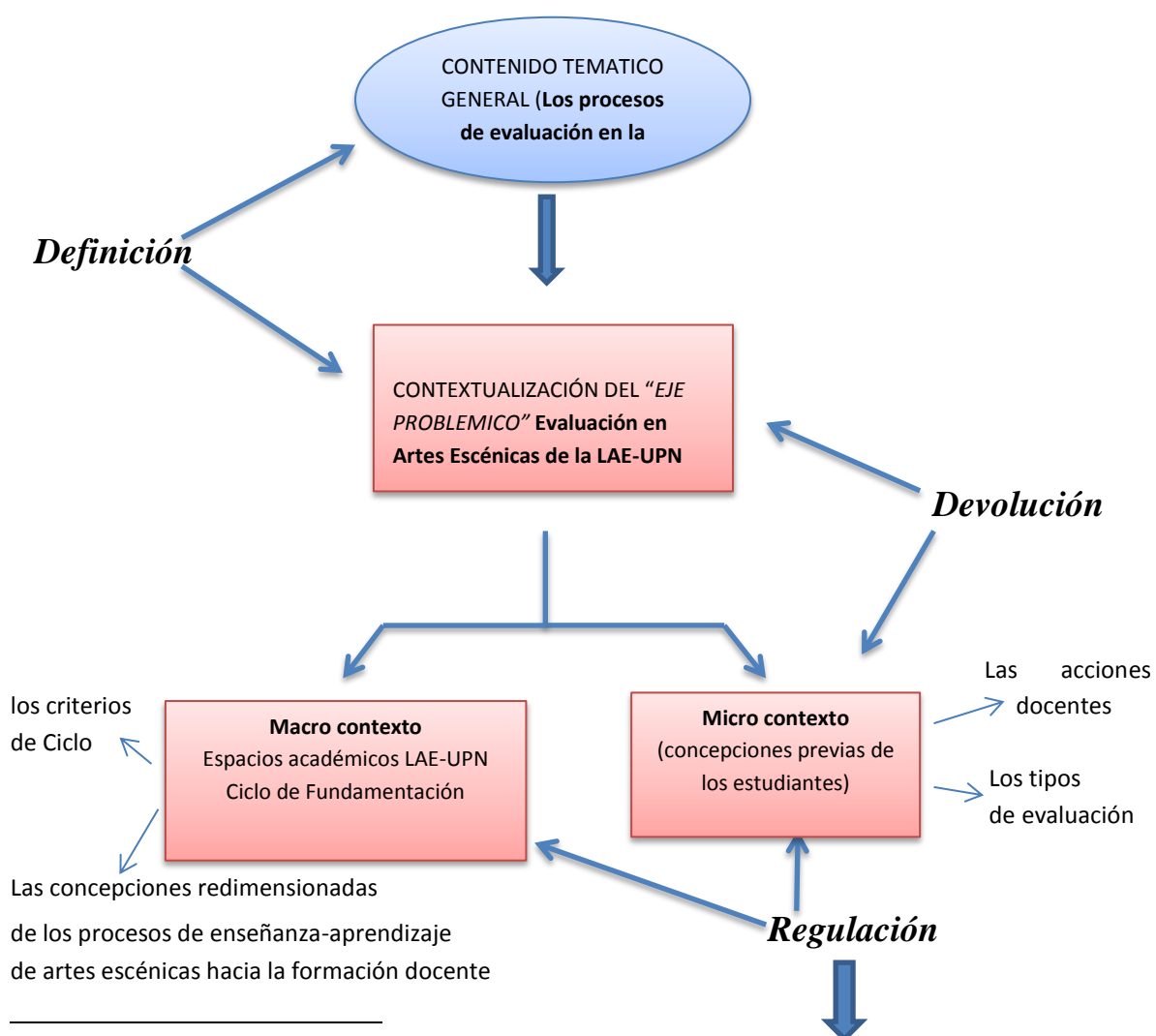
La construcción en la dimensión de formación de profesores recae en el conocimiento experto de las formas de hacer. Desde los espacios académicos de la universidad, los formadores evidentemente saben lo que enseñan pero no hay claridad si tienen en cuenta las transformaciones que deben hacer los estudiantes en otros contextos.

Es así que los momentos de planeación de los estudiantes, que parten de los referentes observados por los mismos en cada clase (primeros cinco semestres). Puede ser confuso al no hacer por parte de los docentes la declaración pertinente del nivel de observación: que inicialmente se define por preparar la capacidad de percibir las transformaciones del propio manejo corporal de los estudiantes. Este proceso se lleva a cabo por imitación, en función de desarrollar en los estudiantes una preparación como actores, y que bajo esta

misma lógica escolar⁴⁴ no es pertinente que el estudiante desde su rol docente movilice de contenidos esta manera.

Es por eso, que por la relación constante que mantuvo el dispositivo *Interludio* con los procesos académicos de Ciclo de Fundamentación, se consideró pertinente activar **Los gestos de regulación e institucionalización** desde los hallazgos de este análisis con los procesos de reorientación verbalizada de cada clase de la primera fase de la Licenciatura.

Buscando de los espacios disciplinares una disposición en los docentes frente al interés en redimensionar las necesidades de los estudiantes y consolidación de criterios de evaluación en cada espacio como un proceso predominante, evidenciando intereses en colectivo, consolidando a nivel macro las orientaciones generales y características fundamentales del núcleo disciplinar de Ciclo de Fundamentación:



⁴⁴ uno de los motivos serían que en su mayoría el practicante dispone de solo 2 horas semanales, de 16 sesiones con muestra final, el tiempo es corto y apremia definir específicamente que va enseñar de teatro a niños que solo ven esta clase una vez por semana.

Institucionalización en la Licenciatura

5.6 Institucionalización en Ciclo de Fundamentación

La institucionalización hace referencia a los gestos del docente, las aprobaciones con las acciones que afirma al estudiante si la relación establecida desde su interpretación fue efectivamente asimilada con las situaciones activadas en el medio, Merchán (2013) afirma que: “la manera de institucionalizar esta aceptación suele ser a partir de observar y validar verbalmente (individual y hacia el colectivo y viceversa) algún ejemplo de las acciones que efectúan los estudiantes” (p.213).

Para este análisis la aprobación depende de la disposición del colectivo de docentes a cargo de los espacios de formación prácticos de la primera fase de formación en la Licenciatura. Retroalimentando otros procesos que ya habían sido activados como lo fueron las mesas de trabajo de autoevaluación de la Licenciatura realizadas en abril de 2013, para la validación conjunta entre docentes en la transformación de los posibles obstáculos que los estudiantes no podrían superar al inicio de la carrera sin los aportes de los formadores: definir lo que un formador en artes escénicas evalúa y sobre los criterios que justifican y orientan como Licenciatura los programas de cada espacio académico.

Resultó imprescindible de la observación de los programas visualizar qué principios y orientaciones sostiene la institución respecto a la formación y preparación de formadores de la LAE-UPN, y a las relaciones establecidas con los espacios académicos al diseñar el programa de aula. El docente desde qué rol se imagina al estudiante para desarrollar tareas específicas dirigidas y pensadas para cada sesión partiendo del componente de formación docente que justifica la Licenciatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brousseau G. y Virginia M. (1999). El caso de Gael: El estudio de un niño con dificultades Matemáticas. Universidad de Burdeos, Universidad de Washington. THE JOURNAL OF MATHEMATICAL BEHAVIOR Volumen 18, Número 1,1999. Recuperado en <http://www.matetam.com/sites/default/files/CasodeGael.pdf>

Cabrales Salazar O. (2008) Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. Revista Educación y Desarrollo Social – Bogotá, D.C., Colombia-Volumen II- número 1- Enero-junio de 2008.

Cabra T. (2007). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. ISBN 978958716063-5

Díaz Ballén J. (consultado en junio de 2014) Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿la estandarización del conocimiento o hacia la formación de sujetos autónomos y críticos? Grupo de Investigación Evaluando_nos . Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación en relación con la Evaluación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en <file:///M:/proyecto%20de%20grado/marco%20te%C3%B3rico/Ponencias,%20ELEGIDO.pdf>

Merchán Price, 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. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2013, no. FPSE 534 Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>

Niño Z. (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Colombia. Vol.: 1 Págs: 222, Ed. Centro de Estudios Poéticos e Hispánicos y Grupo de Investigación Evaluando_nos.

Rickenmann R. (2007) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación de profesorado: un estudio de los dispositivos de formación. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>

3º.Magisterio Educación Especial. *Métodos de Investigación Educativa*. España. (Consultado en junio de 2014) Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf