

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
PROGRAMA COLOMBIA CREATIVA
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado "Enseñanza de la expresión corporal en el ciclo III A partir del flashmob como dispositivo didáctico. Análisis de la propuesta didáctica para el taller de teatro.", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Erika María Cuervo Martínez (C.C. 32002801), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Aunque el Documento entregado presenta coherencia,
se recomiendan los ajustes necesarios en la
sustentación del Documento.

En Bogotá, a los veintisiete (27) días del mes de Agosto de dos mil dieciséis (2016).

Jurado Giovanni Covelli Calificación: 3.8 Firma: 

Jurado Cesar Falla Calificación: 3.8 Firma: 

Director Ignacio Toledo Calificación: 3.8 Firma: 

Calificación final (Promedio): 3.8

**ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN CICLO III - A PARTIR DEL
FLASHMOB COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO.**

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TALLER DE TEATRO.

ERIKA MARÍA CUERVO MARTÍNEZ.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ, D.C., 2016**

**ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN CICLO III - A PARTIR DEL
FLASHMOB COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO.**

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TALLER DE TEATRO.

ERIKA MARÍA CUERVO MARTÍNEZ.
Código: 2014176007

Monografía para optar al título de Licenciada en Artes Escénicas

Asesor: JOSÉ IGNACIO TOLEDO
Maestro en Artes Escénicas – Danza Contemporánea

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ, D.C., 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Repositorio de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad pedagógica nacional. Biblioteca facultad de bellas artes – biblioteca LAE
Título del documento	Enseñanza de la expresión corporal en ciclo III a partir del <i>flashmob</i> como dispositivo didáctico. Análisis de la propuesta didáctica para el taller de teatro.
Autor(es)	Cuervo Martínez, Erika María
Director	Toledo Aranda, José Ignacio
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 92 páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Palabras Claves	Teatro, didáctica, expresión corporal, flashmob, adolescencia, guía didáctica

2. Descripción
<p>Trabajo de grado con enfoque cualitativo, que se propone indagar por la práctica del docente de teatro a través de la metodología de Investigación Acción Pedagógica, donde se seleccionó el segmento de la didáctica, específicamente para la enseñanza de la expresión corporal, desde la visión sistémica de la relación didáctica: docente (Artista Formador), alumno (Adolescente) y saber (Expresión Corporal) donde media un lenguaje técnico específico (Flashmob), que actúa a su vez como dispositivo didáctico. Se utilizaron herramientas para el análisis desde la auto-observación, la reflexión y la evaluación auto-crítica. El estudio se plantea Se evalúan las prácticas docentes propias, con el fin de reconocer el saber pedagógico como herramienta para la transformación permanente de la práctica pedagógica. El resultado es la caracterización del proceso enseñanza- aprendizaje desde la matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) con la identificación de los gestos docentes y la descripción de los procesos didácticos.</p>

3. Fuentes
<p>Alfonso, M. (2013). La construcción del saber profesional del profesor de teatro: estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior. Obtenido de http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/623.</p> <p>Chapato, M. E. (1998). El lenguaje teatral en la escuela. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, . . . J. Wiskitski, Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística (págs. 133-172). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.</p> <p>Chauca, P. (2012). El flashmob: antecedentes y perspectivas como práctica escénica comprometida sociopolíticamente. ASRI Arte y Sociedad Revista Investigación, 1-6.</p> <p>Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE.</p> <p>De Diaz Araujo, G. G. (2004). Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente. Buenos Aires: AIQUE.</p> <p>Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. (D. C. Camacho, Trad.) Piados.</p> <p>Harf, R., Kalmar, D., & Wiskitski, J. (1998). La Expresión Corporal va a la escuela. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, . . . J. Wiskitski, Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística (págs. 209-258). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Mattos, L. (1963). Compendio de Didáctica General. Buenos Aires: Kapelusz.

Restrepo, B. (2000). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción. OEI-Revista Iberoamericana de Educación(24).

Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Colombia Revista Educación y Pedagogía ISSN, 0121-7593.

4. Contenidos

Este documento contiene aspectos preliminares, donde se plantea el problema, los objetivos, las preguntas orientadoras y la justificación que expresa el interés de la investigación en la práctica docente y en los procesos didácticos del teatro. Se estructura en tres capítulos; en el primer capítulo se desarrolla el marco teórico para conocer los conceptos y teorías en las que se fundamentó la observación de los datos documentados. Partiendo de los tres componentes del sistema didáctico planteado: saber- docente y alumno. En un segundo capítulo se aborda el marco metodológico de la investigación, la Investigación Acción Pedagógica, sus objetivos y etapas, deconstrucción, reconstrucción y evaluación, y por último se realiza un análisis de los datos a partir de la triangulación y categorización de los resultados; en este capítulo también se realizan conclusiones y sugerencias con el fin de reflexionar acerca de la práctica docente en artes y específicamente en teatro y se expresan alcances y limitaciones de la investigación.

5. Metodología

La metodología de investigación seleccionada es la Investigación-Acción (IA) reconocida en el campo educativo por su carácter reflexivo social; en este método interactúan la teoría y la práctica con el objetivo de transformar la situación estudiada, sin distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. El docente actúa como investigador de su propia práctica y su proceso de investigación es paralelo a su proceso de enseñanza. Esta variación de la IA se conoce con el nombre de IA Pedagógica; y Restrepo (2013) afirma que se caracteriza por ser un método que permite la construcción de saber pedagógico por parte del docente, con los objetivos de investigar la práctica personal, construir saber pedagógico, identificar y criticar las teorías implícitas y quizá el más importante, es la transformación de la práctica docente.

Según Restrepo (2000), la IA Pedagógica se compone de tres fases: la primera es la reflexión sobre un área problemática, en segundo lugar está la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y por último la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. Para la sistematización, se analizó la información contenida en las planeaciones, los diarios de campo, fotografías de las sesiones y videos de las clases y la muestra final. Para trabajar sobre el material fotográfico, como principal fuente de información, ya que captura los cuerpos de los estudiantes durante las actividades, se elaboró tabla de análisis connotativo de las imágenes.

6. Conclusiones

- Describir y documentar los procesos didácticos del arte como asignatura en la escuela, contribuye a entender las dinámicas propias de la educación artística, para ampliar el horizonte ante, lo que sin duda será, el camino para la reconstrucción de una sociedad en procesos encaminados a la paz, o lo que conocemos como posconflicto. El arte

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

como referente cultural y la escuela como el lugar de construcción de las nuevas ciudadanías.

- Los niños en la etapa pre-adolescente de acuerdo a sus características particulares, a sus cambios corporales y emocionales y su capacidad creativa por la misma condición de habitar dos mundos (la infancia y la adolescencia), son un objeto de estudio poco investigado. La primera infancia se lleva gran parte de las miradas, lo que está debidamente justificado. Lo paradójico es que el niño se reconstruye de los 10 a los 12 años, se reconfigura socialmente, por eso resulta relevante considerar lo que significa la ruptura del niño con su "yo" interno, en su transición a la adolescencia para el trabajo corporal.
- Con este tipo de estudiantes acostumbrados a un trato por parte del cuerpo docente, dentro de la inmersión del arte en la jornada regular, si bien pueden proponerse otras dinámicas de grupo, es necesario tener en cuenta que por los tiempos es mejor operar con el modelo didáctico que tiene el colegio, que finalmente está dado por la cantidad de estudiantes, (Eisner, 1995) al referirse a la relación afirma "Si las relaciones auténticas sustituyen a la habilidad profesional, el proceso educativo se empobrecerá. Si la habilidad profesional ahoga las relaciones humanas cálidas, la enseñanza será vacía, tendrá efecto a corto plazo y será triste. Deben utilizarse ambas cosas en su medida adecuada"
- La Investigación Acción Pedagógica en la educación colombiana y en las disciplinas artísticas específicamente, es una oportunidad de indagar y teorizar sobre el rol docente y la transformación de las prácticas pedagógicas. Resulto ser el camino correcto para el entendimiento y la transformación de la situación didáctica en la práctica personal.

Elaborado por:	Erika María Cuervo Martínez	<i>Erika Cuervo</i>	cc 32002801
Revisado por:	José Ignacio Toledo Aranda	<i>José Toledo</i>	80.065213

Fecha de elaboración del Resumen:	26	08	2016
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	13
Justificación.....	16
Planteamiento del Problema.....	17
Preguntas	19
General	19
Específicas.....	19
Objetivos	20
General	20
Específicos	20
1. Aproximaciones Teóricas.....	21
1.1. Educación Artística.....	22
1.1.1. Antecedentes de la implementación de la Educación Artística en colegios de Bogotá.....	22
1.1.2. Aportes de Elliot Eisner a la Educación Artística	24
1.1.3. Aportes de Howard Gardner a la Educación Artística	25
1.1.4. Procesos de enseñanza aprendizaje aplicables a la educación artística.....	26
1.1.5. El docente de educación artística – un rol en construcción.....	27
1.2. Didáctica.....	29
1.2.1. Clasificación de la didáctica.....	31
1.2.1.1. Didáctica General.	31
1.2.1.2. Didáctica Diferencial.....	31
1.2.1.3. Didáctica Especial o Didácticas específicas	32
1.2.2. Algunos conceptos relacionados con la didáctica, aplicables a la investigación.	32
1.2.2.1. Transposición didáctica	32
1.2.2.2. Dispositivo didáctico	33
1.3. Expresión Corporal	33
1.3.1. Visión sistémica de la expresión corporal	34
1.3.2. Sensopercepción	35
1.3.3. Movimiento	36
1.3.4. Comunicación.....	37
1.3.5. Creatividad	38
1.4. Flashmob	40
1.4.1. Antecedentes	41

1.4.2. Características del flashmob	41
1.5. Aproximación a la población – Estudiantes de grado quinto - ciclo III.....	43
2. Metodología.....	46
2.1. Instrumentos de recolección de información	47
2.2. Apoyo en la metodología clínica de análisis didáctico.....	48
2.3. Evaluación de la unidad didáctica.....	50
3. Resultados y Análisis	51
3.1. Colegio IED Miguel Samper – Sede Policarpra Salavarrieta – Ciclo III - Guaduas – Cundinamarca.....	51
3.1.1. Generalidades de la práctica:.....	52
3.1.2. Reflexión de experiencia pedagógica, preguntas orientadoras	54
3.1.3. Matriz DOFA	56
3.1.4. Plan de mejoramiento:.....	56
3.1.5. Procesos didácticos / Meso-Topo y Cronogénéticos.	57
3.1.5.1. Mesogenéticos	57
3.1.5.2. Topogenéticos	57
3.1.5.3. Cronogenéticos	58
3.2. Elaboración de la propuesta didáctica en teatro, tema: expresión corporal para estudiantes de ciclo III.....	58
3.3. Colegio CPLG – Ciclo III - Localidad de Bosa - Bogotá D.C.....	59
3.3.1. Generalidades de la práctica:.....	59
3.3.2. Reflexión de experiencia pedagógica, preguntas orientadoras	61
3.3.3. Matriz DOFA.....	64
3.3.4. Plan de Mejoramiento:.....	66
3.3.5. Procesos didácticos / Meso-Topo y Cronogénéticos.	67
3.4. Conclusiones y recomendaciones.....	70
3.4.1. Alcance del objetivo general	70
3.4.2. Alcance de los objetivos específicos	70
3.4.3. Impacto de las categorías en el análisis	71
3.4.4. Metodología de la investigación	71
3.4.5. Hallazgos más relevantes del análisis.....	71
3.4.6. Alcances y limitaciones de la investigación.....	72
3.4.7. Nuevas líneas de profundización de la investigación.....	72

Agradecimientos

Puede ser arriesgado, pero voy a pretender que en esta hoja caben todos y cada uno de los seres con los que me siento infinitamente agradecida por ser parte de mi vida y por apoyar de una u otra manera mis decisiones, sean estas lúcidas o no.

A Rosa María y José Ignacio, mis padres que de diferentes maneras se hacen presentes siempre. A Fer, por sus horas de trasnocho y compañía, por sus cuidados y atenciones, en fin... por tanto aguante. A los hermanitos adorados Edwin, Rosita y Fabián y con ellos a mis sobrinos, que cedieron su tiempo de juego para que yo siguiera en esto. A mis tías, las guerreras de siempre, Teresa, Yasmil y Nancy.

A lista del aquelarre que han vivido también de alguna manera este proceso, Luisa, Anna, Amparo, Franci, Luchi, Johis, Vera, Mary, Derly, Angelita, Consu, Yenifer, Viviana, Juanita y las que me salté, mágicas mujeres.

A Javier Rodríguez Rangel nuevamente, por ser y estar, siempre con amor y paciencia. A mi tía adoptiva Myrian Cano, gran inspiración para ser feliz.

A la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y a la UPN por un lado, con los profesores de la profesionalización y por otro con los compañeros de trabajo.

A todos... Gracias totales

Resumen

La propuesta titulada *Enseñanza de la expresión corporal en ciclo III - a partir del flashmob como dispositivo didáctico. Análisis de la propuesta didáctica para el taller de teatro*, es el resultado de un Investigación Acción Pedagógica con enfoque cualitativo, donde se indagó en la práctica docente y el medio didáctico propuesto para la clase de teatro, con los estudiantes del grado 503 de la jornada de la tarde del colegio Carlos Pizarro Leongómez, ubicado en la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá, Colombia.

El documento pretende analizar, apoyado en la metodología de clínica didáctica, la unidad didáctica diseñada para trabajar el tema expresión corporal con estudiantes de ciclo III que inician la etapa de la pubertad, estructurada para 20 sesiones de clase de 60 minutos cada una y una muestra final con secuencias corporales construidas por los estudiantes.

Se utilizaron herramientas propias de la investigación cualitativa, el diario de campo y el registro fotográfico y audiovisual, con el fin de codificar e identificar en los alumnos y en el docente, los aciertos y desaciertos del proceso de enseñanza- aprendizaje en expresión corporal, principalmente en sus dimensiones comunicativa y creativa.

El resultado de la investigación, es la evaluación de la propuesta didáctica, con la descripción de los gestos docentes (regulación, definición, institucionalización y devolución), elaborada a través de la auto-observación, en función de la mejora de los procesos pedagógicos propios como docente en artes escénicas.

Por otra parte, el documento genera cuestionamientos a cerca de la pertinencia al vincular nuevas formas de enseñanza al campo artístico, con el fin de aproximar a los estudiantes que atraviesan la pubertad, al conocimiento de técnicas y componentes del lenguaje escénico, no sólo para el quehacer teatral, sino para el autoconocimiento corporal, de tal manera que les permitan disponer su cuerpo para desarrollar actividades en su dimensión físico -creativa.

Lista de Tablas

Tabla 1. Expectativas del artista formador versus Realidades del territorio.....	18
Tabla 2. Descriptores en la definición de didáctica (Juan Mallart, 2001, pág. 5).....	29
Tabla 3. Calidad del Movimiento (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 251).	37
Tabla 4. Fases de la investigación.....	47
Tabla 5. Matriz DOFA - IED Miguel Samper sede Policarpa Salavarrieta – Guaduas Cundinamarca.....	56
Tabla 6 . Plan de Mejoramiento IED Miguel Samper sede Policarpa Salavarrieta – Guaduas Cundinamarca.....	56
Tabla 7. Clasificación de la comunicación en cada sesión	61
Tabla 8. Procesos didácticos - Colegio Carlos Pizarro Leongómez 503 Jornada Tarde.....	63
Tabla 9. Matriz DOFA - Colegio Carlos Pizarro Leongómez 503 Jornada Tarde.....	64
Tabla 10. Plan de mejoramiento Colegio Carlos Pizarro Leongómez 503 Jornada Tarde	66
Tabla 11. Duración de las sesiones del Colegio Carlos Pizarro Leongómez Grupo 503 Jornada Tarde.....	67
Tabla 12. Análisis de personaje, acción y emoción. Colegio Carlos Pizarro Leongómez Grupo 503 Jornada Tarde	68

Lista de Figuras

Figura 1. Sistema didáctico	21
Figura 2. Procesos de la Educación Artística - Elaborada a partir de (Gardner, 1994) - (Eisner, Educar la visión artística, 1995) y (Harf, Kalmar, &Wiskitski, 1998).	26
Figura 3. Tríada del Docente - elaborada a partir de (Gardner, 1994) y (Harf, Kalmar, &Wiskitski, 1998).	28
Figura 4. Esquema contenidos de expresión corporal realizado a partir de (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).	35
Figura 5. Contenidos propuestos para el tema de expresión corporal.....	40
Figura 6. Tensiones del adolescente – Tríada	44
Figura 7. Sistema didáctico desagregado- elaborado a partir de conceptos citados en marco teórico.....	45
Figura 8. Metodología clínica de análisis didáctico – basada en (Rickenmann, 2006)	49
Figura 9. Construcción de secuencias corporales – Escuela Policarpa Salavarieta – Guaduas Cundinamarca.....	52
Figura 10. Trabajo de mesa – parametros para laconstrucción de secuencias - Escuela Policarpa Salavarieta – Guaduas Cundinamarca.	53
Figura 11. Ejercicio de improvisación - Escuela Policarpa Salavarieta – Guaduas Cundinamarca	53
Figura 12 - Fotografía sesión Lectura Dramática - grupo 503 JT del Colegio CPLG	59
Figura 13. Calentamiento corporal en el salón de clases Colegio Carlos Pizarro.....	60

Introducción

En el marco de la práctica pedagógica, como espacio de reflexión- acción - investigación, hecha dentro del programa de Profesionalización de Artistas de la Universidad Pedagógica Nacional¹, en un contexto específico, en torno a la integración de los saberes de orden didáctico (Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional, 2006), esta investigación se plantea desde la inquietud del rol docente del *artista formador*, dentro de la propuesta didáctica instalada para la clase de teatro en el colegio Carlos Pizarro Leongómez (CPLG), de la localidad de Bosa, con los adolescentes del grado 503 de la jornada de la tarde.

El término *artista formador*(AF), se utiliza para diferenciar el trabajo pedagógico dentro de la escuela, de un artista empírico que pertenece a una organización artística, y el trabajo de la clase de arte que existe de modo habitual en el colegio (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2015). En este orden de ideas, como su nombre lo indica tiene una experiencia como artista y como formador, y no necesariamente tiene un título profesional en artes o en pedagogía.

Por otro lado el artista formador en teatro está inscrito en un proceso de profesionalización y a diferencia del estudiante de pregrado regular que realiza su práctica pedagógica como primer acercamiento a su profesión, ha transitado antes por el camino de la docencia, un poco a la deriva y quizá sin los elementos académicos suficientes, por lo que esta práctica resulta ser un reencuentro con esa experiencia; para el artista formador el terreno escolar cambia, ya que adquiere nuevas funciones, al considerarlo como medio de exploración y experimentación, de la ‘idea’ de ser profesor de teatro (luego de un proceso de profesionalización) y la ‘realidad’ de serlo (Merchán, 2013, pág. 20).

La clase de teatro en el colegio Carlos Pizarro Leongómez, se encuentra inscrita en el programa 40X40² como prueba piloto dentro de la jornada regular. Es decir, el planteamiento de dicho programa, es el desarrollo de una *jornada complementaria*, los niños y

¹Cohorte IV - Adscrita al programa Colombia Creativa - Convenio entre la Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte, el ICETEX y la Universidad Pedagógica Nacional.

²Consiste en la ampliación de la jornada educativa en los colegios distritales, ya sea mediante la implementación de jornadas únicas o la ampliación de la jornada a 40 horas semanales, 40 semanas al año (40x40), en colegios con doble jornada. (Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte, 2015)

jóvenes reciben las clases en los colegios del distrito o en los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud conocidos con la sigla CLAN; que hacen parte del programa intersectorial, cuyo objetivo es proponer nuevos centros de interés, en los que los colegios y directamente los niños y las niñas puedan escoger libremente la áreas artísticas que les interesa abordar (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2015, pág. 12).

No obstante, para esta investigación, el grupo de estudiantes para quienes se estructuró el taller de teatro, no decidieron este lenguaje artístico; la prueba piloto consistió en, cambiar la distribución horaria, pasando de 2 sesiones a la semana, de dos horas cada una y de manera voluntaria, a una hora diaria, cuatro días a la semana, dentro de la jornada regular y con la asignación del lenguaje artístico por parte de los directivos. Esta situación es una particularidad que motiva el trabajo investigativo.

Analizar la práctica docente, desde una metodología de Investigación Acción Pedagógica, responde a un interés por mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje en artes escénicas y profundizar en la necesidad de adaptarse a los contextos específicos educacionales, así como también se motiva en la construcción de saber pedagógico, todo lo anterior con un objetivo esencial de transformar la práctica docente (Restrepo, 2000, pág. 4).

Este estudio es de tipo descriptivo, pretende analizar el proceso de la clase de teatro, en función de la propuesta didáctica; en el análisis surgen inquietudes por la importancia de valorar la pertinencia del dispositivo didáctico seleccionado para tratar el tema de la expresión corporal, así como también, indagar por nuevas líneas de investigación, que llamen la atención en los agentes educativos, para promover la reflexión acerca de las prácticas docentes y su relevancia en las aulas de clase.

La decisión de adoptar la visión sistémica, para relacionar los componentes de la investigación, no fue al azar; primero se determinó que el objeto de estudio es un sistema didáctico planteado desde la triada de *saber- docente y alumno*, (Chevallard, 1997), luego se evidenció que el producto por sí solo, no daba cuenta del proceso adelantado, por lo que se requería de un instrumento para analizar su desarrollo en función de las actividades y los objetivos propuestos, es decir se requería de un método (Toledo & Vargas, 2011, pág. 84), donde se acudió al análisis clínico de la práctica docente, específicamente al tomar recursos para la sistematización de los gestos docentes y los procesos didácticos (Rickenmann, 2006); lo

anterior para acceder a otros niveles de interpretación de los resultados que arroja la implementación de la unidad didáctica en clase de teatro.

Este documento se estructura en tres capítulos; en el primer capítulo se desarrolla el marco teórico para conocer los conceptos y teorías en las que se fundamentó la observación de los datos documentados. Partiendo de los tres componentes del sistema didáctico planteado: *saber- docente y alumno*.

En un segundo capítulo se aborda el marco metodológico de la investigación, y por último se realiza un análisis de los datos a partir de la triangulación y categorización de los resultados; en este capítulo también se realizan conclusiones y sugerencias con el fin de reflexionar acerca de la práctica docente en artes y específicamente en teatro.

Para la sistematización se analizó la información contenida en las planeaciones, los diarios de campo, fotografías de las sesiones y videos de las clases y la muestra final. Para trabajar sobre el material fotográfico, como principal fuente de información, ya que captura los cuerpos de los estudiantes durante las actividades, se elaboró tabla de análisis connotativo de las imágenes, entendido como un inventario de los elementos que aparecen en la fotografía en diferentes momentos del proceso (Suárez, 2008, pág. 42).

Justificación

El interés por analizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en teatro, parte de los resultados de una práctica pedagógica realizada en el Municipio de Guaduas – Cundinamarca, en la sede educativa Policarpa Salavarrieta perteneciente al IED Miguel Samper , donde se identificó la posibilidad de profundizar en los fenómenos observados, con el fin de indagar por la didáctica propuesta para las clases y su pertinencia en el campo disciplinar, sobre la práctica del *artista formador*, así como también la incidencia de estos procesos en los estudiantes que inician la etapa adolescente y los aportes didácticos de estas experiencias a la educación artística en teatro.

Por otro lado, abordar la expresión corporal con jóvenes que inician la pubertad, que según Fernández (citado por (de Diaz Araujo, 2004, pág. 23), comprende el periodo entre los 11 y los 14 años, donde la crisis del adolescente está centrada en el cuerpo; implicaba trabajar con dispositivos didácticos que permitieran acercar al alumno a los contenidos planteados, pero con un medio que actuara como dispositivo artístico –pedagógico, que diera herramientas al docente para el trabajo propuesto y al estudiante para reconocerse corporalmente.

Los objetivos que se proponen diferentes entidades, al llevar las clases de teatro a la escuela, se sustentan principalmente en desarrollar la creatividad de los estudiantes, la pregunta de ¿cómo se materializa esta premisa cuando se trabaja con el cuerpo?, resulta una motivación para adelantar este estudio. Respecto al tema (Coterón & Sánchez, 2013) afirman que “(...) la falta de propuestas que vinculen los procesos creativos con las tareas motrices, ha supuesto un problema para que los docentes puedan comprender la estructura de trabajo a seguir para desarrollar la creatividad a través del movimiento”.

Así como para el artista es necesario que su trabajo se convierta en un producto, es decir, que la creación se materialice, para que la comprendamos (Zweing, 2009), el docente, teniendo en cuenta que la actividad didáctica es de carácter finalizado (Rickenmann, 2006), debe procurar que los contenidos propuestos no se diluyan en el medio didáctico y pasen a ser un momento *chévere* de la clase de teatro, que en algunos casos puede ser catalogada como el espacio donde se hace cualquier cosa y no hay evaluaciones. El reto es que las actividades planteadas para la clase sean diseñadas para generar conocimiento, en palabras de Laferriere

(2011) “...la práctica enseñar debe incluir en su esencia, la transformación de la experiencia en saber”.

Este estudio, cuya pretensión es describir la transformación de la práctica docente propia, para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la clase de teatro, se justifica en esa búsqueda de cómo se transforma la experiencia de las artes escénicas (*Flashmob*), en conocimiento (*Expresión Corporal*), que el estudiante pueda apropiar, y por qué no, utilizar en su vida de manera práctica.

Si consideramos que todo movimiento y acción del cuerpo, –en definitiva, de los sujetos que se educan–, incluso pareciendo simples, encierran una gran complejidad cognoscitiva y una gran valía, debemos afirmar entonces que dichas acciones atesoran un conocimiento susceptible de ser analizado para explicitar su valor educativo. A este conocimiento relacionado con el hacer de los niños lo denominamos «conocimiento práctico» Arnold, 1991 (Moreno, Calvo, & De Maturana, 2013).

En el campo artístico resulta necesario, continuar documentando los procesos de enseñanza y aprendizaje, que dan lugar a este tipo de conocimiento práctico del que nos habla el autor (desde otra disciplina), para trasgredir algunas concepciones que se dan del arte en el currículo, ya sea porque se le ve como un lujo o como un saber inútil (Terigi, 1998, pág. 20).

Planteamiento del Problema

El problema de algunos docentes, sin importar la disciplina específica a la que se dediquen, es que con los años se acostumbran a su proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que su modelo didáctico adquiere cierta rigidez, y sin importar donde se instale, se plantea los mismos contenidos, con los mismos dispositivos didácticos, por ser la misma escuela de siempre. Los estudiantes son flotantes, la institución escolar –no es simplemente contexto (continente), sino que es necesario considerarla texto en sí misma, ya que reflexiona sobre el lugar en el que se realiza la actividad, en el que está el sujeto, en el que se enseñan los contenidos y en el que se desarrolla la unidad didáctica. (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 232)

Se identificó que la problemática radica en el ¿cómo se enseña un contenido para un contexto específico?, esta pregunta nos remite al contrato didáctico, (Alfonso, 2013) afirma: “que depende estrictamente de los conocimientos en juego y, como tal, está constituido por reglas y estrategias de la situación didáctica y por las responsabilidades y las expectativas de los protagonistas en la situación didáctica”.

Resulta pertinente señalar a continuación, la situación inicial de expectativa del artista formador, frente al grupo asignado y la realidad de las condiciones a las cuales se ve enfrentado para desarrollar su práctica docente.

Tabla 1. Expectativas del artista formador versus Realidades del territorio

Tema	Expectativa	Realidad
Población	Niños de 10 años	Adolescentes de 10 a 13 años
Cantidad de estudiantes	Máximo 25 estudiantes – Grupos en CLAN oscilan entre 5 y 25 estudiantes.	42 Estudiantes
Motivación del estudiante	Principio del aprendizaje significativo. Predisposición del individuo que aprende. Principio orientador del programa 40X40 (Centros de Interés en Arte. Programa CLAN-IDARTES. , 2015, pág. 71)	Se realizó distribución con directivos del Colegio y el CLAN y se determinó el área para cada uno de los grupos. Al grupo 503 de la jornada tarde le asignaron Teatro.
Contenido	Clase de Teatro (contenido: estructura dramática, como primer acercamiento al lenguaje teatral)	La propuesta de la Corporación DC ARTE, “Poética del Espacio Público”- plantea el trabajo de la expresión corporal, utilizando dispositivos de teatro de calle y nuevas teatralidades.
Espacios Adecuados	Salones amplios o auditorios, en el CLAN se cuenta con salones adecuados para trabajo de cuerpo, sin sillas y con colchonetas.	Salón de clase regular, de 6 mt. por 4 mt. Aproximadamente 0.5 mt ² por estudiante – Incluye espacio para escritorios y sillas

En el colegio Carlos Pizarro Leongómez, al artista formador atraviesa desencuentros de su planeación previa; el primero de ellos surge en la categorización del curso, presupuesta una clase con niños de quinto grado, al llegar descubre que más allá de la edad de los estudiantes, sus actitudes y relaciones corresponden a la de adolescentes en inicio de la pubertad, esto se ampliará en el marco teórico.

La problemática se plantea ante la diversidad y tamaño del grupo, la intensidad horaria del taller (que comprendía una hora diaria, cuatro días a la semana), y las decisiones administrativas, que obligan al artista formador a generar una propuesta didáctica que responda a la realidad mediante la transformación y adaptación de su práctica.

Preguntas

General

¿Cómo se caracteriza el proceso de enseñanza- aprendizaje en expresión corporal para adolescentes del grado 503 del colegio Carlos Pizarro en la localidad de Bosa?

Específicas

- ¿Qué propuestas de mejora identificadas en la unidad didáctica implementada en la Escuela Policarpa Salavarrieta del Municipio de Guaduas, aportan elementos para la propuesta didáctica de expresión corporal en el ciclo III?
- ¿Cómo se organiza la clase de teatro en el Colegio CPLG para el grado 503 Jornada Tarde durante el segundo semestre de 2015?
- ¿Cómo se caracteriza el proceso creativo de los estudiantes del grado 503 jornada tarde del colegio Carlos Pizarro dentro de la clase de teatro – expresión corporal?
- ¿Cuáles son los aportes del *flashmob* a la didáctica de la expresión corporal con adolescentes?

Objetivos

General

Describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de teatro, como práctica pedagógica realizada en el Colegio CPLG, para identificar aciertos y desaciertos de la propuesta didáctica de expresión corporal.

Específicos

- Realizar análisis de los resultados de la práctica pedagógica adelantada en la Escuela Policarpa Salavarrieta del Municipio de Guaduas, propuesta didáctica de expresión corporal en el ciclo III.
- Elaborar la propuesta didáctica en teatro, tema: expresión corporal para estudiantes de ciclo III.
- Implementar la propuesta didáctica diseñada, en el colegio CPLG de la Localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá.
- Sistematizar y evaluar los resultados de la unidad didáctica, con el propósito de identificar los ajustes necesarios.

1. Aproximaciones Teóricas

Los referentes teóricos abordados dentro de esta investigación, surgen de reflexionar acerca de los componentes de la práctica pedagógica: docente (Artista Formador), alumno (Adolescente) y saber (Expresión Corporal), “que componen el *sistema didáctico* dentro de una relación ternaria (Chevallard, 1997)”. En esta concepción es importante resaltar el carácter sistémico de la actividad didáctica ternaria, en la cada uno de los elementos nombrados, evoluciona en relación con los otros dos, donde media un lenguaje técnico específico (*Flashmob*), que actúa a su vez como dispositivo didáctico. Lo anterior se describe en la siguiente figura, elaborada a partir de los conceptos citados (Rickenmann, 2006, pág. 2):

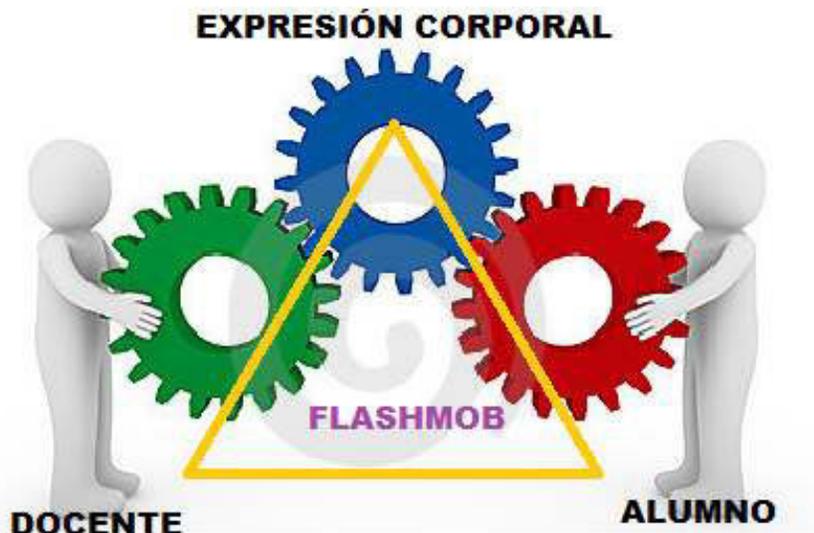


Figura 1. Sistema didáctico

El orden dado a los conceptos, no da relevancia a un componente de la relación didáctica en especial, porque al asumirlos como componentes del sistema didáctico, se acepta también que las relaciones establecidas no son jerárquicas.

El pensamiento sistémico, en oposición a la visión cartesiana de la causalidad lineal, es un pensamiento circular (Grupo de estudio CTS, 2009:4), que genera relaciones entre los objetos y fenómenos de manera múltiple, analizándolos bajo la lógica de fines/medios, más que en la noción de causas/efectos, enriqueciendo mucho más la visualización del objeto de estudio

(Colle,2002:5), y permitiendo crear un conocimiento complejo de los fenómenos que se abordan. (Toledo &Vargas, 2011).

El docente, integrante de la terna didáctica, se desarrolla una parte del capítulo denominada, *Educación Artística*, con el fin de acercarnos a los conceptos que sustentan la práctica del AF, lugar de partida para la planeación de las clases y punto de llegada para la evaluación de la propuesta didáctica implementada en el Colegio CPLG. *La Didáctica General*, como teoría y ciencia se expone para aproximar al lector a los conceptos que se abordaran en el análisis y resultados. *La Expresión Corporal*, se referencia en el marco teórico en función de tres objetivos que a su vez son núcleos de contenidos, estos son: Movimiento, Comunicación y Creatividad. Por último se exponen generalidades y características del *Flashmob* como lenguaje escénico o relacionado con las nuevas teatralidades y los elementos seleccionados por el artista formador para la enseñanza de la expresión corporal.

Para el análisis de los datos, fue necesario acudir a conceptos que permitieran caracterizar la población, teniendo en cuenta que la unidad didáctica se implementó con niños finalizando su infancia (*tercera infancia*), en inicio de la etapa la pubertad (*adolescencia*), estudiantes de ciclo III en el Colegio CPLG. Por lo anterior dichos conceptos serán abordados al final de este capítulo.

1.1. Educación Artística

En primer lugar se realiza un acercamiento a la política colombiana y los documentos que regulan la educación artística en las instituciones públicas. Luego se profundiza en algunos conceptos, incluidos en dichos documentos, en función de los contenidos susceptibles de enseñanza y los conocimientos que se pueden aprender en la educación artística, partiendo de dos de las teorías tomadas para la elaboración de la política pública, estas corresponden a los autores Elliot Esiner y Howard Gardner

1.1.1. Antecedentes de la implementación de la Educación Artística en colegios de Bogotá

La inclusión del arte en la escuela Colombiana, tiene sus antecedentes hacia la década de los noventa, donde se tuvo la mirada puesta en los sistemas educativos en relación con la educación artística (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2009, pág. 101). Este interés parte del

carácter social que envuelve a todas las expresiones artísticas desde su concepción misma; al respecto (Dominguez, 2008) afirma que “el arte –como un medio expresivo o comunicativo- es un soporte que acepta diversos códigos, cumpliendo una función social sin la cual carecería de sentido ni dimensión individual”.

Posiblemente esta sea la razón por la cual, desde el gobierno nacional, se estructuró un documento para la vinculación de las clases de arte en la escuela pública.

En el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publica los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, en la educación preescolar, básica y media, los cuales se señalan como obligatorios y fundamentales para el conocimiento, proceso que fuera conducido por la Universidad Nacional (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2009, pág. 104).

El documento citado, trata de responder a las preguntas ¿Que se enseña del arte? Y ¿Cuál es su lugar en el currículo? Además de realizar recomendaciones para la implementación de la educación artística desde pre-escolar hasta el grado undécimo. 16 años después de su publicación y puesta en marcha, aun no se tiene la cobertura esperada; básicamente el documento no garantizó su impacto en las escuelas, ya que dependía de la capacidad de las mismas para ponerlo en práctica.(Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2009, pág. 104).

El Ministerio de Educación Nacional en el 2010, acorde a sus metas propuestas en los lineamientos, realiza una nueva publicación donde responde a las preguntas: ¿Cómo se enseña el arte? y ¿Cómo organizar y evaluar el aprendizaje artístico? para lo anterior se plantearon tres objetivos: generar políticas educativas para consolidar procesos de educación artística, contar con criterios pedagógicos para orientar dichos procesos que den herramientas a las instituciones y a sus docentes para la elaboración de currículos y por último, una educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 10).

En la ciudad de Bogotá, en concordancia con el segundo objetivo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, se crea el Sistema Distrital de Formación Artística en el 2013, en un interés por aterrizar los conceptos del gobierno nacional al territorio local, adentrándose en la implementación de didácticas especiales para el arte y su vinculación en las instituciones educativas públicas de la ciudad. Las clases de artes entran a hacer parte importante del

“Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40X40” (SED, 2014), que consiste en la ampliación de la jornada educativa en los colegios distritales, ya sea mediante la implementación de jornadas únicas o la ampliación de la jornada regular a 40 horas semanales, 40 semanas al año (40x40), en colegios con doble jornada. (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2015).

1.1.2. Aportes de Elliot Eisner a la Educación Artística

A partir de la inclusión de las artes visuales en la educación estadounidense y de estudios sobre el papel del arte en el currículo, Eisner trabaja en exponer las justificaciones del arte en la campo educativo y en la vida de los sujetos para mejorar su conocimiento del mundo, bajo un modelo de aprendizaje que comprende tres ejes: el productivo, el cultural y el crítico, en palabras de (Eisner, Educar la visión artística, 1995, pág. 59) “El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.”

El arte en la escuela, según su visión, se justifica desde dos concepciones: la contextualista y la esencialista. En la primera el arte es instrumental, se tiene en cuenta el contexto, se plantean contenidos y objetivos de acuerdo a las características de los alumnos y las necesidades de su entorno social y de la sociedad en general. La esencialista por el contrario, recurre al carácter único del arte en la cultura y la experiencia humana, porque aporta valores implícitos y características específicas que otras áreas del conocimiento no pueden ofrecer. (Eisner, 1995, pág. 5).

Por su parte Eisner, (respecto a las artes visuales) sostiene que el principal valor del arte en la educación es su aporte a la experiencia individual. Al referirse a otro tipo de expresiones artísticas, (en donde podría suscribirse el teatro), afirma que remiten a otras modalidades sensoriales, o en la práctica, aspiran a realizar un trabajo significativo de forma eficaz, mientras que las artes visuales dan a la percepción una fórmula para esencializar la vida y valorarla (Eisner, Educar la visión artística, 1995, pág. 9). Esta posición deja ver que el arte no es uno solo, que cada expresión tiene su especificidad y de esta misma manera debe entenderse en el campo educativo al tratar de hacer enseñables los conceptos propios del arte.

Eisner señala el carácter alternativo de los lenguajes artísticos, cuando plantea que, de resultar todos ellos idénticos en cuanto a sus posibilidades y limitaciones, con uno solo bastaría para expresar cualquier clase contenidos. Por el contrario, la naturaleza particular de cada lenguaje en cuanto a las formas y los modos especializados que lo caracteriza, brinda un repertorio posibilidades expresivas que ese lenguaje permite, a diferencia de los otros. (Chapato, 1998, pág. 141)

La importancia del arte en el ámbito escolar radica en la multiplicidad de funciones, en su mayoría relacionadas con el contexto, ya que permite afiliaciones del sujeto en su territorio, al reconocerse a través de las expresiones artísticas y vincularlas a su acervo cultural.

1.1.3. Aportes de Howard Gardner a la Educación Artística

La concepción de que todos los seres humanos no tenemos las mismas formas de comprensión y expresión y que nuestra inteligencia no es una sola, es el principal aporte de Howard Gardner al campo pedagógico. A través de su teoría de las inteligencias múltiples clasificó el intelecto en 7 grupos de competencias: el lingüístico, el lógico-matemático, el espacial, el musical, el cinestésico, el interpersonal y el intrapersonal. El reto es construir un puente desde las inteligencias múltiples hasta la práctica educacional, a partir del desarrollo de sistemas simbólicos humanos y de las capacidades para simbolizar (Gardner, 1983, pág. 229).

Las formas estéticas de simbolización y expresión, requieren de sistemas simbólicos diferentes a las demás inteligencias, por lo que en este campo debe ser constante la búsqueda de métodos de investigación, que puedan percibir ese intangible que resulta distintivo de la práctica artística, con el fin de identificar las unidades representativas susceptibles de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de análisis sistemático, para llegar a la reducción y cuantificación de los resultados, que contribuyan al campo pedagógico del arte (Gardner, 1994, pág. 32).

El desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz, los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en la artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar (Gardner, 1994, pág. 16).

Esta posición respecto a lo que debe plantearse en la educación artística, corresponde a la corriente contextualista del arte, donde los individuos y la cultura, son relevantes al momento de plantear los contenidos. Gardner aboga por la investigación en este campo educativo, con tres objetivos: contar con educadores familiarizados que incorporan en ellos mismos, el conocimiento que imparten, tener elementos que contribuyan a la formulación de políticas públicas para la elaboración de los currículos y desarrollar métodos idóneos para evaluar las habilidades y el conocimiento en arte (Gardner, 1994, pág. 15)

1.1.4. Procesos de enseñanza aprendizaje aplicables a la educación artística

La postura para esta investigación es abordar la educación artística a través de tres procesos de enseñanza- aprendizaje del teatro, con base en los ejes propuestos por (Eisner, Educar la visión artística, 1995): *la producción artística, la apreciación estética* y la comprensión de los hechos y productos artísticos como respuestas referenciadas en un contexto. Este último componente se relaciona con la concepción de valoración de la cultura y los perfiles particulares del individuo que propone Gardner y que se ha tomado como el proceso *Contextualización*. Cada uno de estos procesos debe adaptarse al medio en el que se desarrolla y contener en estructuración las estrategias de evaluación de la que nos habla Gardner.



Figura 2. Procesos de la Educación Artística - Elaborada a partir de (Gardner, 1994) - (Eisner, *Educar la visión artística, 1995*) y (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

Cada uno de estos procesos, permite organizar los contenidos de la disciplina artística y asigna un rol al estudiante. En la *Apreciación* sugiere al alumno que hace parte de un

sistema, donde su participación como aprendiz en las clases de teatro, puede constituir una experiencia significativa, al permitirle identificar el lenguaje y reconocerlo como un diferentes de otras artes, más frecuentemente incorporadas a su repertorio de consumo y valoración (Chapato, 1998, pág. 145), a su vez, lo que *produce* en ese experimentar, está sujeto a la apreciación de agentes internos y externos.

Entendiendo así los procesos, el objetivo al *producir* no es alcanzar niveles de excelencia artística, pero sí poner al alcance de todos los estudiantes las posibilidades expresivas del lenguaje teatral (Chapato, 1998, pág. 142). No se toma el término “*Crear*” como lo propone Eisner, ya que en el arte, este concepto es complejo, en la mayoría de los casos se relaciona con el término *originalidad*. Según (Zweing, 2009, pág. 4) “La creación artística es un acto sobrenatural en una esfera espiritual que se sustrae a toda observación”. Así las cosas, lo que sucede en el aula es susceptible de ser una creación, pero no es el objetivo, por tanto el termino *producción* es adecuado, en tanto, nos sugiere la elaboración de algo mediante el trabajo.

Contextualización: El término socializar, inmerso en la educación colombiana, es tomado como sinónimo de *mostrar*, al respecto (Ministerio de Educación Nacional, 2010) a través de los documentos oficiales afirma: “No hay proceso artístico completo sin la exposición de sus productos ante el público”. Por otro lado al referirnos a *contextualizar*, que es poner en un determinado contexto, implica re-significar a partir de la propia realidad, las propuestas existentes en el aula, (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 245) , generando una relación indivisible entre el sujeto, el proceso y el producto.

Históricamente, en materia educación artística, se fue valorando el producto bajo los más variados fundamentos alternativamente, sin importar los mecanismos del proceso para llegar ese producto; o el proceso puro, considerándose al producto una instancia separada de dicho proceso. Hoy sabemos que no hay producto sin proceso y viceversa (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

1.1.5. El docente de educación artística – un rol en construcción

La visión de la educación artística desde la teoría de Gardner, aporta nuevos elementos a la visión sistémica de proceso didáctico. Su propuesta de *Educador, Currículo y Evaluación*, se puede representar mediante una relación triangular como diagramación del sub-sistema, ya que representa el flujo constante de comunicación entre los elementos que lo

conforman (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 242). Las líneas intermitentes, representan la posibilidad de que la información se emita y se reciba del exterior o contexto y del interior que puede entenderse como las actividades dentro del aula.



Figura 3. Triada del Docente - elaborada a partir de (Gardner, 1994) y (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

El docente es entonces, componente y movilizador de un sub-sistema en sí mismo, que apoya su práctica en tres lugares: su formación artística y pedagógica, su planeación de clases o el currículo y los modos de evaluar planteados desde la planeación; los dos últimos son dinámicos y se caracterizan por su adaptabilidad al contexto. El rol docente en este trío, como lo denomina Gardner, es el de un investigador, por que debe familiarizarse y apropiarse de su disciplina para tener la oportunidad de transformarla en diferentes contextos, debe incorporar en él mismo, los conocimientos, y eso implica ser un buscador de información y un creativo de dispositivos didácticos. (Gardner, 1994, pág. 89).

Por otro lado, las sesiones planteadas dentro de la guía didáctica elaborada para la enseñanza de la expresión corporal y puesta a prueba en el Colegio Carlos Pizarro, responde a una estructura que resulta comparable con la que se propone en el *taller*. En pedagogía el taller sugiere una forma de enseñar y de aprender mediante el hacer, es decir, los contenidos

contemplan la ejecución de actividades y de productos de manera conjunta entre el alumno y facilitador, dentro de un ambiente autónomo y participativo ((Ander-Egg, 1991, pág. 10).

Esta particularidad de la planeación obliga a redefinir el rol docente y del estudiante, desde otro tipo de relación no jerárquica, donde el educador debe procurar estimular a sus alumnos, asesorarlos y asistirlos técnicamente, y por estar inscrito en un modelo autogestionario, debe ser motivador, animador y el más interesado en que los estudiantes desarrollen las habilidades y capacidades, para que a través de ellas lleguen a los conocimientos planteados.(Ander-Egg, 1991, pág. 46).

Esta investigación abordara al docente desde las dos perspectivas expuestas, por un lado como un todo que actúa desde su realidad, con el respaldo de su formación en el arte y su experiencia docente, lo que se traspa a la planeación del taller de teatro y a sus formas de evaluar su propia practica en función del proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero acreedor de unas características personales que motivan e incitan al alumno a hacer parte del proceso y desarrollar habilidades, siendo un modelo para el niño o el joven, sin que esa sea la pretensión (Ander-Egg, 1991, pág. 48).

1.2. Didáctica

El término didáctica, tiene diferentes definiciones, de variados autores en el campo pedagógico, educativo, sociológico y hasta en estudios filosóficos. Etimológicamente, deriva del griego *Didaskein* (*Enseñar*) y *Tekner* (*Arte*); es decir el arte de enseñar³. Otra acepción del diccionario es;“Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir”. Al respecto Mallart elaboro en el 2001 una tabla resumen, identificando los descriptores encontrados en las diferentes definiciones, que pueden dar un panorama de la concepción del término desde las distintas miradas epistemológicas.

Tabla 2. Descriptores en la definición de didáctica (Juan Mallart, 2001, pág. 5).

³ RAE - <http://dle.rae.es/?id=DhRTzsG>

Aspectos	Descriptorios en la definición de Didáctica
Carácter	disciplina subordinada a la Pedagogía teoría, práctica ciencia, arte, tecnología
Objeto	proceso de enseñanza-aprendizaje enseñanza aprendizaje instrucción formación
Contenido	normativa comunicación alumnado profesorado metodología
Finalidad	formación intelectual optimización del aprendizaje integración de la cultura desarrollo personal

La didáctica para (Mattos, 1963, pág. 5) “Es la disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.”. Esta definición nos ubica en el carácter de ser subordinada a la *pedagogía*, con el objetivo de desarrollar la técnica para la *enseñanza- aprendizaje*, cuyo contenido es *normativo*.

También es vista como ciencia, que se encarga de la organización y orientación de situaciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole un carácter instructivo, donde se pretende formar al individuo bajo el concepto educación integral, de acuerdo a lo expuesto por Escudero en el año 1980. Esta autor tiene en cuenta el proceso, pero da más relevancia a organizar las situaciones didácticas, que a entenderlas para acercarse al conocimiento.

Al respecto Eisner, desde la educación artística, plantea una visión diferente, afirmando que la actividad didáctica no es rutinaria, ni prescrita totalmente, sino sujeta a contingencias impredecibles. La actuación docente puede ser innovadora, apoyada en procesos reflexivos. Los objetivos planteados por tanto pueden verse ajustados durante el proceso, lo que hace imposible la aplicación de la didáctica como normativa, obligando a modificar fórmulas de actuación y a investigar nuevas maneras de hacer. (Eisner E. , 1982, págs. 155-157)

1.2.1. Clasificación de la didáctica

La didáctica se ha clasificado a partir su especificidad, de acuerdo a los autores consultados, se reconocieron 3 tipos de didáctica que se relacionan a continuación.

1.2.1.1. Didáctica General.

La Didáctica General, se ocupa de los principios generales y normas para instruir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de cumplir con los objetivos educativos. En ella se encuentran modelos descriptivos, explicativos e interpretativos que son aplicables a cualquier disciplina. Aunque parte de realidades concretas, su función no es la aplicación de procedimientos en un área o contexto específico. Su interés está en analizar críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y los estilos predominantes en la enseñanza contemporánea (Mattos, 1963, pág. 30)

1.2.1.2. Didáctica Diferencial

Se aplica a situaciones que tiene un carácter diferenciado, ya sea por la edad o distintas características de los sujetos o alumnos. Para (Ferrández, 1990, pág. 33)“cada contexto aporta el componente diferencial sobre el mismo objeto de enseñanza”, esto indica, que acercarse a un campo específico desde este tipo de didácticas, permite reconocer la particularidad del contexto que necesariamente modifica el conocimiento que se espera enseñar, de acuerdo a la intervención de la cultura sobre los objetos de saber.

Existe una cultura objetiva que es patrimonio de una comunidad de personas y que no es generalizable a la comunidad universal. Desde esta primera perspectiva enculturizante es claramente *diferencial*; no tiene vocación cósmica. Creo que en enseñanza, este primer pensamiento es clave porque de él nace la posibilidad de adecuación didáctica en todo su pleno sentido y de acuerdo a la realidad diferencial que le es sustantiva (Ferrández, 1990, pág. 35)

1.2.1.3. Didáctica Especial o Didácticas específicas

Consiste en la aplicación de las normas didácticas generales, al campo concreto de cada disciplina. Esto es, que cada área disciplinar tendría su propia didáctica, a partir de la didáctica general, a primera vista parece sencillo, pero esta visión, que rige gran parte de las prácticas educativas, es la que genera más confusión a la luz de las búsquedas pedagógicas actuales que apuntan a la interdisciplinariedad, tal como lo afirma (Ferrández, 1990, pág. 28) “Es presumible, por tanto, que será difícil aplicar modelos interdisciplinares en tanto se mantenga la estructura actual de las Didácticas Especiales”

De acuerdo a lo anterior, para esta investigación resulta apropiado y pertinente, dado el objeto de estudio, abordar la didáctica desde su concepción artística, cuyo objeto es el *proceso de enseñanza- aprendizaje*, con un carácter *comunicativo* bidireccional, es decir que permite la interlocución entre el docente y el estudiante, con el fin de determinar conjuntamente los procedimientos didácticos para ajustarse en terreno a la realidad del contexto; esto es lo que (Ferrández, 1990, pág. 68) denomina el objeto formal de la didáctica “la actividad docente – discente con los métodos adecuados”. La finalidad de esta visión *diferencial* de la didáctica, es la *optimización del aprendizaje*, y al estar enmarcada en la metodología de Investigación Acción Pedagógica, esta finalidad se traduce en la *mejora del modelo didáctico personal*.

1.2.2. Algunos conceptos relacionados con la didáctica, aplicables a la investigación.

1.2.2.1. Transposición didáctica

Este concepto está relacionado directamente con el sistema didáctico planteado, y se refiere al paso que se da, del saber sabio, al saber enseñado. (Chevallard, 1997, pág. 7). Esto significa, que la disciplina tal como campo de conocimiento, debe recurrir a una adaptación para que pueda transponerse en el campo educativo, (Chevallard, 1997, pág. 8) lo justifica así: “El funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionado pero no superponibles”. Así, el término, *práctica social de referencia*, permite comprender en qué sentido un saber escolar no puede sencillamente ser entendido como transposición de un saber erudito. (Meirieu, 1987, pág. 8)

1.2.2.2. Dispositivo didáctico

El dispositivo, es una construcción didáctica, elaborada a partir de una operación mental, que tiene un carácter práctico, porque sugiere al sujeto el “*hacer*”, con el propósito de que consiga un conocimiento determinado a través de su ejecución, esta caracteriza está relacionada con la propuesta pedagógica del taller. (Ander-Egg, 1991, pág. 11). El dispositivo pone en práctica materiales y consignas que, conjuntamente, encarnan la operación mental. Por ser parte de la didáctica, debe responder a la visión artística planteada, por lo que la forma no debe estar totalmente definida, y adaptarse fácilmente a un contexto en función de múltiples estrategias. (Meirieu, 1987, pág. 8) afirma que “Puede ser individualizado o interactivo; en éste último caso, se trata de un grupo de aprendizaje.”

1.3. Expresión Corporal

La expresión corporal, entendida como lo afirma (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 209) es el “Lenguaje del cuerpo con sus posibilidades de movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y desplazamientos, organizados en secuencias significativas en el tiempo - espacio como manifestación de la totalidad de la persona”, definición amplia, que puede resumirse con palabras de las mismas autoras, como el derecho de todo individuo para expresarse con su propio cuerpo (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 211).

En el aula, la expresión corporal es trabajada como contenido, en la educación física y en la educación artística. Cuando se desarrolla como lenguaje en sí mismo, con su propia autonomía, con su propia gramática y códigos para la comunicación, pertenece al campo de la danza (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 221).

En otro lugar, cuando se habla de artes escénicas, se entiende que el referente abarca al teatro y a la danza, diferenciarlas resulta cada vez más complejo a la luz del arte contemporáneo y del posmodernismo. En el teatro, el actor trabaja en función de la representación, a través del cuerpo, como instrumento de comunicación y vehículo que permite la expresión. (Alfonso, 2013, pág. 94). El trabajo del cuerpo en el teatro construye conocimiento y podría hablarse de lo que (Alfonso, 2013, pág. 116) denomina, “*el saber corporeizante*, que es un saber complejo sobre las percepciones motrices, sensibles, expresivas, y comunicacionales. Es una forma de percibir el propio cuerpo en su dimensión expresiva”.

La relación que este concepto tiene con la expresión corporal, es que esta última, es sólo una parte del complejo entramado que resulta ser el *saber corporeizante*. En otras palabras, el saber propuesto, se relaciona con procesos que apuntan a la unicidad; lo espiritual, lo mental, lo social, lo afectivo, y lo físico son un todo, indiferenciable. (Alfonso, 2013, pág. 114), mientras que la expresión corporal se dedica al autoreconocimiento de la capacidad del cuerpo en movimiento, en función de la comunicación y la expresividad. Aun así, es un componente indispensable en la disciplina teatral, porque como se mencionó, el cuerpo es el instrumento del actor.

El conocimiento del propio cuerpo constituye el núcleo de los procesos externos de adquisición/construcción del saber teatral, lo que precisa una toma de consciencia y la objetivación de sí mismo. En consecuencia es un saber que permite la diferenciación yo-mundo externo y la apropiación del ser corporal. (Alfonso, 2013, pág. 116),

Dentro la investigación se reconoce la importancia del concepto desde la danza y se adopta, para su transposición didáctica, algunos elementos del *saber corporeizante* del teatro, lo anterior, se realiza de esta manera porque la concepción dancística a partir de Patricia Stokoe, tiene avances significativos en el campo didáctico escolar y resulta propicio tomar este conocimiento específico, para avanzar en los contenidos. Los procesos didácticos son los planteados por Eisner para la educación artística, *apreciación, producción y contextualización*, con una visión didáctica diferencial.

1.3.1. Visión sistémica de la expresión corporal

La didáctica de la expresión corporal es considerada también como sistema complejo, no se la entiende como sumatoria elementos. En esta visión sistémica se seleccionan determinados elementos que la conforman, desde otra postura es posible que sean otros elementos, (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

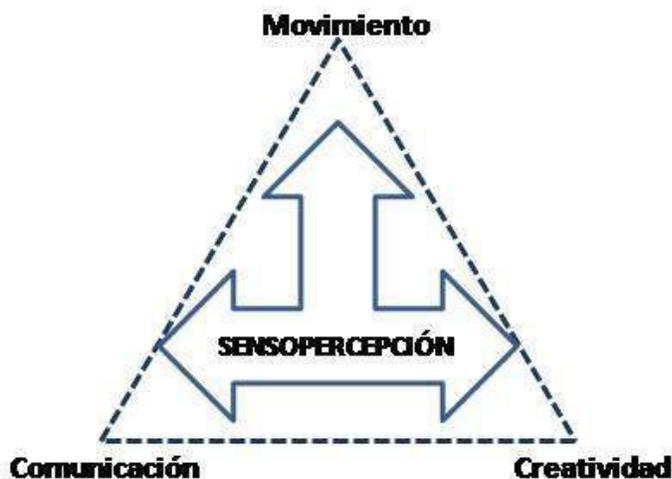


Figura 4. Esquema contenidos de expresión corporal realizado a partir de (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

La organización de contenidos en la planeación escolar, para trabajar el tema de expresión corporal como saber, debe contemplar el cuerpo en relación con el movimiento, la comunicación y la creatividad. Estos conceptos tienen una relación de sub-sistema, donde en el centro se relaciona como parte fundamental el trabajo del cuerpo desde la sensopercepción.

1.3.2. Sensopercepción

Para entender el término que se aborda, se considera pertinente indagar en su origen. Se le atribuye la creación del concepto senso-percepción a la maestra Patricia Stokoe, argentina que se radica en Londres poco antes del inicio de la segunda guerra mundial, quien a partir del trabajo adelantado con Rudolf Von Laban y la educación del movimiento, incluye en la danza nuevos conceptos. Se debe pensar lo que son esos cuerpos de la posguerra, donde se priva de todos los derechos; de allí nacen las revoluciones juveniles, el feminismo avanza y las pedagogías liberadoras, todo esto configura los nuevos modos de vincularse con el cuerpo, y de allí se orienta el recorrido de Stokoe en la creación de la Expresión Corporal-Danza. (Yutzis, 2015, pág. 70)

Se da el nombre de sensopercepción a aquellas actividades donde se implementan prácticas que tienden a desarrollar la conciencia del propio cuerpo, se entrenan los sentidos, se prepara el sistema nervioso, para alcanzar el despliegue máximo en las posibilidades de cada

persona. (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998). En la expresión corporal, la sensopercepción es considerada como materia prima para la creación de imágenes a través del cuerpo, el estudiante en el proceso de apropiación, recoge información, que contextualiza y es el insumo para la producción de movimientos. (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 227) afirman que “Para configurar imágenes de diferente tipo, la sensopercepción tiene que llenarse contenidos, asociarse a la memoria, acudir a conceptos, llenarse de afectividad y emoción”

La sensopercepción es entonces una forma de vinculación con el cuerpo, como propio; es re-conocerlo y devolver la mirada al interior, más allá de su funcionamiento. Acercar a los alumnos al desarrollo de imágenes desde el interior, implica relacionar el exterior de su cotidianidad, con el interior de sus sentir. La sensopercepción cumple el doble papel, es la base que permite la elaboración de imágenes y es simultáneamente base y consecuencia; el estudiante camina, habla, se mueve, juega y comparte con sus compañeros y también está recogiendo una información a través de los sentidos, en un proceso constante de *feedback* (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 228).

Las sensopercepciones pueden clasificarse a partir de la información que contengan, así, se conocen como sensaciones *interoceptivas*, a las que informan sobre el funcionamiento orgánico corporal, *propioceptivas*, a las que reportan acerca de el cuerpo en el espacio y sobre la postura, relacionadas directamente con la conciencia corporal y el conocimiento kinestésico y por último las sensaciones *exteroceptivas*, que a través de los cinco sentidos y la piel, recibe información del mundo exterior que le permite al sujeto orientarse en el medio circundante. (Arteaga, Viciano, & Conde, 1997, pág. 26).

1.3.3. Movimiento

Moverse es cambiar de lugar o de posición en el espacio, que puede entenderse como el universo en el que habitamos. Un concepto tan amplio, debe situarse específicamente en la escuela y en la clase de teatro, por tanto, en la escena, el movimiento es un recurso de la representación. En el campo escolar, podemos determinar que el movimiento es un contenido, pero es necesario definir si trabajamos sobre él, a través de él o en él.

- Educación sobre el movimiento: atiende a una dimensión intrínseca y se refiere a los conocimientos teóricos relativos al campo de la educación física.

- Educación a través del movimiento: es de carácter instrumental (extrínseco), es decir, serían aquellos aspectos que podríamos desarrollar a partir del movimiento y asociados a él.
- Educación en movimiento: esta dimensión tiene un carácter totalmente intrínseco pues se refiere al hecho de que al realizar educación física esta adquiere valores propios, tales como el autoconocimiento de quien la practica (Moreno, Calvo, & De Maturana, 2013, pág. 209).

En el texto anterior tomado de un docente de educación física, se define los tipos de aprendizajes que pueden desarrollarse cuando se habla de movimiento. Para la expresión corporal en teatro, el movimiento tiene carácter instrumental, pero también un valor intrínseco incuantificable en el sujeto.

Todo movimiento implica un esfuerzo y responde a un impulso interno o intención, integrando a su vez, cuatro factores, tiempo, espacio, peso y fluidez; en la observación dentro del desarrollo de las clases, es relevante la calidad del movimiento, que tiene carácter de síntesis al combinar los factores mencionados (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 251). La siguiente tabla describe las combinaciones entre los dos factores, esfuerzo e impulso.

Tabla 3. Calidad del Movimiento (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 251).

		Impulso	
		Expansión	Concentración
Esfuerzo	Espacio	Indirecto	Directo
	Peso	Liviano - Suave	Pesado - Fuerte - Impactante
	Tiempo	Pausado - Lento	Súbito - Rápido
	Fluidez	Libre	Contenido

1.3.4. Comunicación

Comunicación es *transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor*⁴. Este significado general, permite identificar que la expresión corporal se apoya en canales y códigos de materialidad corpórea, (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 254) donde los emisores y receptores son los propios cuerpos de los sujetos que producen, contextualizan y apropian. Comunicar en la expresión corporal, es representar, socializar imágenes y movimientos, como mensaje no verbal sujeto de interpretación de un interlocutor.

⁴ RAE, tercer significado- <http://dle.rae.es/>

En el sistema didáctico propuesto, la comunicación es continua del interior al exterior y entre los elementos de la terna didáctica, esto implica que se tengan diferentes tipos de comunicación de acuerdo a las relaciones de los factores mencionados:

- Intrapersonal: Dentro de los planteamientos de la corriente de Patricia Stokoe, este tipo de comunicación responde al trabajo en sí mismo, es el desarrollo sensorio-perceptivo, el estudiante escucha su propio cuerpo. (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 255)
- Interpersonal: Cuando se realiza entre dos sujetos, o dos cuerpos.
- Grupal: Se realiza entre tres o más personas.
- Intergrupal: Entre dos o más grupos. (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998)

Estas clasificaciones ayudan a describir los niveles de comunicación en la clase. En cada actividad debe considerarse cuál es el objetivo planteado por el artista formador, teniendo en cuenta que los cuerpos se expresan de manera natural, pero comunicar y comunicarse con otros, es decisión autónoma de los emisores.

1.3.5. Creatividad

La creatividad es una habilidad del ser humano, inherente a su propia naturaleza (Esquivias, 2004, pág. 3), estudiada y analizada desde diferentes áreas y autores; según Mitjans (1995) citado por Esquivias “existen más de cuatrocientas acepciones diferentes del término, la constante en todas ellas es: ‘la novedad y la aportación’, que necesariamente implican un proceso por demás sofisticado y complejo en la mente del ser humano”.

Cabe mencionar en este punto, a uno de los más importantes exponentes del tema, Guilford, cuyo concepto de la creatividad es citado por (Esquivias, 2004, pág. 4) “en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”, este autor a mediados del siglo XX postuló que la creatividad y la inteligencia no son lo mismo, señalando que ambas son habilidades homólogas pero diferentes y depositando en ella la clave de la educación y la solución a los problemas más graves de la humanidad. (Guilford, J, Eisner, E, Lagemann, J, & Torrance, E, 1994, pág. 22). Aunque esto se postuló hace más de siete décadas, sigue siendo una apuesta ambiciosa en un mundo que aún no comprende la divergencia.

Pero, la pregunta que debe rondar este estudio es ¿cómo identificar la creatividad en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la expresión corporal como contenido de la clase de

teatro?, si consideramos que cualquier área o materia del currículo escolar es adecuada para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes (Eisner, Educar la visión artística, 1995, pág. 15), se debe apuntar a definir claramente a que llamaremos creatividad en la educación artística y en este caso, en la expresión corporal de danza-teatro, a fin de evitar que el objetivo de *desarrollar la capacidad creativa del estudiante* se difumine con facilidad (Chapato, 1998, pág. 147) y contribuya a aumentar la viscosidad del término en la reflexión educativa. (Terigi, 1998, pág. 21)

Volviendo a la visión sistémica, el estudiante como parte del proceso y componente del sistema, recibe y entrega información, de manera interna o externa, a través de los mensajes que decide comunicar, su proceso no puede medirse, ni es comparativo con el de otros compañeros, porque la articulación de las imágenes sensoperceptivas y la calidad de sus movimientos son divergentes, por tanto lo que se puede observar es la forma en que improvisa los mensajes que construye a partir de dichas imágenes (para la danza o teatro) (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

Según (de Diaz Araujo, 2004, pág. 48) “La improvisación es el procedimiento por excelencia para investigar el terreno de lo práctico y acometer en nombre propio, con cuerpo y mente”, por tanto es una construcción del sujeto, que nace del trabajo previo, crece y se nutre de las imágenes de la memoria y de las nuevas que se han apropiado.

En esta investigación, el siguiente mapa conceptual que hace parte integral de la unidad didáctica, presenta la relación de los conceptos abordados en el tema amplio de la expresión corporal.

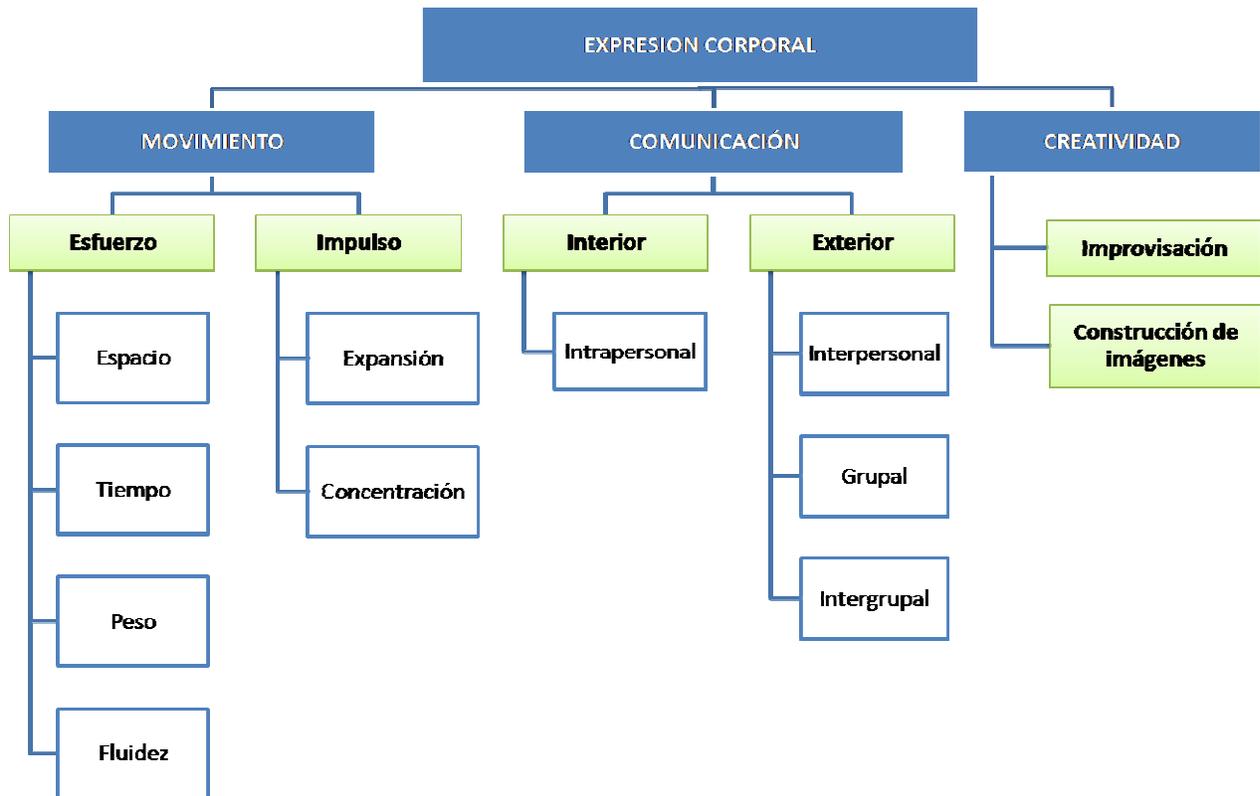


Figura 5. Contenidos propuestos para el tema de expresión corporal.

1.4. Flashmob

La complejidad que reviste al hecho escénico como acto creativo, se pone en mas tensiones al pensar en el arte contemporáneo, donde se enmarca esta tendencia escénica que Wordspy citado por (Romaní, 2006) lo describe como “fenómeno social de agrupaciones de personas organizadas a través de dispositivos digitales”. Su nombre es la unión de dos palabras en inglés; Flash –Destello y Mob- Multitud. El nombre puede que nos de indicios de lo que conlleva esta manifestación artística, ya que es que es un acto inesperado, multitudinario, que se organiza a través de redes sociales, que se documenta audiovisualmente y luego se comparte en las mismas redes, con diferentes objetivos; se observan *flashmob* educativos, comerciales, políticos y otros solamente se realizan para divertir audiencias digitales.

1.4.1. Antecedentes

Esta forma de representación podría relacionarse con el *happening* y el *performance*, por su carácter político y social y porque en su momento estas dos expresiones artísticas, tampoco fueron fáciles de definir o incluir en una disciplina artística específica, ya que contenían elementos escénicos, plásticos, musicales entre otros. El carácter de estas representaciones era de espectáculo vanguardista, donde el espacio no escénico y no convencional, junto con lo inesperado de la representación, generaban una atmósfera de abstracción. Actualmente existen artistas performativos, cuyo trabajo escénico está alejado de cualquier estructura dramática establecida.

Quizá no tan cercano al *flashmob* está el *New Dance*, pero comparte con movimiento estético, cuyo representante principal es el coreógrafo Merce Cunningham, la valoración del gesto abstracto, alejado de cualquier referencia figurativa. (Marcillas Piquer, 2013). Su nombre en inglés es *danza nueva*, pero puede entenderse como una extensión de la danza contemporánea por las formas y estilos de los movimientos.

El primer Flashmob se atribuye a Wasik en el 2003 en New York, por ser la primera acción registrada. (Chauca, 2012, pág. 3) donde resulta relevante definir que el experimento fue pensado como un proyecto artístico (*scenesterism*) que él mismo calificaba de pura escena, es decir, la escena debía ser el eje de la obra y, al mismo tiempo, tenía que constituirse en obra y, al mismo tiempo, tenía que constituirse en obra. (Marcillas Piquer, 2013, pág. 5).

1.4.2. Características del flashmob

La característica que distingue al Flashmob de manifestaciones anteriores, es el instrumento de comunicación del que se sirve, propio de nuestra *Era Digital* y clave para su difusión y repercusión fuera de la escena artística. (Chauca, 2012, pág. 2). Las redes sociales, los dispositivos electrónicos, la virtualidad son conceptos que hacen parte de esta expresión artística.

Por otro lado, esta práctica indaga en la teoría de la desindividualización, que afirma que los miembros de un grupo experimentan la sensación de pasar desapercibidos, motivo por el cual se sienten a la vez, desinhibidos. Así, el individuo que se siente integrado en una multitud, se excita con facilidad, se sobrecarga sensorialmente y altera su estado de conciencia. (Marcillas Piquer, 2013). En el teatro contemporáneo se reconoce como el concepto de in-

diferenciación actor- personaje y se sobrepone la valoración de la presencia física el actor, como parte de una escena. También se identifica una relación con el des-dibujamiento de los límites entre realidad y ficción, lo que da paso a la composición asociativa, que surge de la superposición de diversos lenguajes y procedimientos transdisciplinares, en la creación de espectáculos multimedios sean o no sean tecnológicos. (Sanchez, 2002, pág. 184).

Este tipo de convocatorias implica en su realización un trabajo autónomo de los participantes, en la mayoría de los casos existe un compromiso voluntario de apropiarse de secuencias o coreografías corporales y de organizarse espacialmente al momento del encuentro y de la dispersión de acuerdo a unas indicaciones generales. Esta característica, si bien no se encontró un autor que la relacionara, se identificó en la planeación y se considera relevante en el trabajo que adelanta esta investigación.

Como grandes características susceptibles de la transposición didáctica se tiene: permite comunicar valiéndose de la diversidad del lenguaje (verbal, corporal y audiovisual). No requiere la relación social previa entre los actores, propiciando la diversidad social (ideológica, género, generacional, etc.). Está condicionada por la capacidad de convocatoria. Posee la capacidad para sorprender, siendo aspectos importantes la posibilidad de involucrar a los espectadores y la espontaneidad. Facilita la cooperación rompiendo las barreras espaciales. - No requiere de conocimientos previos, sino la capacidad de emprendimiento y participación. Se desarrollan en espacios públicos asegurando la vinculación entre el espacio y la intencionalidad. (Martin, Reche, & Vilches, 2014, pág. 123)

Este lenguaje fue incluido dentro de la propuesta de DC Arte "*Poética del espacio público*" para el Colegio CPLG, por su interés de dar significado a ese espacio público (Corporación DC Arte, 2015, pág. 5), tal como lo afirma (Marcillas Piquer, 2013), "los lugares entendidos habitualmente como la metáfora del no-espacio cobran, con estas actuaciones, una significación específica"

Las características de este lenguaje escénico para fines de este estudio, están inscritas en la visión del teatro contemporáneo, teniendo en cuenta las características que son aplicables al campo escolar, como son: el trabajo autónomo, trabajo en equipo, desindividualización del sujeto, sincronía, movimiento, diversidad de lenguajes, manejo del espacio público. Entre otras.

1.5. Aproximación a la población – Estudiantes de grado quinto - ciclo III

Según el documento de Reorganización curricular por ciclos RCC, el ciclo III, trabaja con niños en edades entre 10 y 12 años, que atraviesa el proceso de transición de la niñez a la pre-adolescencia o pubertad. Comprende los grados de 5° 6° y 7° y dentro de esta organización curricular, se plantea el objetivo de atenuar el impacto que genera en los niños los cambios de la organización, de educación primaria a secundaria. . (SED, 2008)

Esta concepción de los estudiantes como pre-adolescentes, obligan a ampliar los conceptos de esta etapa de la vida que empiezan, por estar alejados de las características de la infancia. La palabra *adolescente*, al igual que *adulto*, tienen sus raíces en el verbo latino “*adolescere*”, que significa, crecer, desarrollarse; “*adolescente*” deriva del participio presente que es activo, es decir, es el que está creciendo; adulto a su vez del pasado, que ya creció. Esta definición etimología resulta relevante para desmitificar las relaciones que erróneamente se plantean, de esta etapa de la vida con el verbo castellano “*adolecer*” (padecer enfermedad).

Es difícil procesar los límites que abarca este periodo; así, varios autores consideran a la adolescencia como el periodo que comienza aproximadamente entre los 10 y los 13 años y finaliza entre los 21 y los 27. .

Según Fernández, citado por (de Diaz Araujo, 2004), psicoanalista especializado, la adolescencia se divide en: pubertad, mediana adolescencia y fin de la adolescencia. En la pubertad (de 11 a 14 años) la crisis está centrada en el cuerpo. Esta etapa se caracteriza por fuertes cambios físicos, emocionales e intelectuales, en este momento del desarrollo hay alteraciones en el crecimiento, cambian las proporciones corporales se transforma, es un momento de transición de niño a adulto. La velocidad de estos cambios se adelanta la posibilidad de ser asimilados por el sujeto. (de Diaz Araujo, 2004)

Los niños de 10 y 11 años se despiden de su infancia, por lo que por raro parezca, la expresión emocional que les ronda es la ira, no de manera constante sino en ataque extraños. (Gesell, 1982, pág. 81). Su mundo interior está en conflicto con su mundo exterior, no obstante en esta época pre-adolescente, no obstante los sujetos disfrutaban del juego y las actividades en grupo, se reconoce en crecimiento y en cambios corporales que aun no asimila (Gesell, 1982, pág. 93). La población dentro de la terna didáctica, sistema didáctico, son los alumnos.

La siguiente imagen aporta a la visión sistémica desde las tensiones que atraviesa el estudiante en esta época de la vida, fue elaborada a partir de los conceptos anteriormente citados de (de Diaz Araujo, 2004) y (Gesell, 1982).



Figura 6. Tensiones del adolescente – Tríada

Para efectos de esta investigación y en aras de corresponder al grupo de acuerdo a sus características, se trabaja sobre la etapa de la pre-adolescencia, inicio de la pubertad, con niños de 10 y 11 años, del grado 503, jornada tarde del Colegio Carlos Pizarro Leongómez.

Para completar la estructura sistémica propuesta, partiendo de diferentes tríadas citadas en el marco teórico, se presenta esta imagen que las incluye.

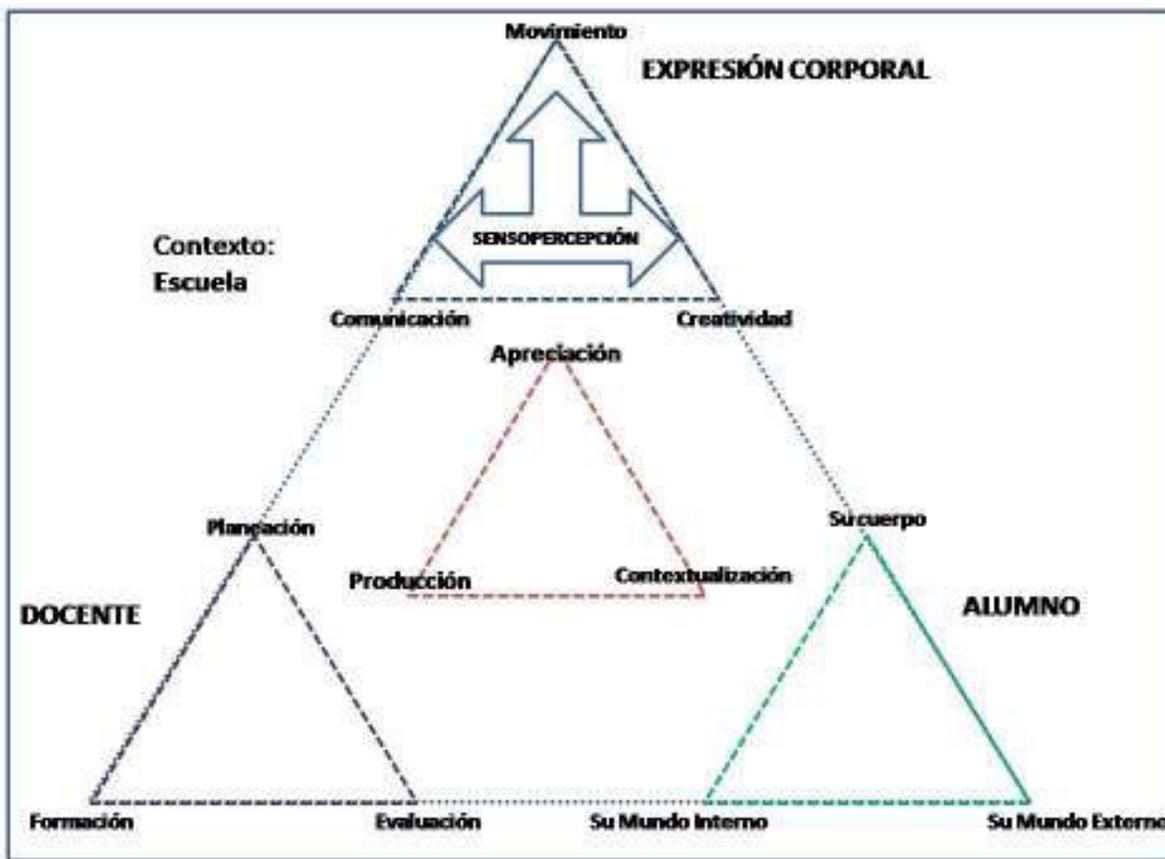


Figura 7. Sistema didáctico desagregado- elaborado a partir de conceptos citados en marco teórico

2. Metodología

La metodología de investigación seleccionada se ubica dentro del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, porque su búsqueda no está centrada en causas, sino en acontecimientos, y el interés es la comprensión de las complejas relaciones entre los componentes del sistema didáctico planteado (Stake, 1999, pág. 42), por tanto, el análisis se realiza desde la corriente epistemológica de la hermenéutica –que busca interpretar y descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los gestos y las conductas observables, manteniendo la singularidad de los mismos. (Taylor, 1987, pág. 20).

Existen diferentes métodos dentro de este paradigma para acercarse a la realidad escolar y al ejercicio docente; la Investigación-Acción (IA) es una de ellas y ha sido reconocida en el campo educativo por su carácter reflexivo social; en este método interactúan la teoría y la práctica con el objetivo de proponer cambios apropiados en la situación estudiada y en palabras de (Restrepo, 2000, pág. 1), no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación”. El método IA, en el campo escolar permite analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, sean estas problemáticas, contingentes o prescriptivas (Elliot, 1990, pág. 5).

Esta metodología resulta pertinente para la investigación, ya que esta es una reflexión de la práctica docente propia, individual; que si bien es contingente en la medida que es susceptible de cambio, se acerca también al orden prescriptivo, al requerir una respuesta práctica dentro del quehacer pedagógico (Elliot, 1990, pág. 5). El docente es entonces, investigador de su propia práctica y su proceso de investigación es paralelo a su proceso de enseñanza. Para lo anterior, existe una variación de la IA que se conoce con el nombre de IA Pedagógica; y caracteriza por ser un método que permite la construcción de saber pedagógico por parte del docente. (Restrepo, 2004, pág. 5) afirma que “El énfasis de este prototipo de I-A pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro. No se tienen pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno”. La Investigación Acción Pedagógica tiene como objetivos: investigar la práctica personal, construir saber pedagógico, identificar y criticar las teorías implícitas y quizá el más importante, es la transformación de la práctica docente. (Restrepo, 2013)

Para la IA Pedagógica, se proponen tres fases: la primera es la reflexión sobre un área problemática, en segundo lugar está la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y por último la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases ((Restrepo, 2000, pág. 5). Parte del análisis de la práctica en el Municipio de Guaduas, que da origen a la elaboración e instalación de la propuesta didáctica en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez. Lo anterior se presenta en la siguiente tabla que resume las actividades generales en cada una de las fases sugeridas:

Tabla 4. Fases de la investigación

Etapa	Actividades de la Investigación
Deconstrucción – Reflexión del Área Problemática	Análisis de Información práctica pedagógica IED Miguel Samper, sede Policarpa Salavarrieta - Municipio de Guaduas Cundinamarca
	Sistematización de Hallazgos
Reconstrucción – Planeación y ejecución propuesta didáctica	Elaboración de la propuesta Didáctica
	Desarrollo de la propuesta didáctica en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez en la localidad de Bosa - Seguimiento a las actividades propuestas.
	Aplicación de Instrumentos de recolección de información
Evaluación de Resultados	Transcripción de Instrumentos
	Análisis de Datos
	Redacción del Informe

2.1. Instrumentos de recolección de información

Para este análisis se tuvo en cuenta la siguiente documentación:

- Dos planeaciones mensuales correspondientes a los meses de octubre y noviembre
- El documento emitido por la corporación DC Arte “Poética del espacio público”
- Documento propuesta de obra focal

- Documento de sistematización de la práctica pedagógica - Clínica didáctica en el Liceo Nueva Castilla.
- Guía Didáctica elaborada para la clase de teatro en ciclo III- “Expresión Corporal y Flashmob”
- Diarios de campo de todas las sesiones realizadas con el grupo 503 del Colegio CPLG - se elabora el formato de acuerdo a la Guía Didáctica.
- Fotogramas: Registro fotográfico de seis sesiones
- Video corto, con fragmentos de 6 sesiones de clase – 105 minutos aproximadamente - grabados en total.
- Video total de la muestra final realizada en el patio por los estudiantes – 7 minutos 4 segundos.

2.2. Apoyo en la metodología clínica de análisis didáctico.

En esta fase se hace necesario ampliar algunos recursos de la Clínica didáctica, que se utilizaron en el análisis de los datos. Esta metodología, que con el uso se consolida como idónea para la estudiar los procesos, ya que su objetivo acertado por demás, de describir y comprender las formas de ingeniosidad didáctica cotidiana de las aulas de clase. (Rickenmann, 2006, pág. 16), Permite acercarse con gran detalle y con pertinencia al sistema didáctico, porque parte de el

En la siguiente imagen, se realiza una interpretación del *texto Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado* de (Rickenmann, 2006), donde se ubica al docente, componente de la terna, que si bien hemos insistido en que en la visión sistémica, todos los elementos tienen un mismo nivel, en este aparte, dentro de esta metodología, el docente tiene una carga superior, en tanto moviliza acciones concretas, a las que (Rickenmann, 2006, pág. 4) denomina “Macroestructura”.

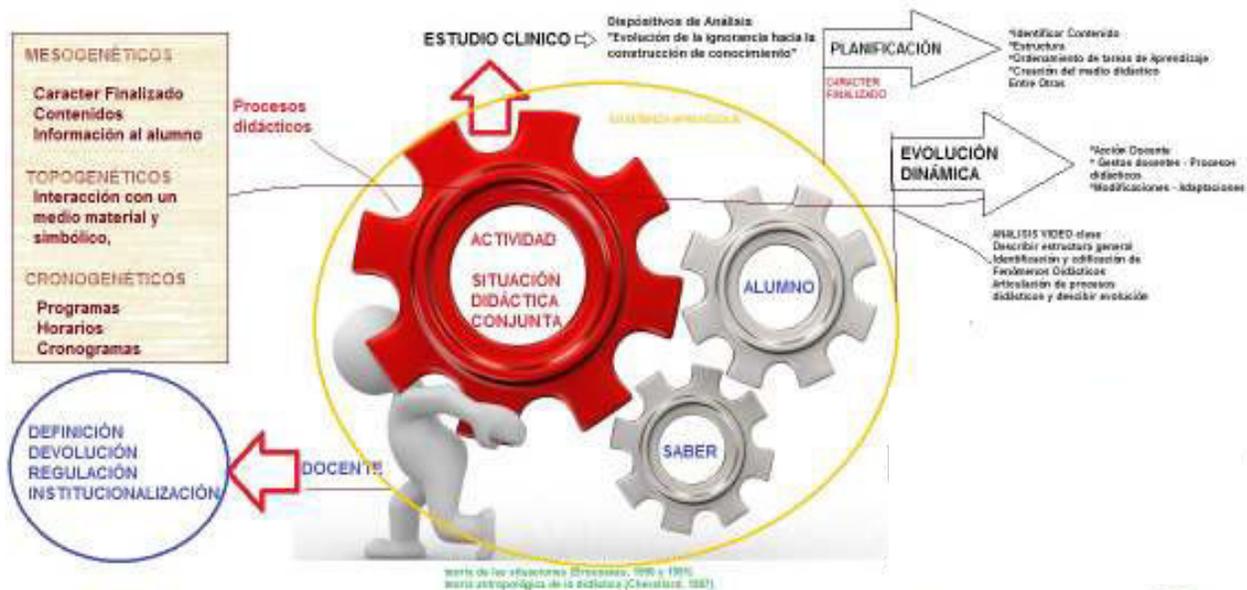


Figura 8. Metodología clínica de análisis didáctico – basada en (Rickenmann, 2006)

Los gestos docentes, son acciones concretas, que en este caso, el docente despliega para acercar a los estudiantes a los contenidos, pero para también para ratificar su práctica dentro del aula.

La **definición** de la actividad, de las diferentes tareas de aprendizaje y del medio didáctico; la **devolución** al alumno de la responsabilidad que le corresponde en la realización de cada tarea; la observación y **regulación** de la actividad del alumno en función de los objetivos didácticos; y, finalmente, **la institucionalización** de las respuestas de los alumnos en términos de saberes reconocidos. (Rickenmann, 2006, pág. 4)

Se reconocen 3 *procesos didácticos* directamente ligados a las categorías ya mencionadas de la acción docente, identificados a través de la articulación de los fenómenos observados, a partir del modelo sistémico del funcionamiento didáctico (Rickenmann, 2006, pág. 5), se entendería que su carácter es permanente, porque al instalarse en el aula una propuesta didáctica, están presentes durante todas las actividades.

Mesogenéticos, Topogenéticos y Cronogenéticos, la raíz de estos tres términos nos da indicios de su especialidad, pero no deben tomarse de manera unidireccional, al hacer parte del sistema didáctico, sus relaciones adquieren cierta complejidad, tal como puede observarse en la imagen anterior. En el análisis luego de exponer la evaluación de las unidades didácticas, se deja un espacio para determinar el avance de estos procesos en el aula.

Los anteriores gestos y procesos, son un filtro dentro de la matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas), utilizada para el análisis de la información recibida de los instrumentos, dentro de las tres fases propuestas de la Investigación Acción Pedagógica.

2.3. Evaluación de la unidad didáctica.

Los resultados de las evaluaciones realizadas a las unidades didácticas, se componen de cuatro puntos desarrollados:

- Generalidades de la práctica: Este punto lista los instrumentos de recolección de información específicos para las prácticas analizadas.
- Reflexión de la experiencia pedagógica: se realiza a través de preguntas orientadoras, de carácter autocrítico, que cuestionan el segmento de la práctica seleccionado, en este caso la didáctica de la clase de teatro.
- Matriz DOFA: En este punto se identifican desde lo interno las debilidades y fortalezas del proceso y de la información externa las oportunidades y amenazas.
- Plan de mejoramiento:

Al final de cada análisis se adicionó un espacio para identificar el estado de los procesos Mesogenéticos, Topogenéticos y Cronogenéticos al finalizar la implementación de la propuesta.

3. Resultados y Análisis

Con la información recopilada del proceso adelantado en el IED Miguel Samper en la sede Policarpa Salavarrieta del municipio de Guaduas en Cundinamarca, se adelantó la respectiva reflexión y análisis de la unidad didáctica, respondiendo al ejercicio de deconstrucción, como reflexión del área problemática, etapa uno de la metodología utilizada. En la etapa dos, que corresponde a la reconstrucción, se elaboró y se puso a prueba la propuesta didáctica con el grupo 503 de la jornada tarde del Colegio Carlos Pizarro de la Localidad de Bosa. La etapa tres evalúa la guía didáctica diseñada, con el fin de señalar aciertos y desaciertos del proceso de enseñanza aprendizaje en teatro.

3.1. Colegio IED Miguel Samper – Sede Policarpa Salavarrieta – Ciclo III - Guaduas – Cundinamarca.

El siguiente análisis corresponde a 20 horas de clase dictadas dentro del Proyecto JECI – Jornadas Educativas Complementarias - operado por Colsubsidio Caja de Compensación Familiar y la Fundación del Movimiento Integral Artístico MIA, en el Municipio de Guaduas – Cundinamarca, dentro del casco urbano, con niños entre los 10 y 12 años del grado quinto de primaria, correspondientes a ciclo III, del 24 al 28 de Agosto de 2015. Se realizaron 5 sesiones, cada una de 4 horas (de 2:00 pm a 6:00 pm), La última sesión de este proceso fue la presentación de una obra de teatro a los estudiantes.

La estructura de la clase, respondía a objetivos planteados por la caja de compensación, donde se requería por un lado que los estudiantes se acercaran al lenguaje teatral a partir de técnicas que tuvieran relación con la expresión corporal y por otro se pretendía que al mostrar una obra de teatro, los contenidos de las clases adquirieran mayor significado para los estudiantes. El artista formador desconocía el territorio, el grupo, las dinámicas del colegio fuera de la jornada regular, lo que se requirió que parte del tiempo de la clase fuera utilizado en conocer dichas situaciones.

3.1.1. Generalidades de la práctica:

Como evidencias de la aplicación de la guía didáctica Teatro Gestual y técnica del Mimo como dispositivo didáctico para el aprendizaje de la expresión corporal, se recolectó la siguiente información:

- Fotogramas: Registro fotográfico de las cinco sesiones.
- Video total de la muestra final realizada en el patio por los estudiantes.
- Informe Final del artista formador entregado a Colsubsidio.



Figura 9. Construcción de secuencias corporales – Escuela Policarpa Salavarieta – Guaduas Cundinamarca.

En la imagen, el artista formador trabaja de manera conjunta con los estudiantes, en la elaboración de secuencias corporales, se profundiza en el trabajo del gesto y la exageración, con movimientos que involucran extremidades superiores y el rostro. Algunos estudiantes realizan la actividad de acuerdo a la instrucción, repiten los movimientos, la variación se da en la calidad de los mismos al imprimir esfuerzo e impulso. Todos los movimientos son propuestos por el docente.

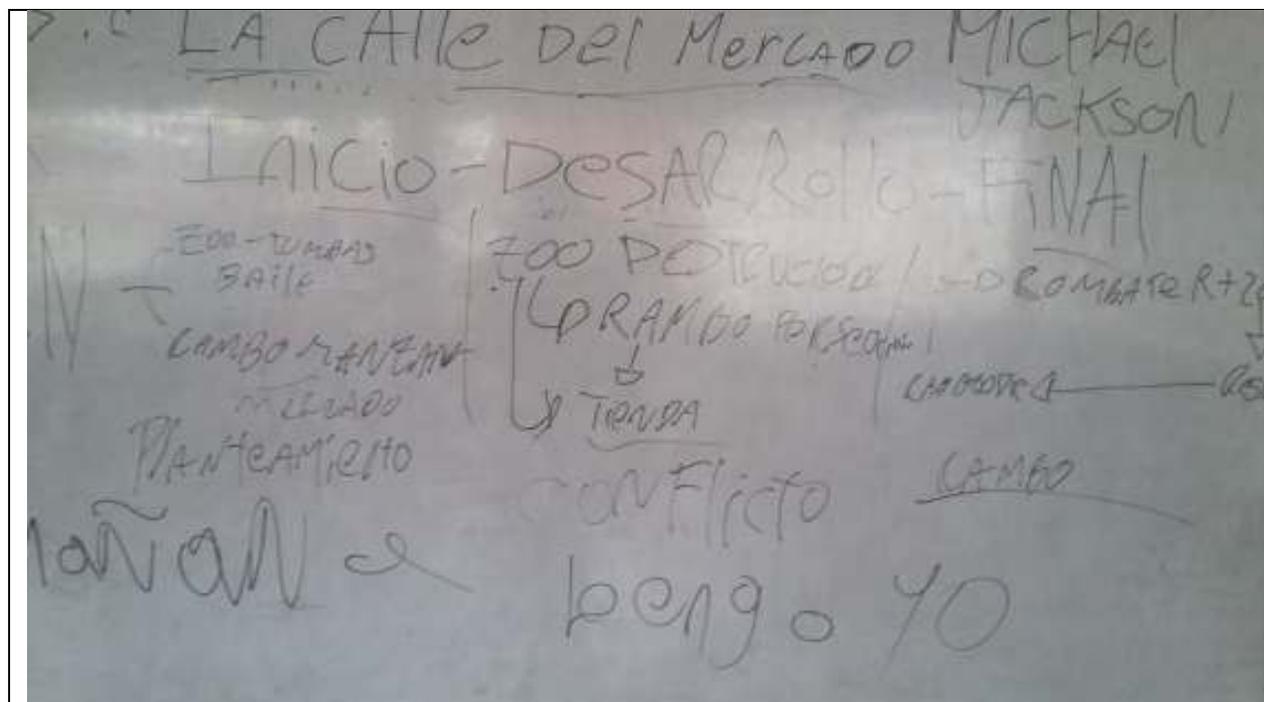


Figura 10. Trabajo de mesa – parametros para la construcción de secuencias - Escuela Policarpa Salavarieta – Guaduas Cundinamarca.



Figura 11. Ejercicio de improvisación - Escuela Policarpa Salavarieta – Guaduas Cundinamarca
Anexo 1: Informe Final entregado a a Colsubsidio

3.1.2. Reflexión de experiencia pedagógica, preguntas orientadoras

Esta parte del documento se realiza en el mes de agosto de 2015, finalizando la práctica pedagógica. Las preguntas son las del formato inicial de la guía didáctica, se dejan formuladas en tercera persona y se responden en primera persona para promover la visión autocrítica.

1. *¿Cuáles son los aprendizajes más significativos en su formación como docente?*

Soy estudiante de un proceso de profesionalización, eso implica que tengo una formación artística, experiencia en mi campo disciplinar, experiencia pedagógica, procesos de aprendizaje para ser docente empírico, auto-gestionable, investigación no documentada etc., lo que me ha llevado a un acercamiento de los conocimientos pedagógicos desde diferentes lugares, ahora bien, estoy en un proceso diferente, donde aplico didácticas desde lo aprendido en mi proceso de formación y materializo en mis alumnos aprendizajes significativos para su formación. Identifico mis características y habilidades en las cuales yo he participado en procesos de enseñanza y aprendizaje que se convierten en algo significativo, estos son:

La conciencia corporal: momentos que van más allá del acto explicativo, como artista formador, propongo actividades donde los alumnos a través del cuerpo en movimiento y en armonía con otros, ponen en práctica los conocimientos, la coordinación, el aprendizaje y el desarrollo como individuo en la estructura social.

Personajes en crecimiento y con ganas de aprender cosas nuevas: Cuando observamos los alumnos que disfrutan lo que hacen, a pesar de sus dificultades, que se interesan en un conocimiento nuevo y realizan la actividad con entusiasmo y agrado, es simplemente el reconocimiento a la labor realizada en el aprendizaje de nuevas formas de expresiones académicas al combinar expresión teatral, movimiento corporal y danza, adicionalmente contribuyendo a generar entre ellos un mayor acercamiento en el ámbito participativo, creando lazos sociales, participación y tolerancia gracias a la coordinación y el trabajo en equipo. Cuando empiezan su presentación se convierten en uno, realizando sus secuencias corporales con el ánimo de nunca equivocarse, y aunque no salga perfecto, queda en su rostro la sonrisa al terminar su presentación. Esta situación permite creer aun más en que la formación artística en la estimula al niño y adolescente a mejores dinámicas en su comportamiento social y a reconocerse con facilidad como un ser creativo en su desarrollo estudiantil.

2. *¿Cuáles son las problemáticas o necesidades detectadas en el campo de la práctica que pueden ser investigadas desde la proyección social, educativo, didáctico, pedagógico, psicológico entre otros?*

De acuerdo a mi ejercicio considero pertinente que realizar investigación en diferentes campos dentro de la práctica pedagógica en artes escénicas, en colegios públicos y privados, con la infancia y adolescencia, para generar estrategias de acercamiento a construcciones artísticas en la escuela.

3. *¿Cuáles son las experiencias exitosas que usted ha tenido durante el desarrollo de la unidad didáctica a nivel pedagógico, didáctico o de investigación?*

Mi experiencia investigativa, que en parte respondió de manera concreta a mis objetivos personales, fue generar en los alumnos las siguientes reacciones:

Integración: Al comenzar el proceso algunos estudiantes se rehúsan a realizar la actividad por desconocimiento, timidez o falta de entendimiento con sus compañeros, sin embargo, su comportamiento va cambiando positivamente a la medida que se van involucrando y aportando en las rutinas y secuencias corporales.

Liderazgo: otros estudiantes asumen su papel de líder, se empoderan de recolectar las ideas, a veces son creadores de la mayor parte de movimientos en las rutinas, a su vez que piden a sus compañeros seguimiento y apoyo en los movimientos.

Concentración: Comprender que cada movimiento coordinado debe tener un máximo de atención para que su presentación alcance un buen nivel.

Creatividad: Llega el momento en el proceso que todos aportan a la realización de sus secuencias corporales, la lluvia de ideas es la estrategia que se observa mas y que a final constituyen la presentación artística.

4. *¿Cuáles estrategias pedagógicas propone frente al desarrollo de la unidad didáctica con el fin de mejorar los procesos de mediación docente?*

Considero que a través de la elaboración y exploración de nuevos dispositivos didácticos, se puede imprimir mayor motivación en los estudiantes de esta etapa pre-adolescente, escoger temas que les generen pertenencia y potencialice sus capacidades creativa y para el trabajo en equipo.

3.1.3. Matriz DOFA

A partir de su experiencia en la práctica profesional autoevalúe el proceso de su desempeño desde la siguiente matriz DOFA

Tabla 5. Matriz DOFA - IED Miguel Samper sede Policarpa Salavarrieta – Guaduas Cundinamarca

DOFA	
Debilidades:	Fortalezas:
Desconocimiento de la población. Falta de referentes contextuales	Capacidad de improvisación del docente y adaptación del dispositivo al contexto Trabajo de cuerpo de los estudiantes. Definición de los contenidos a través del cuerpo.
Oportunidades:	Amenazas
Reconocer otras dinámicas de enseñanza escolar en las zonas rurales. Poner en práctica el dispositivo didáctico en otros contextos	No hay continuidad en los procesos de formación. El docente es un intruso en una realidad lejana a su contexto, por tanto ante ciertas situaciones, decidió trasladar los temas a un docente del territorio.

3.1.4. Plan de mejoramiento:

Partiendo de sus fortalezas y reconociendo la importancia de las mismas, mencione los aspectos que considera debe mejorar con el fin de garantizar un óptimo desempeño en su práctica docente

Tabla 6 . Plan de Mejoramiento IED Miguel Samper sede Policarpa Salavarrieta – Guaduas Cundinamarca

ASPECTOS A MEJORAR	COMO LOS VA MEJORAR	RESULTADO ESPERADO
La definición y claridad en los contenidos propuestos.	A través de investigar y definir los componentes de la expresión corporal susceptibles de enseñar y desarrollar en el taller de expresión corporal	Que los estudiantes comprendan más claramente los contenidos.
La regulación dentro de las	Estructurar la sesión en diferentes momentos y socializar la estructura con los	Asimilación de la autorregulación en las

actividades.	estudiantes para que tengan claridad en que algunas actividades requieren de autorregulación y atención diferente y que hay momentos en que el trabajo autónomo les permita otro tipo de comunicación en el aula.	sesiones.
La distribución eficaz de las horas de cada sesión.	El colegio determina las horas de cada sesión o podría hacerse un acuerdo en conjunto con el colegio y el docente.	Ser eficiente en la utilización de las horas con los alumnos para evitar cansancio y desmotivación.

3.1.5. Procesos didácticos / Meso-Topo y Cronogénéticos.

3.1.5.1. Mesogenéticos

La evolución de estos procesos, respecto al estado inicial, muestra unos cuerpos diferentes al final de los ejercicios diarios, aunque los estudiantes no relacionan los términos que se les proponen tales como ritmo, esfuerzo, impulso, si son capaces de realizar las secuencias con los contenidos implícitos. No se tuvo proceso evaluativo con los estudiantes, algunos al final de la actividad se acercaron y comentaron su experiencia (Lloran, se emocionan y no hay registro de video ni fotografía de estos momentos, por respeto a su intimidad., al parecer con algunos estudiantes el taller fue efectivo en términos de calidad del movimiento en el cuerpo; el contenido propuesto fue quedando a un lado, por problemas de *definición* del docente , por la imperante necesidad de lograr la atención de los alumnos, lo que volcó gran parte del tiempo en la *regulación* del grupo y de las tareas en cada actividad.

3.1.5.2. Topogenéticos

El espacio fue adecuado para la actividad como fue planeada, algunos estudiantes no llegaron a integrarse y se presentan ausencias en un par de sesiones, terminan siendo espectadores de sus compañeros. Los chicos en general permiten realizar la actividad, cuando la obstaculizan, se opta por reportar la situación a la Coordinadora del Colegio, por conocer más a los estudiantes.

3.1.5.3. Cronogenéticos

El tiempo dispuesto para las actividades, resultó siendo dispendioso, no es posible trabajar el cuerpo, durante cuatro horas en las condiciones climáticas como las del municipio de Guaduas, donde se registró 35 grados centígrados a la intemperie. Por lo que se dieron tiempos para el descanso, el trabajo de mesa y para discusiones grupales, respeto a las ideas de secuencias corporales.

3.2. Elaboración de la propuesta didáctica en teatro, tema: expresión corporal para estudiantes de ciclo III

Parte 1: Formato de Guía didáctica. Suministrado por el docente *Jose Ignacio Toledo*, formato elaborado a partir de su experiencia docente. Los ajustes requeridos se realizan de manera conjunta con el docente a cargo. La unidad didáctica diseñada, tiene la siguiente estructura:

1. Denominación de la unidad didáctica:
2. Descripción de la unidad Didáctica (Contenidos y ejes temáticos)
3. Objetivos de la unidad didáctica
4. Competencias e indicadores de desempeño
5. Justificación de la unidad didáctica
6. Planteamiento de actividades
7. Recursos y materiales utilizados para el desarrollo de las actividades.
8. Marco teórico (teorías: autores disciplinares, pedagógico)
9. Referencias bibliográficas:

Parte 2: Evaluación de la Unidad Didáctica- En este punto se cambió de preguntas orientadoras con el objetivo de tener mayor información y generar reflexión autocrítica en el artista formador, las respuestas están sustentadas en la información de los diarios de campo.

1. Generalidades de la práctica
2. Reflexión de experiencia pedagógica, preguntas orientadoras
3. Matriz DOFA
4. Plan de mejoramiento.

Anexo 2. Guía Didáctica.

3.3. Colegio CPLG – Ciclo III - Localidad de Bosa - Bogotá D.C.

El siguiente resultado corresponde a 20 horas de clase dictadas dentro del Proyecto 40X40 - operado por la Corporación DC Arte, en la localidad de Bosa jornada de la tarde , con niños pre- adolescente entre los 10 y 12 años del grado 503, correspondientes a ciclo III, del 28 de septiembre al 12 de Noviembre de 2015. Se realizaron 20 Sesiones, cada una de 1 hora (de 12:30 pm a 1:30 pm), La última sesión de este proceso fue la presentación de las secuencias corporales de los estudiantes frente a la comunidad educativa del colegio.

3.3.1. Generalidades de la práctica:

Como evidencias de la aplicación de la guía didáctica FLASH MOB como dispositivo didáctico para el aprendizaje de la expresión corporal, se recolectó la siguiente información:

- Diarios de campo de todas las sesiones realizadas con el grupo 503 del Colegio CPLG - se elabora el formato de acuerdo a la Guía Didáctica.
- Fotogramas: Registro fotográfico de seis sesiones.
- Videos cortos, con fragmentos de 6 sesiones de clase – 105 minutos aproximadamente -grabados en total.
- Video total de la muestra final realizada en el patio por los estudiantes – 7 minutos 4 segundos. – *Anexo 2*.Fichas de caracterización de las secuencias finales



Figura 12 - Fotografía sesión Lectura Dramática - grupo 503 JT del Colegio CPLG



Ensayo de secuencias corporales en el patio del colegio



Figura 13. Calentamiento corporal en el salón de clases Colegio Carlos Pizarro

3.3.2. Reflexión de experiencia pedagógica, preguntas orientadoras

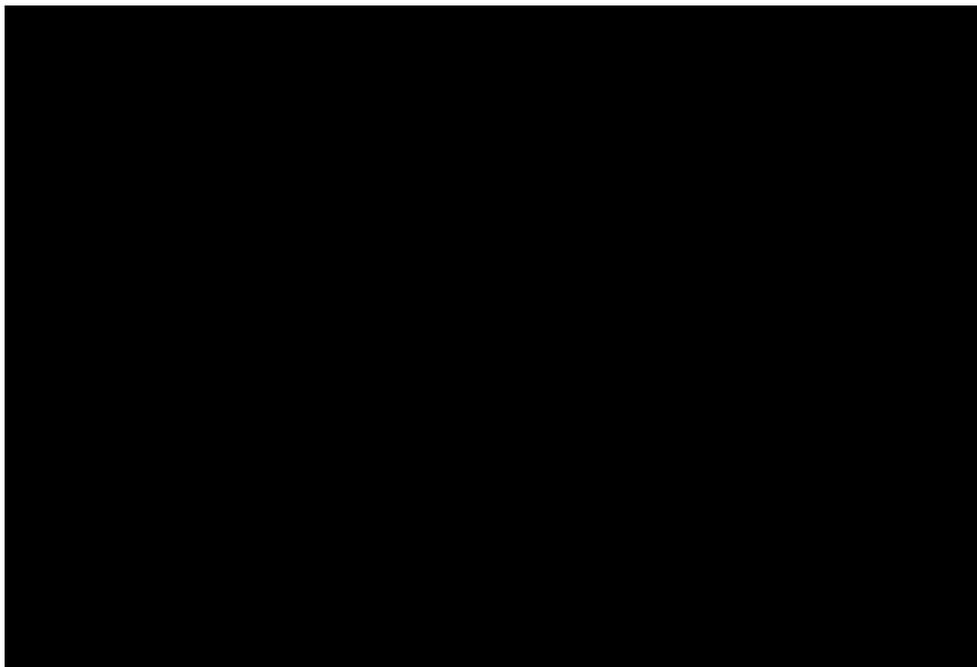
1. *¿Se cumplieron los objetivos planteados en la unidad didáctica?*

De acuerdo al cronograma inicial, se realizan variaciones; la lectura dramática fue programada para la sesión cinco, pero debió hacerse en jornada 11 y 12, los días programados no se tuvo puesto para los estudiantes, adicional el tiempo fue insuficiente y el nivel de lectura de los estudiantes no fue el esperado. Se ajustó cronograma incluyendo en la sesión número 12, el trabajo de mesa propuesto en la octava sesión, a partir de la sesión número nueve se corren y no se presentan variaciones adicionales. La disposición del grupo y el interés, permite ejecutar las actividades de acuerdo a las sesiones programadas.

Respecto a la exploración de las habilidades del cuerpo en diferentes niveles, los estudiantes logran desde los grupos, explorar las combinaciones que dan calidad al movimiento. En las fichas de caracterización se define que movimientos estructuraron los alumnos.

En el aspecto comunicativo, se realiza cuadro resumen donde se clasifica la comunicación que fue pudo evidenciarse en cada una de las sesiones, es decir:

Tabla 7. Clasificación de la comunicación en cada sesión



La tabla anterior muestra que en la mayor parte de las sesiones, se exploró la *comunicación grupal*. Las actividades no fueron acertadas en promover la comunicación intrapersonal como generadora de conciencia corporal.

En los objetivos específicos se observó lo siguiente: El grupo se dividió en 8 grupos que lograron estructurar sus secuencias, construyen desde lo individual, y en todos los grupos se logra un trabajo colectivo, algunos presentan más dificultades comunicativas, esto pasa cuando dos o tres integrantes son líderes, llegar a acuerdo resulta más complicado, se tienen muchas ideas para ejecutarlas.

Los estudiantes se familiarizan con el concepto Flashmob. Se interesan por investigar de manera autónoma y aportan ideas a la construcción de las secuencias y al ensamble de las mismas.

Se elaboran las rutinas corporales, la voz nunca surgió como parte de la expresión, al grupo le genera dificultades llegar a los acuerdos sin el lenguaje verbal, la docente también debe *definir* de manera verbal, cuando realiza intervenciones corporales no es clara la instrucción; durante los ensayos es más evidente la carga emotiva y comunicativa de las secuencias, no obstante el día de la muestra, la concentración baja y los nervios hacen que los estudiantes aceleren las rutinas. En el ensamble, se tenía aproximadamente 15 Minutos para la muestra. Se tomaron siete minutos 45 segundos, y la docente tuvo que *regular* en dos ocasiones la presentación, porque los alumnos olvidan las dinámicas de ensamble. .

2. ¿Cuáles son los aciertos y desaciertos de la implementación de la unidad didáctica a nivel pedagógico, didáctico o de investigación?

En la implementación de la guía didáctica se propuso trabajar en tres competencias generales para la educación artística: la *Apreciación Estética*, la dimensión o competencia *Comunicativa* (desde lo corporal), y la *Sensibilidad*; estas a su vez se relacionaban con los procesos didácticos del arte que propone Eisner, *Apreciación, Producción y Contextualización*.

Como estos procesos tienen flujo de información continua, se hizo necesario relacionarlos entre sí para hallar las correspondencias con las competencias. En la siguiente tabla se puede ver que procesos se trabajaron en cada una de las sesiones.

Tabla 8. Procesos didácticos - Colegio Carlos Pizarro Leongómez 503 Jornada Tarde

Procesos	Competencia	Numero de sesión donde se abordó el tema	Total sesiones
Apreciación - Producción	Apreciación Estética	1, 3, 4, 8, 19, 20	6
Producción - contextualización	Comunicativa	2, 10,11, 12, 13, 14, 16, 17, 18	9
Contextualización - apreciación	Sensibilidad	5, 6, 7, 9, 15	5

3. *¿Cuáles son las problemáticas o necesidades detectadas en el campo de la práctica que pueden ser investigadas desde la proyección social, educativo, didáctico, pedagógico, psicológico entre otros?*

Se considera pertinente a partir de las observaciones trabajar en los siguientes ejes temáticos para el campo práctico e investigativo en las artes escénicas.

- Didácticas de danza-teatro con estudiantes de ciclo III.
- La expresión corporal – Danza teatro para la inclusión de niños y adolescentes con Discapacidad cognitiva en la escuela pública.
- Trabajo escénico con grupos de estudiantes en condiciones de hacinamiento escolar

Lo anterior responde a situaciones experimentadas por el docente en campo, que no pueden profundizarse por el alcance de la investigación actual, pero que es posible que al ser abordados desde otros lugares y con otras miradas puedan dar herramientas a los docentes de artes escénicas.

4. *¿Cuáles estrategias pedagógicas propone frente al desarrollo de la unidad didáctica con el fin de mejorar los procesos de mediación docente?*

De acuerdo a los objetivos planteados, en la unidad didáctica, es posible que para el ajuste y la implementación de una nueva unidad, se fortalezca la relación del dispositivo

didáctico con el campo de saber. Si el docente no está familiarizado y apropiado de los contenidos puede dejar vacíos en los alumnos respecto al conocimiento. Para el caso del *flashmob*, cuya característica principal es la utilización de redes sociales, la docente fue un poco obtusa al no permitir que los alumnos la agregaran a un grupo de facebook. Algunos estudiantes expresaron con cariño, que se sentían discriminados por la profesora.

La planeación debe fortalecerse, a través de la investigación de dispositivos más cercanos a los contextos, con los contenidos no tan ambiciosos, pero sí claros y plausibles. Si se programa un taller de 20 horas los contenidos no pueden sobredimensionarse y querer cubrir, los conocimientos que se adquieren en un currículo de un año.

3.3.3. Matriz DOFA

A partir de su experiencia en la práctica profesional autoevalúe el proceso de su desempeño desde la siguiente matriz DOFA

Tabla 9. Matriz DOFA - Colegio Carlos Pizarro Leongómez 503 Jornada Tarde

DOFA	
Debilidades:	Fortalezas:
La formulación de los contenidos continúa siendo deficiente, no es clara, los contenidos se diluyen en el dispositivo, lenguaje poco adecuado a la hora de <i>definir</i> mediante la verbalización.	El docente logra vincular al 95% de los estudiantes a las actividades, en un grupo de 42 estudiantes, de cierto modo “obligados a tomar clase de teatro”, resulta ser una fortaleza en cuanto al aspecto motivacional.
Dificultades al realizar las actividades, en ocasiones se tiene poco dominio del grupo, por la cantidad de estudiantes.	Las actividades que incluyeron rondas, se transformaron en un gesto de <i>autorregulación</i> docente-alumno.
La <i>regulación</i> excesiva, en una propuesta de trabajo autónomo puede afectar las dinámicas grupales que se proponen. No se dieron los espacios para realizar <i>evaluación</i> del docente por parte de los alumnos.	El gesto de <i>institucionalización</i> fue quizás el que fue acorde a las necesidades, ni excedido, si subvalorado. El docente se apropia
Ante la imposibilidad de dar manejo y motivar	A través de actividades y del cuerpo mismo del docente, se realizan en todas las jornadas gestos de <i>devolución</i> , ya sea de manera verbal

<p>a estudiantes que se retiran de clase, o se niegan a participar, se decide reportar a la coordinación. En el ejercicio de autoconciencia corporal, aunque no se solicitó se dio un proceso de <i>institucionalización</i>, al que en su momento no se le dio trascendencia. De hecho en el diario de campo se documentó someramente, el hecho es que al dar las indicaciones y sin solicitarlo, los estudiantes repetían, o con su cuerpo reaccionaban a la información que se les suministraba. La indicación era que fuera de manera interna, pero los niños terminaban diciendo o moviéndose de acuerdo a lo que se había realizado</p>	<p>al finalizar la clase o al inicio a través del calentamiento. Se le permite a los estudiantes se apropien de la información y se les reitera la importancia de la repetición en el teatro y la danza. El <i>ensayo</i> de los participantes en <i>flashmob</i>, de la construcción individual a lo colectivo es referente es utilizado constantemente.</p> <p>Las rondas se convierten en un instrumentos de los alumnos propios para hacer <i>devolución</i>, desde la jornada 9 en adelante se convierte en una manera de recibir a la profesora, cantando y moviéndose de acuerdo a las indicaciones dadas en clases anteriores.</p>
<p>Oportunidades:</p>	<p>Amenazas</p>
<p>La poca intervención del docente en la creación de las secuencias, puede verse como una oportunidad para los estudiantes, quienes pueden explorar en movimientos diferentes de acuerdo a sus intereses.</p> <p>Aunque los procesos no sean continuos, el docente motiva a los estudiantes para continuar indagando sobre la expresión corporal, para seguir conociendo los alcances de su cuerpo en movimiento, para tener en cuenta los aprendizajes de la clase de teatro en otras áreas que involucren trabajo corporal, como educación física, algunos asisten a capoeira y otro practican deportes como el futbol y la natación.</p>	<p>Las sesiones de una hora resultan ser una amenaza, por el tiempo real de la sesión. Con grupos tan grandes, se aceleran los procesos y el docente no se alcanza a estimular, asesorar y asistir técnicamente.</p> <p>Nuevamente la continuidad en los procesos, resulta siendo una amenaza, los estudiantes participan de un taller de 20 horas donde es difícil evaluar idóneamente los conocimientos apropiados, queda una sensación de continuar para alcanzar mayores logros. Las actividades resultan satisfactorias, pero al final, que no continúen genera en los estudiantes un ambiente de decepción y la sensación de perder el tiempo..</p>

3.3.4. Plan de Mejoramiento:

Partiendo de sus fortalezas y reconociendo la importancia de las mismas, mencione los aspectos que considera debe mejorar con el fin de garantizar un óptimo desempeño en su práctica docente

Tabla 10. Plan de mejoramiento Colegio Carlos Pizarro Leongómez 503 Jornada Tarde

ASPECTOS A MEJORAR	COMO LOS VA MEJORAR	QUE SE ESPERA COMO RESULTADO
Trabajo del contenido - consciencia corporal.	Se debe equilibrar en la unidad didáctica la cantidad de sesiones que trabajen la comunicación intrapersonal, o destinar mayor tiempo a las actividades de auto-observación	Que el estudiante al hacer consciencia de su cuerpo – desde su trabajo individual, contribuya a la elaboración de las secuencias grupales, con movimientos limpios, precisos y estéticos.
Investigación en referentes para el trabajo expresivo y creativo	Cada grupo de sujetos, por su contexto, tiene familiaridad o puede conseguirla con dispositivos que le permitan el proceso de contextualización más rápidamente.	Mayor compromiso con el dispositivo, mejores resultados en la ejecución de las secuencias corporales.
Planeaciones	Este trabajo implica continuar en la línea investigativa, fortalecer la formación del docente, vincular agentes interdisciplinarios en la documentación y continuar sistematizando las experiencias para transformar la práctica.	Planeaciones asertivas, que incluyan los métodos de evaluación, que sean precisas, fáciles de socializar a los estudiantes, estructuradas pero lo suficientemente adaptables a los cambios que se puedan dar.

3.3.5. Procesos didácticos / Meso-Topo y Cronogénéticos.

3.3.5.1. Topogonéticos

Estos espacios dan cuenta de una apropiación por parte de los estudiantes del colegio como su territorio, se cumple con una de las características del flashmob, y objetivo de la Corporación DC Arte, Al convertir otros espacios además del salón de clase, en lugares de experimentación, tal como lo afirma (Marcillas Piquer, 2013), “los lugares entendidos habitualmente como la metáfora del no-espacio cobran, con estas actuaciones, una significación específica” Los estudiantes lograron tener un lugar dentro del colegio, más que físico.

3.3.5.2. Cronogenéticos

El calendario disminuyó dos semanas de lo planeado inicialmente, debido a la semana de receso que se presenta en el mes de octubre y al adelantar la muestra, inicialmente estaba pensada para hacerse el 18 de noviembre y termina haciéndose el 12 de noviembre.

El tiempo dispuesto para las actividades, fue muy corto, se tuvo una hora por cada sesión, que también se vio afectada por la cantidad de estudiantes. Analizando la tabla de hora de inicio y finalización de las clases, se evidenció optimización del tiempo a partir de la sesión número ocho, situación que perdura hasta la última, los estudiantes de manera autónoma se regulan y se da inicio a clase oportunamente. Por otro lado la hora de terminación de clase se va alargando hasta dar más tiempo para la clase. Se toma tiempo de la clase siguiente, pero alumnos y docente pierden la noción en el trabajo diario.

Tabla 11. Duración de las sesiones del Colegio Carlos Pizarro Leongómez Grupo 503 Jornada Tarde

Sesión	Espacio	Hora de Inicio	Hora de Finalización	Duración de clase
1	Salón de Clase - 3er Piso	13:03	13:28	00:25
2	Salón de Clase - 3er Piso	12:43	13:29	00:46
3	Salón de Clase - 3er Piso	12:52	13:38	00:46
4	Salón de Clase - 3er Piso	12:55	13:28	00:33
5	Salón de Clase - 3er Piso	12:57	13:31	00:34
6	Salón de Audiovisuales	12:48	13:32	00:44
7	Salón de Audiovisuales	12:45	13:29	00:44
8	Patio del Colegio	12:37	13:35	00:58
9	Salón de Audiovisuales	12:30	13:38	01:08

Sesión	Espacio	Hora de Inicio	Hora de Finalización	Duración de clase
10	Patio del Colegio	12:28	13:42	01:14
11	Salón de Clase - 3er Piso	12:32	13:37	01:05
12	Salón de Clase - 3er Piso	12:30	13:34	01:04
13	Salón de Clase - 3er Piso - Patio del Colegio	12:28	13:25	00:57
14	Salón de Clase - 3er Piso - Patio del Colegio	12:35	13:30	00:55
15	Salón de Audiovisuales - Patio del Colegio	12:30	13:32	01:02
16	Salón de Audiovisuales	12:30	13:45	01:15
17	Salón de Clase - 3er Piso - Salón de Audiovisuales	12:30	13:30	01:00
18	Patio del Colegio	12:20	13:43	01:23
19	Salón de Clase - 3er Piso - Salón de Audiovisuales	12:15	13:55	01:40
20	Patio del Colegio	13:05	13:13	00:08

3.2.1. Mesogenéticos

Tabla 12. Análisis de personaje, acción y emoción. Colegio Carlos Pizarro Leongómez Grupo 503 Jornada Tarde

Personajes	Acciones	Emociones que motivan la Acción
BUEY	"PLANTAR SUS PEZUÑAS" Metáfora MOLESTAR	Sin información
ABEJA	VOLAR RESPONDER TRABAJAR CALLAR LUCHAR	Berraquera Fuerza Valentía
BIBIJAGUA	PREGUNTAR	Curiosidad
COCUYOS	ALUMBRAR	Bondad

CIGARRA	CANTAR DIVERTIR DETENER	Alegría Amor Amistad
GRILLOS	ALABAR DECIR CHILLAR	Bondad Solidaridad
ESCARABAJO	AMBICIONAR PONER TRAMPAS MENTIR ENCARCELAR INCLINAR	Envidia Rencor Miedo
HORMIGAS	DECIR DEFENDER	Amistad Honestidad
COTORRITA	DECIR PEGAR "GOLPEAR" REFLEXIONAR ARREPENTIR OÍR	Ira - Rabia Amor
MARIPOSA	LAMENTAR	Dolor
CARACOL	"PINTAR DE PLATA LOS CAMINOS" Metáfora de ANDAR	Humildad Berraquera
GUSANITOS	ARMAR - "LLEVAR ARMAS"	Cobardía
SAPO	AMENAZAR CARCAJEAR –REÍR BURLONAMENTE DORMIR CAER MORIR	Deseo de Poder Maldad

Al no tener claramente definido en la planeación los contenidos del taller, los planteados durante las clases se diluían en dispositivo didáctico o en las actividades diarias,

Tres conceptos se trabajan que no se tenían contemplados en la unidad didáctica, el Ritmo, la Secuencialidad y Lateralidad, convirtiéndose en contenidos cognitivos. Como contenido procedimental se adelanta el Trabajo en equipo, por ultimo sin plantearlo en lo actitudinal, el modelo de trabajo autónomo, permitió desarrollo de autonomía y liderazgo.

La evolución de estos procesos fue muy poca, aunque algunos estudiantes al final de la actividad se acercaron y comentaron su experiencia (no hay registro de video de estos momentos), y al parecer con algunos estudiantes el taller fue efectivo en términos del

movimiento del cuerpo; el contenido propuesto fue quedando a un lado, por la imperante necesidad de lograr la atención de los alumnos. La tabla 11, muestra el resultado del trabajo de mesa realizado posterior a la lectura dramática.

La evaluación es de corte cualitativa dada en la muestra final.

3.4. Conclusiones y recomendaciones

3.4.1. Alcance del objetivo general

La investigación logra describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de teatro, en función de los objetivos planteados dentro de la unidad didáctica en expresión corporal, identificando aciertos y desaciertos de la propuesta didáctica en el campo de las artes escénicas. Alcanza visualizar otros objetos de estudio, que se ampliaran en las nuevas líneas de profundización de la investigación.

3.4.2. Alcance de los objetivos específicos

A partir de la aplicación de las fases de la metodología IA Pedagógica, *Deconstrucción, Reconstrucción y Análisis de resultados*, se pudo dar respuesta a los objetivos específicos planteados, así:

- Se realiza análisis de los resultados de la práctica pedagógica adelantada en la Escuela Policarpa Salavarrieta del Municipio de Guaduas, que aporta elementos para fortalecer la unidad didáctica alrededor del tema expresión corporal para su trabajo con estudiante del ciclo III.
- Se elabora la propuesta didáctica en teatro, como un trabajo de reconstrucción documental a partir de la sistematización de la práctica pedagógica previa y de la investigación del nuevo contexto donde sería implementada. En este tipo de investigación se sugiere el docente-investigador, tenga mayor tiempo para pasar de la *Deconstrucción*, a la *Reconstrucción*, con el objetivo de realizar diferentes análisis de tipo procedimental, antes de poner a prueba un nuevo dispositivo en otros sujetos de estudio.
- Se implementa la propuesta didáctica diseñada, en el colegio CPLG de la Localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá. Se cumplen los objetivos de la guía didáctica en función de la capacidad expresiva y comunicativa del movimiento corporal. La muestra final se compone de 8 secuencias corporales, donde puede observarse combinaciones entre los factores impulso y esfuerzo en función del tiempo, espacio, peso y fluidez.

- Por último se sistematizan los datos que arroja la unidad didáctica, a través de los instrumentos diseñados, que requirieron ajustes durante el proceso de transcripción para acercarse a las categorías y aportar a la triangulación de la información. Para llegar al análisis de los resultados se hace necesario ajustar los formatos propuestos para la evaluación de la guía didáctica, a través de cambios en las preguntas para promover reflexiones en torno a la didáctica general.

3.4.3. Impacto de las categorías en el análisis

Las aproximaciones teóricas planteadas dentro del campo pedagógico, *Educación Artística y Didáctica*, dentro del saber disciplinar *Expresión Corporal y Flashmob* y de la población *Pre-Adolescentes* de Ciclo III; contribuyeron a la visión sistemática que pretendía la investigación, aportaron elementos suficientes dentro del sistema didáctico, para la triangulación de los datos y el análisis de la información.

3.4.4. Metodología de la investigación

La Investigación Acción Pedagógica en la educación colombiana y en las disciplinas artísticas específicamente, es una oportunidad de indagar y teorizar sobre el rol docente y la transformación de las prácticas pedagógicas. Resulto ser el camino correcto para el entendimiento y la transformación de la situación didáctica en la práctica personal.

3.4.5. Hallazgos más relevantes del análisis

Dentro del análisis de la información, se hace importante resaltar los siguientes aspectos:

- Describir y documentar los *procesos didácticos* del arte como asignatura en la escuela, contribuye a entender las dinámicas propias de la educación artística, para ampliar el horizonte ante, lo que sin duda será, el camino para la reconstrucción de una sociedad en procesos encaminados a la paz, o lo que conocemos como *postconflicto*. El arte como referente cultural y la escuela como el lugar de construcción de las nuevas ciudadanías.
- Los niños en la etapa pre-adolescente de acuerdo a sus características particulares, a sus cambios corporales y emocionales y su capacidad creativa por la misma condición de habitar dos mundos (la infancia y la adolescencia), son un objeto de estudio poco investigado. La primera infancia se lleva gran parte de las miradas, lo que está debidamente justificado. Lo paradójico es que el niño se reconstruye de los 10 a los 12 años, se reconfigura socialmente, por eso resulta relevante considerar lo que significa la

ruptura del niño con su *yo* interno, en su transición a la adolescencia para el trabajo corporal.

- Con este tipo de estudiantes acostumbrados a un trato por parte del cuerpo docente, dentro de la inmersión del arte en la jornada regular, si bien pueden proponerse otras dinámicas de grupo, es necesario tener en cuenta que por los tiempos es mejor operar con el modelo didáctico que tiene el colegio, que finalmente está dado por la cantidad de estudiantes, (Eisner, 1995) al referirse a la relación afirma “Si las relaciones auténticas sustituyen a la habilidad profesional, el proceso educativo se empobrecerá. Si la habilidad profesional ahoga las relaciones humanas cálidas, la enseñanza será vacía, tendrá efecto a corto plazo y será triste. Deben utilizarse ambas cosas en su medida adecuada”

3.4.6. Alcances y limitaciones de la investigación

El alcance de la investigación Acción Pedagógica, es la práctica docente propia, dentro de esa concepción, su aporte es en el saber pedagógico y las transformaciones se dan en el aula, en los procesos situados y por supuesto en los sujetos que componen el sistema didáctico.

Las limitaciones de esta investigación, en primera medida están dadas por la metodología IA Pedagógica, que requiere que el docente este siempre en contacto con grupos y alumnos, activo dentro de la dinámica educacional como profesor, para poder realizar ajustes y responder a la visión cíclica de esta metodología.

La propuesta didáctica por su parte, teniendo sus condiciones, si quisiera implementarse en otra población, o en otros ciclos del mismo colegio, o como un taller permanente, requeriría un trabajo de ajuste, lo que la limita su aplicación sin el debido proceso que exige al estar inmersa en este tipo de investigaciones.

3.4.7. Nuevas líneas de profundización de la investigación

Durante la implementación de las unidades didácticas en los dos grupos de ciclo III, el docente observa situaciones que no pueden profundizarse por el alcance de la investigación actual, pero que es posible que sean abordadas desde otros lugares e incluso desde otras disciplinas no artísticas; la inclusión de otras miradas, sobre los mismos objetos de estudio, puede dar herramientas a los docentes de artes escénicas, con el fin de mejorar las didácticas aplicadas en el campo escolar y transformar la práctica pedagógica individual.

Se considera pertinente a partir de las observaciones, trabajar en los siguientes ejes temáticos para el campo práctico e investigativo en las artes escénicas.

- Didácticas de danza-teatro con estudiantes de ciclo III.
- La expresión corporal – como contenido de Danza - Teatro para la inclusión de niños y adolescentes con discapacidad cognitiva en la escuela pública.
- Análisis de dispositivos para el trabajo escénico con grupos de estudiantes en condiciones de hacinamiento escolar.

Lista de Referencias

- Centros de Interés en Arte. Programa CLAN-IDARTES. . (2015).
<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/>. Obtenido de
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/armonizacion_curricular_20may2015-idartes-.pdf
- Alfonso, M. (2013). *La construcción del saber profesional del profesor de teatro: estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior*. Obtenido de
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/623>.
- Álvarez, C., & Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.
- Arteaga, M., Viciano, V., & Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Cobo, C. (2006). Las Multitudes Inteligentes de la Era Digital. *Revista Digital Universitaria*, VII(6), 1-17.
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Reglamento Académico de la Universidad (Acuerdo 035 de 2006)*. Obtenido de
http://normatividad.pedagogica.edu.co/cs_acuerdo_035_2006.pdf
- Corporación DC Arte. (2015). Teatro y Poética del Espacio Público. *Propuesta para el Programa 40x40 en la Localidad de Bosa*.
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(24), 117-122.
- Chapato, M. E. (1998). El lenguaje teatral en la escuela. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, . . . J. Wiskitski, *Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (págs. 133-172). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Chauca, P. (2012). El flashmob : antecedentes y perspectivas como práctica escénica comprometida sociopolíticamente. *ASRI Arte y Sociedad Revista Investigación*, 1-6.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE.
- de Diaz Araujo, G. G. (2004). *Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires: Aique.
- Dominguez, J. (2008). Arte y pedagogía. Semántica en los conceptos para una educación plástica y visual. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*(22), 191-200.
- Eisner, E. (1982). *Cómo preparar la reforma del currículo*. . Buenos Aires: Ateneo.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. (D. C. Camacho, Trad.) Piados.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. . Madrid: Ediciones Morata. .
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, V(1), 2-17.
- Fernández, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166.
- Ferrández, A. (1990). *Didáctica General y didácticas Especiales*. Barcelona: Educar.

- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*(2), 80-97.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente*. Nueva York: Harper Collins Publisher Inc.,
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós .
- Gesell, A. (1982). *El Niño de 9 a 10 Años*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J, Eisner, E, Lagemann, J, & Torrance, E. (1994). *Creatividad y Educación*. Paidós Educador.
- Harf, R., Kalmar, D., & Wiskitski, J. (1998). La Expresión Corporal va a la escuela. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, . . . J. Wiskitski, *Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (págs. 209-258). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) Fundación Santillana.
- Juan Mallart, J. (s.f.). *Didáctica: concepto, objeto y finalidad*. . Recuperado el 24 de 03 de 2016, de <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf> : <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
- Marcillas Piquer, I. (2013). Flashmobs: la transformación de la dramaturgia a través de las redes sociales. En *Teatro e Internet en la primera década del siglo XXI* (págs. 235-249). Madrid: Verbum.
- Martí, S. E. (1998). Fundamentos psicológicos del teatro en la escuela. En G. Gonzalez de Díaz, S. E. Martí, E. Trozzo de Servera, S. Torres, & B. Salas, *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente* (págs. 15-37). Buenos Aires: AIQUE.
- Martin, M., Reche, E., & Vilches, M. (2014). Flash Mob en el escenario docente. Comunicación y medios. *edmetic - Revista de educación mediática y TIC*, 112-133.
- Mattos, L. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Meirieu, P. (1987). Aprender, sí. Pero ¿cómo? *Primera* . España: Ediciones Octaedro.
- MEN. (2000). *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. Recuperado el 20 de 05 de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf2.pdf
- Merchán, C. (2013). Recuperado el 2016, de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html>
- Montesinos, D. (2004). *La Expresión Corporal, su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Moreno, A., Calvo, C., & De Maturana, S. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de educación*(62), 203-216.
- Rebullido, T. R. (2016). El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(29), 126-128.
- Restrepo, B. (2000). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*(24).
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Redalyc*, 45-55.
- Restrepo, B. (s.f.). *You tube*. Obtenido de Conferencia IA Pedagógica: <https://www.youtube.com/watch?v=5U6jaYRMkIU>.

- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Revista Educación y Pedagogía*(ISSN, 0121-7593.), 1-16.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Colombia Revista Educación y Pedagogía ISSN, 0121-7593*.
- Romaní, C. C. (2006). Las multitudes inteligentes de la era digital. *Revista digital universitaria, VII*(6), 1-17.
- Sanchez, J. (2002). *Dramaturgias de la Imagen*. Universidad de Castilla - La Mancha.
- SCRD. (2015). <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/>. Recuperado el 2015, de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/programas/proyecto-jornada-40x40-para-la-excelencia-academica-y-la-formacion-integral>
- SDCRD, SED. (Abril de 2013). *Lineamientos Generales - Sistema Distrital de Formación Artística*. Recuperado el 03 de 05 de 2015, de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20SDFA.pdf>
- Secretaria de Cultura Recreación y Deporte. (2015). *Recorridos y miradas, panoramas de la formación artística y cultural en Bogotá*. Recuperado el 21 de 11 de 2015, de <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/293>: <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/293>
- Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte. (2015). <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/>. Obtenido de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/programas/proyecto-jornada-40x40-para-la-excelencia-academica-y-la-formacion-integral>
- SED. (2008). *Secretaría de Educación Distrital*. Recuperado el 14 de 08 de 2014, de Reorganización curricular por Ciclos: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf
- SED, S. d. (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40X40.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suaréz, D., & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina.
- Suárez, H. J. (2008). *La fotografía como fuente de sentidos*. Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales (FLASCO).
- Suárez, H. J. (2008). *La fotografía como fuente de sentidos*. Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales (FLASCO).
- Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en curriculum escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, . . . J. Wiskitski, *Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (págs. 13-92). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Toledo, J., & Vargas, A. (2011). LA INVESTIGACIÓN - CREACIÓN EN DANZA Y EL PENSAMIENTO. *Tránsitos de la investigación en danza*, 79-87.
- Trozso de Servera, E. (1998). Teatro como contenido curricular. Encuadre pedagógico. En G. Gonzalez de Díaz, S. E. Martí, E. Trozso de Servera, S. Torres, & B. Salas, *Teatro*,

- adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente* (págs. 39-79). Buenos Aires: AIQUE.
- Vidal, J. (1993). *Nuevas Tendencias Teatrales: La performance Historia y evolución de las vanguardias clásicas*. Tachira, Venezuela: Monte Avila Editores Latinoamericana.
- Yutzis, D. (2015). Sensopercepción. Otras lógicas posibles. En F. d. Educación, *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. (págs. 69-76). Editorial de la Universidad de la Plata.
- Zweing. (2009). *El Misterio de la Creación Artística Texto de una conferencia de Stefan Zweig pronunciada en Buenos Aires (1936)*.



CAJA COLOMBIANA DE SUBSIDIO FAMILIAR COLSUBSIDIO
INFORME FINAL
PROGRAMA JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA
MUNICIPIO DE GUADUAS – CUNDINAMARCA

CICLO: II	PROYECTO: JECI
COLEGIO: IED MIGUEL SAMPER –	FECHA: 24 Y 28 DE AGOSTO DE 2015
SEDE: POLICARPA SALAVARRIETA – URBANA	GRADO: QUINTO 5°
PROMOTOR: ERIKA CUERVO	LENGUAJE: APV

OBJETIVO DEL CICLO

Ciclo III- Descubrir y desarrollar la capacidad de expresar emociones y recuerdos, a través de la participación y la creación de secuencias corporales.

COBERTURA

No. NIÑOS ATENDIDOS

No. NIÑOS PROGRAMADOS	36	S1	S2	S3	S4	S5
		16	16	18	17	20

CAUSAS DE INASISTENCIA

Las dificultades previas presentadas en el desarrollo del programa JECI en las jornadas de otros Lenguajes, que según información de la Coordinadora de la Escuela, desmotivaron al grupo de estudiantes para asistir y a los padres de familia para llevar a los niños.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

Rango de edades: Se trabajo con niños entre los 10 y 11 años y un sólo estudiante de 12 años, quien se encuentra repitiendo el grado quinto.
Observaciones a nivel grupal teniendo en cuenta fortalezas y debilidades en relación a:
Lo cognitivo: Por la edad en la que se encuentran los niños asimilan rápidamente los conceptos que se exponen, preguntan con frecuencia, son inquietos y curiosos.
procedimental y actitudinal: Son estudiantes en su gran mayoría con disposición para las actividades que se proponen, que atienden a las indicaciones y reglas de los juegos teatrales propuestos. Algunos participantes se muestran al principio, sin deseo de trabajar en la jornada, no obstante, al final todos se integran.
Contexto social: Estudiantes de grado quinto de una institución pública urbana, estratos 1, 2 y 3, y por lo que se pudo hablar, hijos de trabajadores independientes en su mayoría.

EJE TRANSVERSAL: MEMORIA

Se abordó el tema de la memoria, mediante la observación y representación de oficios o profesiones que los estudiantes identificaran dentro de los habitantes del Municipio, muchos tomaron como referente a sus padres u otros familiares. Se identificaron secuencias de acciones físicas que cada uno de estos personajes necesarios en la cotidianidad realiza en su labor. Medico, Modista, Sacerdote, Futbolista, Profesor, Agricultor, Mulero (Conductor de Mula), Panadero entre otras fueron las profesiones de las que se valieron los participantes para adelantar su cuadro de acciones físicas.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA TALLER

Temáticas: Se trabajó concepto básicos del teatro, la representación, expresión corporal, maquillaje para resaltar el gesto y este último como herramienta del actor
Técnicas: Se partió de la técnica teatral del MIMO, del teatro gestual, en sus conceptos principales y donde se resalta la importancia del gesto y del cuerpo para la representación de secuencias corporales.
Productos: Se llegó a la construcción individual de unos movimientos secuenciales que representaban un oficio de un personaje que el estudiante había estado observando y a un maquillaje particular en cada uno.
Estrategias pedagógicas: Debido a las características del Grupo, se hace necesario aplicar estrategias a partir del juego y se permite la participación de los niños en la toma de decisiones respecto al trabajo que se adelanta, ellos proponen profesiones, y de manera autónoma deciden hacer parte del ejercicio.

RESULTADOS

Se Presenta una pequeña muestra el día jueves, frente a los compañeros de los otros grupos que estuvieron también en clases de teatro, esto a nivel grupal; y a nivel individual los niños asimilan conceptos básicos del teatro. los estudiantes participan activamente del juego de representación Y a partir de acciones reales de los personajes planteados construyen secuencia de movimientos. La última sesión del viernes los estudiantes no reciben clase, sino que asisten a la presentación de una obra teatral, "Dulcina y el burro".

NOVEDADES

Durante las clases no se presentó ninguna novedad, pero en el descanso, uno de los estudiantes manipulaba pólvora y asustaba a sus compañeros, fue reportado a la coordinadora de manera oportuna, quien decomisó el material y realizó el respectivo llamado de atención al alumno sin que la situación presentara mayores consecuencias.

SUGERENCIAS

Los recursos suministrados por el Programa podrían mejorarse para dar mas valor a la experiencia, igualmente el tiempo con el grupo fue muy corto, los estudiantes quedan muy motivados con la experiencia y es evidente el deseo de continuar con juegos de representación como herramienta de abstracción.

ANEXOS

Registro fotográfico.

UNIDAD DIDÁCTICA

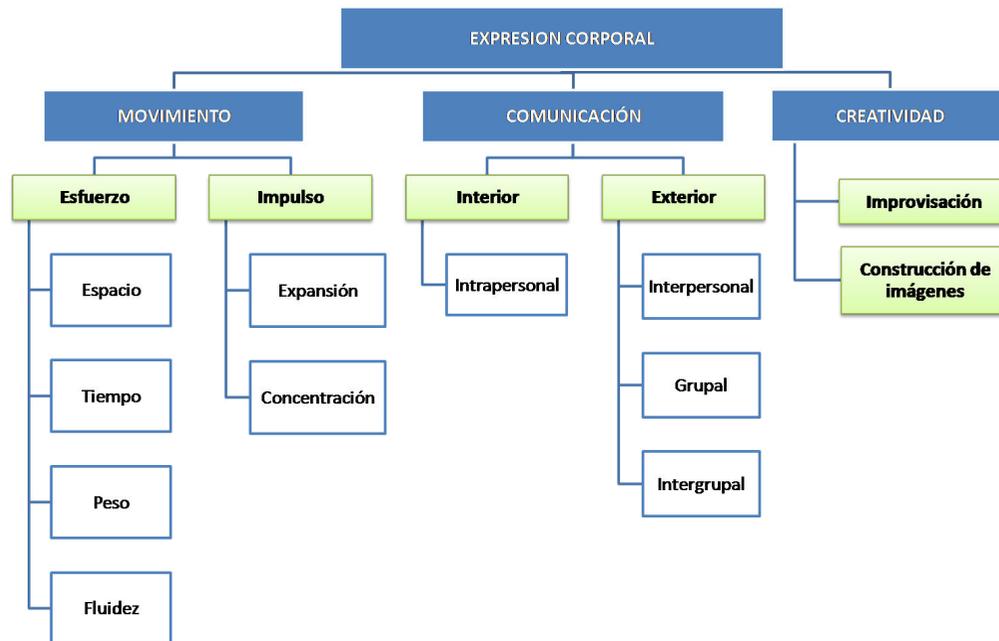
PRIMER MOMENTO: LA PLANEACIÓN

Institución:	COLEGIO CARLOS PIZARRO LEONGOMEZ
Nombre del Artista Formador:	ERIKA MARIA CUERVO MARTINEZ
Énfasis:	TEATRO
Curso:	503 JORNADA TARDE
Ciclo:	III

1. Denominación de la unidad didáctica:

FLASH MOB como dispositivo didáctico para el aprendizaje de la EXPRESIÓN CORPORAL

2. Descripción de la unidad Didáctica (Contenidos y ejes temáticos)



La expresión corporal es el principal contenido de la unidad didáctica. La Expresión Corporal, en el aula se propone trabajar en función de tres objetivos que a su vez son núcleos de contenidos, estos son el cuerpo en relación con: Movimiento, Comunicación y la Creatividad.

En la imagen se determina los elementos que componen cada uno de estos ejes temáticos.

El *flashmob* como dispositivo didáctico, atraviesa estos componentes. Se contextualiza el término a través de la utilización de recursos audiovisuales.

3. Objetivos de la unidad didáctica :

General:

- Explorar habilidades del cuerpo en diferentes niveles, comunicativo y creativo y reconoce la calidad del movimiento, a través del uso de herramientas del flashmob que permitan para acercarse al concepto y construir secuencias corporales.

Específicos:

- Explorar las distintas posibilidades de expresión del cuerpo a partir juegos teatrales, que partan de la construcción individual a un trabajo colectivo.
- Reconocer el concepto de Flashmob como nueva forma de expresión teatral contemporánea.
- Construir rutinas cortas de movimientos a partir de las imágenes y sonidos suscitados en la exploración, que tengan una carga emotiva y comunicativa frente a un tema de interés de los estudiantes.

4. Competencias e indicadores de desempeño :

Competencias:

- **La sensibilidad** como competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 25), resulta en el teatro una capacidad para creer en la ficción y dejar que mueva emociones a nivel interno y externo.
- **Competencia apreciación estética**, a su vez, está ligada al entendimiento de los diferentes códigos artísticos que componen el lenguaje teatral e interactúan reforzando semióticamente el discurso (de Diaz Araujo, 2004, pág. 40)
- **Competencia comunicativa**, es relacionada con el hacer, es la disposición productiva que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 41), que para el teatro, resulta regularmente en el montaje de una obra dramática.

Indicadores

- Los estudiantes exploran niveles alto, medio y bajo del cuerpo a partir juegos teatrales.
- Los estudiantes reconocen el concepto de personaje, acción y emoción.
- Los estudiantes generan habilidades comunicativas que se desarrollan a través del cuerpo y la voz.
- Los estudiantes exploran nuevos movimientos en su cuerpo y construyen imágenes a partir de su trabajo en un personaje

- Los estudiantes se aproximan al concepto de Flashmob
- Los estudiantes reconocen al personaje, improvisan acciones y realizan secuencias de movimientos ligadas a un mundo del personaje.
- Los estudiantes exploran otras áreas, como la música y la producción de vestuario para el personaje. .

5. Justificación de la unidad didáctica

abordar la expresión corporal con jóvenes que inician la pubertad, que según Fernández (citado por (de Diaz Araujo, 2004, pág. 23), comprende el periodo entre los 11 y los 14 años, donde la crisis del adolescente está centrada en el cuerpo, implicaba trabajar con dispositivos didácticos que permitieran acercar al alumno a los contenidos planteados, pero con un medio que actuara como dispositivo artístico –pedagógico, que diera herramientas al docente para el trabajo propuesto y al estudiante para reconocerse corporalmente.

Los objetivos que se proponen diferentes entidades, al llevar las clases de teatro a la escuela, se sustentan principalmente en desarrollar la creatividad de los estudiantes, la pregunta de ¿cómo se materializa esta premisa cuando se trabaja con el cuerpo?, resulta una motivación para adelantar este estudio. Respecto al tema (Coterón & Sánchez, 2013) afirman que “la falta de propuestas que vinculen los procesos creativos con las tareas motrices, ha supuesto un problema para que los docentes puedan comprender la estructura de trabajo a seguir para desarrollar la creatividad a través del movimiento”.

Así como para el artista es necesario que su trabajo se convierta en un producto, es decir, que la creación se materialice, para que la comprendamos (Zweing, 2009), el docente, partiendo del carácter finalizado de la actividad didáctica al que se refiere (Rickenmann, 2006), debe procurar que los contenidos propuestos no se diluyan en el medio didáctico y pasen a ser más que un momento “chévere” de la clase donde se hace cualquier cosa y” no hay evaluaciones”, en palabras de Laferriere (2011) “la práctica enseñar debe incluir en su esencia la transformación de la experiencia en saber”.

6. Planteamiento de actividades

Sesiones	Descripción de la actividad	Desarrollo metodológico del proceso pedagógico
Sesión 1	Dinámica de integración y presentación personal.	<p>Todos las sesiones incluyen breve calentamiento corporal, que no supera los 5 minutos, se realiza al inicio de la clase y su objetivo es disponer al alumno para las actividades siguientes</p> <p>Para el cierre de cada sesión se propone 3 Minutos para recordar</p> <p>Procesos de Apreciación:</p>
Sesión 2	“La Muerte” Ronda se trabaja asociación y disociación,	
Sesión 3	“La Muerte” Ronda - Se invita a los estudiantes a proponer otra dinámica corporal a partir de la canción. Grupos de 4 personas - Se deja trabajo de observación para presentar próxima clase.	

<p>Sesión 4</p>	<p>Se socializa una tarea que tenían los niños, consiste en identificar un personaje de su casa, de su barrio o de su colegio y a traer un gesto y una palabra que represente este personaje.</p>	<p>La dinámica de presentación y de integración propuesta para la primera sesión hace parte de este proceso, escuchar a los compañeros y reconocer al docente dentro del área artística es un ejercicio de apreciación, donde se recibe información. si bien se parte de la idea que los estudiantes se conocen y comparten de manera cotidiana, este tipo de ejercicios se enfoca en aspectos poco conocidos del otro.</p>
<p>Sesión 5</p>	<p>Lectura Dramática de la obra "el canto de la cigarra" de manera conjunta con los alumnos, cuyo objetivo es identificar personajes y relacionarlos con los ejemplos traídos por los estudiantes en la clase anterior. Tiempo estimado 40 minutos.</p>	
<p>Sesión 6</p>	<p>Calentamiento corporal, ejercicio de yoga "saludo al sol". Presentación del concepto de flashmob mediante la exposición de las características de algunos ejemplos y referentes. Ronda de preguntas y respuestas. Se debate acerca de los imaginarios e ideas que suscita la presentación.</p>	<p>En las sesiones de ensayo y ensamble, se dispone al grupo para apreciar el trabajo de los demás grupos.</p> <p style="text-align: center;">Procesos de Contextualización:</p> <p>Estos procesos se realizan en las sesiones que implican vincular los contenidos con actividades cotidianas de los estudiantes, ya sean de otras asignaturas, o extra curriculares de su vida en familia o en grupos sociales.</p> <p>La presentación de las secuencias ante los otros grupo es una manera de contextualizar, al mostrar y exponer su proceso de creación, la materia prima antes de ser un producto final.</p> <p style="text-align: center;">Procesos de Producción:</p> <p>El hacer hace parte importante de la propuesta didáctica, los estudiantes están en todas las sesiones frente al reto de hacer, ya sea a través de la reproducción de los ejercicios propuestos por el docente, o en la representación de las imágenes consensuadas en sus grupos, o finalmente en la construcción de secuencias corporales.</p>

<p>Sesión 7</p>	<p>Ejercicio corporal de calentamiento, improvisación y construcción corporal, con el juego "Chiquiri chiquiri cha fo fo", donde el objetivo es que cada estudiante proponga un movimiento nuevo, en relación a uno de los personajes de la obra y con el referente del personaje sesión 4. Esta actividad tiene diferentes variaciones mediadas por el artista formador, la propuesta incluye un trabajo en grupos pequeños y lo ideal es llegar a ensamblar todo el grupo. No obstante es un grupo muy grande y se adelantará hasta donde el tiempo lo permita. Tiempo estimado 45 Minutos Socialización de lo que se construye en el ejercicio, Imágenes, Registro de la clase en bitácora del estudiante y del artista formador.</p>	<p>Para realizar estos procesos, las clases tienen 4 momentos propuestos, que no necesariamente son lineales, ni deben cumplirse todos en cada sesión.</p> <p style="text-align: center;">Momento 1</p> <p>El maestro expone su saber y cuida su discurso Durante todas las clases del mes, el artista formador será quien guíe y dirija las diferentes actividades, dando pautas claras de cómo se realiza y definiendo claramente los conceptos a trabajar. Al finalizar la clase se realiza un cierre renombrando los conceptos trabajados y los medios que se utilizaron</p> <p style="text-align: center;">Momento 2</p> <p>Los participantes entran en acción, el maestro cuida su discurso Se proponen actividades donde los estudiantes deben atender unas indicaciones, la exploración es el camino que se plantea. El docente se convierte en un facilitador de la exploración y debido al grupo tan grande, debe procurar que todos los estudiantes participen de manera equitativa, sin limitar el liderazgo de los estudiantes que sobresalen, pero sin opacar el trabajo de los más tímidos.</p> <p style="text-align: center;">Momento 3</p> <p>Un espacio de reflexión y crítica sobre el saber y la práctica artística Durante las clases se proponen socializaciones, donde se pretende que los estudiantes guiados por el artista formador,</p>
<p>Sesión 8</p>	<p>Trabajo de mesa. Identificar personajes y los movimientos que podría ajustarse a los mismos de acuerdo a un análisis de las características actitudinales del mismo. Lluvia de ideas de temas que incluye la obra en cuanto al cuadro valorativo.</p>	
<p>Sesión 9</p>	<p>se acude a elementos de la Danza AFRO, para promover movimientos nuevos en los cuerpos que parten de la cosmovisión de los pueblos afrocolombianos. Concepto de ondulación-Tiempo estimado 30 Minutos. Muestra de diferentes géneros musicales con los que los niños puedan identificarse para la creación de imágenes y el mundo de los personajes trabajados</p>	

<p>Sesión 10</p>	<p>Juego de Improvisación parte I, <i>Los personajes del canto de la cigarra llegan un día al colegio Carlos Pizarro</i>. Se trabaja en grupos para que todos den herramientas a cada personaje, juego de coros corporales. Tiempo estimado 45 Minutos Socialización por grupos del Ejercicio de Improvisación a partir de Los seis sombreros para pensar de Edward De Bono- para la siguiente clase traer pequeñas cosas que ayuden a ser vestuario para el personaje.</p>	<p>reflexionen de manera conjunta respecto a los nuevos conocimientos que se adquieren y los usos que se dan dentro del teatro y por supuesto dentro de las nuevas formas de expresión teatral contemporánea. Al darse los diálogos antes mencionados y con un trabajo de mesa que incluye los encuentros del docente y de los estudiantes, es inevitable llegar a reflexiones sobre el ejercicio mismo.</p> <p style="text-align: center;">Momento 4</p> <p style="text-align: center;">La creación, proposiciones</p> <p>Las jornadas se pensaron para que los estudiantes participen de un proceso creativo, Este momento no puede entenderse como el último, ya no se está planteando un proceso lineal, ni simple de entradas y salidas de información. La labor del docente es estar siempre atento a identificar estos momentos de creatividad, que en los niños son constantes, y lograr que ellos mismos a través de la conciencia creativa, lleguen a definirlos y a potenciarlos a través de los ejercicios de razonamiento y de la memoria, y de documentar las propuestas de movimientos, acciones, secuencias, ritmos, sonidos, texturas, entre otras</p>
<p>Sesión 11</p>	<p>Juego de Improvisación parte II, <i>Los personajes del canto de la cigarra en situación</i>. Se trabaja en los mismos grupos del día anterior con los elementos solicitados, ahora estos personajes tienen una misión que definirán los estudiantes y que estará ligada al personaje del mundo que ellos han trabajado. Muestra de los personajes en los coros corporales propuestos</p>	
<p>Sesión 12</p>	<p>Calentamiento con la dinámica “Palos y Micos”</p>	
<p>Sesión 12</p>	<p>Ensayo de Coros Corporales, con música seleccionada en clases anteriores.</p>	
<p>Sesión 13</p>	<p>Calentamiento vocal, mediante la dinámica de la “La Muerte”, pasando por todas las vocales. Ensayo de Coros Corporales, con música seleccionada e inicio en la construcción de diálogos y coros vocales. Se pueden tomar los textos de la obra o a partir del personaje del mundo que cada uno investigó y tiene una palabra, hacer una construcción nueva.</p>	

Sesión 14	Breve calentamiento corporal y vocal – se establece rutina para las jornadas que quedan. 8 tiempos para cada parte del cuerpo y hacia cada lado, arriba, abajo, derecha e izquierda. A partir de las emociones identificadas en la lectura dramática, se propone a los estudiantes que realicen en grupos de cuatro, rutinas rítmicas, motivadas en una de las emociones extraídas de las lecturas.	
Sesión 15	Presentación de algunos referentes musicales que contribuyan al trabajo de los cuadros. Revisión de las rutinas trabajadas en la clase anterior.	
Sesión 16	Trabajo autónomo en los grupos establecidos, para perfeccionamiento de las rutinas.	
Sesión 17	Trabajo autónomo en los grupos establecidos, para perfeccionamiento de las rutinas.	
Sesión 18	Socialización de las rutinas y disposición de los grupos para ensamble. El docente organiza y enumera los grupos para la muestra.	
Sesión 19	Ensayo general, donde se establece entrada, lugares, música, orden de los grupos, se perfeccionan las rutinas y se miden tiempos. Ensamble	
Sesión 20	Muestra de los ejercicios adelantados por los estudiantes a la comunidad escolar (Padres de Familia, Profesores y compañeros de otros cursos)	

7. Recursos y materiales utilizados para el desarrollo de las actividades.

Sesión 1 propuesta para realizar en el patio del colegio, siempre y cuando las condiciones del clima lo permitan.

Sesión 2 se realiza en el salón de clases. Se requiere de varias copias de la obra para que los estudiantes sigan la lectura.

Sesión 3 propuesta para realizar un salón con recursos audiovisuales si lo permite el espacio.

Sesión 4 propuesta para realizar en el patio del colegio, siempre y cuando las condiciones del clima lo permitan. Segunda parte en el salón de clase.

Sesión 5 se realiza en el salón de clases. Se requiere de marcadores de colores, para hacer esquema de lluvia de ideas en el tablero.

Sesión 6 se realiza en el salón de clases. Se requiere de grabadora para la reproducción de música.

Sesión 7 propuesta para realizar en el patio del colegio.

Sesión 8 propuesta para realizar en el patio del colegio, siempre y cuando las condiciones del clima lo permitan. Con los elementos que los chicos aporten como parte de su personaje. Segunda parte en el salón de clase.

Sesión 9 realiza en el patio del colegio, para el ensayo se requiere grabadora.

para el ensayo se requiere grabadora. marcadores de colores para ir hilando daos de la historia que se construye o se adapta

Sesión 11 propuesta para realizar en el patio del colegio, siempre y cuando las condiciones del clima lo permitan.

Sesión 12 se realiza en el salón de audiovisuales.

Sesión 13 se realiza en el patio del colegio si el clima lo permite, si no en salón de audiovisuales, por contar con mayor espacio..

Sesión 14 propuestas para realizar en el patio del colegio, siempre y cuando las condiciones del clima lo permitan. Para los ensayos generales y la muestra se requiere sonido, amplificación de la música seleccionada para los ejercicios.

8. Marco teórico (teorías: autores disciplinares, pedagógico)

Expresión corporal

La expresión corporal, entendida como lo afirma (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 209)es el “Lenguaje del cuerpo con sus posibilidades de movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y desplazamientos, organizados en secuencias significativas en el tiempo - espacio como manifestación de la totalidad de la persona”, definición amplia, que puede resumirse con palabras de las mismas autoras, como el derecho de todo individuo para expresarse con su propio cuerpo (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 211).

En el aula, la expresión corporal es trabajada como contenido, en la educación física y en la educación artística. Cuando se desarrolla como lenguaje en sí mismo, con su propia autonomía, con su propia gramática y códigos para la comunicación, pertenece al campo de la danza (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 221).

Enmarcarla en la danza es entendible si se considera que cada grupo cultural y cada individuo, tienen una manera particular de aprender a sentir la armonía y los ritmos del cuerpo. La pedagogía de la danza, comprende la conciencia de la propia estructura, de la actitud o posición, de la respiración, de los movimientos, los ritmos y la gestualidad. (MEN, 2000, pág. 72).Pero, la expresión corporal trasciende a

otras áreas artísticas como un continente universal que alberga todas las disciplinas expresivas corporales. (Montesinos, 2004, pág. 16), de acuerdo a la imagen siguiente:

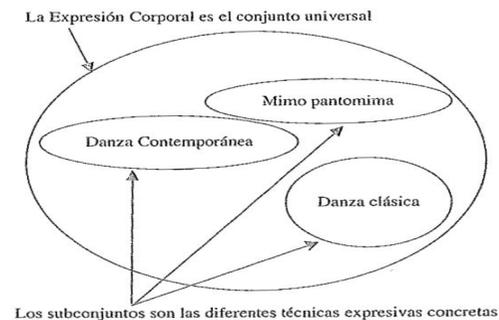


Figura Tomada de (Montesinos, 2004)

Incluirla como un contenido teatral, puede verse como un interés en el teatro gestual, pero realmente es una apuesta por crear un diálogo interdisciplinar, entre el teatro y la danza, que al parecer son cercanos. En definitiva podría afirmarse que la expresión corporal en puede ser trata como contenido del lenguaje danza-teatro.

Podemos considerar la interdisciplinariedad como el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales. (Fernández, 2010, pág. 159).

Cuando se habla de artes escénicas nos referimos al teatro y danza, diferenciarlas resulta cada vez más complejo a la luz del arte contemporáneo y del postmodernismo. El trabajo del cuerpo en el teatro construye conocimiento y podría hablarse de lo que (Alfonso, 2013, pág. 116) denomina, “el saber corporeizante, que es un saber complejo sobre las percepciones motrices, sensibles, expresivas, y comunicacionales. Es una forma de percibir el propio cuerpo en su dimensión expresiva.”

La didáctica de la expresión corporal es considerada también como sistema complejo, no se la entiende como sumatoria elementos. En esta visión sistémica se seleccionan determinados elementos que la conforman, desde otra postura se es posible que sean otros elementos, (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998).

Esquema contenidos de expresión corporal

La organización de contenidos en la planeación escolar, para trabajar el tema de expresión corporal como saber, debe contemplar el cuerpo en relación con el movimiento, la comunicación y la creatividad. Estos conceptos tienen una relación de sub-sistema, en el centro como parte intrínseca del sistema de contenidos, está la sensorpercepción

Procesos didácticos: La siguiente imagen Tomada de (SDCRD, SED, 2013, pág. 19), define el rol de estudiante, el proceso pedagógico y los subprocesos planteados para la clase de teatro.

Rol del estudiante	Proceso pedagógico	Sub-procesos
El estudiante como espectador	Recepción	Percepción
		Apreciación
El estudiante como creador	Creación	Apropiación
		Producción
El estudiante como expositor (el estudiante ante el público)	Socialización	Presentación pública
		Gestión

Proceso de Apreciación– Apreciar sugiere que el alumno hace parte de un sistema donde la propia participación del estudiante como aprendiz en las clases de teatro, puede constituir una experiencia significativa, al permitirle identificar el lenguaje y reconocerlo como un diferentes de otras artes, más frecuentemente incorporadas a su repertorio de consumo y valoración (Chapato, 1998, pág. 145), a su vez, lo que produce en ese experimentar, está sujeto a la apreciación de agentes internos y externos.

Procesos de Producción: El objetivo al producir no es alcanzar niveles de excelencia artística, pero si poner al alcance de todos los estudiantes las posibilidades expresivas del lenguaje teatral (Chapato, 1998, pág. 142).

Procesos de Contextualización: El término socializar, inmerso en la educación colombiana, es tomado como sinónimo de mostrar, al referirse al termino el (Ministerio de Educación Nacional, 2010), afirma: “No hay proceso artístico completo sin la exposición de sus productos ante el público. Contextualizar, que es “poner en un determinado contexto”, implica re-significar a partir de la propia realidad, las propuestas existentes en el aula, (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998, pág. 245) , generando una relación indivisible entre el sujeto, el proceso y el producto.

Históricamente, en materia educación artística, se fue valorando el producto bajo los más variados fundamentos alternativamente, sin importar los mecanismos del proceso para llegar ese producto; o el proceso puro, considerándose al producto una instancia separada de dicho proceso. Hoy sabemos que no hay producto sin proceso y viceversa. (Harf, Kalmar, & Wiskitski, 1998

9. Referencias bibliográficas:

- Centros de Interés en Arte. Programa CLAN-IDARTES. . (2015). <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/>. Obtenido de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/armonizacion_curricular_20may2015-idartes-.pdf
- Alfonso, M. (2013). La construcción del saber profesional del profesor de teatro: estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/623>.
- Chapato, M. E. (1998). El lenguaje teatral en la escuela. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, y otros, Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística (págs. 133-172). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Chauca, P. (2012). El flashmob : antecedentes y perspectivas como práctica escénica comprometida sociopolíticamente. ASRI Arte y Sociedad Revista Investigación , 1-6.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE.
- Cobo, C. (2006). Las Multitudes Inteligentes de la Era Digital. Revista Digital Universitaria , VII (6), 1-17.
- Corporación DC Arte. (2015). Teatro y Poética del Espacio Público. Propuesta para el Programa 40x40 en la Localidad de Bosa .
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (24), 117-122.
- de Diaz Araujo, G. G. (2004). Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente. Buenos Aires: Aique.
- Dominguez, J. (2008). Arte y pedagogía. Semántica en los conceptos para una educación plástica y visual. Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas (22), 191-200.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. (D. C. Camacho, Trad.) Paidós.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital Universitaria , V (1), 2-17.
- Fernández, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? Innovación Educativa , 20, 157-166.
- Garcia, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. El Artista (2), 80-97.
- Guilford, J, Eisner, E, Lagemann, J, & Torrance, E. (1994). Creatividad y Educación. Paidós Educador.

- Harf, R., Kalmar, D., & Wiskitski, J. (1998). La Expresión Corporal va a la escuela. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, y otros, *Artes y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (págs. 209-258). Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) Fundación Santillana.
- Marcillas Piquer, I. (2013). Flashmobs: la transformación de la dramaturgia a través de las redes sociales. En *Teatro e Internet en la primera década del siglo XXI* (págs. 235-249). Madrid: Verbum.
- Martí, S. E. (1998). Fundamentos psicológicos del teatro en la escuela. En G. Gonzalez de Díaz, S. E. Martí, E. Trozzo de Servera, S. Torres, & B. Salas, *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente* (págs. 15-37). Buenos Aires: AIQUE.
- MEN. (2000). *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. Recuperado el 20 de 05 de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html>
- Montesinos, D. (2004). *La Expresión Corporal, su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Moreno, A., Calvo, C., & De Maturana, S. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de educación* (62), 203-216.
- Rebullido, T. R. (2016). El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (29), 126-128.
- Romaní, C. C. (2006). Las multitudes inteligentes de la era digital. *Revista digital universitaria* , VII (6), 1-17.
- SCRD. (2015). <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/>. Recuperado el 2015, de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/programas/proyecto-jornada-40x40-para-la-excelencia-academica-y-la-formacion-integral>
- SDCRD, SED. (Abril de 2013). *Lineamientos Generales - Sistema Distrital de Formación Artística*. Recuperado el 03 de 05 de 2015, de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20SDFA.pdf>
- SED, S. d. (2014). *Currículo para la excelencia academica y la formación integral 40X40*.
- Trozzo de Servera, E. (1998). Teatro como contenido curricular. *Encuadre pedagógico*. En G. Gonzalez de Díaz, S. E. Martí, E. Trozzo de Servera, S. Torres, & B. Salas, *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente* (págs. 39-79). Buenos Aires: AIQUE.
- Vidal, J. (1993). *Nuevas Tendencias Teatrales: La performance Historia y evolución de las vanguardias clásicas*. Tachira, Venezuela: Monte Avila Editores Latinoamericana.

- Yutzis, D. (2015). Sensopercepción. Otras lógicas posibles. En F. d. Educación, Ideas para pensar la educación del cuerpo. (págs. 69-76). Editorial de la Universidad de la Plata.
- Zweing. (2009). El Misterio de la Creación Artística Texto de una conferencia de Stefan Zweig pronunciada en Buenos Aires (1936).

Colegio: Carlos Pizarro Leongómez – Localidad de Bosa- Bogotá D.C.

12 de Noviembre de 2015

Artista Formador: **ERIKA MARIA CUERVO MARTINEZ**

Observación muestra final Grupo N°	1
Personajes *	SAPO
Acciones *	AMENAZAR - CARCAJEAR
Emociones que motivan la Acción *	Deseo de Poder

Calidad de movimientos

		Impulso			
		Expansión		Concentración	
Esfuerzo	Espacio		Indirecto	X	Directo
	Peso		Liviano - Suave	X	Pesado - Fuerte - Impactante
	Tiempo	X	Pausado - Lento	X	Súbito - Rápido
	Fluidez		Libre	X	Contenido

Observaciones

En la muestra, se pierde fuerza y definición que fue observada en ensayos previos, la música seleccionada al parecer afecta el ritmo inicial propuesto por el grupo, era mas lento y por tanto los movimientos eran mas precisos, se aceleraron. En el cierre de la actividad, expresaron estar nerviosos por el público.

Creatividad	
Construcción de imágenes:	Improvisación:
	
<p>Las imágenes realizadas están relacionadas con figuras geométricas, triángulos, cuadros, rombos. Tratan de permanecer todo el tiempo en posición equidistantes entre sí, se observa manejo y equilibrio del espacio. La imagen final es analogía de el triunfo de los habitantes del pueblo contra el sapo, al desactivarlos.</p>	<p>Al crear la secuencia se evidenció, que construían de manera secuencial las imágenes, improvisaban la siguiente a partir de punto final de la anterior. En la lluvia de ideas, expresaron que se inspiraban en movimientos de robot y en eso habían basado los ejercicios de improvisación porque relacionaron el poder lo relacionan con las máquinas.</p>

* Seleccionada del análisis de personajes de la obra focal - El canto de la Cigarra

Fecha de transcripción: Diciembre de 2015