



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**Transposición didáctica de contenidos disciplinares del Énfasis en Procesos de
Creación desde las Artes Escénicas en la Institución I.E.D. Alfonso Reyes
Echandía en el marco del 2019 I.**

Gabriel Alejandro Ávila Lozano

Código: 2014177004

Correo: dae_gavilal060@pedagogica.edu.co

Tutora: Mg. Eliana Paola Varela Barreto.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

2021.

Tabla de contenido

Introducción	1
CAPÍTULO 1	4
Planteamiento del problema	4
Justificación	7
Objetivos	9
Antecedentes de investigación	10
Transposición didáctica de contenidos	10
Investigación - Creación /Formación.	16
CAPÍTULO 2	21
Marco conceptual	21
La transposición didáctica, un proceso de transformación de saberes	21
La acción didáctica, aprendizaje mutuo de contenidos.	21
Didáctica	25
Transformación de saberes, de “un saber sabio” a “un saber enseñable”	26
Competencias educativas de los contenidos en la educación artística	31
<i>Transposición didáctica interna y externa</i>	36
Aprendizaje situado, un constructo para la enseñanza-aprendizaje en la práctica pedagógica	39
La Investigación - Creación / Formación	42
Investigación - Creación en Artes.....	42
El énfasis de creación una mirada desde la metodología.....	44
Rol del profesor en formación en un proceso de Investigación - Creación / Formación	45

La convergencia entre la investigación-creación, formación y la transposición didáctica.....	47
Marco referencial.....	48
Contextualización del programa en la carrera Licenciatura en Artes Escénicas de la U.P.N.	48
Énfasis en Procesos de Creación Escénica	50
Contenidos disciplinares de los énfasis en creación I-II-III Y IV (Séptimo a décimo semestre).....	53
CAPÍTULO 3.....	63
Metodología de investigación.....	63
Investigación Cualitativa	63
Paradigma Interpretativo	64
Estudio de caso.....	66
Fases de investigación:.....	67
Instrumentos de investigación	68
Proyecto de aula.....	68
Diarios de campo.	74
Población.....	77
Capítulo 4.....	79
Resultados.....	79
<i>Las fases de la transposición didáctica.....</i>	<i>79</i>
Transposición didáctica externa.....	82
<i>El macro contenido.....</i>	<i>83</i>
<i>Contenidos trasversales</i>	<i>84</i>

Transposición didáctica interna	91
<i>De las planeaciones a los alumnos</i>	92
Capítulo 5	102
Análisis	102
Una forma propia de la teoría	102
Conocimientos de la universidad al colegio	103
El texto mediador como herramienta para la transposición didáctica interna	107
Capítulo 6	109
Conclusiones	109
Bibliografía	116

Lista de gráficas

Gráfica 1	10
Gráfica 2	27
Gráfica 3	30
Gráfica 4	32
Gráfica 5	34
Gráfica 6	37
Gráfica 7	64
Gráfica 8	69

Lista de tablas

Tabla 1.....	71
Tabla 2.....	73
Tabla 3.....	77

Agradecimientos

**Quiero ir con aquel a quien amo
Quiero ir con aquel a quien amo.
No quiero calcular lo que cuesta.
No quiero averiguar si es bueno.
No quiero saber si me ama.
Quiero ir con aquél a quien amo.**

Bertolt Brecht

Este proyecto fue un aprendizaje en todos sus aspectos, como futuro docente, como actor y como persona. Fue un proceso difícil, de reconocer habilidades y debilidades, de mantener una postura, de ceder en algunos momentos, de pedir ayuda, pero sobre todo de resistencia.

Empezar siempre es difícil, sentarse frente al computador y no saber por dónde empezar, arriesgarse a escribir, el miedo a equivocarse, momentos en los que no se sabe qué hacer. En esos momentos encontrar personas maravillosas que creen en ti, que te guían, que te regañan con cariño, que se sientan a escuchar ese caos para tratar de entender y proponer soluciones, eso para mí es el amor, gracias a Prieto por ser esa persona, espero poder corresponder a ese amor de la misma manera o más, ser mi amigo, mi confidente, mi compañero en este proceso, no acabaría de describir todo lo que has hecho por mí, infinitas gracias amor.

A la profe Eliana, quien con su guía me ha dejado una gran responsabilidad, la cual es el de ser el profesor que no se rinde, que enseña, que impulsa a sus estudiantes a no rendirse, a dar esperanza. Gracias por el aprendizaje de en este proceso investigativo, desde enseñar a escribir bien, hasta ser meticuloso con el análisis, por la chispa de los hallazgos, de la sorpresa, por creer cuando yo ya no creía. Gracias Profe.

A mi familia, mi mamá y mi hermano que esperaban noticias de los avances del proyecto y que me apoyaron escuchando y soñando con el futuro que me espera por alcanzar este logro. A mis amigos y colegas Maleja y Dani, por estar pendientes de mí, de mi emocionalidad, de mis avances, por escuchar, por sus opiniones y su fuerza para seguir, a David y a Nana que celebran este logro. También a Aura que con su profesionalismo supo guiar las palabras, entenderme desde ellas, potenciarlas y embellecerlas. A la profe

Carolina Merchán quien con su vasta sabiduría como docente y como investigadora guio mi investigación en uno de los momentos más críticos a cambio de chocolates, es a ella a una de las pocas personas que puedo nombrar con toda seguridad como maestra.

Por último y no menos importante, gracias al teatro y a la educación, que me han mantenido soñando, creyendo e impulsado a crear, a pensar en un mundo mejor a entregar lo mejor de mí, a impulsarme a cambiar los mundos de mis estudiantes. Infinitas gracias a todos.

Introducción

La enseñanza de las artes es un tema amplio, diverso y en constante cambio en lo que respecta a la transmisión de sus contenidos de orden disciplinar, sus metodologías y sus paradigmas. Lo anterior, ha invitado a reconocer, identificar y analizar las herramientas y las maneras desde las que dichos procesos llegan al aula. Entonces, esta investigación buscó entender ¿cómo se dio el proceso de enseñanza- aprendizaje en relación con los contenidos aprendidos en la Licenciatura en Artes Escénicas en el Énfasis en Procesos de Creación desde las Artes Escénicas llevados a un contexto de educación media? Desde este análisis fue posible evidenciar la transposición de los conocimientos en lo que respecta al ¿Qué, cómo y para qué enseñar?

A partir de lo anterior, se generó la pregunta: ¿Cómo sucede el proceso de transposición didáctica de los contenidos disciplinares del Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas hacia una práctica pedagógica en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía durante 2019-I? Para responder la pregunta, se analizó la práctica pedagógica realizada por el entonces profesor en formación (entendido ahora como P.F.) Andrés Marulanda quien también cursó el Énfasis en Procesos de Creación Escénica. Para ello se utilizó como insumos el proyecto de aula, las planeaciones de clase y los diarios de campo realizados por el nombrado profesor. Esta monografía está estructurada en seis capítulos que abordan las diferentes etapas del proceso investigativo.

En el primer capítulo se encuentra el devenir de la investigación a partir de la construcción de la pregunta problema y la justificación de su reflexión desde la teoría de la transposición didáctica. Se da cuenta de la necesidad de plantear metodologías propias para

las artes como principal motivación, en especial, la Investigación – Creación, Formación. En esta instancia los objetivos planteados ponen en la lupa la reflexión sobre la transposición didáctica de saberes. Así mismo, se presentan los antecedentes como base para poder hacer un rastreo sobre las investigaciones relacionadas sobre la didáctica y la Investigación - Creación / Formación en las artes.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco conceptual en el que se hace una indagación, correlación y convergencia de los conceptos teóricos relacionados con la Transposición didáctica de contenidos y la Investigación - Creación / Formación. En este sentido se abordan conceptos como: la acción didáctica para entender ¿cómo sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje? La didáctica para comprender el devenir de la transposición didáctica, la transformación de saberes, las competencias educativas de los contenidos en la educación artística, la indagación por el proceso de transposición didáctica interna y externa, el aprendizaje situado y finalmente el rol del profesor en formación un proceso de Investigación - Creación / Formación.

En una segunda instancia, el capítulo aborda el marco referencial, en donde se hace una contextualización del programa de la carrera Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Se realiza una indagación sobre sus objetivos de formación principales, una contextualización acerca de cómo funciona el Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas y en último lugar, una clasificación y definición de los contenidos disciplinares promovidos en los programas por los profesores formadores.

El tercer capítulo aborda la definición y justificación de la metodología de investigación de carácter cualitativo a partir de un paradigma interpretativo y de estudio de

caso, así como las fases y los instrumentos para la investigación enmarcados en un proyecto de aula, planeaciones de clase y diarios de campo. Todo lo anterior como elementos clave para el análisis investigativo de la transposición didáctica.

En el cuarto capítulo se explica los resultados encontrados basados en la transposición didáctica interna y externa con una identificación de los contenidos traspuestos desde el espacio del Énfasis al colegio de la práctica efectiva del profesor en formación. En ello es posible comprobar cuáles contenidos fueron comprendidos por los alumnos de quinto grado.

En el quinto capítulo, los hallazgos encontrados a partir del análisis, la comprobación de la transposición didáctica de los contenidos promovidos tanto en la licenciatura como en la práctica pedagógica en el colegio, así como las fases identificadas en las planeaciones de clase.

Por ultimo las conclusiones que responden la pregunta problema, los objetivos alcanzados y los aportes teóricos propios basados en todo el proceso de investigación de la monografía.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema surge de la indagación en una temática relativamente reciente acerca de los procesos de Investigación - Creación / Formación. Específicamente, la cuestión que atañe al proceso de transición didáctica de los contenidos académicos en un contexto escolar con Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas

Para abrir la discusión acerca de los procesos de Investigación–Creación es preciso transitar por las aristas de dichos conceptos. Para Patrice Pavis, desde su *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología* (1983), el teatro encuentra su eje investigativo a partir de la creación colectiva. Esta última se define como “Un método de trabajo que es frecuente hoy en el teatro de investigación, pero exige, para estar a la altura del objetivo, una alta polivalencia en los participantes.” (1983, p. 101). Es posible afirmar que el teatro en los procesos actuales se relaciona en su esencia con lo investigativo y lo performativo, preguntándose por el hacer y por la práctica misma de la disciplina en relación con la construcción del sujeto y las implicaciones de aquel en la sociedad.

En otra instancia, con respecto al teatro y hecho educativo, la doctora Francisca Cobo Martínez en su texto *Procesos creativos en los espacios escénicos* explica ¿cómo el proceso creativo tiene injerencia en el hecho educativo desde el artista como educador?: “El proceso de creación es tan importante como el producto creado [...] El profesor artista no puede evadir de su creación la acción educativa, sino que la disuelve en ella” (2013, p. 2). En ese caso, el artista termina siendo un

educador que recurre a los elementos de la didáctica con el fin de la creación escénica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, es posible identificar la necesidad de reflexionar acerca de la adquisición del conocimiento y el rol de los creadores como investigadores/educadores. Cobo abre un paradigma sobre los procesos de Investigación - Creación, que contienen en sí mismos una acción educativa, pedagógica y didáctica.

Ana María González Alonso, complementa lo expuesto por Cobo afirma que “Los procesos [de creación] se enfocan en entender cómo las artes producen conocimiento” (González, 2017, p. 12). En efecto, es preciso indagar sobre aquellos procesos creativos que conllevan en sí mismos lugares de enseñanza-aprendizaje con los participantes y donde se valide la cuestión sobre cómo llevar el conocimiento adquirido durante un proceso formativo de un licenciado/actor al espacio de práctica.

Dicho interrogante, ha comenzado a estar presente en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica. Al respecto, Giovanni Covelli y Dayan Roza, maestros de la carrera en mención, realizaron un análisis didáctico sobre la práctica pedagógica en la Organización Participativa de Actividades Lúdico-Artísticas para la Sociedad (OPALAS), en conjunto con profesores en formación. En su texto plantean una “reflexión sobre la Investigación - Creación como una metodología auténtica de las artes y una alternativa epistémica frente al modelo investigativo-positivista de las ciencias. La Investigación - Creación propone que la investigación en artes puede tener sus propios métodos y resultados

cuantificables con base en los lenguajes y productos propios del arte” (2020, p. 192).

Con base en lo anterior, es importante mencionar que la temática de Investigación - Creación / Formación presenta una urgencia de revisión y comprensión sobre sus lugares conceptuales y más aún, si se piensa en relación con la práctica misma. Así las cosas, es de suma importancia para llevar unos procesos óptimos de enseñanza/aprendizaje. Lo anterior implica indagar acerca de los contenidos enseñables y analizar sobre la transformación de los saberes desde un espacio formativo universitario a una práctica educativa. Teniendo en cuenta estas reflexiones, las preguntas centrales en torno a ¿qué se enseñó, cómo se enseñó y para qué se enseñó?, dan lugar la siguiente pregunta problema en el marco de la investigación presentada:

Pregunta problema

¿Cómo sucede la transposición didáctica desde los contenidos disciplinares del “Énfasis en Procesos de Creación Escénica” en la práctica pedagógica en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía durante 2019-I?

Justificación

A continuación, se presentan las razones por las que se desarrolló este proceso de investigación. La principal motivación para esta indagación fue el interés desarrollado a partir de mi experiencia como estudiante en torno a los aportes conceptuales del espacio del Énfasis en Creación sobre el proceso de práctica y de autoevaluación (incluso) de la Licenciatura de Artes Escénicas.

La segunda razón se encuentra relacionada con la motivación de hacer un aporte a los procedimientos teóricos y críticos sobre las prácticas pedagógicas en artes. En la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, el currículum está pensado para que el estudiantado tenga una gama de conocimientos desde lo pedagógico, lo procedimental, lo axiológico y lo disciplinar en el campo artístico. Sin embargo, desde mi experiencia como estudiante, dichos conceptos pueden ser problemáticos al ejecutarlos como docentes frente a una población dada. Por ende, se precisa esta investigación como lugar para el análisis de la forma en que unos conocimientos aprendidos se transponen al lugar de enseñanza.

La tercera razón, relacionada con la anterior, es la pretensión de realizar un documento de apoyo que sea útil para la construcción e implementación de un proyecto pedagógico de aula con un panorama más claro respecto a los contenidos sobre creación escénica y su transposición en un espacio educativo.

En cuarto lugar, la monografía pretende aportar una claridad pedagógica en el espacio académico del Énfasis en Procesos de Creación, de manera que sirva como base teórica para el estudio de la Investigación - Creación / Formación como contenido aprehensible y enseñable dentro del proceso educativo. Así mismo, es posible enlazar lo

anterior con los aportes desde la práctica misma. Es decir, al analizar los procesos de aprendizaje dentro de los espacios académicos de la licenciatura, es posible validar el saber pedagógico-didáctico–disciplinar de la L.A.E. en los lugares donde se realiza la práctica pedagógica. Lo anterior comprueba que la oferta educativa que tiene el currículum de la licenciatura está siendo transformado por los profesores en formación, así como llevados a la práctica pedagógica.

Por otra parte, al hacer un diagnóstico desde los aprendizajes de la licenciatura que están siendo enseñados en la práctica pedagógica, se fortalece el proceso de autoevaluación y acreditación. Lo anterior sirve como sustento para analizar la forma en que se están enseñando los contenidos (cómo), así como su propósito (qué), utilidad real (para qué) y aplicabilidad en el contexto profesional.

En últimas, se sustenta la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura, a partir del análisis de las preguntas en mención y la manera en que se transpone un contenido disciplinar desde el espacio académico hacia la práctica pedagógica. De ahí que visibilizar el aporte de la oferta educativa y diagnosticar la licenciatura es una herramienta útil para saber cómo los profesores en formación aprenden contenidos de un espacio académico y de qué manera la institución puede fortalecer procesos de autoevaluación.

Objetivos

General

Analizar qué contenidos disciplinares del Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas se transponen didácticamente en la práctica pedagógica del I.E.D. Gustavo Reyes Echandía, en el periodo del 2019- I.

Específicos

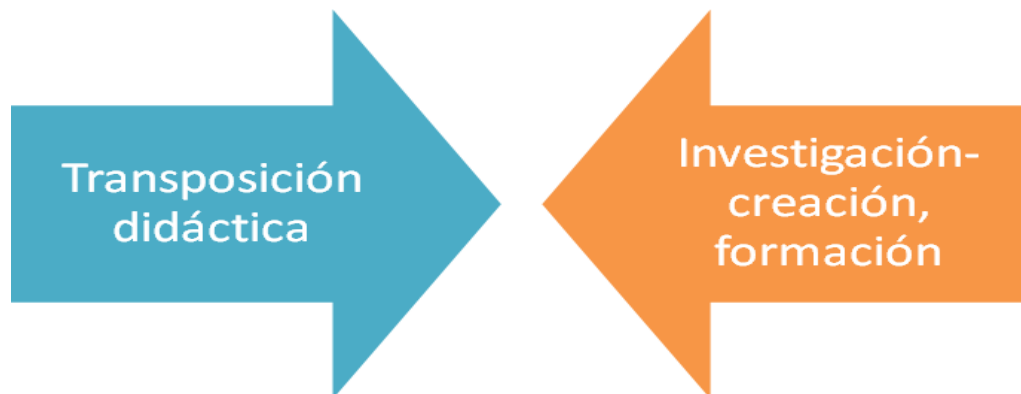
- Identificar los contenidos disciplinares del Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas que se transponen en un proyecto de aula ejecutado en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía durante el periodo del 2019-I.
- Determinar la metodología didáctica implementada para el desarrollo de los contenidos disciplinares del Énfasis en Procesos de Creación Escénica en el proyecto de aula en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía.
- Identificar las relaciones de los elementos de la transposición didáctica entre el Énfasis en Procesos de Creación y el proyecto pedagógico de aula de la práctica efectiva en el I.E.D. Gustavo Reyes Echandía.

Antecedentes de investigación

Dado que el presente trabajo de grado se enfocó en entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, la didáctica y la transposición de contenidos desde el espacio académico de la carrera denominado énfasis en procesos de creación escénica, se realizó una búsqueda de antecedentes desde dos categorías:

Gráfica 1

Sobre los antecedentes abordados.



Nota. Diseño propio que expone los antecedentes de investigación.

Transposición didáctica de contenidos

Al investigar sobre *transposición didáctica*, se encontraron textos relacionados con estudios de clínica didáctica, acción didáctica conjunta y revisión documental sobre análisis didácticos. Se encontraron veinte documentos de los cuales se retoman cuatro monografías que provienen del repositorio de la U.P.N., un artículo realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada por un profesor de la nombrada institución, un artículo

realizado en la revista virtual mexicana especializada en educación y por ultimo un artículo publicado por un profesor de la Universidad Católica y Popular de Risaralda.

En primer lugar, se encontró la monografía *La transposición didáctica como transformación de saberes* escrito por Gloria Tatiana Rodríguez Peláez (2015). El texto se enmarca temáticamente dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y tuvo como propósito “identificar los procesos de transposición didáctica que emergen en el espacio académico de Actuación de tercer semestre, del periodo académico 2014-1 de la Licenciatura de Artes Escénicas de la UPN” (2015, p. 3). La autora identificó los contenidos de un espacio de formación del programa analizados con base en la teoría de Vsévolod Meyerhold. Con este objetivo realizó videoscopias y distinciones desde la clínica didáctica, este último con el fin de identificar los gestos docentes. Dentro de las conclusiones, parafraseando a la autora, se resalta la transposición didáctica como medio para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos teatrales en un contexto universitario (2015). Estas argumentaciones finales de la monografía de Rodríguez son un aporte valioso a la base teórica-analítica de un espacio académico de la licenciatura desde la clínica didáctica.

En segundo lugar, se abordó la monografía *Sistematización de los contenidos didácticos en las experiencias artísticas del programa tejedores de vida con los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años* realizada por Eliana Paola Varela Barreto (2015) de la Licenciatura en Artes Escénicas de la U.P.N. Esta investigación trata sobre:

Una experiencia desarrollada durante el 2014 por los tejedores de vida, realizada en las localidades de Barrios unidos, Teusaquillo, Engativá y Fontibón. En esta experiencia se evidenció que los artistas comunitarios

tejedores de vida ponían sus saberes, propios de las disciplinas artísticas, y los relacionaban con una construcción pedagógica. (p. 7)

La autora explica cómo, desde una sistematización de experiencias, se realiza un análisis didáctico de los contenidos de los lenguajes artísticos en un contexto específico. En esta investigación hace referencia a las situaciones didácticas de la teoría de Chevallard que, a su vez, denotan los procesos de transposición didáctica, con el fin de transformar un saber sabio en un saber enseñable (Varela, 2015). En una de las conclusiones afirma que “el cuerpo es el eje fundamental en el encuentro tanto teatral; como pedagógico/teatral. Sin este, la vivencia, la experiencia y la exploración no son posibles” (p. 228). En relación con la presente investigación, existen algunos puntos de convergencia con base en la teoría de Chevallard y el análisis de contenidos; por ello se retoma como antecedente para esta monografía.

El siguiente documento corresponde a una monografía llamada *Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico* (2014) de Christian Camilo Miranda Rubiano, realizada en la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN. En esta investigación Miranda explica que:

Este proyecto se concentra en describir los procesos y procedimientos de la recolección de documentos para el análisis didáctico. Teniendo como objetivo la revisión, descripción y ejemplificación de los métodos e instrumentos por medio de los cuales esta perspectiva investigativa se aproxima a las estructuras de funcionamiento del aula. (p. 3)

El escrito se enmarca en una metodología de revisión documental en la que se resaltaron textos que hablan sobre elementos de análisis desde la didáctica. Conforme a

esto, realiza una descripción de las características del profesor como didacta e investigador que está en constante análisis de sí mismo y del contexto. Miranda concluye que “la escuela y demás instituciones dedicadas a la formación de seres humanos, corresponden al lugar privilegiado en donde es posible realizar investigación didáctica tanto en artes escénicas como en otras áreas” (Miranda, 2014, p. 76). Acorde con lo anterior, afirma que la didáctica es un elemento fundamental dentro de la práctica pedagógica dado que en ella se puede analizar al profesor, al estudiante y al saber. Esto último tiene que ver con lo que pretende analizar la presente monografía –de manera similar–, con atención más específica en la indagación hecha por el autor respecto a la transposición de contenidos en relación con la práctica pedagógica desde la didáctica.

Por otro lado, se encontró el artículo *Enseñanza y aprendizaje en la educación artística*, escrito por Antonio Stalin García (2005), profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El texto trata sobre “una propuesta para lograr el libre y pleno desarrollo de las capacidades artísticas entre estudiantes de media vocacional” (p. 3). El autor recapitula un proceso de enseñanza-aprendizaje que realizó con sus estudiantes, donde se dio importancia al rol del profesor dentro del desarrollo de esta metodología y se recalcó la manera en que el docente es partícipe de la transformación del saber disciplinar de acuerdo con el entendimiento de los saberes de los estudiantes. Según García, los estudiantes tienen saberes culturales que han aprendido en sus relaciones con el contexto y esto es un elemento importante de tener en cuenta para la didáctica. Una de las conclusiones del artículo afirma que “su objetivo [el de los currículos de artes] debe ser formar docentes para escuelas y colegios, prioritariamente orientadores de la asignatura Educación Artística (no solo de Artes Plásticas o Música). También afirma que “se hace

indispensable modernizar los programas existentes en artes” (García, 2005, p. 18). Por último, concluye que el profesor media ante los saberes, para que pueda haber un empalme entre el saber disciplinar y el saber previo del estudiante con el fin de generar un nuevo conocimiento (García, 2005). Al tener como base de análisis los procesos de enseñanza-aprendizaje, es plausible dilucidar los alcances que puede llegar a tener la presente investigación, como producto investigativo a partir del esclarecimiento los hallazgos de una hipótesis en torno a la didáctica.

Enseguida se abordó el artículo *La transposición didáctica en los saberes artísticos*, publicado en la revista virtual Voces de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños por Araceli Jiménez Martínez, Francisca Hermosillo Miranda y Francisco Tello Marañón. En este documento se encuentran los elementos a tener en cuenta para la transposición didáctica de contenidos en la educación artística para niños y niñas: el saber, los estudiantes y el profesor. Los autores afirman que:

El docente formador en artes funge como un facilitador de los saberes disciplinarios a través de un proceso de transposición didáctica. Esto lo hace con la única tarea educativa de formar al estudiante en aquellas habilidades y conocimientos que le permitan un desarrollo profesional en el manejo de contenidos artísticos. (Hermosillo, Jiménez, & Tello, 2019, p. 1)

A partir de lo anterior el texto realiza una definición sobre transposición didáctica desde diversos autores universales y hace hincapié en los componentes esenciales para realizar una transposición de contenidos artísticos, con énfasis en el rol del profesor dentro del proceso de transposición y la importancia de esta metodología. Se resalta que lo arriba mencionado se enmarca en la enseñanza de la música, así como de las artes plásticas y

escénicas. Estos elementos mencionados, son un punto de convergencia en torno a la transposición didáctica para los fines de la presente monografía.

Por último, se encontró el artículo “Transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica- I parte” escrito por Gerardo A. Buchelli Lozano (2009), publicado en la Revista Académica e Institucional de la U.C.P.R. (Universidad Católica y Popular de Risaralda). Esta investigación buscó:

[...] dilucidar el término transposición didáctica, que se constituye en la base para la conversión de los productos de las comunidades científicas, a través de las comunidades académicas en la institución escolar. Para ello, se recurre a varios teóricos de la educación que han centrado su interés investigativo en el tópico de la transposición didáctica. (Buchelli, 2009, p. 1)

El autor define la transposición didáctica y la manera en que los contenidos sufren un cambio cuando ocurre este proceso. Concluye que es importante realizar una transposición didáctica adecuada, ya que se puede generar un “falso objeto de conocimiento” (Buchelli, 2009, p. 34). La importancia de las afirmaciones de Buchelli para la presente investigación, en el marco de un proyecto de aula, radica de manera especial en el énfasis analítico que realiza sobre la transformación de saberes en relación con la transposición didáctica. En ello, la identificación sobre cómo se forja el proceso de la enseñanza-aprendizaje, según el autor, permitirá evitar un falso objeto de conocimiento y generar procesos pedagógicos que den cuenta de los saberes transpuestos didácticamente.

Investigación - Creación /Formación.

Para la búsqueda de los antecedentes de esta categoría, se tuvieron en cuenta algunas palabras clave (en perspectiva, más de un concepto) que se relacionan con Investigación - Creación en diferentes contextos. Se encontraron diez textos relacionados de los cuales se retoman, un artículo realizado por profesores de la Licenciatura, dos monografías realizadas en la Licenciatura, un artículo realizado en una revista de la Universidad de Caldas y una monografía realizada en la Universidad del Bosque tesis

En primer lugar, se retomó el texto de “Lectura didáctica de la práctica pedagógica en contextos comunitarios articulada a la Investigación Creación / Formación” escrito por Giovanni Covelli y Dayan Rozo. Los autores identifican los elementos que componen esta postura metodológica, la importancia de los procesos creativos y su incidencia en la comunidad. Hacen énfasis en el rol del investigador-creador como facilitador de los procesos creativos y agente que facilita dispositivos eficaces para la enseñanza. Este documento da una mirada a la importancia del análisis de la práctica pedagógica y como esta se constituye desde a partir de la Investigación - Creación / Formación.

En segunda instancia, es preciso mencionar la monografía escrita por Vera Ramírez Muñoz titulada *Análisis de los procesos y metodologías de la Investigación - Creación /Formación* (2016). Este trabajo tuvo como objetivo “La sistematización de la experiencia en el énfasis de creación 1 de la LAE, donde se trabajó la Investigación–Creación como metodología para el aprendizaje de los procesos de creación artística" (p.9) y tuvo como punto de partida metodológico la sistematización de experiencias. En el marco de las conclusiones, la autora resalta que “el sujeto que observa, se está poniendo a sí mismo como objeto de estudio dentro del proceso mismo” (Ramírez, p. 6). También da una definición sobre la creación artística y evidencia algunos conceptos dentro del énfasis

como: “performance site specific” y la importancia del “modelbuch”. Dichos términos se relacionan con la presente investigación, debido a que apoyan el análisis del espacio académico, la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el esclarecimiento de la acción educativa desde la percepción como estudiante.

Otro documento de importante análisis fue la monografía realizada por Angie Vanessa Huertas Barbosa y Lisette Vanessa Vanegas Arias titulada *Investigación Acción - Creación Artística (IACA). Orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades en la Universidad Pedagógica Nacional*. En síntesis, la tesis tiene como propósito presentar:

[Las] orientaciones metodológicas para realizar procesos de Investigación · Creación / Formación con comunidades, a partir de constructos epistemológicos como: la Investigación Acción Participativa, las Estéticas Decoloniales, el pensamiento en espiral, el diálogo de saberes, la Investigación - Creación y la Investigación · Creación / Formación. Una reflexión e identificación de posibles caminos que puede tomar el docente en artes, un ser movilizado por intereses sociales, artísticos e investigativos. (p. 9)

Con este fin, la investigación tomó como eje principal la metodología del análisis documental y de muestra, a partir de la pregunta por cómo por medio de procesos creativos existe un trabajo educativo y de aprendizaje. Las autoras concluyen que: “El investigador creador dialoga con la comunidad, con sus saberes, sus experiencias. Las concepciones epistemológicas del sujeto investigador se relacionan con las de los sujetos participantes de la investigación, transformando y generando un conocimiento concreto” (Huertas &

Vargas, 2018, p. 75). Las autoras proponen la Investigación - Creación / Formación como una metodología de investigación desde las artes para trabajos desde la comunidad. Es importante mencionar que a partir de esta lectura se amplía la comprensión del término de Investigación - Creación / Formación como metodología de investigación para la enseñanza de las artes, sustento conceptual que se retoma en el marco teórico de la presente monografía.

En cuarto lugar, se presenta el texto “Investigación - Creación un acercamiento a la investigación en las artes” de Sandra Liliana Daza Cuartas (2009), una publicación realizada en la revista *Horizontes pedagógicos*. En este documento la autora “[...] pretende dar algunas luces sobre las principales características de la investigación creación, tomando como referencia el documento ‘*La naturaleza de la investigación*’ del autor Bruce Archer” (2009, p.1). Afirma que los procesos creativos son un modelo de investigación en artes y que el objeto de estudio puede ser el sujeto mismo, que a su vez es investigador. La autora invita a pensar los procesos creativos, no como un producto artístico, sino como una transición de los sujetos que investigan y los sucesos que ocurren alrededor de la investigación. (Daza, 2009). A modo de conclusión, propone que “[...] para que la práctica del arte sea considerada investigación debe cumplir con una sistematización rigurosa, los resultados deben ser publicados y compartidos por la comunidad artística [...]” (2009, p. 6), y que la Investigación - Creación es una posible metodología para la producción científica desde las artes, acorde a los discursos del arte mismo y no de las ciencias duras. Es importante lo dicho en el anterior texto, dado que expone elementos rigurosos para los procesos de Investigación - Creación / Formación, como el espectador, la puesta en escena

y los actores. Los anteriores elementos se retoman en la presente monografía a partir de un contexto educativo.

Por último, se encuentra un artículo realizado en la Universidad del Bosque, denominado “La Investigación - Creación como escenario de convergencias entre modos de generación de conocimiento” escrito por Tatiana Catalina Delgado, Elsa María Beltrán, Melissa Ballesteros y Juan Pablo Salcedo (2015). El texto trata sobre la relación entre la Investigación - Creación y los contextos, al mostrar cómo las artes por medio de procesos creativos generan conocimiento y, también enuncia el panorama de la Investigación - Creación en Colombia. Los autores señalan que las artes han venido de-construyendo y descolonizando la forma paradigmática en la que se suele investigar desde las artes. Realizan una crítica al seguimiento de un método científico en un campo tan variado y en constante cambio, teniendo en cuenta la diversidad de los contextos en los que esta se desarrolla (2015). Por ello la Investigación - Creación abre las puertas a un método en el que se genera conocimiento a la par que se hace investigación. Para los autores, la práctica artística puede ser una manera de innovar, ya que por medio de la Investigación - Creación, el producto artístico generado es la base para el análisis de un contexto específico, en otras palabras, es personalizado y provechoso para el lugar donde se hace dicha práctica (2015). Se retoma el documento dado que los autores concluyen que existe un conocimiento del contexto en un proceso de Investigación – Creación / Formación, es ese saber el que se pretende analizar desde la transposición didáctica hacia una práctica pedagógica.

Es posible ver la posible convergencia de los temas relatados en el desarrollo de la presente monografía. Algunos estarán relacionados con la didáctica, la clínica didáctica o la misma transposición didáctica, que se retoman con el fin de profundizar en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se observarán temas derivados de la Investigación – Creación / Formación o la Investigación-Acción Creación-Artística (I.A.C.A), así como el examen sobre las formas en que se dan los procesos de investigación en artes. Con esto se pretende dar una apertura a la comprensión convergente de los conocimientos de los primeros antecedentes con los segundos por medio de la transposición didáctica.

CAPÍTULO 2

Marco conceptual

A continuación, se dará cuenta de los conceptos que aportan al marco referencial de este proceso investigativo. El primero es la *transposición didáctica de contenidos*, término que proviene de la didáctica y la acción didáctica para definir los elementos de conversión de un saber sabio a un saber enseñable. El segundo es la *Investigación - Creación / Formación*, entendiéndola desde su rol de contenido para la enseñanza y como una forma de investigación en artes con el fin de materializarla en la práctica pedagógica.

La transposición didáctica, un proceso de transformación de saberes

Para comprender la transposición didáctica de contenidos, se retoman los conceptos de acción didáctica y la manera en la que esta comprende los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el término didáctica de la cual deviene la transposición y por último como surge la transformación de saberes, de un saber sabio a un saber enseñable.

La acción didáctica, aprendizaje mutuo de contenidos.

Es posible retomar a Gérard Sensevy y su propuesta del aula como acción didáctica desde el texto *Categorías para describir y comprender la acción didáctica* (2007). El autor define la “acción didáctica” como “una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica)” (p. 2). Es decir, es la interacción que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el saber y los agentes participantes. Desde allí, explica esta relación se compone de cada una de las transacciones didácticas desde los contenidos, la

relación con el contexto, los estudiantes y los gestos docentes. La acción didáctica tendrá, entonces, las siguientes características:

a) *el acuerdo entre profesor y alumnos*. En la “acción didáctica” se generan los “contratos didácticos” que son el “sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas, sistemas actualizados por una situación particular” (Sensevy, 2007, p. 10). Es así como estos acuerdos se crean a partir de unos objetivos planteados, generalmente por el docente, con el fin de crear una respuesta del estudiante en relación con el saber. Según Sensevy, el contrato didáctico está destinado a romperse o a modificarse dependiendo de la dinamicidad del proceso de aprendizaje y las interacciones en la acción didáctica. De acuerdo con lo anterior, inicialmente este es propuesto por el profesor y puede ser modificado por los estudiantes, de acuerdo **con** sus capacidades de aprendizaje. El profesor media o acepta la propuesta de los alumnos en el contrato didáctico, comprometiéndolos a alcanzar el objetivo planteado.

b) *La existencia de la danza del aprendizaje conjunto*. Sensevy denomina las interacciones didácticas entre el saber, el profesor y los alumnos como “transacciones didácticas” (2007). Éstas son, parafraseando al autor, las interacciones dialógicas que ocurren en la acción didáctica. En otras palabras, son los constructos comunicativos que, conforme ocurre el proceso de enseñanza, se construyen entre los alumnos y el profesor (Sensevy, 2007). Las interacciones didácticas deben ser dinámicas y así facilitar la adquisición del saber bajo las propuestas educativas del profesor y las propias capacidades de los alumnos.

c) *La presencia del gana-gana entre profesor y alumnos*. La “acción didáctica” se genera a partir de lo que Sensevy llama “juego didáctico” (2007, p. 7). El cual tiene

como objetivo, crear metodologías estructuradas para que el estudiante llegue al conocimiento desde el hacer. Con este fin, el docente debe ajustar sus metodologías a las capacidades del estudiante. En el juego, el profesor gana cuando el estudiante aprende y genera sus propias maneras de llegar a la respuesta de una actividad planteada y los alumnos ganan cuando comprenden, desde sus propias maneras, el conocimiento propuesto por el profesor.

d) *El paso a paso del profesor.* Por otro lado, en un contexto de práctica pedagógica, la acción didáctica gira en torno a una secuencia didáctica ascendente, en el sentido en el que cada paso de la secuencia didáctica va anclado a una serie de actividades que finalizarán en un macro-contenido. En la cumbre de esa secuencia está el Objetivo General, comprendido por un contenido disciplinar, uno axiológico y uno procedimental. Dependiendo del análisis del contexto realizado por el profesor, se priorizará alguno o algunos de estos. Sin embargo, los tres tipos de contenidos (sobre los cuales profundizaré más adelante) no se encuentran desligados entre sí. Todo lo contrario, son un complemento dentro de las actividades realizadas en el aula.

Una vez se determinan el Objetivo General y los Objetivos Específicos de acuerdo a las necesidades creativas y/o educativas del contexto, el profesor determina las actividades. Para que el proyecto de aula complete su estructura se proponen, desde Sensevy, tres aspectos didácticos fundamentales que son la *mesogénesis*, la *topogénesis* y la *cronogénesis* (2007).

En primer lugar, la mesogénesis es “una respuesta a la elaboración de un sistema común de significados para el profesor y para los alumnos, donde las transacciones didácticas cobran toda su importancia” (Sensevy, 2007, p. 16). En otras palabras, son los

contenidos que se llevan al aula para generar conocimiento de un saber. Parte de la mesogénesis son los recursos didácticos que el profesor utiliza para la enseñanza de un tema, mediando entre los saberes del estudiante y sus capacidades. Por ejemplo, si quiere enseñar qué es el teatro, el profesor podría utilizar la definición de un diccionario, la representación escénica o cualquier herramienta que garantice la definición clara del tema. Lo anterior, es denominado por Sensevy como medios didácticos (2007).

En segunda instancia, la topogénesis enmarca la agencia de la acción pedagógica. Para Sensevy “constituye así en un elemento de análisis privilegiado de la naturaleza conjunta de las transacciones” (Sensevy, 2007, p. 17). El autor identifica el rol de quién, de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza, plantea, modifica, expone o expresa su relación con el saber y los participantes. En algún punto de la clase el profesor es el agente topogenético de la explicación de un tema, pero cuando un alumno le explica a otro el mismo tema que explicó el profesor, con sus propias palabras, ese alumno se convierte en el agente “topogenético”.

Por último, la *cronogénesis* está relacionada con el tiempo que se tiene para realizar el proceso de enseñanza que, de manera usual, es determinado por protocolos institucionales y depende en gran medida del lapso que profesor determina para los alcances de los objetivos. Asimismo, el profesor determina un tiempo en el que todos sus alumnos pueden alcanzar la comprensión del contenido propuestos, dependiendo de las capacidades de aprendizaje de **estos** y de los avances dentro del proceso de aprendizaje.

En general, Sensevy define la “acción didáctica” como la interacción entre el saber, el profesor y los alumnos, o como un juego didáctico estratégicamente pensado para promover el conocimiento de los alumnos desde sus propias capacidades. Con base en esto,

se encuentra que factores como el tiempo, el lugar y los recursos inciden en dicho proceso. Por otro lado, es importante recalcar que, dependiendo de estos elementos, la acción didáctica se puede modificar con el fin de generar propiciar una enseñanza de acuerdo con los contextos y diálogos en los que se promueve el aprendizaje.

Es preciso mencionar que retomar el concepto de la “acción didáctica” permite, por un lado, observar y analizar la forma en que sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, evaluar la importancia de los contenidos y su incidencia en la propuesta didáctica. Otra razón por la que este concepto es importante para la investigación es que en la acción didáctica se explican muchos factores que inciden en la transformación de saberes, como el tiempo, el contexto, la elección de los contenidos y los roles en el aprendizaje.

Didáctica.

Para el análisis categórico de la palabra “didáctica” se tuvo en cuenta el artículo de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) titulado *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación* (Granata, Chada, & Barale, 2000). En este texto se define este término como “parte del fenómeno que estudia la enseñanza, ya que la didáctica es parte del entramado de la enseñanza misma” (Granata, Chada, & Barale, 2000, p. 44). Las autoras conciben la didáctica como una manera de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la práctica, en relación con la manera en la que se plantea la enseñanza desde los actores que intervienen en ella y con las formas de reinención de los dispositivos para la enseñanza en aras de un aprendizaje más efectivo.

Las autoras realizan un rastreo histórico-conceptual sobre la enseñanza y la didáctica. Afirman que ambas permiten “hablar de una opción práctica de la didáctica en cuanto disciplina que se ocupa de una intervención humana y es precisamente este

compromiso con la práctica [énfasis propio] lo que le da sentido a su desarrollo” (Granata, Chada, & Barale, 2000, p. 43). Es así como este término analiza la diversidad de la enseñanza inmersa en la práctica pedagógica y, a su vez, evalúa el contexto social en el que los saberes se implementan y adaptan. Cabe señalar que la enseñanza y la didáctica dependen de tres agentes clave (estudiante, profesor y conocimiento) que interaccionan frente a la construcción de conocimiento. En esta medida es posible señalar que la enseñanza es la acción de aprender y descubrir algo nuevo, mientras que la didáctica estudia las relaciones entre los factores que inciden en el proceso de enseñanza (Granata, Chada, & Barale, 2000).

Es justo allí donde surge la *transposición didáctica*, como proceso el que emerge un nuevo saber fruto del intercambio. Es posible explicarla gracias la relación entre la enseñanza, los conocimientos, el estudiante y el profesor, como ejes fundamentales durante el proceso de transposición que puede generar un nuevo conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, este documento reconoce la didáctica como el estudio sobre las formas de enseñanza del profesor hacia sus alumnos, de acuerdo con las capacidades y el contexto de aprendizaje. Esta metodología puede estar articulada estratégicamente por los profesores para promover aprendizajes en los alumnos.

Transformación de saberes, de “un saber sabio” a “un saber enseñable”

Uno de los mayores exponentes que ha teorizado sobre la “transposición didáctica” es Yves Chevallard. En su texto *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñable* define que esta concepción:

[...] es un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar es un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 1991, p. 45).

Es así como la transposición didáctica es el proceso por el cual el saber sabio (saber disciplinar, conocimientos del profesor), se vuelve un saber enseñable. En preciso aclarar que, según el autor, en el proceso de conversión, el saber puede cambiar de nombre y definición sin perder la esencia del saber sabio. Lo anterior significa que las modificaciones al contenido son de acuerdo con las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Dichos cambios se logran desde una fase diagnóstica en la que el profesor determina la relación entre el saber previo de los alumnos y el nuevo saber.

Elementos para la transposición didáctica. En el siguiente gráfico se observan los elementos que intervienen en la transposición didáctica de contenidos:

Gráfica 2

Elementos de la transposición didáctica



Nota. Diseño propio basado en el texto *Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado* de Chevallard, 1991.

El primer elemento, el profesor, es considerado como el responsable de promover el saber enseñable en los estudiantes. Para Chevallard, es el “emisor” del saber ante los alumnos y es partícipe activo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (1991). Este autor coincide con el doctor en educación, Iván Núñez Prieto (2017), al afirmar que el carácter de reinención caracteriza al profesor, pues este se encarga de la constante adaptación de metodologías para garantizar el aprendizaje. En este sentido, el docente es un “aprendiz” que actúa de acuerdo a los cambios que surgen en el contexto de los estudiantes y por lo tanto, está en constante análisis de sus metodologías de enseñanza con el fin de garantizar un óptimo aprendizaje (2017).

El segundo elemento, los estudiantes, son comprendidos como agentes más que receptores del conocimiento del saber enseñable. Dentro de la propuesta de Sensevy (2007), el estudiante es capaz de generar conocimientos nuevos y métodos propios de aprendizaje, así como de ser precursor de un saber propio en relación con su contexto. Toda la combinación de estas capacidades desemboca en la generación de un nuevo conocimiento. Por lo tanto, los estudiantes pueden ser propositivos frente a las propuestas del profesor respecto al saber a partir de sus propias capacidades de aprendizaje y de esta manera el desarrollo de sus conocimientos puede estar en constante crecimiento.

El tercer elemento, el saber o los contenidos, son entendidos como “[...] aquellos sobre los que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos...-también entre alumnos-” (Coll, 1987, citado por Sánchez, 2018, p. 3). Estos llevan en sí la información que conlleva al aprendizaje, a través

de la interacción dialógica entre el profesor y los mismos alumnos para generar conocimiento.

A su vez, Chevallard afirma que:

[...] un objeto de saber sólo llega a la existencia como tal, en el campo de conciencia de los agentes del sistema de enseñanza, cuando su inserción en el sistema de los objetos de enseñar se presenta útil para la economía del sistema didáctico (Chevallard, 1997, p.21).

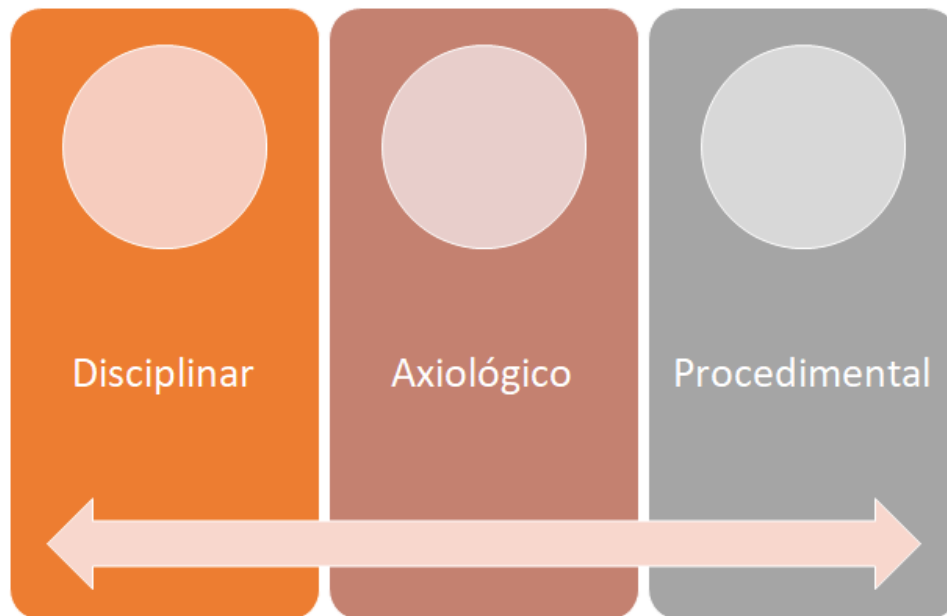
El autor relaciona los contenidos de enseñanza con los objetos del saber y los objetos de enseñanza. Los primeros son todos los saberes necesarios de la disciplina que tienen que estar en el currículum y los segundos, son el resultado de la transformación del objeto del saber que es presentado ante la clase con los estudiantes.

Dicho lo anterior, los contenidos están relacionados tanto con el saber sabio como con el saber enseñable. A pesar de que el primero tiene un carácter universal dentro de la definición de lo disciplinar, el segundo se resignifica en relación con el contexto del estudiante. Esto último, se da de acuerdo con cómo lo explica el profesor.

Sara Griselda Sánchez Mercado, magíster en Práctica Educativa de la Universidad de Autónoma del Estado de México, realiza un rastreo sobre la teoría acerca de los contenidos de enseñanza y llega a la conclusión de que estos se definen según el modelo educativo en el que se promueven. En su texto, *Los contenidos de aprendizaje* (2018), promueve una clasificación que aplica para la mayoría de modelos educativos. Estos se dividen en tres tipos como se ilustra a continuación:

Gráfica 3

Los tipos de contenidos.



Nota. Diseño propio basado en el artículo *Los contenidos de aprendizaje* de la autora Sara Griselda Sánchez Mercado, 2018, UAEMEX.

En primer lugar, la autora habla del *contenido disciplinar* como un “enunciado que se describe cómo los cambios que se producen en uno, o en un conjunto de sucesos, situaciones o símbolos. En tanto describen relaciones entre conceptos, constituyen verdaderos sistemas conceptuales” (Sánchez, 2018, p.8). La autora amplía el significado de lo que puede ser un saber conceptual, relacionándolo con sucesos, símbolos o situaciones que desemboquen en un saber universal.

Según la autora el saber conceptual se clasifica en dos tipos: a) *el factual*, que: “incluye datos y hechos. Es información que puede aprenderse de memoria, de forma literal o al pie de la letra” (Sánchez, 2018, p.9). Por ejemplo, en el caso de la licenciatura, fechas, nombres de autores, libretos, entre otros; y b) el *saber conceptual*, referente a “conceptos,

principios y explicaciones que no se aprenden de forma literal sino abstrayendo su significado esencial” (Sánchez, 2018, p.9). Por ejemplo, el resumen de una obra, un ensayo sobre un tema específico o una interpretación escénica.

En segundo lugar, la autora presenta los *contenidos axiológicos*, como aquellos relacionados al constructo de un ideal social de comportamiento, dado que incluyen, actitudes, valores y normas (Sánchez, 2018). Estos contenidos están relacionados a las creencias del contexto, que de alguna manera inciden ya sea de manera positiva o negativa en el proceso de enseñanza.

En tercer lugar, la autora define *los contenidos procedimentales* como aquellos que:

[...] se aprenden por la acción directa sobre la realidad repitiendo, ejercitando, escribiendo, analizando, diseñando, observando, cuestionando, demostrando, elaborando, creando, comparando, ejecutando, deduciendo, concluyendo (...) basados en la relación de acciones u operaciones, ya sea de manera práctica o mental. (Sánchez, 2018, p. 11)

En otras palabras, es el saber hacer del estudiante en relación con un contenido. Por ende, dichos contenidos son aprendidos, en algunos casos, de manera mecánica o memorística.

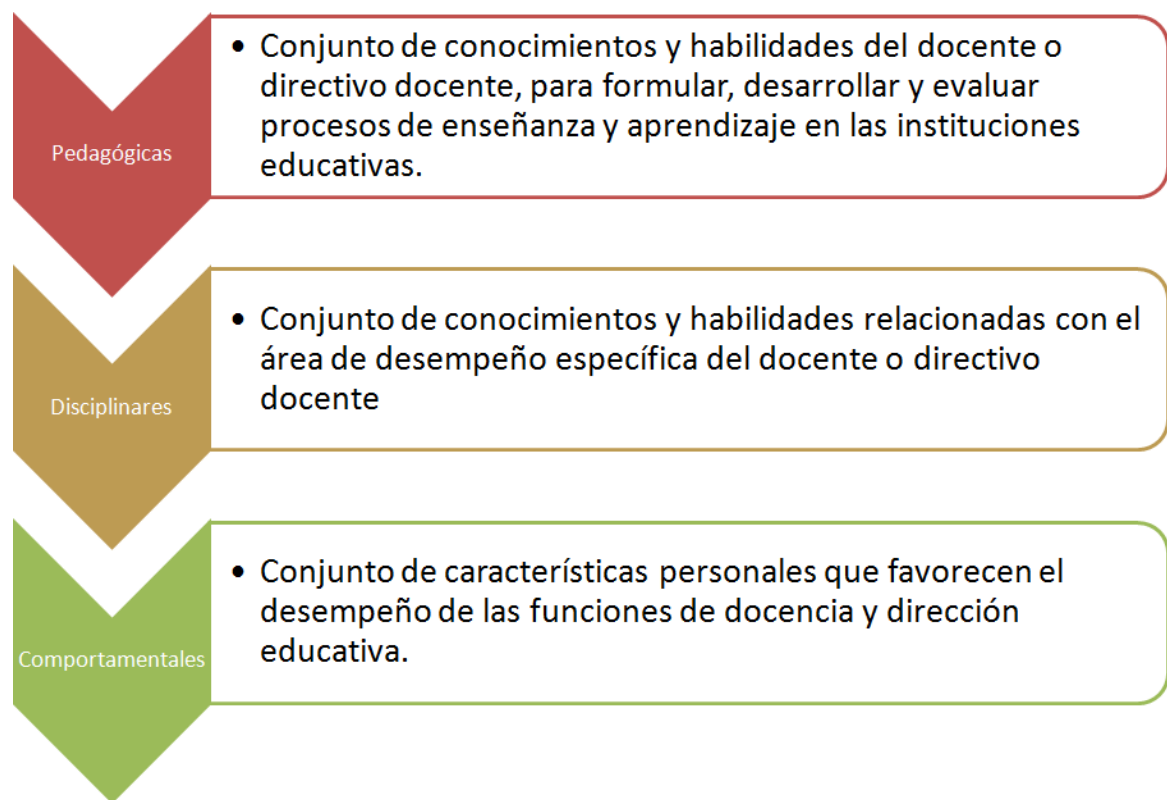
Competencias educativas de los contenidos en la educación artística.

En relación con los contenidos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su texto titulado: *Docente de Básica Secundaria y Media. Educación Artística y Cultural. Documento Guía*, propone que las competencias educativas son “una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable), que se manifiesta

en su desempeño particular en contextos determinados” (2014, p. 16). Es de esta forma que un individuo determina sus competencias de acuerdo con la manera flexible y creativa en que resuelve problemas en su labor (MEN, 2014). Para esta institución, existen tres tipos de competencias (p. 18):

Gráfica 4

Competencias para los contenidos de la educación artística.



Nota. Diseño propio basado en el texto *Docente de Básica Secundaria y Media. Educación Artística y Cultural. Documento Guía del MEN (2018)*

Desde el plan ministerial del gobierno de Colombia, se estipulan tres competencias básicas para promover contenidos en la educación artística: “recepción” (espectadores), “creación” (creadores) y “socialización” (expositores) (Ministerio de Educación Nacional,

2014). Es importante, profundizar sobre las definiciones del Ministerio de cada uno de los componentes de esta terna:

- **Recepción:** se refiere al componente de atención crítica que debe desarrollar el estudiante cuando observa una obra artística de cualquier índole, captando la información básica de la obra o incluso de la naturaleza (p.28-29)
- **Creación:** se refiere a la realización de obras artísticas de cualquier índole y los que con ellas conlleva, la imaginación, la discusión, trabajo en equipo e individual (p. 29)
- **Socialización:** se refiere a los procesos de gestión para mostrar o exponer la producción artística ante el público, eso incluye la consolidación de público a la recepción del producto artístico. (p.29)

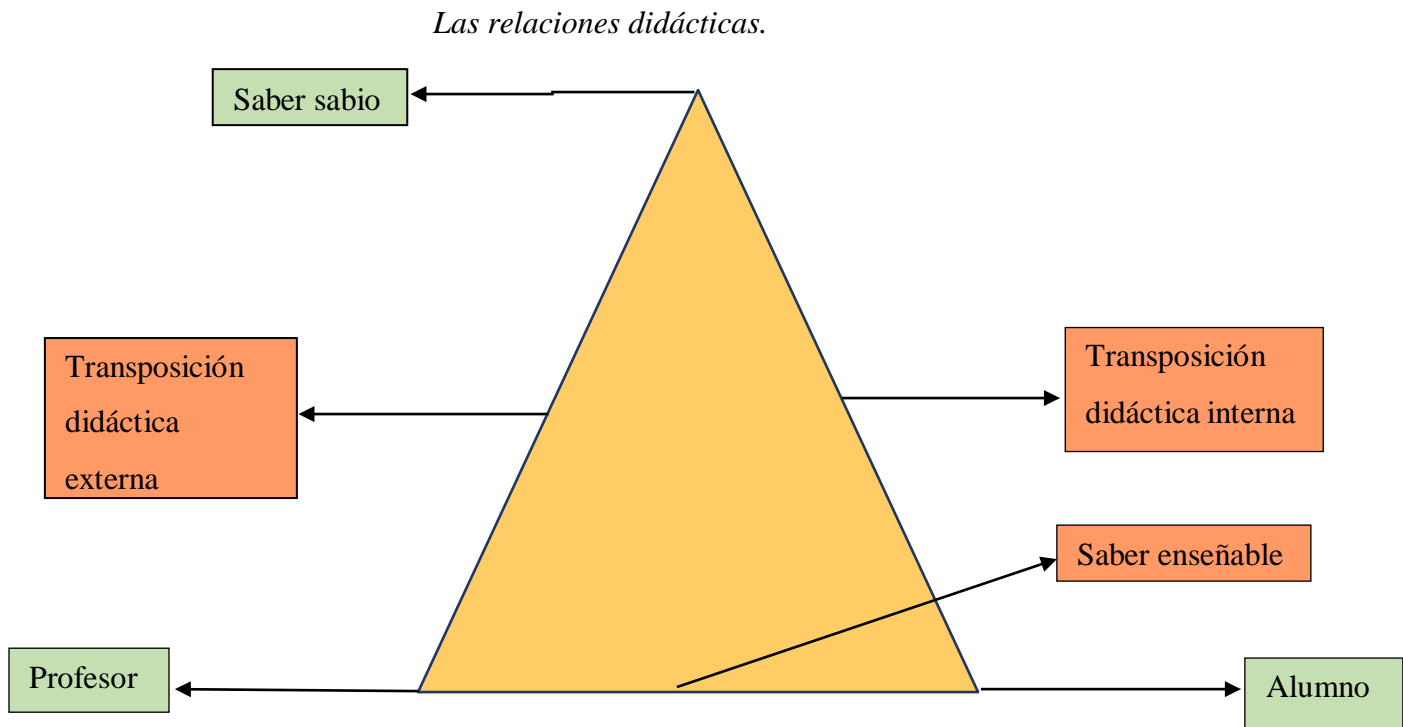
En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, dentro del mismo documento, afirma que las instituciones y profesores tienen la libertad de buscar las actividades dentro y fuera del aula que sean pertinentes para “desarrollar en sus estudiantes las competencias de la educación artística y, a través de ellas, contribuir de manera integral al desarrollo de las competencias básicas” (MEN, 2014, p. 28).

La anterior clasificación permitió, por un lado, situar los contenidos disciplinares en subcategorías y por otro, analizar el tipo de saber en relación con los contenidos de la práctica pedagógica, con el fin de comprender la transposición didáctica, factor clave en la fase de análisis de datos en la presente investigación.

Triángulo didáctico. Para explicar las relaciones de los elementos que conjugan la transposición didáctica, se realizó la siguiente propuesta gráfica triangular que comprende:

a) el saber sabio como cumbre de una montaña; b) el profesor como eje al costado izquierdo y c) el estudiante situado en el costado derecho.

Gráfica 5



Nota. Diseño propio basado en el texto *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Chevallard, 1991.

La línea entre A y B representa los contenidos básicos que se imparten desde el Ministerio de Educación y son seleccionados e interpretados por la Universidad Pedagógica. Este proceso de redefinición es una transposición didáctica interna (Carvajal & Vásquez, 2012) en la que participa directamente el docente y da como resultado el saber sabio. Dicho saber incluye los contenidos macro de la enseñanza, que son estudiados de manera previa a las clases por un grupo de expertos docentes en el diseño curricular. Por ejemplo, en el caso de las artes escénicas, el contenido en bruto es el teatro, de él se dan las

vertientes de otros contenidos (teatro físico, teatro de títeres, danza-teatro, etc.) para el entendimiento del contenido macro.

Los puntos B (que se refiere al profesor) y C (a los estudiantes) se relacionan mediante el contrato didáctico, que es, como se explicó anteriormente, el conjunto de relaciones dialécticas entre el profesor y el alumno en relación con el saber. Entre estos dos puntos se generan los objetivos hacia el contenido del saber, de acuerdo también al tiempo y las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Las actividades, son la metodología del profesor direccionadas a cumplir el objetivo y la evaluación es el comprobante de su efectividad que verifica la adquisición del conocimiento del alumno.

En la redefinición del contenido universal, el profesor modifica los contenidos disciplinares y cambia el nombre de estos en el proceso, de tal manera que puedan ser entendibles para el estudiante, sin perder su esencia inicial. Este proceso tiene como meta, en primer lugar, propiciar una relación cercana con el contexto del estudiante, donde juega un papel fundamental la transposición didáctica y, en segundo lugar, el logro por parte de los estudiantes de relacionar el contenido de la clase con su contexto y con la complejidad del saber universal. Por ejemplo, en una clase de arte para educación media se quiere enseñar sobre el término “creatividad”. Este último sería tomado como saber universal. Allí, se parte de la identificación del sujeto a quién se va a enseñar este concepto: no es lo mismo enseñar a un adolescente que a un niño de 8 años, con unas características culturales particulares. En la transposición didáctica se hace un esfuerzo por identificar las relaciones culturales de la población con el tema “creatividad” para generar contenidos enfocados a lo conocido por el estudiante. A partir de ahí, el saber universal sobre creatividad se transforma en el saber enseñable (crear un súper poder, un personaje, imaginar mundos

alternativos o una partitura de movimiento), desde el cual el estudiante se relacionará con el contenido disciplinar.

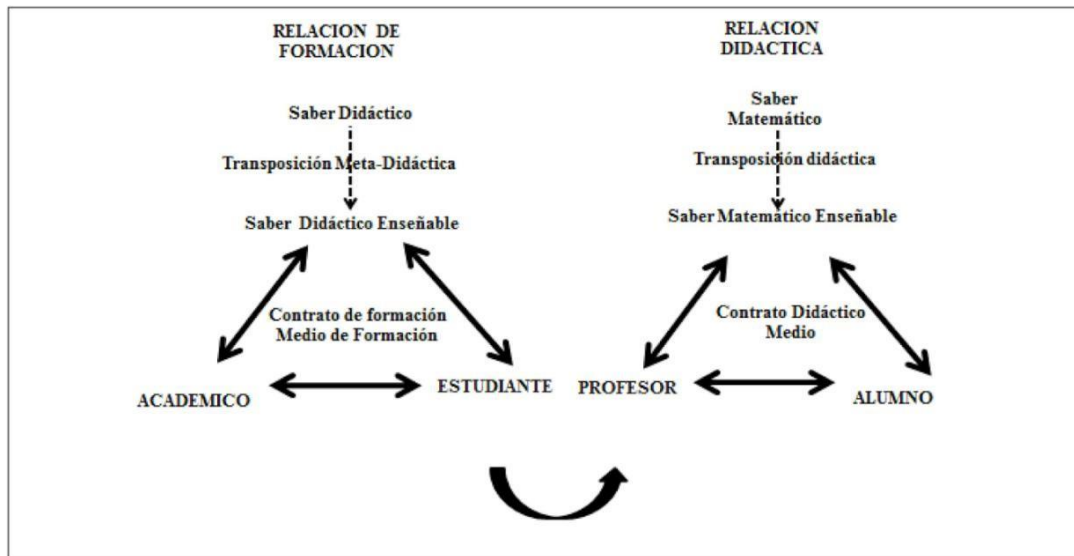
Transposición didáctica interna y externa

La didáctica es el puente fundamental en el que ocurren los intercambios de saberes entre el receptor –con su conocimiento previo–, el contexto específico y el docente, desde el saber disciplinar, a partir de la cual se genera un nuevo conocimiento, derivado de sus interacciones.

Esta relación intrínseca entre el profesor, los estudiantes y el saber se ha venido fomentando en las prácticas pedagógicas realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional en la carrera de Licenciatura en Artes Escénicas. Esta metodología de práctica pedagógica ha permitido dilucidar los diferentes elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual explica la transposición didáctica interna, la cual es paralela a la externa, pero no siempre concuerdan lo transpuesto en la externa con la interna, dado que, en algunos casos se da una “inadecuada transposición didáctica” (Alfaro & Chavarría, 2012, p. 2-4,). Dichos elementos se verán relacionados en el siguiente gráfico:

Gráfica 6

La transposición didáctica interna y externa



Nota. Imagen tomada del artículo “Influencia de un proceso de formación de profesores en el sistema de enseñanza del concepto del área en estudiantes de pedagogía en matemáticas, un estudio de caso” escrito por Hernán Morales, doctor de la Universidad de Montreal (2018)

Acorde con la información de la gráfica 6, es posible observar la relación entre estudiante, profesor y saber, desde lo que se denomina en la práctica pedagógica *la tríada didáctica*. En la parte izquierda de la gráfica se ve el proceso realizado en la Licenciatura y en la derecha el proceso realizado en los escenarios educativos en relación con la práctica docente de los profesores en formación.

Transposición didáctica externa

El proceso empieza cuando un saber sabio (disciplinar), el macro contenido aprendido en la universidad, se transpone para ser un saber didáctico enseñable. Este proceso se denomina” *transposición didáctica externa o meta-didáctica*” (Alfaro &

Chavarría, 2012, p.4) y se realiza desglosando el contenido disciplinar en temas que subyacen al mismo, con el fin de trazar objetivos frente a los contenidos, en relación con el medio de formación (lugar de la práctica pedagógica), el contenido se re-definie para una transmisión eficaz de la información de lo que se quiere promover.

En teoría, el profesor en formación, al enseñar lo aprendido, re-diseña el contenido desde sus saberes, para definirlo de acuerdo a las características del contexto. El contenido y los temas subyacentes, desembocan en actividades que pueden dar cuenta de la redefinición del profesor en formación frente a lo aprendido.

Transposición didáctica interna

En el costado derecho de la gráfica 6, es posible evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un contexto escolar, donde los profesores en formación hacen intervención pedagógica. Este proceso se denomina “transposición didáctica interna”.

En la cima de la gráfica se encuentra el saber matemático (también saber disciplinar) que luego de la transposición didáctica, se vuelve un saber enseñable adaptado al contexto. Los contratos didácticos, como ya se había mencionado, son los estatutos para la realización de la clase, generalmente definidos entre el profesor y el estudiante. Tienen por objetivo una regulación, en principio, reseñada de manera constante por el profesor y en segunda instancia, recordada y autoregulada por el grupo de estudiantes.

Por último, es importante resaltar que en la gráfica se muestra la relación entre procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de enseñanza docente y la manera en

que inciden en los procesos de enseñanza en un contexto escolar por medio de la didáctica llevada a cabo en la práctica pedagógica.

Aprendizaje situado, un constructo para la enseñanza-aprendizaje en la práctica pedagógica.

El aprendizaje situado desde la perspectiva de Frida Díaz Barriga, es el grupo de acciones que se recomiendan para que el “aprendiz” tenga un entendimiento más efectivo en su proceso de aprendizaje y pueda generar conocimiento que sea aplicable en un contexto específico. Esta teoría está vinculada “al enfoque sociocultural vigotskiano que afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura” (Díaz, 2006, p. 12). Por ende, el conocimiento generado por el estudiante es, en palabras de la autora, un saber “artesanal” vinculado con el hacer.

Es desde el hacer de donde parte el conocimiento que se adquiere de las diferentes maneras de enseñanza. Por ello es importante que los “aprendices” (como los nombra Díaz, 2006) generen actividades basadas en los contenidos enseñados, teniendo en cuenta su contexto, para así suplir sus necesidades educativas específicas.

La identificación de esas necesidades del contexto se realiza, en principio, con un estudio previo del entorno y de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto se ligaría a lo mencionado anteriormente respecto a la didáctica, la mesogénesis, la topogénesis y la cronogénesis (Sensevy, 2007), es decir, a parte del factor tiempo, del rol de cada uno de los agentes del conocimiento y los recursos, se agregan dos conceptos más: las actividades del contexto y la cultura.

Para la identificación de las necesidades del contexto, la educación situada contempla como plan de estudio un acompañamiento entre los diferentes agentes pedagógicos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, en el caso de la práctica pedagógica son:

Profesor de terreno. Es el agente educativo que tiene experiencia en el contexto, conoce las características del mismo y a sus estudiantes, sus capacidades y sus fortalezas tanto grupales e individuales. Es quien lleva un proceso pedagógico desde principio de año y que conoce la estructura de clase en relación con los recursos físicos, los recursos educativos para la implementación de contenidos, el tiempo proporcionado por el plantel educativo y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Profesor formador. Es el agente educativo que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación y quien realiza una revisión constante de los momentos de la implementación de clase:

1. **La observación:** El profesor formador plantea los observables de clase para el análisis de profesores en formación que están realizando práctica efectiva.
2. **Análisis del contexto:** son los factores que determinan el tipo de población en las que se realizará la intervención pedagógica, el estrato socioeconómico, las condiciones físicas del plantel educativo, el tipo de institución y rango de edad de los estudiantes.
3. **Plan de aula:** El profesor formador expone los elementos para el constructo de lo que sería la guía pedagógica para el profesor en formación, en donde hace

explícita la formulación de objetivos, el tema principal, los contenidos y las actividades a desarrollar en el aula.

El fin de la enseñanza en la educación situada según Dewey, citado en el texto de Díaz Barriga, tiene en cuenta que:

“[...] el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va al interior del cuerpo y alma del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y a establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

(Díaz, 2006, p. 18)

La identificación de las necesidades educativas y creativas del contexto escolar permite que el plan de aula genere una ruta de aprendizaje de contenidos que sean funcionales en situaciones reales que se viven dentro de los espacios académicos y no académicos, de manera que transforman (como lo menciona Dewey) los espacios de enseñanza-aprendizaje y crean nuevos conocimientos que provienen no solo del profesor sino también del estudiante.

Una vez definidos los elementos didácticos que influyen en la construcción de proyecto de aula para hacer la práctica pedagógica, el factor que se considera más importante de los nombrados a lo largo de la presente monografía es el contexto, componente que influye en el constructo de los sujetos y sus conocimientos, tanto empíricos como conceptuales. Frida Díaz Barriga, lo menciona de manera contundente en su libro *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (2006), cuando enlaza y da importancia en esta didáctica tanto a los saberes del estudiante dentro de la escuela, como por fuera de esta. Además, argumenta sobre cómo ambos saberes se transforman entre sí en

una marea de conocimientos en espiral que se retroalimenta, generando nuevos conocimientos.

La Investigación - Creación / Formación

Es necesario aclarar que el concepto de *Investigación - Creación / Formación* es un término emergente de la Investigación - Creación en artes. En este documento se define a partir del *Capítulo 4 Lectura didáctica de la práctica pedagógica en contextos comunitarios articulada a la Investigación Creación/Formación* (2020) de los ya mencionados, Dayan Rozo y Giovanni Covelli. Los autores definen la Investigación - Creación / Formación como "una iniciativa metodológica para las artes, con la cual se propende por lograr la sustentación de sus aportes al conocimiento en términos académicos" (2020, p. 23). Los profesores definen, en primera instancia, la forma en que se realiza un proceso de Investigación - Creación, teniendo en cuenta que el investigador forma parte de la investigación. En ello, la subjetividad del sujeto investigador es variable de acuerdo a las decisiones tomadas por él durante el proceso en aras de generar un producto artístico.

En segundo lugar, describen el componente formativo en este proceso, del cual se hablará más adelante en el documento. Acorde con lo anterior, esta definición da aportes a los debates que, según los autores, se han generado entre ciencia y artes en relación a la producción de conocimiento.

Investigación - Creación en Artes

Con el fin de entender la forma en que deviene lo formativo en esta área, se utilizó el artículo de la profesora Sandra Liliana Daza "Investigación - Creación un acercamiento a la investigación en artes" (2009). En el texto se definen los procesos, los elementos - a su

vez entendidos como los roles - y la manera en que estos aportan a una investigación para el aprendizaje del sujeto.

Para Daza, la Investigación - Creación contiene tres elementos importantes: el espectador, el objeto o práctica artística y el investigador-creador. Con la ausencia de alguno de estos tres elementos no acontece la investigación en artes. En este sentido, al pensar la Investigación - Creación en el aula, esta triada está presente de la siguiente manera:

1. El espectador como el estudiante presente en el aula.
2. El objeto o práctica artística como producto artístico creado a partir del proceso de creación escénica llevado a cabo por los estudiantes y el profesor.
3. El investigador-creador, quien puede ser el estudiante, el profesor o ambos.

En efecto, las decisiones sobre el objeto o práctica artística dependen de las necesidades educativas y creativas que requiera el contexto en el que se realice la práctica artístico-educativa. Este arbitraje es tomado a partir de la fase diagnóstica de la planeación de clase (en el caso de que la práctica artística puede ser un contexto escolar, como el caso del análisis de la presente monografía). Es importante aclarar que en gran medida los objetos de estudio en una Investigación - Creación pueden ser los mismos estudiantes o el profesor, quienes, a partir de realizar una introspección dentro de la indagación, pueden dar origen a un producto artístico.

A partir de lo anterior se podría definir la Investigación - Creación, como el proceso por el cual el investigador-creador, compone su objeto artístico para ser presentado ante un

espectador, teniendo en cuenta los factores de investigación que conllevan al producto artístico, con énfasis en los intereses del artista y/o de la comunidad.

El énfasis de creación una mirada desde la metodología

Dentro del espacio formativo del Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas, se contemplan diferentes metodologías que permiten culminar un proceso creativo, con el propósito de que los P.E. creen sus propias metodologías de creación y puedan implementarlas en diversos contextos.

La modalidad en este proceso creativo está fundada en crear un laboratorio en el que tanto profesor formador como aquellos en formación interactúen con el conocimiento teórico y experiencial de los participantes, generando un proceso en espiral (Covelli, 2016). Estos procesos en espiral “des-jerarquizan” las relaciones usuales entre el equipo de la clase y permiten que se genere un ambiente entre pares, en el que se incluye al profesor formador. Si bien, en este tipo de procesos el conocimiento se construye mutuamente, surge la pregunta por ¿cuál es el rol del profesor formador para con la clase en el énfasis de creación?

Para dar respuesta a esta pregunta, Covelli en su texto “Estrategias del aprendizaje significativo para la enseñanza en procesos de investigación · creación / formación en artes escénicas” (2016) afirma que el profesor formador es un investigador más dentro de la clase y es quien orienta los instintos creativos de los estudiantes de acuerdo a las metodologías que él mismo propone durante el proceso. Además, el docente es quien prepara una serie de actividades basadas en problemas para estimular en los estudiantes metodologías creativas para la escena, desde sus propias perspectivas investigativas (Covelli, 2016).

Por otro lado, el profesor formador realiza una sistematización que da cuenta del proceso creativo de los estudiantes y de acuerdo a ello, determina si la metodología de enseñanza fue efectiva. Además, a través de este diagnóstico evalúa el desarrollo de las capacidades del estudiante en el proceso de aprendizaje (habilidades y debilidades) respecto a los avances y retrocesos en torno al grupo de estudiantes con el fin de direccionar las planeaciones de clase para que el proceso de creativo sea más efectivo.

Rol del profesor en formación en un proceso de Investigación - Creación / Formación

En primer lugar, durante el proceso, el profesor formador sugiere una serie de actividades, como se mencionó, que estimula el lado creativo del grupo y los estudiantes, desde un trabajo autónomo, realizan una observación introspectiva con el fin de realizar una investigación sobre un tema de interés.

En seguida, el profesor en formación teoriza sobre el tema de su interés para debatirlo con la clase y conforme avanza el proceso, el tema inicial se concreta en uno más específico para luego relacionarlo con un contexto determinado.

En tercer lugar, el profesor en formación adquiere el rol de investigador e investigado desde su propia identificación y se convierte en testigo del proceso de sus compañeros, de los temas y más que nada, de las metodologías que van surgiendo, incluso la propia.

El proceso concluye en una presentación escénica (a forma de devolución) que realiza profesor en formación a la población con quien realizó la investigación. Si bien, en realidad el proceso nunca termina, sí puede mostrar el alcance al que llegó supeditado a los tiempos determinados del calendario académico. A pesar de ser una exposición inacabada,

se da una presentación con unos estándares mínimos que involucran diferentes elementos técnicos de la escena: la luz, la escenografía, el video, los movimientos, la danza, etc. Es en este lugar donde el profesor en formación adquiere otro rol dentro del proceso: El performance.

En este, existe una presentación, ya no a modo de espectáculo, sino de dispositivo artístico que se convierte en dispositivo pedagógico, es decir, que los elementos de lo artístico están a disposición de uno o varios objetos de enseñanza, contruidos estos últimos a modo de proceso de manera individual o con la comunidad. Dicho dispositivo puede llamarse instalación, representación (de danza, teatro o ambos), video, audio, experiencia artística o sensorial, entre otros, y tiene la cualidad de funcionar a partir del tema de investigación que se trató durante todo el énfasis.

Al recopilar la información anterior, es posible evidenciar cómo funciona un proceso de Investigación - Creación / Formación y los pasos necesarios para poder realizarlo. Allí el profesor en formación, en primer lugar, por medio de un diagnóstico, recopila la información sobre las necesidades educativas, creativas o sociales de una comunidad específica y, en segundo lugar, a partir de esta indagación genera un proyecto de investigación con elementos formativos en espiral, donde todos son investigadores y al mismo tiempo objeto de estudio.

Con la estructura de dicho proceso investigativo, surgen unos contenidos que se promueven con el fin de llegar al conocimiento artístico-formativo. Luego, se genera un dispositivo artístico que expone lo sucedido en el proceso y se propicia un conocimiento hacia los participantes, la comunidad o ambos. Los contenidos, entonces, son una herramienta de análisis para comprender la forma en que se da el proceso de transposición

didáctica de dichos contenidos, desde un espacio de formación para profesores, hasta uno de práctica pedagógica en un colegio.

La convergencia entre la investigación-creación, formación y la transposición didáctica.

Como ya se ha mencionado antes La investigación-creación, formación es una metodología para realizar procesos desde las artes para crear, dispositivos escénicos que promueven elementos formativos con comunidad, para el público o ambos. Mientras que la transposición didáctica es la transformación de saberes de un saber disciplinar universal a un saber enseñable en un contexto escolar.

Los dos términos tienen puntos de vista de la pedagogía opuestos, el primero concibe el aprendizaje en espiral en el que el profesor y su grupo de estudio construyen al conocimiento a partir de pensar a los investigadores como objetos de estudio. Mientras que el segundo término dice que el profesor propone metodologías de acuerdo a las capacidades de aprendizaje de sus alumnos, durante el proceso convierte el saber de su disciplina para que los alumnos, por medio de una serie de actividades, comprendan el concepto y puedan relacionarlo con su contexto.

En esta monografía convergen dichos términos al pensar los contenidos de la investigación-creación, formación como contenidos disciplinares que pueden ser enseñables en un contexto escolar, no para explicar si se enseñó dicho contenido, sino qué de ello fue enseñado, cómo fue enseñado y para qué fue enseñado, proceso que es explicado por la transposición didáctica. Con el fin de analizar que, desde la licenciatura, es enseñado por profesores formadores a profesores en formación y a su vez, estos últimos, los

contenidos que enseñaron en relación con lo que aprendieron en la licenciatura llevado a un contexto de práctica pedagógica en un colegio.

Marco referencial

A continuación, se expondrá sobre cómo funciona el espacio académico del Énfasis en procesos de creación y la fase de profundización de la Licenciatura. Se realiza el presente marco contextual para el entendimiento del lector sobre el espacio académico que se analizó en la presente monografía y como sustento teórico para el análisis.

Contextualización del programa en la carrera Licenciatura en Artes Escénicas de la U.P.N.

El programa de pregrado de Licenciatura en Artes Escénicas comprende dos ciclos. El primero de ellos es el de fundamentación:

Abarca los seis primeros semestres. Es el momento donde se proporcionan los fundamentos conceptuales, metodológicos y contextuales necesarios para el desempeño como profesional de la educación, articulados con el campo propio de la práctica y la reflexión de la pedagogía del arte escénico desde los diversos componentes: expresividad, teatralidad, voz, poéticas y estéticas (Licenciatura en Artes Escénicas, s.f.)

En este primer ciclo se pretende que los estudiantes hagan una exploración de algunos referentes teatrales universales (Konstantín Stanislavski, Jerzy Grotowsky,

Vsévolod Meyerhold, Bertold Brecht, Augusto Boal y Eugenio Barba) y creen puestas en escenas a partir de la interpretación de dichos referentes.

En relación con lo pedagógico, el Programa contempla que durante esta fase el profesor en formación relacione los contenidos disciplinares con la pedagogía, en donde:

[...] se construyen las bases conceptuales necesarias de Pedagogía e Investigación, cohesionando desarrollos que fundamenten las competencias para asumir los proyectos de creación del componente disciplinar, los proyectos de comprensión de los contextos escolares y educativos, y la lectura especializada para la proposición de proyectos de aula y proyectos de gestión.” (Licenciatura en Artes Escénicas, s.f., párr.1)

De manera subyacente, la propuesta de formación sostiene la relación entre lo pedagógico y lo teatral se realiza con miras a la fundamentación de una futura práctica pedagógica. Para lo anterior, es posible interpretar que el programa puede tener en cuenta las propuestas en torno a los procesos de transposición didáctica, tanto en el contexto universitario (transposición didáctica interna), como hacia los contextos de práctica pedagógica (transposición didáctica externa).

El segundo ciclo propuesto es el de profundización:

Comprende los cuatro semestres finales, en los que se intensifica la reflexión sobre la producción, transmisión y construcción de conocimientos pedagógicos y escénicos. El estudiante asume una línea de profundización y, con la asesoría del equipo pedagógico de la carrera, determina su ruta de aprendizaje y realiza las prácticas pertinentes al campo. (Licenciatura en Artes Escénicas, s.f., párr.2)

Durante este ciclo los estudiantes y docentes en formación, realizan la práctica pedagógica y escogen uno de los siguientes énfasis: gestión, escenarios educativos o procesos de creación escénica. Este último énfasis se ha encargado de realizar una serie de aportes a un modelo alternativo de investigación en la educación artística denominando como Investigación Creación para la Formación, de manera que sitúa a la Investigación-Creación en el ámbito pedagógico para diferentes escenarios educativos.

Énfasis en Procesos de Creación Escénica

El énfasis en Procesos de Creación desde las Artes Escénicas tiene como objetivo, según el programa general, escrito por el profesor Carlos Sepúlveda, brindar herramientas teórico-prácticas para el “desarrollo de nuevas competencias artísticas, pedagógicas, conceptuales, analíticas y críticas de los maestros expertos inscritos en la Licenciatura” (2017, p. 16) a partir de la generación de un pensamiento crítico, creativo y propositivo, en cuanto a las necesidades sociales y educativas que demanda la sociedad actual. La intención principal es consolidar la Investigación - Creación como un proceso formativo. En otras palabras:

Se desea en el énfasis de Creación incentivar entre los participantes su capacidad autocrítica, auto reflexiva y autodidacta, al igual que generar estrategias que les permitan ser conscientes de la necesidad de los procesos de investigación – creación y de cómo estos se relacionan con el aprendizaje. (Sepúlveda, 2017, p.17)

Es así como el programa general del énfasis en Creación propone estrategias teórico-prácticas para que los profesores en formación creen no solo productos artísticos, sino sus propias metodologías y sus propias didácticas de implementación de contenidos

aprendidos dentro del énfasis. Desde el programa del énfasis de creación se proponen cuatro niveles de profundización (Sepúlveda, 2017):

- El primer nivel consta de contenidos que le permiten a los P.E. la exploración de una propuesta escénica interdisciplinar desde la performance site specific y de temas que estén en el interés del estudiante.
- Dentro del segundo nivel, los contenidos están relacionados con: procesos de composición grupales, metodologías de la creación y roles de la creación. En este, existe un interés por impulsar en los profesores en formación la exploración de la creación escénica, desde lo individual y lo grupal con el fin de implementar estrategias de implementación de la creación en el aula. En el ámbito individual, el espacio del énfasis tiene por objetivo brindarle al profesor en formación herramientas para explorar y encontrar su propia manera de crear de acuerdo a sus valores productivos únicos e implementar así, su rol en un contexto específico. Esto último, con el fin de recordar la versatilidad de los escenarios educativos y de los estudiantes, además de propender por evitar el uso de metodologías rígidas en las que solo exista una manera de enseñar y aprender la creación escénica.
- En el tercer nivel de profundización se contempla que el profesor en formación trabaje en un contexto específico de su elección, donde pueda realizar una investigación que le permita identificar las necesidades educativas y creativas de un contexto e implementar su proyecto de creación hacia la formación. Como gran objetivo de este nivel se encuentra el tener en cuenta los contenidos

disciplinares, axiológicos y procedimentales que puedan alimentar el conocimiento del contexto a intervenir desde la práctica artística.

- En el último nivel el énfasis, articula los procesos creativos desde el primer hasta el último nivel de profundización, con el fin de que el profesor en formación pueda dar cuenta de los resultados de su investigación y de lo que concibe como creación-formación, así como sus alcances, logros y desaciertos, de manera que pueda evidenciar estos procesos en un documento y/o una presentación escénica.

La Investigación - Creación / Formación se plantea en el año 2015 desde el semillero de investigación, liderado por los profesores Carolina Camargo, Giovanni Covelli y Jorge Acuña, acompañados por estudiantes que toman el énfasis en creación. En el semillero se plantean diferentes puntos de vista sobre la creación en aras de la pedagogía y sus dinámicas de enseñanza, la importancia de la relación con el contexto y la manera en que la educación artística influye de forma positiva en las necesidades educativas y creativas.

El aporte del semillero, frente al énfasis, ha permitido ampliar el panorama de las prácticas pedagógicas. Durante el proyecto “Saberes y cuerpo” los profesores, estudiantes y egresados realizaron una investigación a partir de las tesis de egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas de la U.P.N. que enfocaron su proyecto hacia las rutas de creación en diferentes contextos. Esta investigación arrojó un montaje escénico en donde mostraban el proceso por los que el profesor en formación se enfrenta ante la creación escénica, la importancia del contexto y la forma en que los contenidos de la universidad se transponen

didácticamente con el fin de que el conocimiento en bruto (saber sabio) se convierta en un contenido aplicable dentro del contexto (saber enseñable) (Chevallard, 1991).

Contenidos disciplinares de los énfasis en creación I-II-III Y IV (Séptimo a décimo semestre)

A continuación, se expondrán los contenidos disciplinares de los programas académicos expuestos por los profesores formadores (de la Licenciatura) para el año 2019

I. Dichos contenidos se encontraron en los objetivos y actividades de los programas, ya que, para los programas I y II (séptimo, octavo y noveno semestre) no hay un apartado concreto en el que se expongan cuáles son los contenidos promovidos por los docentes formadores.

Para la clasificación de los contenidos se tuvo en cuenta el apartado del marco teórico de la presente monografía que lleva el nombre de *saber o contenido*. (p.28). En dicho apartado se define qué es un contenido y se exponen los tres tipos de contenidos, lo cuales son:

Procedimentales: [...] se aprenden por la acción directa sobre la realidad repitiendo, ejercitando, escribiendo, analizando, diseñando, observando, cuestionando, demostrando, elaborando, creando, comparando, ejecutando, deduciendo, concluyendo... basados en la relación de acciones u operaciones, ya sea de manera práctica o mental [...] **Axiológicos:** [...] están relacionados al constructo de un ideal social de comportamiento, los cuales incluyen, actitudes, valores y normas [...] **Disciplinares:** “[...] describe como los cambios que se producen en uno, o en un conjunto de sucesos, situaciones o símbolos. En tanto describen relaciones entre conceptos, constituyen verdaderos sistemas conceptuales. (Sánchez, 2018, p.8-11).

Los contenidos disciplinares se clasificaron de acuerdo a las competencias educativas para la educación artística, propuestas por el Ministerio de Educación de Colombia (2014). La presente investigación se centra en analizar los contenidos disciplinares por lo que, a partir de su identificación se clasifican en tres tipos:

1. **Creación:** que se refiere a las puestas en escena y los elementos utilizados para la creación de las mismas, llámense ejercicios creativos o compositivos de todo tipo. En este componente entran, por supuesto, los montajes o dispositivos escénicos o los resultados de un proceso creativo presentados ante un público o como ejercicio.
2. **Apreciación o Recepción:** Se refiere a todos los contenidos que estén relacionados con el ser crítico del estudiante, que sirvan como base teórica para sustentar de manera objetiva lo visto en una obra de teatro, sobre una teoría artística, sobre las dramaturgias o puestas en escena.
3. **Gestión o socialización:** Se refiere a la organización logística para la presentación de una puesta en escena, obra de teatro o dramaturgia que involucre público, relacionándola entonces con la educación de público.

A continuación, se clasifican y definen los contenidos del énfasis de acuerdo a lo descrito anteriormente:

Disciplinar-Creación

Conceptos básicos sobre composición artística: Este contenido hace parte de los constructos del ser creativo para los profesores en formación. Se encontró su presencia en los programas del Énfasis I y II en donde es definido como una herramienta para la construcción de puestas en escena sin mucha profundización en su definición. Sin embargo,

desde la perspectiva de Patris Pavis (1998) se entiende este contenido como elemento creativo a partir de la composición dramática, la dramaturgia, el rol de los actores y las disposiciones creativas que delegue el director, además del público.

Ahora bien, si se transpone esto al campo de la educación artística, podría decirse que dentro de los elementos compositivos están transpuestos los siguientes elementos: los estudiantes (rol de los actores), el profesor (rol del director), la dramaturgia (que en este caso la situaremos en el proceso de Investigación - Creación) y el público.

La composición artística parte desde una propuesta del director-profesor frente a las necesidades creativas y/o educativas del contexto. También desde elementos de la escena, como el maquillaje, el vestuario, un juego de luces en escena, una escena de una obra, una canción y casi cualquier cosa que promueva el pulso creativo del grupo.

Es así que el programa del Énfasis materializa este contenido a partir de las formas en las que el estudiante aborda elementos que usa en la composición artística y la manera en que toma un rol dentro del proceso creativo, ya sea el de director, actor, componente para la creación o el mismo público, todo enmarcado en el hecho educativo.

El Site Specific Performance: Este contenido se encontró en los programas I y II del Énfasis y, aunque no hay una definición de este contenido en los documentos, es posible asociarlo con el referente bibliográfico Lefebvre, H. (1992), autor de *The Production of Space*. En este libro el autor expone los diferentes tipos de espacio, tanto físicos como abstractos y las dualidades del mismo, así como los elementos que se han utilizado en algunos productos artísticos basado en lugares específicos.

En relación con el campo pedagógico, el contenido está asociado a crear dispositivos artísticos a partir de la particularidad de un espacio físico, casa, barrio, parque, colegio, entre otros, o un imaginario, como el espacio exterior, el pensamiento, un lugar de un texto, entre otros, en el que se exprese una idea en relación con el sujeto o la comunidad.

La creación de dramaturgias: Este contenido se encontró en todos los programas. Se nombra como proceso escritural o texto de investigación llevado a la escena. Los programas contemplan este contenido como una “construcción que pone en palabras artísticas los resultados y las preguntas de la fase de investigación” (Anexo 14, p.5). En síntesis, el contenido se define como una forma de expresión artística que tiene como objetivos: materializar el proceso de investigación, servir como guía para la presentación de la puesta en escena final y dar cuenta del proceso del profesor en formación y la comunidad.

En relación con lo educativo, se asocia el contenido con la creación de dramaturgias en la medida en que no solo se narre una historia, sino que, de alguna manera, sitúe un aprendizaje para quien lo representa y para el público.

Cartografías Sensibles: Hace parte de los contenidos del programa II del Énfasis. Se define como “una herramienta para la fase diagnóstica del proceso de Investigación - Creación para indagar los intereses personales, artísticos o sociales individuales y grupales de los estudiantes”. (Anexo 15, p.3)

Para complementar la definición de dicho contenido se buscó como referente el proyecto multimedia Red de Mujeres en Avanzada hacia el Poder y la Paz, especializada en temas de cartografías corporales. Allí se explica que la cartografía corporal es un retrato histórico, emocional, cultural y sensible que poseen nuestros cuerpos y que nos define

como seres humanos. En síntesis, como contenido, se pretende que los estudiantes generen dispositivos cartográficos que promuevan procesos sensibles y de identidad cultural para la creación, en relación con sus sentires o los de la comunidad.

Desde lo educativo, la cartografía sensible se asocia con el fomento de la sensibilización de individuos participantes en torno a los sentires y diferencias culturales e históricas de otros. También, a partir de ella es posible propiciar el desarrollo de la empatía hacia puntos de vista diferentes como devenir individual y social. De esta forma, este contenido puede ser insumo de Investigación - Creación, pues sirve como material representativo en el proceso creativo.

Modelos de creación que involucren a una comunidad específica: Este contenido es reiterativo en los programas. Se expone como objetivo, sin embargo, se contempla como contenido por estar relacionado a los procesos creativos, ya sea desde o hacia una comunidad para realizar un proceso de creación.

Es importante aclarar que cada estudiante utiliza el modelo de creación que mejor se adapte para intervenir artísticamente un contexto específico, por lo que los modelos de creación son metodologías particulares que definen cada estudiante. Dichos modelos contienen una estructura versátil que el estudiante adapta.

La estructura básica para un modelo de creación es la siguiente:

1. Fase diagnóstica en la que se identifican las necesidades creativas, educativas y/o axiológicas de la comunidad.
2. Plan de intervención creativa en el que se planea la exposición a la comunidad del paso a paso de dicha intervención.

3. Construcción del dispositivo creativo, el cual es el proceso de montaje.
4. Presentación de la puesta en escena que dé cuenta del proceso creativo (construcción de un modelo de creación propio a partir de la Investigación - Creación / Formación).

A partir de lo anterior, se entiende el contenido como la manera en que el profesor en formación ejecuta un proceso creativo con la comunidad y estructura el modelo creado bajo las premisas que considere pertinentes para la población.

Disciplinar-Recepción

Apreciación de dramaturgias: Este contenido se relaciona con los procesos de observación de manera crítica y analítica de obras dramáticas, desde los cuales se genera una relación con el proceso de Investigación - Creación. Los elementos allí trabajados se enlazan con la identificación de contenidos textuales, su tipología y la pertinencia con una comunidad determinada. Lo anterior permite que se generen discusiones que alimenten la reflexión crítica por parte de los pares académicos de los seminarios. Desde el programa I se contempla que dicha apreciación se adapta al texto *Seis sombreros para pensar* (1985) escrito por Edward de Bono.

Esta metodología consiste en que cada apreciador del texto analiza, desde una perspectiva específica, lo que comprende del texto, con el fin de retroalimentar el proceso de construcción dramática de uno de sus compañeros y así, genere un lenguaje crítico y detallado de este proceso.

La relación entre el arte y la política: El programa I lo retoma en uno de sus objetivos: “Analizar y reflexionar de una manera coherente y significativa la relación entre

el arte y la política a través de las nociones y planteamientos de ciudad.” (p.2) A pesar de nombrarlo, no existe una definición concreta del contenido, ni se asocia con un referente propuesto en la bibliografía.

Para definir el contenido se retoma el texto “La relación entre arte y política como un entramado: la poética de Edgardo Antonio Vigo” (Bugnone, 2011). Al respecto, la autora afirma que:

Cuando nos preguntamos de qué modos pueden vincularse arte y política resuena, en general, la idea de que el contexto político condiciona o determina la politicidad de las obras de arte y que esa politicidad depende y se expresa a través del tema de la obra”. (p.2)

Es así como argumenta la existencia de esta relación con base en que la política influye en las creaciones artísticas, con el fin de dar una mirada crítica a las políticas estatales, a las relaciones de poder en una comunidad o a un momento específico del contexto.

Es así que se puede determinar que el contenido es entendido por el programa como un elemento que integra el entramado artístico de la comunidad, el cual puede servir como un pulso creativo para la construcción de composiciones artísticas que puedan expresar la opinión de la comunidad frente a las políticas públicas.

Disciplinar. Gestión-Socialización

Puesta en espacio con público de las dramaturgias: El programa del Énfasis lo retoma cuando define que: “Es viable la presentación de diferentes puestas en espacio permitiendo la oportunidad a los creadores de ir las afinando y ajustando hasta tener un resultado final completo” (Anexo 14, p.4)

Este contenido buscó que el profesor en formación generara condiciones para presentar una puesta en escena ante un público. Allí, se hace una invitación a la gestión y materialización del espacio, elementos, procesos de difusión y de convocatoria de la presentación. Este fue aprehendido desde los programas como un lugar que permitió a los profesores en formación comprender la puesta en un espacio de representación a partir de las dramaturgias creadas en clase. Ello comprende todo el proceso de gestión logístico-organizativo para llevar a cabo la presentación por parte de los estudiantes del Énfasis.

Contenidos transversales

Este tipo de contenido no aparece dentro de las categorías clasificatorias antes mencionadas, sin embargo, surgió de encontrar contenidos en los programas que tienen articulación de todos los tipos de contenidos no solo los de carácter disciplinar sino también axiológico y procedimental.

La Investigación Acción Creación Artística – IACA: Es el proceso por el cual se generan procesos de creación desde una investigación. En los antecedentes (p.18) de la presente monografía se hace referencia al término, en donde se define como procesos educativos e investigativos realizados con comunidad en el que se pretende abordar problemáticas específicas, ya sean sociales, educativas, artísticas, entre otras.

El programa lo contempla como un componente investigativo para la construcción de dispositivos artísticos desde y para la comunidad (según lo explica el programa), el cual requiere de un abordaje de convocatoria de público para los talleres y/o la presentación, que, como se dijo anteriormente se construye con la comunidad o el grupo focal con el que se hace la investigación.

Entonces, este contenido es entendido como el proceso investigativo en el que se construyen dispositivos artístico-educativos que comprenden las problemáticas sociales de una comunidad específica, como entramado de construcciones creativas desde y para la comunidad, así como el proceso de gestión y convocatoria.

Investigación – Creación / Formación: Se ha hablado durante el marco teórico sobre este contenido, como modelo de investigación en artes para la creación artística desde lo formativo. En el programa se presenta como una actividad en la que los estudiantes “[...] buscarán el desarrollo de elementos técnicos y conceptuales alrededor de los procesos de composición en función de las intervenciones propias del proceso, así como de herramientas de sistematización y análisis” (Anexo 14, p.4).

De esta forma se puede argüir que el contenido es un proceso de construcción artística que comprende el hecho investigativo y formativo desde lo colectivo en el que el estudiante genera su propio modelo de investigación, así como sus herramientas de sistematización y análisis.

Investigación – Creación: Dentro del programa se estipula el contenido desde la construcción reflexiva en contextos socio-educativos, sin embargo, no se define qué es la Investigación - Creación. En la presente monografía ya hemos definido dicho contenido como un proceso de composición de un objeto artístico de un investigador-creador con el fin de ser presentado ante un espectador, con énfasis en los intereses del artista y/o de la comunidad (p.40).

Por ende, el contenido dentro de los programas se comprende como una construcción investigativa que genera un dispositivo artístico en el cual se expresan los intereses del artista o de la comunidad.

El pensamiento-creación como herramienta y como concepto.

Como Herramienta: El programa lo define como una “La metodología de investigación como una epistemología posible • Desarrollo y avance en la construcción de cada una de las metodologías de investigación – creación, entendidas como epistemologías posibles para campos de acciones de creación o de pedagogía para la creación” (Anexo 15 p.3)

Como concepto: “Escrituras de Registro y Presentación de que da cuenta del desarrollo del proceso realizado y lo sitúa en los lugares de enunciación pedagógica, artística y política desde donde el estudiante se piensa como profesor creador en el ámbito contemporáneo de las artes escénicas”. (Anexo 15, P5)

Como proceso, contiene elementos creativos que tienen como fin generar dispositivos escénicos que den cuenta de la investigación del profesor en formación. Para ello, el programa plantea que el contenido investigativo sea realizado en comunidades específicas, de manera que cuente con un proceso de gestión de espacios, públicos, así como una construcción de ejercicios creativos y de presentación escénica.

Por último, el programa plantea que para lograr el proceso de creación se debe tener un bagaje conceptual claro sobre los dispositivos de creación, la población intervenir, lo didáctico y lo pedagógico y, sobre todo, los devenires creativos del lugar de intervención, que generalmente son parte de los sentires individuales o grupales.

CAPÍTULO 3

Metodología de investigación

A continuación, se expondrá el tipo de investigación que enmarca la monografía, los instrumentos de investigación y los momentos de análisis en que se realizó este proceso de investigación.

Investigación Cualitativa.

De acuerdo a las características descritas por Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Batista con respecto a la investigación cualitativa, esta “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación [...] también puede explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas” (2014, p. 8). Para los autores, este tipo de investigación se caracteriza, en la mayoría de casos, por generar hipótesis durante la investigación y afinar el producto investigativo de acuerdo a los hallazgos.

Otras de las características fundamentales de este tipo de investigación es que está orientada hacia la predicción y la explicación, en donde la estructura de la investigación puede ser variable en cualquier etapa en la que se encuentre el proceso investigativo. Con respecto a los datos, estos deben ser “medibles u observables” (Batista, Hernández, & Fernández, 2014, p. 14), pues así, aunque el objeto de estudio sea variable, la búsqueda de una constante o un parámetro permite orientar mejor el hecho investigativo.

De acuerdo a las características planteadas, este proceso investigativo cumple con los requisitos para clasificarse como una investigación cualitativa. Argumento de lo anterior es que la presente monografía es un análisis descriptivo que busca, por medio de una hipótesis (basada en la teoría de la transposición didáctica de contenidos de un espacio de

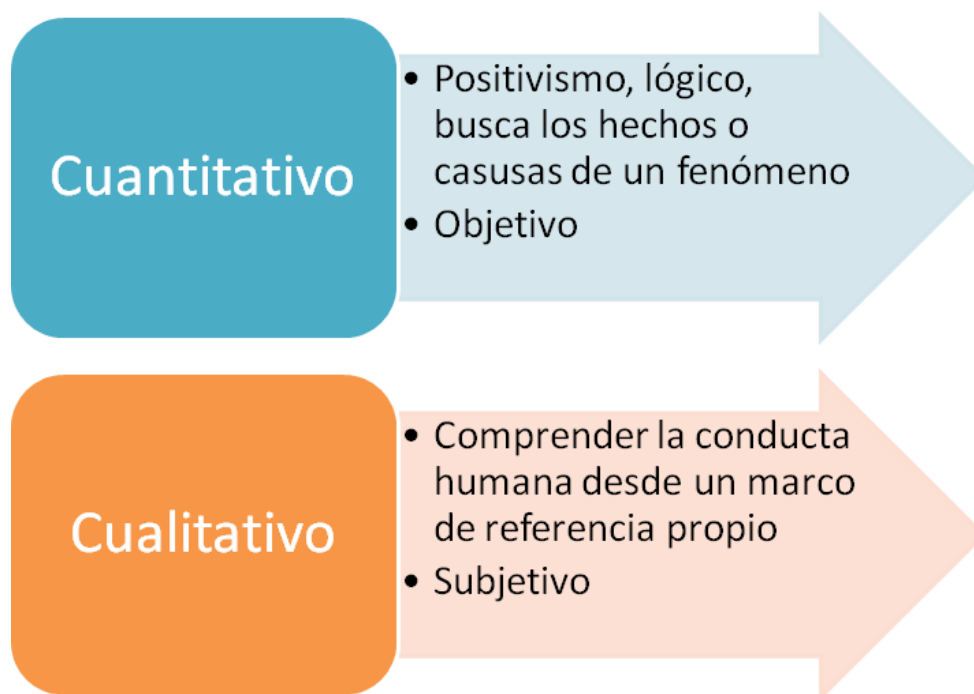
formación universitario), evaluar la forma en la que se enseñan unos contenidos dentro de una práctica pedagógica en un contexto de educación media. En este proceso, se analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje que podrían definir la presencia de transposición didáctica de contenidos, con base en la literatura revisada y a partir de los hallazgos, se establecerá el rumbo de la investigación.

Paradigma Interpretativo

La profesora de la Universidad Federal de Santa María (Brasil), Carmen Ricoy Lorenzo, escribió un artículo titulado “Contribución sobre los paradigmas de investigación” (2006). La autora define que un paradigma puede “referirse a los modelos como maneras de pensar o pautas para la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría” (p. 2) y realiza una clasificación de dos tipos de paradigma:

Gráfica 7

Sobre los tipos de paradigmas



Nota. diseño propio basado en el texto “Contribución sobre los paradigmas de investigación”, Carmen Ricoy Lorenzo (2006).

Es así que el paradigma cuantitativo se refiere a los tipos de investigación cualificables, comprobables y deductivos. En palabras de la autora, significa aquel que “sigue el modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales, categorizando los fenómenos sociales en variables «dependientes» e «independientes», entre las que se establecen las relaciones estadísticas” (2006, p. 6).

Por otro lado, el paradigma cualitativo se divide en dos tipos:

El paradigma interpretativo: El carácter cualitativo que caracteriza a este paradigma busca profundizar en la investigación y plantear diseños abiertos, además de emergentes desde la globalidad y contextualización. Las técnicas de recogida de datos más usuales son: la observación participativa, la escritura de historias de vida, las entrevistas, los diarios/cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etc. (Ricoy Lorenzo, 2006, p. 7). Cabe agregar que en este tipo de paradigma no se busca la generalidad sino la particularidad del objeto de estudio para entender, de manera analítica, un fenómeno preciso de un contexto específico.

Paradigma crítico: “Es una constante reflexión acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador/a desde la práctica” (Ricoy, 2006, p.9). Lo anterior contempla la posibilidad de analizar críticamente un acontecimiento o hecho social específico y aportar a su transformación/emancipación a partir de la participación colectiva y del investigador/a, como ejes importantes de cambio en el contexto específico.

De acuerdo a lo anterior se clasificó la presente investigación en un paradigma interpretativo, dada la relación entre los instrumentos de investigación, la teoría seleccionada, la práctica realizada y la población. Estos se encuentran direccionados hacia la comprensión de fenómenos de comportamiento en relación con lo teórico-práctico sin intervenir en la población.

Estudio de caso

Se define el estudio de caso desde lo afirmado por el psicólogo educativo Robert E. Stake en su libro “Estudio de casos” (1999) en donde explica de forma muy detallada: tipos de instrumentos funcionan efectivamente para estudio de caso, la manera adecuada de escoger un caso para hacer provechosa la investigación, la forma de realizar el análisis de caso y las funciones del investigador. El autor expone que la “investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Stake, 1999, p. 14). En otras palabras, la investigación basada en estudios de caso permite comprender la complejidad de un fenómeno particular a partir del análisis interpretativo.

Conforme a lo anterior, la investigación en curso, se clasifica como un estudio de caso debido a que tiene como propósito la descripción y comprensión profunda de un caso específico en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía. Además, esta monografía pretende encontrar un patrón común que explique una teoría o un fenómeno social a partir de un caso particular. En el presente estudio, este patrón está dado por la teoría de la transposición didáctica en donde será determinante preguntar sobre el qué, para qué y cómo se traspusieron unos contenidos desde un espacio universitario hacia la práctica pedagógica en una institución de educación media.

Además, esta investigación tiene como objetivo mayor que el lector comprenda, desde un contexto específico de práctica pedagógica, el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Énfasis en Procesos de Creación para identificar qué de lo aprendido es enseñado por los profesores formadores. En ello, la descripción profunda de los procesos es esencial para comprender la teoría disciplinar de la transposición didáctica a partir de una práctica contextualizada y realizada por un profesor en formación que tomó el Énfasis.

Fases de investigación:

1. Clasificación de los contenidos, objetivos y actividades de los programas de aula realizados por los profesores formadores (de la Licenciatura) del Énfasis en procesos de Creación Escénica. La clasificación se da para identificar los contenidos disciplinares y poder comprobar si hubo transposición didáctica.
2. Clasificación del objetivo, contenidos y actividades del proyecto de aula realizado por el profesor en formación, Andrés Marulanda, en su práctica efectiva en el colegio I.E.D. Alfonso Reyes Echandía. La clasificación se da para identificar los contenidos disciplinares y poder comprobar la transposición didáctica externa.
3. Identificación de los contenidos disciplinares-transversales presentes en las clases propuestas por el profesor en formación para la implementación del proyecto de aula.
4. Análisis argumentativo del proceso de transposición didáctica de contenidos disciplinares a partir de la definición de los contenidos de los Énfasis en relación a los contenidos del proyecto de aula y las planeaciones.
5. Identificación de lugares de apropiación de la percepción de los alumnos del colegio donde se realizó la práctica pedagógica por parte del profesor en

formación. Dicha percepción se da en los diarios de campo, la cual comprueba la trasposición didáctica interna y la eficacia de los elementos didácticos.

6. Reconocimiento del qué, para qué y cómo se enseñaron los contenidos en la trasposición didáctica desde los programas del énfasis hacia el profesor en formación y de él hacia los alumnos de la práctica pedagógica en el colegio.

Instrumentos de investigación

Analizar los contenidos promovidos por el Énfasis en Creación Escénica en relación con la trasposición didáctica de contenidos en el proyecto de aula y las planeaciones de clase promovidas por el profesor en formación que realizó la práctica pedagógica en un colegio, requiere tomar como instrumentos de investigación los programas del énfasis, el proyecto de aula, las planeaciones de clase y los diarios de campo realizados por el profesor en formación que realizó la práctica pedagógica en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía.

Proyecto de aula

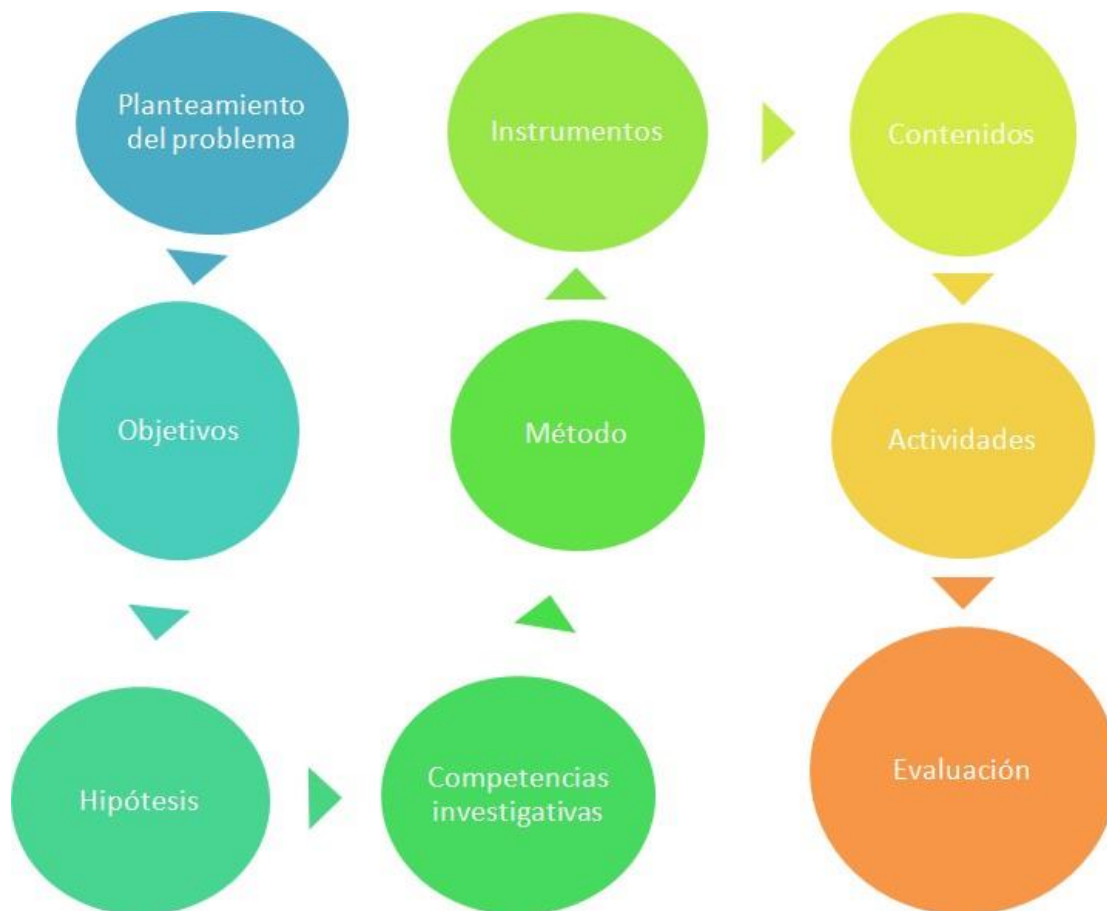
Se definió el proyecto de aula desde el artículo “Proyecto de aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas” escrito por Lucila Perilla y Elsa Rodríguez Páez (2010). Las autoras definen que:

El proyecto de aula se constituye en un pretexto para propiciar el desarrollo de las competencias investigativas en tanto involucra las competencias básicas (argumentativas, interpretativas y propositivas) y a su vez reconoce y propicia el desarrollo de las competencias propias del pensamiento complejo que son formuladas por la Unesco. (2010, p. 1)

Las autoras exponen el objetivo de la construcción de un proyecto de aula como la posibilidad de un profesor para promover en sus clases competencias o contenidos para los procesos de enseñanza. En aras de lo anterior, proponen una estructura básica para la construcción de un proyecto de aula:

Gráfica 8

Sobre los elementos que componen un proyecto de aula.



Nota. diseño propio basado en el texto “Proyecto de aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas” (2010)

Cada uno de los componentes nombrados en la gráfica anterior, es un elemento importante para la construcción y ejecución de un proyecto de aula:

- El problema: constituye una pregunta del profesor hacia el contexto de la clase o desde una teoría de enseñanza hacia su aplicación. Así, este ítem expone cuáles son las razones por las que se ejecuta el proyecto de aula.
- Objetivos (general y algunos específicos): tienen como propósito explicar cómo se realizará el proyecto de aula en consecuencia a contestar la pregunta del planteamiento del problema.
- Hipótesis: permite dilucidar las posibles consecuencias de la ejecución del proyecto de aula, sobre todo el cambio que se quiere generar.
- Definición de las competencias educativas: constituyen el macro contenido que contesta a la pregunta por las necesidades descritas en el planteamiento del problema.
- Método: constituye el tipo de pedagogía y didáctica que se emplea para ejecutar el proyecto de aula.
- Instrumentos: son los recursos de análisis que ayudan a comprender el proceso investigativo para sustentar la respuesta del planteamiento del problema.
- Contenidos: constituyen la información que se implementará en cada clase con el fin de generar procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a los objetivos planteados.
- Actividades: constituyen la forma en la que se promueven los contenidos

- Evaluación: son las maneras en la se comprueba la efectividad del proyecto de aula.

Una vez constituido el proyecto de aula, se ejecuta según lo planeado. Sin embargo, la estructura no es rígida y puede variar debido a posibles situaciones inesperadas durante la ejecución. También puede ser necesario dedicar una mayor cantidad de tiempo en uno o varios de los contenidos. Por lo general el profesor contempla los tiempos de ejecución del proyecto, adaptándolos al contexto cultural y social, además de tener en cuenta el progreso del grupo. Una vez finalizado el proyecto de aula, se contempla una revisión a modo de autoevaluación para encontrar qué estrategias son efectivas y cuáles requieren de modificación para una mejor implementación a futuro. Esta última, generalmente es realizada por el profesor o sus pares.

Tabla 1

Sobre los ítems del proyecto de aula y la práctica pedagógica.

Ítems	Proyecto de aula y práctica pedagógica
Planteamiento del problema	Justificación.
Objetivos	"Analizar características de la performance para la interpretación simbólica del entorno escolar" (2010, p. 1)
Hipótesis	No se plantea.
Competencias educativas	No se plantean.
Metodología	Descripción de las clases que se van a realizar.
Instrumento	Diario de campo.
Contenidos	Propuesta de una posible progresión desde los

	contenidos.
Actividades	Actividades desde la progresión de los contenidos.

Nota: Tabla sobre los ítems desarrollados en el proyecto de aula investigado.

En la anterior tabla podemos ver a la izquierda los ítems propuestos sobre la construcción del proyecto de aula y a la derecha los correspondientes al proyecto que se analizó en este trabajo investigativo realizado por el entonces profesor en formación Andrés Marulanda (2020). Es posible evidenciar que, el proyecto analizado contiene la mayoría de elementos descritos de manera teórica para la construcción un proyecto de aula, aunque en un orden diferente al planteado por Perilla y Rodríguez. Se plantea un problema a modo de justificación, unos objetivos, una metodología, el instrumento, los contenidos y actividades. Cabe resaltar que en ocasiones algunos ítems no se exponen, sino que son inferidos (es el caso del instrumento, por ejemplo).

Como se mencionó, se expone el planteamiento del problema a modo de justificación buscando diferentes aplicaciones de la performance en la pedagogía, sin embargo, no se especifican las problemáticas de la comunidad mencionadas en el desarrollo del proyecto.

Por último, no se encontró una hipótesis concreta que, recordando su definición, permitió que el profesor hiciera una suposición de lo que podía ocurrir en el proceso y generar planes de acción alternativos. A modo de sugerencia se propone generar un ítem para la construcción proyectos de aula que pueda integrar la hipótesis sobre los procesos,

para que los profesores en formación contemplen alternativas a la hora de ejecutar la práctica pedagógica. Es así que podemos constatar que el proyecto de aula contiene elementos estructurales desde la teoría descrita y es posible afirmar que se encuentra diseñado metódicamente para generar procesos de enseñanza-aprendizaje analíticos.

Planeación de clase. Para definir qué es una planeación de clase se retomó el artículo “Reflexión de profesores. Planeación de una clase” escrito por Inés Santa Mendoza Toledo. (2011). La autora define que la planeación de clase es “Un concepto que puede encontrarse en un sinnúmero de actividades humanas; mediante la planeación, se fijarán objetivos, metas, estrategias y prioridades; se asignan recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados” (2011, p. 109). La autora describe cómo se desarrolla la planeación de clase e incluye dentro de la definición algunos elementos estructurales como: los objetivos, las actividades, el tiempo, los contenidos, la evaluación, entre otros.

En síntesis, la planeación de clase es la metodología de ejecución periódica del proyecto de aula con el fin de cumplir un objetivo de aprendizaje. También permite que el profesor al tener en físico una guía metodológica, se permita autoevaluar su manera de enseñar e identificar elementos funcionales y oportunidades de mejora para las demás planeaciones.

Tabla 2

Sobre las planeaciones de clase analizadas

Anexo #	Fecha planeación	Tema
1	03/04/19	El cuerpo en acción-

		Cualidades de movimiento.
2	10/04/2019	Museo vivo y acciones transversales.
3	24/04/2019	Percepción del espacio, el cuerpo como símbolo.
4	24/04/2019	Concepto de movimiento, cualidades de movimiento y partitura corporal.
5	31/05/19	Exploración sensorial relación cuerpo-espacio.
6	12/06/19	Conflicto Dramático, personajes y acciones.

Nota. Planeaciones de clase localizadas en los periodos comprendidos entre el 03 de abril de 2019 y el 12 de junio de 2019.

En las anteriores planeaciones de clase se identificaron y clasificaron los contenidos disciplinares con el fin de poderlos relacionarlos con los del Énfasis en Creación y así comprender a partir de un análisis profundo cómo sucedió la transposición didáctica externa.

Diarios de campo.

Según el doctor en sociología y economía, Luis Valverde, un diario de campo es:

“un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información

para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior” (1993, p. 309)

El diario es, entonces, una herramienta de investigación desde el punto subjetivo del investigador, en el que se recopilan datos cualitativos o cuantitativos que den cuenta el hecho investigado y pueda constatar información útil. Los diarios de campo también tienen una interpretación subjetiva entendida desde la persona que lo lee. El autor propone una estructura que permite organizar un reporte de la información para ser analizada posteriormente haciendo énfasis en el elemento que el investigador requiera. La estructura es consta de lo siguiente:

- Fecha de la actividad o tarea: permite llevar un registro de los momentos de la intervención.
- Actividad o tarea: Según el autor la fecha y la actividad deben escribirse antes de ser ejecutadas, ya que permite “permite corresponder una finalidad evaluativa posterior” (p. 313).
- Anotación de actividades o tareas no realizadas: permite dar cuenta de las razones por las que no se realizaron algunas actividades planteadas y evaluar si es necesario implementar, re-evaluar o descartar alguna.
- Registro de resultados o hallazgos: se exponen de manera descriptiva con énfasis en los más relevantes para el investigador y se depura la información para evitar exceso de datos.

- Actividades: el investigador relata la actividad de manera descriptiva resaltando respuestas del entorno y de los participantes.
- Observaciones o interpretación de datos: “esta parte del reporte tiene un carácter analítico-interpretativo que difiere del exploratorio-descriptivo que se utiliza en el Registro de los Hallazgos.” (p. 316). Este apartado le ayuda al investigador a interpretar la información recopilada desde su propia perspectiva y generar cambios.
- Impacto: “establece su propio sentir respecto a cómo le ha impactado la experiencia vivida por él como persona con valores, status, roles, actitudes y comportamientos propios.” (p. 316). En este apartado final, el investigador expone su sentir frente a todo lo sucedido en el diario de campo. También describe la influencia de lo ocurrido al investigador, a la clase/estudiantes o a todos, según el enfoque del diario de campo y la información recopilada.

Por último, cabe recalcar el hecho de que el diario de campo tiene un carácter investigativo-subjetivo. Es decir, la información recopilada puede ser interpretada de diferentes maneras dependiendo del lector además de que todo diario de campo tiene un carácter personal, con expresiones y descripciones de sensaciones, emociones, hechos, acciones, teorías, sucesos y hasta referencias. El diario de campo se enfoca en un fenómeno particular, social o personal, que es analizado desde el punto de vista del investigador.

Los diarios de campo analizados, cumplen con la mayor parte de la estructura planteada en este apartado. Comprenden de la fecha, el tema, los objetivos, las observaciones de las actividades planteadas en la planeación, las respuestas frente a estas por parte de los estudiantes y la manera en que se cumplió lo propuesto en dicha planeación.

Tabla 3*Sobre los diarios de campo analizados*

Anexo #	Fecha planeación	Tema
7	03/04/19	El cuerpo en acción - Cualidades de movimiento
8	10/04/2019	Museo vivo y acciones transversales.
9	24/04/2019	Percepción del espacio, el cuerpo como símbolo.
10	24/04/2019	Concepto de movimiento, cualidades de movimiento y partitura corporal.
11	31/05/19	Exploración sensorial relación cuerpo-espacio.
12	12/06/19	Conflicto Dramático, personajes y acciones.

Nota. Esta lista hace referencia al diario de campo de clase de Andrés Marulanda (Marulanda, 2020)

Los instrumentos de investigación mencionados hacen parte de la recolección de información para el análisis de la mencionada transposición didáctica interna, con el fin de comprender el proceso de la transformación de contenidos disciplinares en los programas de los profesores formadores con respecto a la práctica efectiva.

Población

La siguiente contextualización fue realizada en el marco de la práctica pedagógica en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía, por el entonces P.E, Andrés Marulanda, de quien

también se analizó su proyecto de aula con respecto a la transposición didáctica del espacio académico del Énfasis en procesos de creación, del cual hizo parte. El profesor en mención, realizó una descripción sobre la población en la que ejecutó su práctica pedagógica. En su proyecto de aula describe a la institución así:

El Colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D. ubicado en el barrio San Pedro de la localidad mencionada, es una institución oficial de educación básica y media, fundada en junio 21 de 2007, cuenta actualmente con 3312 estudiantes matriculados, distribuidos en dos jornadas, con niños, niñas y jóvenes que oscilan entre 5 y 18 años. Como ya se había hecho referencia, la población del colegio se encuentra ubicada en un estrato socioeconómico 2, no obstante, un grupo reducido de la institución pertenece al estrato 1 y 3. En el caso de la jornada de la mañana, 1665 estudiantes pertenecen a esta; la muestra escogida para desarrollar el proyecto de investigación son 41 estudiantes de los cuales 20 son niños y 21 niñas, pertenecientes al curso 102 jornada mañana, con edades que oscilan entre los 5 y 8 años. (Marulanda, 2020, p. 29).

En efecto, la práctica pedagógica analizada ocurre en un colegio inscrito en la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, red pública de colegios. La población de dicha práctica se encuentra conformada por niños de quinto grado de primaria, por lo que se espera que la transposición didáctica, si la hay, esté dirigida hacia este contexto. Lo anterior se tiene en cuenta debido a que en el marco conceptual se afirmó que la transposición didáctica depende del tipo de población en la que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ejemplo, no es lo mismo enseñar el performance a niños de quinto grado de primaria que a jóvenes de décimo grado de bachillerato.

Capítulo 4

Resultados

A continuación, se presenta cómo sucedió el proceso de transposición didáctica, desde el esquema de clase propuesto por el P.F., empezando por qué contenidos se transpusieron desde la Licenciatura hacia el mismo y cuáles se transpusieron de éste hacia sus alumnos en la práctica realizada en el colegio. Por último, se describe la percepción de los alumnos frente a lo planteado en las planeaciones por el P.F.

Al retomar la definición de la Transposición Didáctica de Contenidos de Chevallard, que, en palabras breves, es la transformación de saberes, de un saber sabio a un saber enseñable, se realizó un análisis de la transposición didáctica en el contexto de la práctica pedagógica en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, desarrollada por el entonces profesor en formación, Andrés Marulanda **(el cual, como se ha venido simplificando con P.F)**

En primera instancia, se analizó la transposición externa, para entender el proceso de transformación de saberes disciplinares propuestos desde la licenciatura, sobre los contenidos enseñables en un espacio académico, en este caso, del Énfasis en Procesos de Creación. Posteriormente se analizó la transposición interna en cuanto a cómo dichos contenidos enseñables fueron aprendidos por los alumnos de quinto grado de primaria de la práctica pedagógica.

Las fases de la transposición didáctica

Corresponden a los gestos o acciones didácticas empleadas por el docente con el fin de promover procesos de enseñanza-aprendizaje. Los gestos son: la definición, devolución,

regulación y la institucionalización. Es así que los gestos docentes responden también al proceso de transposición didáctica empleado, en este caso por el **P.F.**

Durante el análisis se encontró una forma de transposición didáctica constante en todas las planeaciones de clase y los diarios de campo, la cual se plantea en tres fases:

Fase de definición: De manera estructurada, dicha definición se realizó de manera oral, es decir, a modo de discusión, intentó que los alumnos asociaran la definición que él tenía con algo cercano al contexto de los alumnos. Ejemplo de lo anterior, se da en una clase (ver Anexo 2), que tiene como fin explicar unos contenidos. El **P.F.** los define desde la cotidianidad de las acciones, la asociación por parte de los alumnos de la definición de acción escénica y la espacialidad. Esta fase de transposición didáctica consiste en la asociación de lo cotidiano con la acción escénica, lo cual es una definición por asociación.

Fase exploratoria: Durante esta etapa individual o colectiva se puede observar información experiencial-corporal que luego será útil para el análisis introspectivo realizado por el P.F. Ejemplo de lo señalado se encuentra en la planeación de una clase (ver Anexo 3) en donde se propone que a partir de la discusión que se hace en el salón sobre el significado de la palabra “símbolo” se genere una exploración de cómo están ubicados los objetos a nivel espacial en el salón de clase y se analice, en grupos, su significado en el espacio. Este ejercicio permite preguntar a los alumnos sobre qué otros significados a nivel simbólico pueden darle a la palabra, ya sea desde el movimiento o desde las mismas características del espacio.

Fase de análisis introspectivo: A partir de la exploración de la fase anterior, se generaron unas preguntas dirigidas hacia los estudiantes en las que se podía asociar la

exploración y la definición a partir de la percepción sensitiva. Ejemplo de esto, fue el desarrollo de tres tipos de preguntas (ver Anexo 3), enfocadas en propiciar una definición concreta para la palabra en cuestión. Así, la primera pregunta fue ¿Qué es el símbolo? Cuestión que pretendía responderse, ya no desde la asociación con el contexto como se propuso en la primera fase, sino desde el alumno. Luego, las siguientes abordaron el carácter sensitivo en relación con el cuerpo, como la pregunta ¿Qué sensaciones le produce el movimiento o el espacio o el objeto? De esta forma se propuso interpelar el sentir del estudiante con base en la fase exploratoria.

Fase de presentación: En este momento de la clase el P.F. propone que los alumnos realicen ejercicios escénicos que recopile las fases anteriores. Dichos ejercicios escénicos dan cuenta de cómo entienden la definición en relación con el hacer artístico. La mayoría de ejercicios van dirigidos a interpelar la parte creativa de los alumnos en el que relacionan el lenguaje artístico como partitura, sonoridad, espacio de representación, la acción escénica, entre otros, con respecto a lo cotidiano o conocido, es decir como una cancha de fútbol es ahora un escenario, un objeto además de su funcionalidad puede convertirse en utilería, como el cuerpo es una herramienta para generar movimiento que den cuenta de un secuencia de acuerdo a las cualidades de movimiento.

Fase reflexiva: Por último el P.F. genera un espacio de la clase para preguntar a los alumnos sobre como vivenciaron las actividades, por medio de preguntas como ¿Qué les gusto? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué faltó en las actividades? ¿Cómo fue el trabajo individual y grupal? La reflexión en este caso se genera n dos vías. Desde el alumno con la actividad en la que puede identificar sus gustos, sus aciertos y desaciertos realizando las actividades. Desde el P.F. en relación con sus planeaciones, para diagnosticas si lo planeado generó

procesos de aprendizaje, si la información fue clara y la percepción de los alumnos frente a las actividades.

La anterior estructura está presente en todas las planeaciones, incluso el tipo de preguntas que se generan en la última fase. Sin embargo, cabe aclarar que la manera en que sucede la transposición didáctica no es igual para todas las planeaciones de clase. La descrita, fue la propuesta de transposición didáctica realizada en unas condiciones específicas de un contexto único. No obstante, la estructura es clara y funcional, de manera que podría replicarse en otras planeaciones de clase.

Las fases que se exponen responden al ordenamiento que el **P.F.** propuso para implementar los contenidos en el marco de la definición de *La performance* y en este sentido, dan cuenta del cómo se implementó la transposición didáctica de los contenidos enseñables en la práctica pedagógica. Cabe aclarar que la estructura que se presenta, frente a las fases que se propusieron en esta investigación, corresponde a las planeaciones analizadas y no a la transposición didáctica en sí misma, y en esta medida da cuenta de la forma en la que el **P.F.** realizó dicha transposición.

Transposición didáctica externa

Es preciso afirmar que a partir del análisis se identificaron dos elementos para el proceso de transposición didáctica externa, los cuales corresponden a la manera en la que el **P.F.** propuso los contenidos para la práctica pedagógica. El análisis asocia dichos elementos con los contenidos del Énfasis de acuerdo a la definición que se planteó anteriormente. Los elementos que se identificaron fueron:

1. El macro contenido.
2. Los contenidos transversales.

El macro contenido

Se identificó que el macro contenido del proyecto del **P.F.** fue *La performance*. Desde el hecho educativo el **P.F.** determina que “La performance en instituciones educativas, es una apuesta que pretende potenciar el desarrollo de la sensibilidad, la creación y la comprensión de las expresiones simbólicas, que nacen en procesos tanto individuales como colectivos [...]” (Anexo 13, p.2). También afirma que, de esta manera, *la Performance* puede ayudar a visibilizar las problemáticas sociales y ambientales del colegio ligándolo como lugar para transformar los proyectos educativos institucionales. Dicho esto, se evidencia por qué se escoge *la Performance* para transponerse didácticamente en el contexto específico y permite inferir que el contexto define características del porqué de dicho contenido.

Es así, que para el **P.F.** *La Performance* contribuyó a que los alumnos identificaran las problemáticas sociales y ambientales que ocurrieron en el colegio para que, a través de los dispositivos artísticos de la performance que se realizaron en las clases, se generara una perspectiva más amplia del colegio como espacio de convivencia.

Por otro lado, la transposición didáctica externa se consolida cuando el autor propuso su definición de *la Performance* basado en conocimientos adquiridos en la Licenciatura. Aunque no se describe específicamente dentro del documento, es posible inferir, que se liga con el contenido del Énfasis de Creación desde su definición, *Site Specific Performance* pues lo considera como “un arte de acción [...] tiene como finalidad

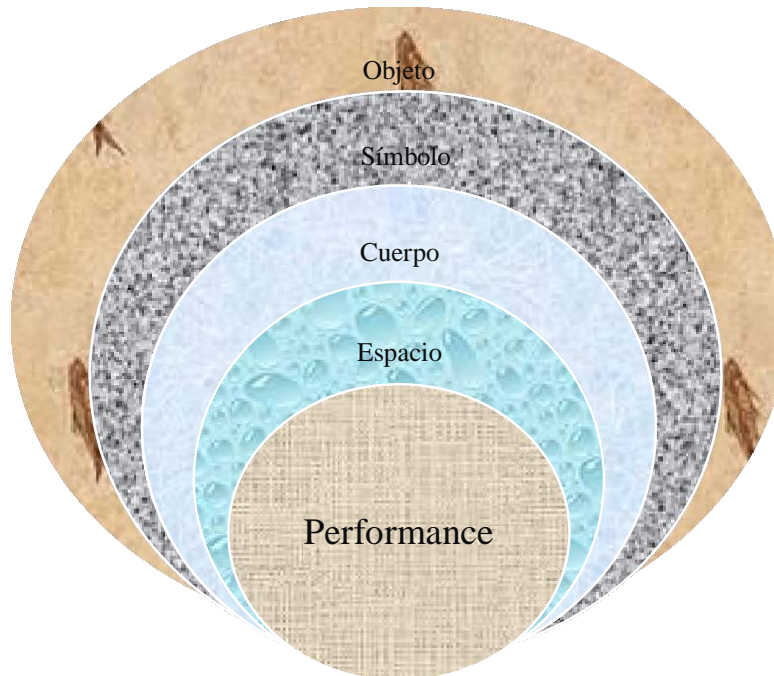
generar experiencias vivas apelando a un carácter simbólico donde su cuerpo se muestre en constante escucha frente a los estímulos del espacio donde se ejecuta la acción.” (Anexo13, p.3) Es así, que se puede inferir que P.F. transpuso la *Performance* desde la acción escénica que se da en un espacio determinado, donde se representan las experiencias de los alumnos con la interacción con el lenguaje artístico, para así identificar elementos del contenido “símbolo” que amplíen la perspectiva de los espacios del colegio en los que ellos habitan.

Contenidos transversales

En el análisis se encontró algunos contenidos presentes en todas las planeaciones, ya sea de manera directa, en la que los temas estaban relacionados con dichos contenidos o usados como herramientas para posibilitar los procesos de enseñanza en la práctica pedagógica. Dichos contenidos hacen parte de la implementación de la performance, los cuales se representan en la siguiente gráfica:

Gráfico 9.

El macro contenido y sus subyacentes.



Nota. diseño propio, creado a partir del análisis de las planeaciones de clase (Anexo 1 al 6)

A continuación, se desglosan los contenidos de la gráfica de acuerdo a lo planteado en las planeaciones de clase según la frecuencia de aparición en las planeaciones.

Espacio: Para promover el contenido, el **P.F.** propuso unas actividades en las que el espacio condiciona el movimiento: “el objetivo es formar grupos de 5 estudiantes y explorar posibles acciones frente al objeto, el espacio, y las capacidades de movimiento que cada uno de los integrantes puso a prueba” (Anexo 1, p.3). Es decir que, en este caso, se entiende el espacio como un *elemento que influye en el movimiento* y como un lugar en donde lo teatral se resignifica en la vida cotidiana. Así, por medio de los tipos de movimiento, los alumnos comprendieron la capacidad adaptativa del cuerpo frente al espacio escénico.

De igual forma, el contenido se relacionó con “[...] diferentes espacios de la institución donde los estudiantes analizaron y recogieron insumos que les brindaran posibles ideas sobre la acción escénica y sus alcances a nivel individual y colectivo”

(Anexo 2, p.2). La definición del contenido, en este caso, está marcada por la acción escénica en relación al contexto de los estudiantes, en otras palabras, se da por medio de *la asociación del espacio escénico con los espacios cotidianos*, que se generan o se condicionan por el espacio físico.

Es así que se determina que la definición del contenido *espacio* para el **P.F.** se relaciona con el reconocimiento de los espacios cotidianos como espacio escénico y como condicional de los movimientos, en el que el cuerpo es una herramienta de análisis que genera capacidades adaptativas de acuerdo a las condiciones espaciales.

Dicho esto, se asocia el contenido del énfasis con el *Site Specific Performance*, ya que, como se definió anteriormente, está asociado con el espacio como parte del entramado del proceso creativo, elemento fundamental en la ejecución de dispositivos artísticos que están direccionados a un lugar específico, que, en el caso de la práctica pedagógica fueron las instalaciones del colegio.

Cuerpo: En las planeaciones, el contenido se planteó, en la mayor parte desde el movimiento, *los tipos de movimiento y las cualidades del movimiento*: “se propondrá una actividad de exploración espacial donde se identifiquen características del movimiento” (Anexo 1, p.2). Algunas relaciones del contenido, se definen en complemento con el contenido anterior, de cómo este se modifica o se transforma según las capacidades expresivas y del espacio.

El P.F. también definió el contenido desde el texto mediador, el cual “[...] se instaure con el fin de que los estudiantes identifiquen posibles relaciones entre un cuerpo con movimientos fluidos, rígidos y ondulares, lateralidades en el espacio, gestos, y la relación con los objetos que posan en un espacio determinado.” (Anexo 3, p. 2). A partir de esto, se puede entender el cuerpo como una exploración de los tipos de movimiento desde

el referente, en el que se muestran bailarines representando sensaciones desde los objetos y los tipos de movimiento en espacios oníricos.

A partir de lo anterior se puede deducir que el contenido “cuerpo” fue definido por Marulanda desde *las cualidades de movimiento* (pesado, ligero, fuerte, suave, directo, indirecto, súbito y sostenido) que se pueden generar en una acción escénica desde un espacio que determina la presentación del mismo, que relacionado con el contexto de los alumnos, pudo estar direccionado a que ellos utilizaran su cuerpo como un laboratorio expresivo en el que pudieran identificar las adaptaciones del movimiento dadas por el espacio y según las sensaciones y expresiones desde el imaginario individual o colectivo.

Es así, que se puede relacionar con el contenido del Énfasis de *ejercicios creativos*, ya que, como se definió anteriormente, dicho contenido dispone la capacidad creativa del estudiante para que genere dispositivos artísticos desde su propia interpretación, de acuerdo a las capacidades expresivas individuales y colectivas.

Símbolo: Este contenido se utilizó en la mayoría de las planeaciones como herramienta para interpelar la parte creativa de los alumnos, por lo que en la mayoría de las planeaciones se asoció con el contenido del cuerpo, el espacio y objetos.

El P.F. propuso que el contenido “símbolo” se trabajara desde el cuerpo proponiendo que:

[...] a partir de un lugar colectivo desde donde se entiende el símbolo, el texto mediador se instaure con el fin de que los estudiantes identifiquen posibles relaciones entre un cuerpo con movimientos fluidos, rígidos y ondulares, lateralidades en el espacio, gestos y la relación con los objetos que posan en un espacio determinado. (Anexo 3, p.1)

La asociación del “símbolo” se trata a partir del texto mediador, en el que se observaba cómo unos bailarines utilizan los objetos y los movimientos para simbolizar sensaciones, emociones o lugares imaginarios.

Es así que Marulanda, desarrolló el contenido desde el texto mediador para hacer la transposición, poniéndolo como ejemplo para asociarlo con lugares comunes de los estudiantes y posteriormente, al realizar la exploración grupal desde las cualidades del movimiento y la manera en que se *re-significan los espacios cotidianos*. El **P.F.** utiliza el símbolo como medio de análisis en el que intenta:

Asociar las cualidades de movimiento desde el imaginario de los alumnos, bajo premisas dadas por el profesor que consisten en relacionar el tipo de movimiento, desde animales, objetos, maquinas, entre otros, en relación con el espacio y lo que éstos pueden simbolizar. (Anexo 4, p.2)

EL **P.F.** permitió la re-significación de la palabra “símbolo” a partir de ejes como el movimiento y los objetos de los espacios cotidianos. Lo anterior, en aras de permitir a los estudiantes tener un panorama más amplio sobre la manera de convertir el espacio cotidiano en un espacio escénico y de expresar un imaginario de los mismos. En este caso se podría deducir que “el símbolo” funciona como facilitador del entendimiento a partir de la relación entre la acción del movimiento y los saberes del estudiante para la creación de espacios representativos.

De manera más amplia es posible afirmar que la definición del contenido para el **P.F.** está asociada a la re-significación para los alumnos de los movimientos corporales (en relación con el espacio de representación y de los objetos a partir de los lugares comunes o

cotidianos) y al fomento de la imaginación con el fin de la construcción de un nuevo significado individual o colectivo.

Con respecto a los contenidos del énfasis, se relaciona con el contenido “ejercicios creativos” ya que el “símbolo” se planteó como parte del entramado creativo para que los alumnos, a partir de su interpretación de las actividades planteadas, generaran una re-significación del espacio, cuerpo y objetos.

Objeto: Este contenido se utilizó como herramienta en algunas planeaciones en las que el **P.F.** asocia los objetos que utiliza o ve en su contexto de aula de clase o en las instalaciones del colegio como complemento en la re-significación de los contenidos “cuerpo” y “espacio”.

Lo anterior se puede evidenciar cuando el P.F. afirma que “[...] es importante tener en cuenta características del espacio en relación a los objetos, distancias y canales para la interacción (pasillos, recorridos etc.) esta escultura será construida con objetos que porten los estudiantes (maletas, sacos etc.)” (Anexo 2, p. 2), pues desde el ejercicio “museo vivo”, basado en la definición de acción escénica, el “objeto” sirvió como herramienta para que los alumnos relacionaran el contenido con lo cotidiano. Lo anterior con el propósito de transformar el “objeto” dando espacio a los imaginarios evidenciados en la construcción de esculturas corporales. En algunas planeaciones el “objeto” fue una herramienta que tuvo como fines evocar la acción escénica, modificar el uso cotidiano y crear significados desde el cuerpo y el espacio.

A partir de lo anterior, se infiere que el contenido es una *herramienta que puede potencializar los ejercicios escénicos* en relación con el cuerpo y espacio, de manera que sirve como instrumento para *asociar la cotidianidad con la creatividad de los alumnos* a partir de la generación de usos del objeto para los ejercicios escénicos.

Conflicto dramático

El **P.F.** propone este contenido desde el juego dramático en el que dispone a los alumnos en situaciones concretas, tanto individuales como grupales, en donde existe un objetivo obstaculizado, ya sea por el medio o por otros alumnos. Cabe aclarar que este contenido no hace parte de la linealidad planeada en la implementación de la performance, sin embargo, sí puso en relación el proceso de los contenidos expuestos anteriormente con unas situaciones concretas.

Los juegos que propone el **P.F.** consisten en tres tipos: en el primero “hay un objeto en el espacio, dos estudiantes o tres se ubican al otro extremo, deben hacer una carrera por alcanzar el objeto teniendo algunas dificultades como, caminar de espaldas, saltar obstáculos, ir en cámara lenta, etc.” (Anexo 6, p.2) Aquí existe un énfasis en *las limitaciones del movimiento frente al conflicto dramático* para alcanzar un objetivo, que, con respecto al contexto de los alumnos, puede relacionarse con las capacidades corporales (algunos lo podrán hacer más rápido, otros más lentos o de diferentes maneras).

El segundo juego consiste en que “uno de los alumnos quiere alcanzar el objeto y otro no se lo permite, no solo puede ser de forma física, puede ser con palabras convencerlo de que cambie de dirección” (Anexo 6, p.2) En esta dinámica se relaciona el conflicto dramático cuando otro alumno impide a otro conseguir el objetivo, en otras palabras, es un *conflicto generado por un sujeto externo*. En conclusión, se promueve en los alumnos la capacidad de reacción frente a un sujeto que se opone al objetivo y la creatividad para generar estrategias para superar dicho obstáculo.

El tercer juego consiste en “[...] dos grupos de tres alumnos. Pasarse un objeto entre sus compañeros de grupo mientras los del otro grupo intentan quitárselo para pasarlo entre

ellos.” (Anexo 6, p.2) Este tipo de conflicto sugiere un trabajo en grupo en el que los integrantes generan estrategias para llevar a cabo el objetivo, es decir, es el *conflicto dramático grupal*. Llevado al contexto de los alumnos, les permite identificar estrategias grupales para generar reacciones conjuntas con el fin de que todos lleguen al objetivo.

En síntesis, Marulanda define el contenido desde los tipos de conflicto, en donde los obstáculos son: las limitaciones de los movimientos, un compañero de clase y un conflicto grupal. En relación al contexto, el contenido les permitió a los alumnos poder generar situaciones metafóricas para poder solucionar el conflicto y les permitió analizar qué tipo de situación podrían enfrentar en su vida cotidiana, junto a las posibles soluciones desde sus capacidades de movimiento, de persuasión y de trabajo en equipo.

El “conflicto dramático” se clasificó, dentro de los contenidos del énfasis, como parte de los “ejercicios creativos” debido a que permitió a los alumnos generar soluciones creativas desde lo corporal, la persuasión y el trabajo grupal y fomentó la recursividad para la resolución de problemas.

Con todo, es posible identificar los contenidos implementados por el **P.F.** que definen la performance y detallar la manera en que realizó la transposición didáctica externa desde las actividades propuestas. Lo anterior, debido a que estas propuestas dan cuenta de la perspectiva dada de los contenidos en las planeaciones de clase y su implementación final en el aula.

Transposición didáctica interna

Para verificar la transposición didáctica interna se analizaron los seis diarios de campo de las clases en las que se implementó el proyecto de aula expuesto anteriormente. En dichos diarios se evidenció la relación con el contenido propuesto por el **P.F.** en las

planeaciones y la recepción de los alumnos de dichos contenidos. En ello se indaga por la materialización de las planeaciones y se analiza si hubo una continuidad entre la transposición didáctica externa e interna.

De las planeaciones a los alumnos

Con el fin de dar continuidad, en referencia a las fases de la transposición didáctica desde los gestos docentes, se realizó el análisis a los diarios de campo de las planeaciones presentadas con antelación.

Es importante mencionar que la información recopilada en los diarios de campo corresponde a la perspectiva del **P.F.**, sobre cómo percibió el proceso de aprendizaje de los alumnos y también, corresponde a algunas frases textuales que recopiló en los espacios académicos en el colegio.

El Espacio

Retomando la transposición didáctica externa, el **P.F.** define el contenido desde los lugares cotidianos del estudiante: canchas, pasillos, salón, etc. A su vez, define cómo estos elementos pueden ser espacios de representación que condicionan los movimientos, la expresividad y el símbolo. Esto último con el propósito de promover en los alumnos una perspectiva propia del espacio y una posible re-significación.

Los alumnos vivenciaron el contenido del espacio como una posibilidad descriptiva y analítica desde su cuerpo como herramienta. En primer lugar, lograron detallar el contenido a partir la identificación de elementos como sensaciones, emociones, dimensiones y características espaciales (distancia, textura y el tipo de espacio físico); en segundo lugar, pudieron transformar estas características en simbólicos representados y

expresados en el espacio educativo. Estas dos dimensiones se potencializaron a partir de la exploración, vivencia del espacio y reconocimiento de las sensaciones con el fin de que la re-significación fuera la base para la obtención de una nueva perspectiva propia del espacio.

El primer elemento que se identificó para dar paso a la definición del contenido fue relacionado con las “características propias del espacio, posibles lugares de tránsito, objetos que allí se encuentran, distancias recorridas y formas.” (Anexo 6, p.2). Los alumnos, a partir de dichas características, analizaron el espacio con el propósito de poder generar cambios de significado desde la expresividad. Al respecto, los alumnos expresan que: “En esta zona verde Se podrían plantar árboles...A esta cancha le falta un poco de color...En la zona verde donde nos mojamos los pies podría existir un parque si el pasto no estuviera tan alto...Los moscos casi nos comen” (anexo 6, p.4). Teniendo en cuenta lo anterior, los alumnos comprendieron las características del espacio desde la textura, la espacialidad y las sensaciones.

Las observaciones dadas por los alumnos a partir de la actividad en la que identificaron las capacidades del espacio desde lo sensorial, dan cuenta de su percepción crítica de los espacios, visualizando desde lo experiencial lo que podrían cambiar, agregar o quitar, con base en la actividad escénica propuesta por el **P.F.**

Otro elemento que sirvió como implementación del contenido enseñado por el **P.F.** fue la re-significación del espacio: “la actividad de la adecuación del espacio y de la construcción colectiva e individual de estas esculturas, los contenidos tanto axiológicos como procedimentales fueron desarrollándose, la re-significación del espacio se hizo importante de la mano de la colectividad”. Es así que se puede decir que el espacio se

trabajó desde la re-significación a partir de convertir el lugar cotidiano en otro para la representación.

Lo arriba mencionado permitió que los alumnos, desde su individualidad, generaran ideas que eventualmente fueron proyectadas desde una construcción colectiva, con cambios tanto de lo físico como de lo imaginario del espacio. Conforme a esto, convirtieron el salón de clase en un museo vivo y exploraron sus capacidades creativas para la transformación y modificación de un lugar cotidiano a un lugar representado.

A partir de lo anterior y, retomando la transposición externa del contenido, se puede ilustrar la transposición didáctica del contenido “espacio”, debido a que los alumnos identificaron las formas, las texturas, las distancias, para desde allí generar procesos de re-significación del espacio haciendo de un espacio cotidiano uno posible para la representación.

El cuerpo

Este contenido fue propuesto por el **P.F.** desde las cualidades de movimiento y su adaptación a las condiciones espaciales de representación. Es de esta forma como fue entendido como: “Las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de acciones en actividades grupales. Define (objetivos-tiempos-espacios) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas” (Anexo 7, p.1). Según la percepción del **P.F.**, el elemento de transposición usado para la enseñanza del contenido “cuerpo” se materializó desde la intención y la partitura, en las que los alumnos generaron una propia comprensión de la intención de movimiento tanto individual como colectivo. De igual forma, la partitura como experiencia de la acción, propició que se

generaran memorias vivas en los cuerpos de los alumnos, más allá de ser mecanismos pensados y racionalizados para ser ejecutados.

También podemos encontrar que el mismo contenido fue entendido por los alumnos desde la mimesis del movimiento:

[...] se abordó el concepto de movimiento utilizando como referencia los animales, el segundo grupo abordó el movimiento desde las máquinas y los objetos y el tercer grupo se encargó de explorar el concepto de movimientos cotidianos desde el cuerpo, aquí por parejas dibujaron los animales objetos y posiciones corporales (Anexo9, p.2).

Se evidencia que el elemento para la transposición didáctica fue la relación del movimiento con elementos cercanos al contexto de los alumnos como objetos, animales, máquinas y movimientos cotidianos, lo cual le permitió crear una percepción de sus capacidades asimilativas frente a lo cotidiano y el movimiento.

Otro elemento de transposición del contenido “cuerpo” fue la sonoridad, en la que los alumnos:

[...] tomaron un lápiz y una hoja y por diferentes lugares de la institución exploraron la sonoridad de elementos que componen el ambiente (ventanas, rejas, canecas, maderas, timbre, tubos etc.), en la hoja se escribieron las sensaciones que estos sonidos producidos por el golpe del lápiz, causaban, los estudiantes se desplazaban con interés intrigados por reconocer cada vez más sonidos. (anexo 10, p.3)

La actividad en mención llamó la atención de los alumnos al proponer explorar el entorno. Lo sonoro es parte de los elementos de transposición, pues les permitió reconocer sus capacidades creativas frente a los sonidos que podían producir, desde la frecuencia del movimiento, la fuerza y la velocidad.

Los alumnos expresan afirmaciones como: “[la]Tierra tiene un sonido como mojado y resbaloso”, “Mientras provoco el sonido me tiembla la mano, hay suavidad en el sonido”, “este sonido es como la campana de una bici, me causa diversión”, “El sonido está dormido y no quiere despertar”, “Pared: como si no hubiera fondo”, “El vidrio tiene el sonido de un piano”, “La reja tiene el sonido de un xilófono”, “Rejilla; ese sonido causa misterio, locura” “caneca: me produce ganas de viajar y diversión” (anexo 8, p.4). La relación con el contenido ya no solo está puesta en los espacios y los objetos en sí, sino que a partir de las preguntas formuladas por P.F. se propicia que los alumnos asocien sus sensaciones con los sonidos que produce.

En consecuencia, puede determinar que la transposición didáctica realizada por el **P.F.** cumple su proceso y se da la implementación del contenido. En ello el dispositivo de clase creado para este contenido permite que los alumnos puedan apropiarlo desde su contexto, en el que relacionan las actividades con lugares cotidianos desde el movimiento. Todo lo anterior permite ampliar el panorama del contenido hacia lugares prácticos para los alumnos a partir de las cualidades e intenciones de los movimientos, la mimesis y la sonoridad. El fin último es, entonces, la adaptabilidad de los contenidos a los espacios conocidos y cercanos desde los movimientos únicos y propios de cada alumno.

Símbolo

Retomando la transposición didáctica externa, el contenido se define como un elemento para la re-significación individual o colectiva de los espacios, movimientos y objetos creada a partir de los imaginarios del alumno en relación con lo cotidiano. Ahora bien, en la transposición interna el contenido fue apropiado por los alumnos desde los elementos del símbolo con lugares comunes del espacio y los objetos, con base en cómo estos pueden representar un significado particular dado por los alumnos.

La percepción del contenido por parte de los alumnos se da cuando “Reconoce cualidades de movimientos, se apropia de su cuerpo como un sistema de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.” (Anexo 6, p. 4), es decir, que el contenido se utiliza para que los alumnos puedan identificar, a partir de las cualidades de movimiento, de la expresión de los mismos y de los objetos, un significado simbólico representado desde los elementos artísticos. Llevado al contexto de los alumnos, les permitió identificar e integrar los elementos nombrados para dar significado propio a un espacio u objetos, es decir, de cómo el salón ahora es un museo vivo, de cómo la cancha es un espacio escénico o la selva, entre otros ejemplos.

Para este contenido no hay referencias en los diarios de campo que den cuenta de la re-significación del espacio desde el cuerpo, planteado en una de las planeaciones. Ejemplo de ello es que no se generó que los alumnos crearan a partir de las composiciones corporales la re-significación desde el símbolo (planeación 4), por lo que la transposición del contenido no ocurre en este caso desde el cuerpo, sino, como se nombró anteriormente, desde lo colectivo y la conjunción entre el movimiento, el espacio y los objetos.

Por lo anterior se puede afirmar que hay una transposición didáctica interna parcial del contenido símbolo, en el que los alumnos reconozcan la composición del contenido planteada desde la relación espacio, cuerpo y objetos que genera un significado propio. Además, la construcción del símbolo no se ve reflejada desde la creación de partituras o movimientos, es decir, el planteamiento del símbolo desde el cuerpo no fue clara y se ve reflejado en que las observaciones dadas por los alumnos están direccionadas hacia la re-significación de los objetos y los espacios.

Objeto

En la transposición didáctica externa, el contenido se definió como una herramienta para potencializar las habilidades expresivas de los alumnos desde el cuerpo y el espacio y asociarlo con el contexto. En relación con la transposición didáctica interna se encuentran algunas nociones desde la exploración escénica en la que los alumnos expresan, cómo el uso del objeto ayuda a comprender las cualidades sonoras del espacio y como éste se transforma para crear un significado propio.

El contenido “objeto” fue identificado por los alumnos como una herramienta para que “definieran características propias del espacio posibles lugares de tránsito, objetos que allí se encuentran distancias recorridas y formas” (Anexo 8, p.3). En este sentido, el contenido hace parte de los elementos de análisis del espacio, sobre cómo pueden generar una identificación. Por ejemplo, cómo un lápiz puede evocar un salón de clase, una planta un jardín, un carro a una autopista, entre otros.

En algunas de las planeaciones, se pretendió que los alumnos pudieran identificar las habilidades expresivas del objeto desde la generación de sonidos. Sin embargo, no hay una muestra de esta respuesta por parte de los alumnos en los diarios de campo. Lo que se encontró fue una reacción ante el sonido, más no, al objeto productor de sonido. Es posible afirmar, entonces, que no hay una relación satisfactoria entre lo planteado por el **P.F.** y la respuesta de los alumnos.

Por estas razones se puede inferir que hubo una transposición didáctica parcial, ya que la relación entre lo planteado y la percepción de los alumnos se da cuando se implementa el objeto como herramienta para relacionar las características que definen el espacio, pero no se asocia como herramienta expresiva desde los sonidos, por lo que el

dispositivo de transposición permitió un reconocimiento del sonido, pero no del objeto como productor de dicho sonido.

Conflicto dramático

Retomando la transposición didáctica externa, el contenido se promovió desde los tres tipos de juego dramático propuestos por el **P.F.**, los cuales son: Conflicto desde las capacidades corporales, desde lo colectivo y desde el otro como obstáculo. En relación con la transposición interna hay algunos puntos de convergencia frente a lo planteado, pues los alumnos reconocen que genera el conflicto, aunque no siempre cómo resolverlo.

Entre las reflexiones encontradas, la cuales dan cuenta de la percepción del contenido por parte de los alumnos se encontraron estos ejemplos: "Un conflicto se da cuando alguien quiere una cosa, pero otra persona quiere otra.", "La empatía me permite evitar problemas porque puedo estar en el lugar del otro", "No tenía una estrategia para el juego y no pude solucionar el problema, mis compañeros me ayudaron.", "Es más fácil crear un problema que solucionarlo". (Anexo 12, p.3). Es así que podemos inferir que el contenido es entendido por los alumnos como el reconocimiento desde la perspectiva del compañero, es decir, los alumnos perciben la emocionalidad del conflicto frente a lo que el otro está sintiendo, sobre cómo el compañero puede verse afectado frente al conflicto. También se da una aproximación desde la solución del conflicto frente al colectivo, sobre cómo los compañeros ayudan a la solución del mismo.

Con respecto a lo anterior se deduce que hay una transposición didáctica parcial, ya que hay una recepción del contenido frente a dos de los elementos promovidos por el **P.F.**, los cuales fueron el otro como obstáculo, en el que hay una identificación emocional del compañero en el conflicto y el colectivo como posibilitador de ideas para encontrar una solución al conflicto. Sin embargo, no hay una referencia de la cual se pueda percibir el

conflicto dramático desde las capacidades corporales, por lo tanto, los elementos usados para transponer el contenido desde el cuerpo no fueron efectivos a la hora de llevarlos a la práctica efectiva.

En vista de lo anterior, se puede evidenciar que algunos elementos de la transposición didáctica externa fueron identificados en la interna, en la que el **P.F.** promueve unos contenidos desde unas actividades y dicha promoción concuerda con la percepción de los alumnos. Dichos elementos para el contenido “espacio” son las formas, las texturas, las distancias y la re-significación. En el contenido “cuerpo” se da desde las cualidades e intenciones de los movimientos, la mimesis y la sonoridad. Para el contenido “símbolo” se da desde el significado simbólico propio a partir de la relación entre el movimiento, el objeto y el espacio. Además, el contenido “objeto” se da como una herramienta para relacionar las características que definen el espacio. Por último, el contenido “conflicto dramático” se transpones desde dos tipos: el colectivo y el compañero como opositor del objetivo.

Por otra parte, existen algunos elementos de los contenidos de los cuales no se encontró continuidad entre la transposición didáctica externa e interna. Estos corresponden al contenido “símbolo”, en el que no se encontró los elementos de la transposición didáctica externa hacia la interna, de manera que la construcción de partituras o movimientos con un significado propio desde el símbolo, no generó impacto en los alumnos, es decir, el planteamiento del símbolo desde el cuerpo no fue claro y ello se ve reflejado en la falta de observaciones dadas por los alumnos.

Otro elemento de observación es que no se evidencia una transposición didáctica interna del contenido “objeto”, ya que no se asocia como herramienta expresiva desde los sonidos, según la evidencia de los diarios de campo. En ello, cabe la posibilidad de plantear

que es posible que durante la planeación (posiblemente por premuras temporales) no se pudo generar una referencia a lo propuesto y esto generó que los alumnos no reconocieran el objeto como productor de sonido.

A partir de todo lo anterior se identifica que hay una transposición didáctica de algunos elementos dados en la práctica pedagógica de Marulanda, en la que los alumnos comprenden la idea planteada de algunos contenidos dados por el profesor cuando lo lleva a la práctica. También se encontró que algunos elementos no generaron una transposición didáctica interna, debido a que los dispositivos para plantear algunos contenidos no fueron efectivos, ya sea por el tiempo de la ejecución o por tratar de abarcar varios elementos a la vez.

Capítulo 5

Análisis

Una forma propia de la teoría

En primer lugar, cabe mencionar que dentro de los resultados se relacionan las fases inferidas a partir de la estructura propuesta por el P.F para la implementación de las clases, con los gestos docentes de la acción didáctica conjunta (2007), puesto que cada una de las fases cumple una función equiparable con cada gesto.

La primera fase, *la definición del contenido* se encuentra en la primera parte de las planeaciones de clase bajo el mismo nombre del gesto docente. Para definir el contenido el P.F. presenta el tema, el o los contenidos que va a tratar en ese tema, lo relaciona con el texto mediador (del cual se hablará más adelante) sirviendo como ejemplo para construir la definición en colectivo, relacionándola con el contexto y dando algunos ejemplos.

La segunda fase, *la exploratoria*, se relaciona con el gesto “Hacer Devolución”. El P.F. a partir de la definición del contenido, genera un espacio de exploración bajo las premisas de las cualidades del movimiento, las características de los espacios y la identificación de los objetos y su sonoridad, promoviendo que los alumnos ya que están ligados con el hacer, evidenciando la “devolución”.

La otra fase es la de *análisis introspectivo*, que se relaciona en los gestos docentes con la “Regulación”. El P.F. la realiza por medio de preguntas direccionadas hacia la relación entre lo explorado y lo definido. Preguntas como “¿Qué es para ti una partitura? ¿Cuáles son sus características?” (Anexo 4, p.3) “¿Dónde encontramos el símbolo? ¿Qué es

el símbolo para ti?” (Anexo 6, p,4). La característica de la “Regulación” en este caso está en que los alumnos pueden identificar dicha relación.

Por último, la fase de *presentación*, la cual se relaciona con la “Institucionalización”. El P.F. la desarrolla conjugando las fases anteriores, al hacer que los alumnos realicen ejercicios escénicos que den cuenta de ello. Por ejemplo, en el ejercicio del museo vivo, en el que conjuga la redefinición de los espacios cotidianos en espacios de representación, utilizando el objeto como símbolo. En este ejercicio hay una relación con la definición de los contenidos *espacio y objeto* desde lo cotidiano.

Las fases expuestas evidencian cómo el P.F. realizó la transposición didáctica. Cabe aclarar que dicho esquema propuesto en esta monografía no es absoluto. En la teoría de Chevallard (1997), se mencionan los elementos necesarios para que ocurra la transposición, mas no una estructura para ejecutarla, por lo que ésta corresponde a la manera en la que el P.F. la concibe, ya sea por las características de la población o los referentes teóricos utilizados para la construcción de sus planeaciones. Por lo que estas fases corresponden a un ejemplo de cómo puede hacerse transposición didáctica desde los gestos docentes.

Conocimientos de la universidad al colegio

A partir de los resultados se pudo evidenciar cómo fue el proceso de transposición didáctica desde el espacio académico de la Licenciatura del énfasis en procesos de creación escénica hacia la práctica pedagógica del colegio Alfonso Reyes Echandía, en el que se encontraron un macro contenido y unos contenidos transversales (transposición didáctica externa) y unos elementos didácticos señalados por los alumnos del colegio en relación a los contenidos planteados por el P.F. (transposición didáctica interna).

En la identificación de los elementos de transposición didáctica, en primer lugar, se encuentra el saber sabio, que corresponde a los contenidos disciplinares que se clasificaron y definieron en esta monografía a partir de los programas de los énfasis, realizados por los profesores formadores.

En segundo lugar, se identifica el saber a enseñar, es decir, el macro contenido y los contenidos transversales propuestos por el P.F. Dicho macro contenido fue *la performance*, el cual se pretendió implementar acorde a las características de la población y de una problemática específica, analizadas en la fase diagnóstica. El P.F. identificó una problemática ambiental en el colegio y consideró pertinente la implementación de la *performance* para intervenir en ésta.

Por otro lado, la relación del macro contenido propuesto por P.F. con el énfasis en creación se ligó con el contenido *site specific performance*. Esta relación se dio en la definición dada por P.F. a la *performance*, la cual se asemeja al contenido del énfasis mencionado, los dos contenidos convergen en las posibilidades creativas que se pueden generar en un espacio determinado de acuerdo a las características de la población, para crear dispositivos artísticos que puedan generar procesos sociales.

Lo anterior evidencia la transposición didáctica externa, de cómo el contenido *site specific performance* fue transformado por P.F. a la *performance* y como lo re-interpreta, siendo este uno de los momentos en los que se pueda comprobar el proceso de transposición de saberes.

Ahora bien, para continuar con dicha transposición se identifica la re-interpretación del contenido *performance* por medio de contenidos transversales identificados en las

planeaciones y que dan cuenta de la implementación de la performance en la práctica pedagógica con los alumnos del colegio.

Los contenidos utilizados por P.F. para la implementación de la performance fueron: el espacio, el cuerpo, el símbolo y el objeto, además del contenido emergente del conflicto dramático. Dichos contenidos transversales corresponden al cómo se transpuso la performance a la práctica efectiva.

Para poder entender la transposición didáctica externa, la cual corresponde a cómo el profesor en formación percibió el contenido y cómo los propone para el aula, es necesario examinar la forma en que los contenidos fueron materializados en la transposición interna. En ello, se identificó la asimilación por parte de los alumnos de una serie de elementos que definen los contenidos transversales anteriormente mencionados.

- El “espacio” se trabajó desde la identificación de la textura, la espacialidad y las sensaciones, para desde allí generar procesos de re-significación del espacio haciendo de un espacio cotidiano uno posible para la representación, para generar procesos de re-significación del espacio haciendo de un espacio cotidiano uno posible para la representación.
- El “cuerpo” se examinó desde las cualidades e intenciones de los movimientos, la mimesis y la sonoridad, desde sus propias capacidades corporales, cada niño pudo evidenciar que, a pesar de ser el mismo ejercicio, cada uno de sus compañeros lo hace de manera particular, es decir, hubo un reconocimiento del otro y de sus capacidades corporales desde el reconocimiento de las propias.

- El “símbolo” desde el significado propio de los alumnos a partir de la relación entre el movimiento, el objeto y el espacio. Lo cual permitió reconocer que, a pesar de que hay una construcción social del significado o nombre de las cosas, desde la actividad los alumnos pudieron re-significar lo existente desde su propio imaginario por medio del ejercicio escénico.
- El “objeto” como herramienta para relacionar las características que definen el espacio. A partir de éste el alumno pudo reconocer que los objetos, no solo cumplen una función práctica ya establecida, sino que también pueden evocar a lugares, sonidos y significados dados por ellos mismo, permitiéndole ser partícipe de la transformación del objeto desde su subjetividad.
- Por último, el contenido “conflicto dramático” desde dos tipos el colectivo y el compañero como opositor del objetivo. A partir del contenido hubo un reconocimiento de los alumnos frente a su reacción a un conflicto, de que lo genera y como podría solucionarlo, aunque también, de reconocer cuando el conflicto supera sus capacidades para solucionarlo y encontrar apoyo en los compañeros y viceversa y como colectivo como ayudar a resolver el conflicto del compañero sin ser partícipe del mismo.

Los anteriores elementos responden a cómo se planteó, por parte del P.F., la ejecución de los contenidos transversales y de cómo a partir de ellos hubo un proceso de transposición didáctica externa e interna. En otras palabras, los elementos propuestos permitieron que los alumnos entendieran la perspectiva del contenido que el P.F. propone.

Es así que elementos descritos como la re-significación de los espacios, las cualidades de movimiento, la mimesis del movimiento, la sonoridad de los objetos, transformación del objeto desde la subjetividad, conflicto dramático colectivo y el otro como opositor del objetivo, hacen parte del saber enseñado, ya que, como se evidenció en párrafos anteriores, fueron las percepciones de los alumnos frente a los contenidos propuestos por el P.F. en las planeaciones de clase y corresponden al saber enseñado.

Con la identificación de los saberes, el saber sabio, el saber enseñable y el saber enseñado se evidenció los contenidos que se transpusieron, comprobando que hubo una conversión de los mismos, que los elementos didácticos utilizados por el P.F. fueron eficaces en la implementación del macro contenido y que hay algunos contenidos de las Licenciatura que son enseñados por el P.F. en su práctica pedagógica.

El texto mediador como herramienta para la transposición didáctica interna

Parte de las herramientas utilizadas por el P.F. para la transposición didáctica interna, fue el texto mediador, que a pesar de nombrarse como “texto”, no siempre lo es, este puede ser un video, una canción, una obra de teatro, un cuadro, una instalación, un lugar, entre otros elementos que el profesor considere pertinentes para que sirva como conducto entre los contenidos propuestos por el P.F. y los conocimientos de los alumnos y ayudar al entendimiento del nuevo contenido y generar conocimiento.

En este caso, el P.F. utilizó dos videos que están relacionados con la partitura de movimiento, el uso de los objetos para re-significar el espacio y uso del símbolo. Dichos videos sirvieron como ejemplo para que los alumnos pudieran relacionar las cualidades de movimiento y el uso de los objetos en la composición de dichas partituras.

Otro texto mediador fue un poema escrito por el mismo profesor en formación, en él, el profesor explica algunos elementos como el maquillaje, la luz, los movimientos que ayudan a la composición en ejercicios escénicos. Esto ayudó a los alumnos a construir un museo vivo a partir de los objetos encontrados en el colegio, convirtiendo el objeto como herramienta simbólica para la transformación de espacios cotidianos en espacios para la representación escénica.

Es así, que se puede evidenciar que hay una transformación de saberes, desde los contenidos de la Licenciatura en el espacio de Formación del Énfasis en Procesos de Creación Escénica desde el site specific performance, el cual fue transformado por parte del profesor en formación hacia la performance (transposición didáctica externa). Este a su vez la performance se transformó en contenidos transversales, los cuales fueron el cuerpo, el espacio, el objeto, el símbolo y como contenido emergente el conflicto dramático.

Capítulo 6

Conclusiones

Para concluir se retoma la pregunta problema del proyecto ¿Cómo sucede el proceso de transposición didáctica de los contenidos disciplinares del Énfasis en Procesos de Creación Escénica hacia una práctica pedagógica en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía durante 2019-I?

El proceso de transposición en la práctica en este caso sucedió de la siguiente manera:

1. En la construcción del proyecto de aula para la práctica pedagógica, se escogió la performance como macro contenido de acuerdo al criterio del P.F. basado en su fase diagnóstica.
2. La definición del macro contenido escogido por el P.F. concuerda con la definición del programa del énfasis de creación, con respecto al site specific performance. Lo cual comprueba la transposición didáctica externa.
3. En la implementación del macro contenido se evidenciaron unas fases que se repiten en todas las planeaciones. Dichas fases corresponden a los pasos formulados por el P.F., es decir, la forma en la que él concibe el proceso de enseñanza de los contenidos que propone.
4. Se identificaron unos contenidos transversales presentes en todas las planeaciones. Dichos contenidos definen según el P.F. la performance y permiten llevarla a la práctica efectiva con los alumnos del colegio.
5. Una vez realizada la práctica pedagógica, se evidenciaron las impresiones de los alumnos frente a los contenidos propuestos por el P.F. Dichas

impresiones dan cuenta de la efectividad de las estrategias didácticas que utilizó el P.F. para la enseñanza, comprobando la transposición didáctica interna.

6. Con la comprobación de la transposición didáctica externa e interna se pudo evidenciar qué contenidos se transpusieron, cómo se transpusieron y el paso a paso que creó el P.F. para la implementación de dichos contenidos.

Con respecto al primer objetivo específico, el cual es identificar las relaciones de los elementos de la transposición didáctica entre el Énfasis en Procesos de Creación y el proyecto pedagógico de aula de la práctica efectiva en el I.E.D. Gustavo Reyes Echandía.

Los elementos corresponden a las estrategias didácticas utilizadas por el P.F. y que son referenciadas por los alumnos. Cada elemento está enfocado en los contenidos transversales y su relación con la definición de los contenidos de los énfasis.

Dichos elementos para el contenido “espacio” son las formas, las texturas, las distancias y la re-significación. En el contenido “cuerpo” se da desde las cualidades e intenciones de los movimientos, la mimesis y la sonoridad. Para el contenido “símbolo” se da desde el significado simbólico propio a partir de la relación entre el movimiento, el objeto y el espacio. Además, el contenido “objeto” se da como una herramienta para relacionar las características que definen el espacio. Por último, el contenido “conflicto dramático” desde dos tipos: el colectivo y el compañero como opositor del objetivo.

A partir de los elementos mencionados se relacionan con los contenidos *ejercicios creativos*, con respecto a los elementos de composición a partir de los contenidos *objeto*, como herramienta para la composición de subjetividad, *espacio*, desde la re-significación de los espacios cotidianos a espacios escénicos y conflicto dramático, desde la creación y

posible solución de conflictos metafóricos. También el contenido *conceptos básicos de creación* relacionada con la composición de partitura en el contenido *cuerpo* y con el contenido *símbolo* desde la invención de re-significación de los objetos cotidianos para la escena.

El segundo objetivo fue determinar la metodología didáctica implementada para el desarrollo de los contenidos disciplinares del Énfasis en Procesos de Creación Escénica en el proyecto de aula en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía.

La metodología identificada se asemeja a la teoría de los “gestos docentes” en las fases propuestas en las planeaciones de clase realizadas por el P.F. dicha fase corresponde a como se ejecutaron los contenidos transversales. Dichas fases se relacionan con los gestos docentes, nombrados de la siguiente manera:

1. Fase de definición: En el que se presenta el tema y los contenidos. La definición la realiza el P.F. presentando el tema y los contenidos que subyacen de él, en algunos casos desde un texto mediador, luego un ejemplo relacionado con el contexto de los estudiantes.
2. Fase exploratoria: A partir de lo que entendieron de la definición se genera una exploración bajo premisas propuestas por el P.F., como por ejemplo describir los objetos del salón y sus características, los tipos de espacio (abierto, cerrado, liso, húmedo, entre otros) e identificar movimientos cotidianos en las personas del colegio.
3. Fase de análisis introspectivo: a partir de preguntas direccionadas hacia relacionar las dos primeras fases que genere una percepción por relación o ejemplo. Preguntas como ¿Cómo define un espacio simbólico? Pero a partir

convertir un espacio cotidiano en uno para la representación. ¿Qué tipos sonidos se generan con un lápiz o con la mano o con otros objetos? A partir de una exploración de producción de sonidos. ¿Qué tipos de movimientos se identifican en los niños que caminan por la cancha? A partir de generar movimientos rápidos, lentos, curvos, rectos.

4. Fase de presentación: de acuerdo a lo explorado y lo definido se pretende crear bajo unas premisas concretas ejercicios escénicos que den cuenta de la definición creada en conjunta, la definición que cada uno da a partir de la exploración realizada, conjugado en un espacio de representación. Por ejemplo, el salón de clase es un museo vivo y el lápiz o solo es un lápiz sino es una barita mágica o una espada, dependiendo de la subjetividad que le da el alumno o la premisa del profesor. La cancha de fútbol es ahora es un concierto sonoro producido por objetos y cada grupo realiza cierto tipo de sonidos.

En relación con la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1997), expone los elementos necesarios para que se pueda realizar, pero no una forma de ejecutarla. Sin embargo, las fases pueden servir de ejemplo de una manera en la que se puede realizar, por medio de una estructura reproducible y adaptable, para la implementación de contenidos por medio de los gestos docentes.

El siguiente objetivo que se planteó fue Identificar los contenidos disciplinares del Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas que se transponen en un proyecto de aula ejecutado en el I.E.D. Alfonso Reyes Echandía durante el periodo del 2019-I.

Desde los programas de los énfasis en creación escénica se transpuso como macro contenido el *site specific performance*, el cual fue transpuesto desde la *performance* por parte del profesor en formación teniendo como convergencia el espacio como lugar representativo de los dispositivos artísticos llevados a espacios cotidianos.

A partir de la trasposición didáctica interna y externa, también es posible reconocer el contenido del Énfasis sobre *Conceptos Básicos de Creación*. El cuál fue comprendido, en palabras breves, como la construcción de dispositivos artísticos enmarcados en la comprensión de la idea del ejecutor y el público receptor; el P.F. propone unas actividades dirigidas para los alumnos desde actividades como “museo vivo” y situaciones desde el conflicto dramático y comprendido a su vez por los alumnos desde la construcción de espacios cotidianos como espacios para la representación.

También se reconoce el contenido “*Ejercicios Creativos*” propuesto por el profesor en formación desde las cualidades de movimiento, la re-significación del espacio y los objetos. Estos elementos tuvieron correspondencia en los alumnos al fomentar la creación de partituras corporales e incentivar la representación de las cualidades de movimiento y el objeto. Todo lo anterior tuvo como fin la re-significación de los espacios cotidianos hacia lo representativo.

A partir de los hallazgos en relación con los objetivos específicos se evidencia que se logra el objetivo general, el cual prendió identificar que contenidos del Énfasis fueron transpuestos. Como macro contenido se transpuso el *Site Specific Performance* y como contenidos transversales, *Conceptos básicos de creación* y *Ejercicios creativos*, los cuales están presentes en los programas de los profesores formadores, presentes en el proyecto de aula desde *La Performance* y percibidos a su vez por los alumnos del colegio en ejercicios

escénicos desde la re-significación de los espacios cotidianos, la composición de partituras corporales y las cualidades de movimiento.

Sin embargo, hay algunos elementos que se plantearon en la transposición didáctica externa de los cuales no se encontraron evidencias en la interna, lo que sugiere que los dispositivos de trasposición no fueron efectivos, por lo que no fueron nombrados o señalados por parte de los alumnos. Dichos elementos fueron la re-significación del espacio por medio de las cualidades del movimiento y el objeto como herramienta para producir sonidos.

Es posible que los contenidos que no se evidenciaron en la transposición didáctica interna, tuvieran como motivos principales la intención, por parte del docente formador, de abarcar demasiados elementos para el aprendizaje en las planeaciones y el escaso tiempo para la ejecución, de manera que no se pudo evidenciar esta incorporación en los alumnos.

Por otro lado, al pensar la transposición didáctica como un proceso de construcción de conocimiento en el que se puede transformas contenidos de la Licenciatura, es posible afirmar que funciona como una metodología de enseñanza de contenidos, la cual puede ser aplicable no solo para el espacio del énfasis en creación sino también para otros espacios académicos.

El análisis realizado de la transposición didáctica de los contenidos del espacio académico del énfasis, cuenta con una estructura de clase desde los gestos docentes, un proceso de conversión de contenidos de acuerdo a las características de una población específica que evidencia la enseñanza de los contenidos de la licenciatura hacia la práctica efectiva. Todo un engranaje reproducible, como se mencionó, para otros espacios académicos y otros lugares de práctica pedagógica.

Este engranaje aporta a que pueda generarse una metodología de implementación de contenido basado en la transformación de saberes, es decir, que la construcción de un proyecto de aula puede estar basado en la teoría de la transposición didáctica.

Se sugiere que, en los programas realizados por los profesores formadores, se puedan identificar de manera más clara los contenidos que promueven y su definición, esto debido a que, en los programas analizados de los énfasis, en algunos, no hay un apartado concreto de cuáles son los contenidos y los referentes teóricos que los define. La identificación clara de los contenidos permite una referencia más concreta y detallada de la definición que propone el profesor formador que puede aportar para futuras investigaciones.

Por último, al pensar el proyecto de aula como un posible contenido, es plausible relacionarlo con el concepto de Investigación- Creación, Formación, debido a dos razones:

- En primer lugar, porque la enseñanza del proyecto de aula es un proceso investigativo-creativo permanente que tiene como base elementos formativos que dialogan con las necesidades educativas, creativas o sociales en las que se basa la construcción de la planeación.
- En segundo lugar, debido a que la sistematización de la Investigación - Creación es un documento fiable, detallado, versátil (con posibilidades de adaptación en otras ejecuciones) y reproducible para cualquier profesor que desee implementar un proyecto de aula con enfoque de Investigación - Creación / Formación de acuerdo con las necesidades de su contexto de aplicación.

Bibliografía

- Carvajal, C. A., & Vásquez, J. C. (2012). La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense. *Uniciencia*, 26(1-2), 153-168.
- Baptista, P., Hernández, R., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Buchelli, G. (2009). Transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica- I parte. *Revista Académica e institucional de la U.C.P.R.* (Universidad Católica y Popular de Risaralda).
- Bugnone, A. L. (2011). La relación entre arte y política como un entramado: la poética de Edgardo Antonio Vigo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(2), 109-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cobo Martínez, F. (2013). *Procesos creativos en los espacios escénicos*. España: Universidad de Jaén.
- Covelli, G. (2016). Estrategias del aprendizaje significativo para la enseñanza en procesos de investigación· creación/formación, en artes escénicas. *Anais ABRACE*, 17(1).
- Covelli, G., & Rozo, D. (2020). Capítulo 4. Lectura didáctica de la práctica pedagógica en contextos comunitarios articulada a la ‘Investigación · Creación / Formación en *Quiproquo o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación*, 175-189
- Daza, S. (2009). Investigación - Creación un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1).

- De Bono, E. (2001). *Seis sombreros para pensar*. México: Granica.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Beltrán, E., Ballesteros, M., Delgado, T., & Salcedo, J. (2015). La Investigación - Creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, 11(17), 10-28.
- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El artista* 2, 80-97.
- González, A. (2017). *Estado del arte de la Investigación - Creación (2010 - 2016) en las Instituciones de Educación Superior con programas en Educación Artística y Artes Escénicas de Bogotá, Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Granata, M., Chada, M., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 40-49.
- Hermosillo, F., Jiménez, A., & Tello, F. (2019). La transposición didáctica en los saberes artísticos. *Voces de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*.
- Huertas, A., & Vargas, L. (2018). *Investigación Acción - Creación Artística (IACA). Orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades en la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lefebvre, H. (1992). *The Production of Space*. Oxford, OX, UK; Cambridge, Mass., USA.
- Licenciatura en Artes Escénicas. (s.f.). *Propuesta de formación*. Recuperado el 2021, de <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349&idn=8179>

- Marulanda, A. (2020). Proyecto de aula [texto inédito]
- Mendoza, I. (2011). Reflexión de profesores. Planeación de una clase. *Revista virtual Utopía*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento Guía Docente Básica Secundaria y Media. Educación Artística y Cultural*. Bogotá.
- Miranda, C. (2014). *Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, H. (2018). Influencia de un Proceso de Formación de Profesores en el Sistema de Enseñanza del Concepto de Área en Estudiantes de Pedagogía en Matemáticas, un Estudio de Caso. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 32(62), 1050-1067.
- Núñez Prieto, I. (2017). Valoración de la profesión docente en Chile. *Contextos*.
- Pavis, P., & Fernando de Toro. (1983). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Perilla, L., & Rodríguez, E. (2010). Proyecto de aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Episteme de la Universidad Santo Tomás*, 6-14.
- Ramírez, V. (2016). *Análisis de los procesos y metodologías de la Investigación - Creación /Formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Red de Mujeres en Avanzada hacia el Poder y la Paz (s.f.). Recuperado de <http://mujeresenavanzada.co/corporal.html>

- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez, G. (2015). *La transposición didáctica como transformación de saberes*. Bogotá.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, S. (2018). *Los contenidos de aprendizaje*. Universidad Evangélica del Salvador. Vicerrectoría académica.
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. (J. Duque, Trad.) PU Rennes.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319.
- Varela, E. (2015). *Sistematización de los contenidos didácticos en las experiencias artísticas del programa tejedores de vida con los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Anexos

Tabla de anexos

Planeaciones

Anexo #	Fecha planeación	Tema
1	03/04/19	El cuerpo en acción- Cualidades de movimiento.
2	10/04/2019	Museo vivo y acciones transversales.
3	24/04/2019	Percepción del espacio, el cuerpo como símbolo.
4	24/04/2019	Concepto de movimiento, cualidades de movimiento y partitura corporal.
5	31/05/19	Exploración sensorial relación cuerpo-espacio.
6	12/06/19	Conflicto Dramático, personajes y acciones.

Diarios de Campo

Anexo #	Fecha planeación	Tema
7	03/04/19	El cuerpo en acción - Cualidades de movimiento
8	10/04/2019	Museo vivo y acciones transversales.
9	24/04/2019	Percepción del espacio, el cuerpo como símbolo.

10	24/04/2019	Concepto de movimiento, cualidades de movimiento y partitura corporal.
11	31/05/19	Exploración sensorial relación cuerpo-espacio.
12	12/06/19	Conflicto Dramático, personajes y acciones.

Proyecto de Aula y Programas de los Énfasis en Creación.

Anexo #	Ítem	Periodo o semestre
13	Proyecto de Aula	Práctica pedagógica 2019-I.
14	Programa I	Séptimo semestre.
15	Programa II y III	Octavo y noveno semestre.
16	Programa IV	Décimo semestre.
17	Clasificación de los contenidos	Programas énfasis

Anexo 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes escénicas
IED Alfonso Reyes Echandía

PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha:	03/04/2019	Profesor@ en formación:	ANDRES FELIPE MARULANDA MARTINEZ
--------	------------	-------------------------	----------------------------------

Ciclo:		Profesor@ de terreno:	
Curso:	QUINTO	Tema:	EL CUERPO EN ACCIÓN - Cualidades de movimiento
Número de alumnos:	40	Texto mediador:	SESIÓN DIAGNÓSTICA

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Reconocer cualidades de movimientos que permitan que el estudiante se apropie de su cuerpo como un sistema de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.

Objetivos Específicos:

Explorar cualidades de movimiento(niveles, tiempos) que permitan el reconocimiento de desplazamientos, posiciones y símbolos que complementen la acción escénica.

Definir (objetivo-tiempo-espacio) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas.

CONTENIDOS:

Disciplinares: Cualidades de movimiento, espacio, partitura corporal,

Axiológicos: Autonomía, Creatividad, trabajo colectivo.

Procedimentales: Experimentación corporal (canchas laterales) secuencia de partituras.

Matriz de planeación de Clase

de clase	Contenido	Actividad	Duración de la Actividad	Evaluación
Fase de Aproximación al tema abordado	Presentación del texto mediado, primera fase de exploración del concepto.	<p>La primera fase de la actividad para esta jornada tendrá como objetivo identificar</p> <p>se debatirá acerca del concepto de Cualidades de movimiento , relacionando opiniones, aclarando dudas y construyendo un lugar en común para entender este concepto que será el cuerpo de las actividades durante todo el proceso.</p>	40 minutos	<p>Reconoce cualidades de movimientos, se apropia de su cuerpo como un sistema</p> <p>de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.</p>
Fase de Exploración	Exploración del texto mediador al servicio del tema abordado.	<p>Una vez los estudiantes instauren diferentes nociones de lo que puede entenderse por cualidades de movimiento , se propondrá una actividad de exploración espacial donde se identifiquen características del movimiento que detonen o provoquen al estudiante a interactuar</p>	30 minutos	Explora las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de acciones en actividades grupales.

		<p>con ellas generando hipótesis, preguntas o reflexiones frente a lo experimentado.</p> <p>Para el segundo momento de esta actividad el texto mediador hace aparición como un dispositivo que se instaura en el aula de clases (ya modificada espacialmente) con una intención y unas preguntas específicas establecidas con anterioridad por el docente, se evidencia la intención formativa de los</p> <p>cuya intención es evocar la acción y la manipulación de estos por parte de los estudiantes, esto permite expandir el lugar para la experimentación .</p>		
Fase de acción experimento.	Hipótesis corporales, preguntas y definición.	<p>La fase final de la actividad estará atravesada por las siguientes preguntas, que serán interpretadas por los estudiantes y aplicadas a las acciones finales que se construyeron durante la sesión.</p>	30 minutos	Define (objetivos-tiempos-espacios) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas.

		<p>¿Qué me motivó a realizar esa acción?</p> <p>¿Qué sensación nació experimentando con los objetos y el cuerpo en el espacio?</p> <p>¿Qué sentí cuando realicé la acción?</p> <p>El objetivo es formar grupos de 5 estudiantes y explorar posibles acciones frente al objeto, el espacio, y las capacidades de movimiento que cada uno de los integrantes puso a prueba.</p>		
Fase cierre y reflexión	Dudas, reflexiones, objetivos.	<p>Para el cierre de la actividad se especificará de nuevo el tema teniendo en cuenta lo explorado, se reconstruirá el cuerpo del fundamento de la ACCIÓN, se aclararán dudas y preguntas, y se establecerán acuerdos para la siguiente sesión</p>	15 minutos	

Convenciones usadas: Alumno(s): Niños escolares en el aula Estudiante: profesor en formación N/A: No Aplica

EVALUACIÓN:

Competencias: Comunicativas sensoriales, expresividad, creatividad.

Logros:

Reconoce cualidades de movimientos, se apropia de su cuerpo como un sistema de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.

Explora y señala las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de partituras de acción.

Define (objetivos-tiempos-espacios) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas.

TEXTO MEDIADOR

SESIÓN DIAGNOSTICA

Anexo 2

Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes escénicas
IED Alfonso Reyes Echandía



PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha:	10/04/2019	Profesor@ en formación:	ANDRES FELIPE MARULANDA MARTINEZ
Ciclo:		Profesor@ de terreno:	SANDRA
Curso:	QUINTO	Tema:	Museo vivo y acciones transversales.
Número de alumnos:		Texto mediador:	Poema el canto del silencio

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Determinar características de la acción escénica a nivel individual y grupal observadas en un trayecto determinado en la institución, como referencia para la creación de un museo vivo, interactivo y posibilitador de experiencias.

Objetivos Específicos:

Adaptar el espacio (salón de clase) como un museo para la interacción, identificando distancias, posibles vías de acción y trayectos entre esculturas.

Identificar posibles puentes de relación entre acciones individuales y acciones colectivas para la construcción de “esculturas” con objetos propios de los estudiantes (maletas, sacos, etc).

CONTENIDOS:

Disciplinares: Acción escénica, espacialidad, colectividad.

Axiológicos: imaginación, autonomía,

Procedimentales: creación – resignificación de espacios.

Matriz de planeación de Clase

de clase	Contenido	Actividad	Duración de la Actividad	Evaluación
Fase de Aproximación al tema abordado.	<i>Acción escénica</i> Relación entre acciones individuales y colectivas	Durante la primera fase de la actividad para esta jornada se recordarán los temas abordados en la sesión anterior como punto de partida para los objetivos de este encuentro.	30 minutos	Se muestra dispuesto con la actividad y sus compañeros participando del recorrido de exploración espacial, generando ambientes de respeto y tolerancia por lo observado.

	dentro de la institución.	Luego de establecer posibles lugares de análisis entre la relación de acción individual y acción escénica, los estudiantes junto con el profesor de terreno y el profesor en formación harán un recorrido por la institución analizando en la cotidianidad las acciones que compañeros y profesores realizan en espacios específicos de la institución.		
Fase de Exploración	<i>Espacialidad colectividad</i> construcción espacial del museo vivo	Una vez los estudiantes regresen al salón de clase y luego de una exploración por los diferentes espacios de la institución donde los estudiantes analizaron y recogieron insumos que les brinda posibles ideas sobre la acción escénica y sus alcances a nivel individual y colectivo, distribuirán los elementos que allí se encuentran con el fin de adecuar las	30 minutos	Colabora y participa en la adaptación del espacio (salón de clase) como un museo para la interacción, identificando distancias, posibles vías de acción y trayectos entre esculturas.

		<p>mesas sillas y demás objetos como un</p> <p>°museo vivo° para la interacción y construcción de experiencias.</p> <p>Se hará uso del texto mediador poema construido por el profesor denominado el canto del silencio, como referencia para la intervención y adaptación de espacios.</p> <p>Para esto es importante tener en cuenta características del espacio en relación a los objetos, distancias y canales para la interacción (pasillos, recorridos etc).</p>		
<p>Fase de acción experimento-aplicación.</p>	<p><i>creación – imaginación resignificación de espacios.</i></p> <p>Contraste de experiencias</p> <p>,</p> <p>interacciones vivas</p>	<p>La fase final de la actividad tiene como objetivo la construcción de esculturas que cada estudiante ubicará en un espacio del</p> <p>°museo vivo° construido con anterioridad, esta escultura será construida con objetos que porten los estudiantes (</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Identifica posibles puentes de relación entre acciones individuales y acciones y las aplica en construcciones colectivas en este caso un "museo vivo" con objetos propios (maletas, sacos, etc).</p>

		<p>maletas, sacos etc) esta creación estará atravesada por las siguientes preguntas que serán tenidas en cuenta en el momento de la creación de la escultura que cada estudiante realizará</p> <p>¿Qué es mi cultura? ¿Con qué acción se relaciona mi escultura?</p> <p>¿Qué características tiene mi escultura?</p>		
Fase cierre y reflexión	Dudas, reflexiones, próximos objetivos.	Para el cierre de la actividad se especificará de nuevo el tema teniendo el cuenta lo explorado y construido durante la sesión se aclararán dudas y preguntas, y se establecerán acuerdos para la siguiente clase.	15 minutos	

Convenciones usadas:
profesor en formación

Alumno(s): Niños escolares en el aula
N/A: No Aplica

Estudiante:

EVALUACIÓN:
Competencias:

autonomía, comunicación.

Logros:

Colabora y participa en la adaptación del espacio (salón de clase) como un museo para la interacción.

Identifica posibles puentes de relación entre acciones individuales y acciones y las aplica en construcciones colectivas en este caso un " museo vivo" con objetos propios

Define canales de comunicación entre acciones individuales y colectivas.

TEXTO MEDIADOR

Poema el canto del silencio Andres Marulanda M.

EI CANTO DEL SILENCIO

Utilizas el vestuario de los dioses,
eres grande y todo lugar permites la creación,
eres un cuerpo sin límites con varicela de posibilidades,
haces de tus brazos un lienzo para el mundo,
en tu interior nos llevas,
nos abrazas,
nos permites construir lo que eres,
multi facetico,
multisensorial,
multipropósito,
aliento para el colectivo,
danzas entre distancias,
colores,
tamaños,
sabes enamorar,
ESPACIO.

Anexo 3

Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes escénicas
IED Alfonso Reyes Echandía



PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha:	24/04/2019	Profesor@ en formación:	ANDRES FELIPE MARULANDA MARTINEZ
--------	------------	-------------------------	----------------------------------

Ciclo:		Profesor@ de terreno:	SANDRA
Curso:	QUINTO	Tema:	Percepción del espacio, el cuerpo como símbolo
Número de alumnos:		Texto mediador:	Video Ballet trádico –Duración: 10 minutos

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Reconocer características físicas de 4 espacios específicos de la institución identificando objetos, distancias, recorridos y formas que posteriormente serán exploradas a nivel corporal por los integrantes de cada grupo

Objetivos Específicos:

Reconocer y definir a nivel grupal características del símbolo en relación a características de espacios específicos de la institución.

Explorar posibilidades expresivas que den cuenta del cuerpo como constructor del símbolo por medio de movimientos, desplazamientos, gestos y acciones a nivel grupal e individual.

CONTENIDOS:

Disciplinares: símbolo, cuerpo como medio de expresión, percepción del espacio.

Axiológicos: Sensibilidad, trabajo cooperativo, escucha

Procedimentales: exploración espacial, experimentación, creación.

Matriz de planeación de Clase

de clase	Contenido	Actividad	Duración de la Actividad	Evaluación
Fase de Aproximación al tema abordado	Presentación del texto mediado	<p>La primera fase de la actividad para esta jornada tendrá como objetivo debatir acerca del concepto de símbolo, relacionando opiniones, aclarando dudas y construyendo un lugar en común para entender este concepto que será el eje de las actividades a desarrollar durante la jornada.</p> <p>Luego de partir de un lugar colectivo desde donde se entiende el símbolo, el texto mediador se instaura con el fin de que los estudiantes identifiquen posibles relaciones entre un cuerpo con movimientos fluidos, rígidos y ondulares, lateralidades en el espacio, gestos, y la relación con los objetos que posan en un espacio determinado.</p>	30 minutos	Reconoce y define a nivel grupal características del símbolo en relación a características de espacios específicos de la institución.

Fase de Exploración	Exploración del espacio, percepción.	<p>Una vez los estudiantes instauren diferentes nociones de lo que puede entenderse por <i>símbolo</i>, posibles relaciones conceptuales, posibles lugares de exploración y luego de la relación con el texto mediador, se propondrá una actividad de exploración espacial donde se identifiquen características de cuatro espacios específicos de la institución que serán seleccionados por 4 grupos diferentes, reconociendo los objetos que allí posan, distancias, recorridos, y formas, y que a la vez permitan al estudiante interactuar</p> <p>con ellos generando hipótesis, preguntas o reflexiones frente a lo experimentado.</p>	20 minutos	Se muestra atento y dispuesto a la exploración tanto individual como colectivas de premisas expuestas para la actividad
Fase de acción experimento.	Relaciones entre símbolo, cuerpo y creación.	<p>La fase final de la actividad estará atravesada por las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué es el símbolo?</p> <p>¿Qué sensación nació al experimentar y recorrer el espacio?</p> <p>¿Qué fue lo que más le impresionó del lugar seleccionado?</p> <p>Entender el cuerpo como medio de expresión, y realizar percepciones del</p>	30 minutos	Explora posibilidades expresivas que dan cuenta del cuerpo como constructor del símbolo por medio de movimientos, desplazamientos, gestos y acciones a nivel grupal e individual.

		espacio permitirán entender el SIMBOLO como un medio para la creación de sensibilidad, trabajo cooperativo, escucha que desembocará en un ejercicio de creación.		
Fase cierre y reflexión	Dudas, reflexiones, objetivos.	Para el cierre de la actividad se especificará de nuevo el tema teniendo el cuenta lo explorado, se reconstruirá el concepto de SIMBOLO se aclararán dudas y preguntas, y se establecerán acuerdos para la siguiente sesión	15 minutos	

Convenciones usadas: Alumno(s): Niños escolares en el aula Estudiante: profesor en formación N/A: No Aplica

EVALUACIÓN:

Competencias:

Percepción, Imaginación, Sensibilidad

Logros:

Reconoce características físicas de 4 espacios específicos de la institución

Identifica objetos, distancias, recorridos y formas que conforman los diferentes espacios de la institución.

Explora a nivel corporal la relación entre percepción, símbolo y cuerpo

TEXTO MEDIADOR

Video: Triadic Ballet, Black Part (Music Benedikt Frey)

Duración: 10 minutos

<https://www.youtube.com/watch?v=GM3iC-yCf8A&t=47s>

Anexo 4

Planeación de clase 8/05/19

TEMA:

concepto de movimiento, cualidades de movimiento y partitura corporal.

CONTENIDOS:

Disciplinares: Cualidades de movimiento, espacio, partitura corporal,

Axiológicos: Autonomía, Creatividad, trabajo colectivo.

Procedimentales: Experimentación corporal (canchas laterales) secuencia de partituras.

Durante la primera fase de la actividad los estudiantes referenciaron características de movimientos individuales y colectivos, tomando ejemplos y debatiendo acerca de la importancia desde el lenguaje escénico.

Se presentó la canción seleccionada como texto mediador, en donde identificando posibles desplazamientos, niveles en el espacio, gestos y tiempos en la ejecución de la acción.

Una vez se instauró la referencia y se aclararon posibles lugares de análisis desde el cuerpo para entender el movimiento, los estudiantes conformaron grupos y parejas para explorar el concepto desde diferentes lugares de análisis el primer grupo abordó el concepto de movimiento utilizando como referencia los animales, el segundo grupo abordó el movimiento desde las máquinas y los objetos y el tercer grupo se encargó de explorar el concepto de movimientos cotidianos desde el cuerpo, aquí por parejas dibujaron los animales objetos y posiciones corporales que querían explorar en la segunda parte de la actividad.

Este dibujo tuvo como objetivo identificar tres posibles acciones que surgieron de La idea inicial del dibujo, se hizo necesario poner un nombre del objeto animal o posición corporal un color y un posible sonido.

Una vez los estudiantes terminaron de plasmar su imagen gráfica, nos desplazamos a las canchas laterales de la institución para hacer una exploración corporal de los conceptos abordados durante la primera parte de la jornada, durante toda la sesión los contenidos fueron abordados y a medida que se desarrollaba la clase se iban aclarando con las exploraciones desde el cuerpo, la voz, el espacio.

La profesora de terreno se mantuvo atenta y dispuesta para la colaboración en las actividades señaladas, durante el proceso final los estudiantes mostraban interés y agrado frente a la manera cómo se entendía el movimiento dentro de una partitura corporal, qué dejó como objetivo en la siguiente sesión presentar a sus compañeros los hallazgos encontrados durante esta clase. Algunos comentarios de los estudiantes en su proceso de exploración fueron:

*Cuando me muevo por el espacio puedo ser quien yo quiera

*Cuando conecto un movimiento con otro es más fácil recordar lo que sigue con el compañero.

Logros:

Reconoce cualidades de movimientos, se apropia de su cuerpo como un sistema de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.

Explora y señala las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de partituras de acción.

Define (objetivos-tiempos-espacios) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas.

Anexo 5



Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes escénicas
IED Alfonso Reyes Echandía

PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha:	24/04/2019	Profesor@ en formación:	ANDRES FELIPE MARULANDA MARTINEZ
Ciclo:		Profesor@ de terreno:	SANDRA APONTE
Curso:	QUINTO	Tema:	La creación- el aula fuera del aula
Número de alumnos:		Texto mediador:	Movimientos articulados en el espacio - Alfa ínstitut (video) 2:15 Baile olimpiadas valdivianas agustinas 2016 5:00m

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Reconocer el concepto de creación para identificar sus características en procesos de creación colectiva, desarrollando ejercicios de exploración y trabajo en grupo.

Objetivos Específicos:

*Explorar elementos de la creación como el gesto, transiciones entre acciones, movimientos, sonidos, que en su composición aporten a la construcción de partituras individuales.

*Articular acciones individuales abordadas desde la partitura corporal, el gesto, sucesión de movimiento y el sonido, que aporten a la construcción de una acción colectiva cuyo objetivo es la construcción simbólica de un aula de clase.

CONTENIDOS:

Disciplinares: Creación desde-para el cuerpo, símbolo, movimiento.

Axiológicos: Otredad, tolerancia, autonomía

Procedimentales: Experimentación en el espacial.

Matriz de planeación de Clase

de clase	Contenido	Actividad	Duración de la Actividad	Evaluación
Fase de Aproximación al tema abordado	Presentación del texto mediado	La primera fase de la actividad tendrá como objetivo aclarar colectivamente el concepto de CREACIÓN, donde los estudiantes contrasten sus nociones sobre este concepto relacionando opiniones, aclarando dudas y construyendo un lugar en común para entender la creación como un puente de posibilidades creativas en la cotidianidad.	30 minutos	Reconoce y define a nivel grupal características de la creación identificando la importancia de la escucha, la creatividad y la disposición para procesos colectivos.

		<p>Luego de construir nociones colectivas acerca de la definición de</p> <p>CREACIÓN, el texto mediador se instaura con el fin de que los estudiantes identifiquen posibles relaciones entre creatividad, desplazamiento en el espacio, gesto y sonido, relacionados en partituras corporales que se instauran en una acción colectiva, realizada por un grupo de estudiantes del colegio Agustiniiano, aquí es importante aclarar que se realiza a su vez un ejercicio de apreciación artística donde se analizan agentes formales que influyen en la puesta escénica, (canciones, vestuarios, tipos de movimiento, cantidad de estudiantes, espacio escénico etc).</p>		
Fase de Exploración y experimento	Exploración del espacio, percepción.	<p>Bajo la referencia del texto mediador y la construcción conceptual realizada, se dispone para la segunda parte de la sesión explorar por medio del cuerpo, elementos identificados que permitan consolidar partituras, imágenes y desplazamientos colectivos con el fin de</p>	20 minutos	Explorar elementos de la creación como el gesto, transiciones entre acciones, movimientos, sonidos, que en su composición aporten a la construcción de

		construir un aula viva,		
--	--	-------------------------	--	--

		<p>aquí se entenderá el cuerpo como objeto, como lugar y como ejecutante de acciones, el símbolo aquí estará inmerso permitirá la construcción de narrativas visuales provenientes de un ejercicio de creación final. (Aunque a la vez se estén realizando acciones de creación, ejercicio tiene como objetivo aportar a la construcción de la acción de intervención al final del proceso)</p>		partituras individuales.
<p>Fase de definición (creación-articulación de conceptos)</p>	<p>Relaciones entre símbolo, cuerpo y creación.</p>	<p>La fase final de la actividad estará atravesada por las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué es la creación?</p> <p>¿Qué sensación nació al experimentar características en el trabajo colectivo?</p> <p>¿Qué es lo más importante a la hora de crear con el compañero?</p> <p>¿qué elementos son los más importantes para poder realizar un proceso de creación?</p> <p>Entender el cuerpo como medio de expresión, y contrastar percepciones del espacio, el gesto, y el movimiento por secuencias simbólicas , permitirán entender la creación como un motor de sensibilidad, autonomía y</p>	<p>30 minutos</p>	<p>*Articular acciones individuales abordadas desde la partitura corporal, el gesto, sucesión de movimiento y el sonido, que aporten a la construcción de una acción colectiva cuyo objetivo es la construcción simbólica de un aula de clase.</p>

		motivación para el trabajo cooperativo.		
Fase cierre y reflexión	Dudas, reflexiones, objetivos.	Para el cierre de la actividad se especificará de nuevo el tema teniendo en cuenta lo explorado, se reconstruirá el concepto de SIMBOLO se aclararán dudas y preguntas, y se establecerán acuerdos para la siguiente sesión	15 minutos	

Convenciones usadas: Alumno(s): Niños escolares en el aula Estudiante: profesor en formación N/A: No Aplica

Competencias:

Comunicación , Apreciación formal

Logros:

Explora elementos de la creación como el gesto, transiciones entre acciones, movimientos, sonidos, que en su composición aporten a la construcción de partituras individuales.

Articula acciones individuales abordadas desde la partitura corporal, el gesto, sucesión de movimiento y el sonido, que aporten a la construcción de una acción colectiva cuyo objetivo es la construcción simbólica de un aula de clase.

Reconoce características de la creación como proceso colectivo de autonomía y respeto por la diferencia

TEXTO MEDIADOR

*Movimientos articulados en el espacio - Alfa ínstitu. 2:15m

https://www.youtube.com/watch?v=09ovRD0n_QY

*Baile olimpiadas valdivianas agustinas 2016 5:00m

<https://www.youtube.com/watch?v=XMxfQDIXB3M&t=313s>

Anexo 6



Facultad de Bellas Artes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de educadores

Licenciatura en Artes escénicas

IED Alfonso Reyes Echandía

PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha:	12/06/2019	Profesor @ en formación:	ANDRES FELIPE MARULANDA MARTINEZ
Ciclo:		Profesor @ de terreno:	SANDRA APONTE
Curso:	QUINTO	Tema:	Apreciación formal (conflicto dramático)
Número de alumnos:	42	Texto mediador:	https://www.youtube.com/watch?v=oolJWcOhHCw https://www.youtube.com/watch?v=AZS5cgybKcI

OBJETIVOS:

Objetivo General: Identificar características del conflicto dramático a partir de un ejercicio de apreciación artística con un medio audiovisual (cortometraje) Fugu.

Objetivos Específicos:

Axiológico: Generar reflexiones acerca de la importancia de la empatía.

Cognitivo: identificar el conflicto y sus características por medio de ejercicios de apreciación.

CONTENIDOS:

- Estructura dramática: el cortometraje cuenta un relato que cumple con una estructura aristotélica. (conflicto)
- Conflicto: el pez globo se niega a entrar en la olla con agua caliente y utiliza diferentes estrategias para evitarlo. hay un conflicto entre el objetivo del pez y el objetivo del hombre.

Matriz de planeación de Clase

de clase	Contenido	Actividad	Duración de la Actividad	Evaluación
Fase de Aproximación al tema abordado	Presentación del texto mediado	La primera fase de la actividad tendrá como objetivo aclarar colectivamente el concepto DE CONFLICTO DRAMÁTICO (en este caso con el cortometraje FUGU), donde los estudiantes contrasten sus nociones sobre este concepto relacionando opiniones, aclarando dudas y construyendo un lugar en común para entender la importancia de la en procesos creativos.	20	Los juegos posibilitan trabajar el contenido del conflicto de manera lúdica

Fase de Exploración y experimento	Exploración	<p>Bajo la referencia del texto mediador y la construcción conceptual realizada, se dispone para la segunda parte de la sesión explorar por medio de acciones colectivas,</p> <p>Se realizarán dos juegos desde los cuales se puede hacer un acercamiento al concepto de conflicto dramático.</p> <p>Juego 1: hay un objeto en el espacio, dos estudiantes o tres se ubican al otro extremo, deben hacer una carrera por alcanzar el objeto teniendo algunas dificultades como, caminar de espaldas, saltar obstáculos, ir en cámara lenta, etc.</p> <p>Juego 2: uno de los alumnos quiere alcanzar el objeto y otro no se lo permite, no solo puede ser de forma física, puede ser con palabras convencerlo de que cambie de dirección.</p> <p>Juego 3 : dos grupos de tres alumnos. Pasarse un objeto entre sus compañeros de grupo mientras los del otro grupo intentan quitárselo para pasarlo entre ellos.</p>	40	Se identifican las formas posibles de un conflicto en la obra dramática y se diferencia cual es el conflicto del cortometraje a partir del ejercicio anterior

Fase de definición (creación-articulación de conceptos)	Relaciones entre símbolo, cuerpo y creación.	<p>A partir de estos juegos explicar las formas de conflicto que se pueden presentar en una obra de teatro o en una historia dramática.</p> <p>La fase final de la actividad estará atravesada por las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué es un conflicto dramático?</p> <p>¿Qué sensación se despertó al ver el cortometraje Fugu?</p> <p>¿Qué reflexiones le dejó la actividad?</p>	20	Se logran reflexiones alrededor del conflicto dramático y el personaje teatral a partir del cortometraje
Fase cierre y reflexión	Dudas, reflexiones, objetivos.	Para el cierre de la actividad se especificará de nuevo el tema teniendo en cuenta lo explorado, se reconstruirá el concepto de conflicto dramático se aclararán dudas y preguntas, y se establecerán acuerdos para la siguiente sesión.	10 15 minutos	Es posible hacer la socialización del ejercicio con respeto y escucha

Competencias:

Significación de la imagen, Apreciación formal- extra textual

Logros:

Identifica características del conflicto dramático a partir de un ejercicio de apreciación artística.

Generar reflexiones acerca de la importancia de la empatía.

Identificar el conflicto y sus características por medio de ejercicios de apreciación.

TEXTO MEDIADOR

<https://www.youtube.com/watch?v=oolJWcOhHCw>

<https://www.youtube.com/watch?v=AZS5cgybKcI>

Diarios de campo**Anexo 7**

DIARIO DE CAMPO 1- 03/04/19

TEMA EL CUERPO EN ACCIÓN - Cualidades de movimiento

<p>Contenidos</p> <p>*Disciplinares: Cualidades de movimiento, espacio, partitura corporal</p> <p>*Axiológicos: Autonomía, Creatividad, trabajo colectivo.</p> <p>*Procedimentales: Experimentación corporal</p>	<p>Grado</p> <p>501</p>	<p>Grado</p> <p>503</p>
<p>1. Regulación</p>		

2.	Devolución		
3.	Institucionalización		

1-

2-

3- Se llevó a cabo bajo la referencia de las siguientes preguntas orientadoras

¿Qué me motivó a realizar esa acción?

¿Qué sensación nació experimentando con los objetos y el cuerpo en el espacio?

¿Qué sentí cuando realicé la acción?

LOGROS Y EVALUABLES

Reconoce cualidades de movimientos, se apropia de su cuerpo como un sistema de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.

Explora las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de acciones en actividades grupales.

Define (objetivos-tiempos-espacios) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas.

TEXTO MEDIADOR

Sesión diagnóstica

Anexo 8

DIARIO DE CAMPO 2 10/4/19

Especificando características del teatro y de la acción, este fue el Punto de partida para el desarrollo de la clase, aclarar identificar posibles lugares donde se desarrollan acciones colectivas e individuales, los estudiantes referencian espacios como parques museos zonas verdes las calles entre otros, se resaltó la importancia el cuidado y el respeto por el trabajo del otro en las acciones colectivas el aporte a la construcción grupal de expresiones artísticas, como también resaltaron elementos importantes de tener en cuenta a la hora de realizar una construcción individual, una vez se abordó el concepto de *acción* y se identificaron estos dos posibles lugares de desarrollo a nivel individual y colectivo se instauró la primera actividad que pretendía reconstruir el espacio teniendo como referencia un museo, en este caso un museo para interacción y el contraste creativo de experiencias, ubicando las mesas de manera que cada estudiante tuviera el espacio suficiente para la construcción de su escultura, a la vez cada estudiante hacía uso de sus objetos personales en este caso maletas, cartucheras, colores, lápices y los ponía al servicio de la creación que en este caso se trataban de esculturas construidas con elementos cotidianos donde se pretendía evocar el estudiante al uso de la imaginación y la creatividad.

TEMA Museo vivo y acciones transversales.

<p>Contenidos</p> <p>Disciplinares: Acción escénica, espacialidad, colectividad.</p> <p>Axiológicos: imaginación, autonomía,</p> <p>Procedimentales: creación – resignificación de espacios.</p>	Grado 501	Grado 503
1. Regulación		
2. Devolución	<p>*La actividad me permitió ser a mí mismo.</p> <p>*Es importante el respeto por el trabajo de los demás.</p> <p>*Pude hacer cosas que pensaba que nunca podía hacer.</p> <p>*Me divertí creando</p>	<p>*Me sentí feliz de que mi compañero también pudiera realizarlo.</p> <p>*Me sentí inspirado por los perros de la calle que son maltratadas eso fue lo que quise mostrar en mi trabajo.</p>
3. Institucionalización		

1-

2-

3- Se llevó a cabo bajo la referencia de las siguientes preguntas orientadoras

Es importante Resaltar que en el transcurso de la actividad de la adecuación del espacio y de la construcción colectiva e individual de estas esculturas, los contenidos tanto axiológicos como procedimentales fueron desarrollándose, la resignificación del espacio se hizo importante de la mano de la colectividad y los contenidos que se remiten a lo axiológico, empiezan a tener un auge importante de analizar en el momento de la reflexión final por parte de los estudiantes

LOGROS Y EVALUABLES

*Se muestra dispuesto con la actividad y sus compañeros participando del recorrido de exploración espacial, generando ambientes de respeto y tolerancia por lo observado.

*Colabora y participa en la adaptación del espacio (salón de clase) como un museo para la interacción, identificando distancias, posibles vías de acción y trayectos entre esculturas.

*Identifica posibles puentes de relación entre acciones individuales y acciones y las aplica en construcciones colectivas en este caso un " museo vivo" con objetos propios (maletas, sacos, etc).

TEXTO MEDIADOR

Poema “el canto del silencio” – Andrés Marulanda

hace aparición en el momento en que se instaura el espacio como lugar para la construcción y consolidación de expresiones vivas, en este caso el salón de clase.

El texto mediador es un poema realizado por parte del profesor en formación cuyo sentido es brindar posibles características de un espacio, funcionalidades y maneras de ser interpretado, lo que permita expandir el horizonte de sentido que cada estudiante genere sobre este.

También este poema utilizado como texto mediador, cumple con unas características específicas que permiten ser entendido como texto mediador entre ellas tiene una estructura narrativa, tiene una intención por parte del profesor en formación que conecta con los objetivos y las intenciones de la sesión, a la vez que puede ser entendido como referencia a la hora de habitar un espacio

Frente a la profesora de terreno siempre estuvo presente durante la sesión se mostraba dispuesta y activan los momentos en que se necesito de su intervención durante toda la clase estuvo atenta de los comentarios y respuestas por parte de los estudiantes, frente a la actividad desarrollada.

Al final de la sesión se abordaron situaciones específicas con 3 de los estudiantes que participaron de la sesión, señalando la importancia de llevar un proceso simultáneo con estos tres estudiantes que manifiestan actitudes diferenciales con respecto al grupo.

La actividad permite que el símbolo el espacio y la relación entre los individuos que hacen parte de la creación tengan un auge importante dentro de la clase y sus objetivos.

Anexo 9

DIARIO DE CAMPO 24 de abril del 2019

En la sesión del día 24 de abril del 2019 Se abordó el tema de la percepción del espacio y el cuerpo como símbolo, cuyo objetivo principal fue identificar características físicas de cuatro espacios específicos de la institución, en este caso del colegio Alfonso Reyes echandía, señalando objetos distancias recorridos y formas del espacio físico en general, para posteriormente ser exploradas a nivel simbólico-corporal por los integrantes de grado quinto.

Contenidos:

*Disciplinares: símbolo, cuerpo como medio de expresión, percepción del espacio.

*Axiológicos: sensibilidad, trabajo cooperativo, escucha.

*Procedimentales: exploración espacial, experimentación, creación.

Texto mediador:

Fragmento video: Triadic Ballet, Black Part (Música Benedikt Frey)

Duración: 10 minutos.

Durante la primera fase de la actividad la fase de aproximación al tema, Los estudiantes se mantuvieron atentos, frente al concepto que se quería abordar el texto mediador sirvió para identificar los objetivos específicos de la planeación, en primera medida a nivel grupal junto con el profesor de terreno y la profesora de campo se establecieron características del símbolo, cómo los estudiantes lo entendían, en relación a diferentes espacios de la institución, el video permitirá observar características de movimientos desplazamientos gestos en diferentes acciones tanto individuales como colectivas.

Una vez el concepto se ha estructurado realiza la segunda parte de la actividad donde los estudiantes pudieron hacer un proceso de observación y experimentación de diferentes zonas inmersas en la institución como la zona verde que atraviesa la entrada de la institución hasta las canchas centrales, la rotonda, zonas verdes que rodean los límites de la institución y las canchas cercanas.

Esa exploración permitió que los estudiantes definieron características propias del espacio posibles lugares de tránsito objetos que allí se encuentran distancias recorridas y formas.

Durante cada estación Los estudiantes se mostraron activos proponiendo ejercicios de exploración corporal que permitieran relacionar características de su entorno con su propio cuerpo, algunos estudiantes estudiantes manifestaron lo siguiente:

*En esta zona verde Se podrían plantar árboles

*A esta cancha le falta un poco de color

*En la zona verde donde nos mojamos los pies podría existir un parque si el pasto no estuviera tan alto

*Los moscos casi nos comen.

Estos hallazgos y comentarios de los estudiantes son importantes de analizar puesto que hablan de la manera en como ellos sienten el espacio que habitan inmediatamente identifican necesidades y posibles objetos que pueden aportar en la construcción de subjetividades y símbolos propios de la institución.

Para la siguiente sesión se establece un trabajo a nivel corporal donde se canalicen todas las experiencias vividas en este sesión.

La profesora de terreno se mostró activo y dispuesta con las actividades colaborando en la guía y formación de grupos.

Anexo 10

Planeación de clase 8/05/19

TEMA:

concepto de movimiento, cualidades de movimiento y partitura corporal.

CONTENIDOS:

Disciplinares: Cualidades de movimiento, espacio, partitura corporal,

Axiológicos: Autonomía, Creatividad, trabajo colectivo.

Procedimentales: Experimentación corporal (canchas laterales) secuencia de partituras.

Durante la primera fase de la actividad los estudiantes referenciaron características de movimientos individuales y colectivos, tomando ejemplos y debatiendo acerca de la importancia desde el lenguaje escénico.

Se presentó la canción seleccionada como texto mediador, en donde identificando posibles desplazamientos, niveles en el espacio, gestos y tiempos en la ejecución de la acción.

Una vez se instauró la referencia y se aclararon posibles lugares de análisis desde el cuerpo para entender el movimiento, los estudiantes conformaron grupos y parejas para explorar el concepto desde diferentes lugares de análisis el primer grupo abordó el concepto de movimiento utilizando como referencia los animales, el segundo grupo abordó el movimiento desde las máquinas y los objetos y el tercer grupo se encargó de explorar el concepto de movimientos cotidianos desde el cuerpo, aquí por parejas dibujaron los animales objetos y posiciones corporales que querían explorar en la segunda parte de la actividad.

Este dibujo tuvo como objetivo identificar tres posibles acciones que surgieron de La idea inicial del dibujo, se hizo necesario poner un nombre del objeto animal o posición corporal un color y un posible sonido.

Una vez los estudiantes terminaron de plasmar su imagen gráfica, nos desplazamos a las canchas laterales de la institución para hacer una exploración corporal de los conceptos abordados durante la primera parte de la jornada, durante toda la sesión los contenidos fueron abordados y a medida que se desarrollaba la clase se iban aclarando con las exploraciones desde el cuerpo, la voz, el espacio.

La profesora de terreno se mantuvo atenta y dispuesta para la colaboración en las actividades señaladas, durante el proceso final los estudiantes mostraban interés y agrado frente a la manera cómo se entendía el movimiento dentro de una partitura corporal, qué dejó como objetivo en la siguiente sesión presentar a sus compañeros los hallazgos encontrados durante esta clase. Algunos comentarios de los estudiantes en su proceso de exploración fueron:

*Cuando me muevo por el espacio puedo ser quien yo quiera

*Cuando conecto un movimiento con otro es más fácil recordar lo que sigue con el compañero.

Logros:

Reconoce cualidades de movimientos, se apropia de su cuerpo como un sistema de alternativas de expresión, para la composición de imágenes corporales, relaciones en el espacio y elementos simbólicos.

Explora y señala las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de partituras de acción.

Define (objetivos-tiempos-espacios) en que se produce el movimiento, para la construcción de partituras individuales y colectivas.

Anexo 11

El collage – imagen, espacio y el movimiento.

Visto como un dispositivo de interacción (nociones y usos); Apreciación de la imagen.

Horizontes de sentido frente a la relación de una imagen particular y el entorno en que habita.

Narración visual y oral del collage construido por grupos en clase.

“El salón de clases como un museo interactivo”

Transformación del espacio en un museo vivo donde se realizan desplazamientos y acciones que permiten la reinterpretación de los elementos que componen un espacio determinado (salón de clase curso 503).

Reflexión:

Bajo un abordaje mucho más claro de la relación de la imagen y el impacto visual en un espacio, esta sesión tuvo como objetivo la apreciación y construcción de sentido a la hora de crear una imagen y ubicarla en un espacio determinado para su posterior narración tanto verbal como visual.

Se trabajó por grupos, quienes durante la sesión hacían relaciones en cuanto a los imaginarios y sentido que cada uno interpretaba de un mismo elemento, esto permitió que la actividad potenciara habilidades creativas para la definición de una imagen.

Una vez construida la narrativa visual utilizando como dispositivo de acción ***el collage*** se intervino el espacio (salón de clase) adaptándolo tipo museo, en donde cada grupo narró su experiencia en la creación del dispositivo y los hallazgos encontrados.

Anexo 12

DIARIO DE CAMPO 12/06/19

Tema: Conflicto Dramático.

Objetivos

Identificar características del conflicto dramático a partir de ejercicios de apreciación artística.

Generar reflexiones y opiniones frente a la empatía.

Abrir el debate y reflexionar frente a la relación y trato con los animales.

Fase de disposición:

Durante la primera fase de la clase se hizo la definición de las actividades que se realizarían en la sesión, posteriormente se acercó a los estudiantes a una definición general de conflicto dramático contrastando opiniones y aclarando dudas frente a ello.

Fase Central:

El cortometraje FUGU junto con el cortometraje PITBULL fueron instalados durante la sesión como texto mediador, que mediante un ejercicio de apreciación artística, permitió señalar situaciones específicas donde se evidencia el conflicto dramático entre varios de los personajes, los elementos analizados desde la apreciación fueron:

*Personajes (relación)

*Conflicto dramático (inicio, CONFLICTO, desenlace)

*Acciones de los personajes (empatía)

En el intermedio entre un cortometraje y otro el profesor en formación señalaba apartados importantes de la situación representada y expandía el concepto de conflicto entre personajes, a la vez reflexionaba frente a la manera como se desarrollaba el conflicto e instauraba preguntas abiertas a modo de reflexión frente a las situaciones señaladas.

Aquí algunas de las devoluciones por parte de los estudiantes frente a preguntas cómo:

1-¿Qué es un conflicto y como la empatía es importante a la hora de solucionarlo?

2-¿Por qué considera que nació el conflicto en las situaciones evidenciadas por los personajes en los dos cortometrajes?

3-¿Cómo es su trato con los animales?

1- "Un conflicto se da cuando alguien quiere una cosa, pero otra persona quiere otra. " *(aquí se puede evidenciar una característica del conflicto dramático (las fuerzas en pugna)*

1-"La empatía me permite evitar problemas porque puedo estar en el lugar del otro"

2-"Porque los seres humanos no tenían respeto por los animales y los animales querían sólo vivir felices" *(este comentario nos permite evidenciar la reflexión por parte de un estudiante a la que llega después de ver un cortometraje de un pez que quiere ser cocinado, aquí se dieron algunos minutos durante la sesión para debatir a nivel grupal sobre la importancia de los animales en nuestros ecosistemas.*

3-"Cuando veo animales abandonados en la calle me da mucha tristeza de no poder llevarnos a un refugio y cuidarlos.

Durante las actividades de juego, que se instauran como medio para ejemplificar y explorar el contenido abordado, aparecen reflexiones cómo:

*No tenía una estrategia para el juego y no pude solucionar el problema, mis compañeros me ayudaron.

*Es más fácil crear un problema que solucionarlo. *(aquí podemos evidenciar la manera Autónoma en que cada estudiante va generando su propia hipótesis frente lo que puede significar el conflicto aplicado a lo dramático, es un tipo de devolución intuitiva.*

Actividad de reflexión:

Para el cierre de la actividad se institucionalizaron los contenidos cognitivos y axiológicos planeados para la clase contrastando conclusiones, definiciones y análisis de los alumnos frente a los cortometrajes y el conflicto dramático, a la vez se reflexionó y se construyeron hipótesis acerca de la manera más pertinente para abordar un conflicto, entre ellas la importancia de ponerse en el lugar del otro y desde ahí mirar qué secesión, analizar la situación y abordarla desde un lugar justo y tranquilo.

En cuanto a la profesora de terreno se mantuvo colaborativa durante toda la sesión, apoyó el tránsito de la sala audiovisual y colaboró en La regulación del comportamiento de los estudiantes en este espacio.

Proyecto de aula

Anexo 13

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
PROGRAMA LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

**PROYECTO DE AULA: SEGUNDA INFANCIA EN EL COLEGIO ALFONSO
REYES ECHANDIA (IED) 2019-1.**

Presentado por: Andrés Felipe Marulanda
Semestre: Décimo.

Código: 2014277021
Fecha: 2019

Estrategias de creación- la performance y la magia de la acción.

TEMA

La performance como detonante de acciones colectivas en procesos de creación, exploración, y reconocimiento del sujeto con su entorno, en alumnos de 501 y 503 del colegio Alfonso Reyes Echandía.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar características de la performance, (acción, cuerpo, imagen y espacio), para la interpretación simbólica del entorno escolar, con estudiantes del grado 501-503 del colegio Alfonso Reyes Echandía.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Identificar elementos contextuales, (zonas verdes, expresiones artísticas, recorridos espaciales,) para la intervención en ejercicios simbólicos de creación.
- *Explorar contenidos abordados desde la performance, teniendo como referencia *la acción escénica*, para la exploración individual y colectiva de actividades que potencien el desarrollo de la creatividad y la autonomía.
- * Analizar la incidencia de los procesos colectivos, que dan cuenta del cuerpo, la imagen y el espacio, como posibilitadores de la creación, la expresión y la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de las artes escénicas, en este caso *LA PERFORMANCE* en instituciones educativas, es una apuesta que pretende potenciar el desarrollo de la sensibilidad, la creación y la comprensión de las expresiones simbólicas, que nacen en procesos tanto individuales como colectivos, es entonces donde se hace importante reconocer agentes culturales que conforman los diferentes espacios que se habitan por los estudiantes en su cotidianidad, dentro y fuera de la institución, con ánimo de propiciar diálogos reflexivos y críticos frente a las condiciones y relaciones que se gestan a diario.

En el campo de la educación artística la performance puede generar espacios de reflexión y apropiación de elementos expresivos, como el propio cuerpo, la voz, el movimiento, el símbolo, que permiten el reconocimiento de estrategias para el desarrollo de su imaginación y autonomía, contrastando concepciones estéticas que permiten ampliar y cuestionar las diferentes lecturas del mundo.

En el desarrollo de este ejercicio de acción didáctica conjunta también se busca que el docente de artes escénicas, (profesor en formación) reconozca su bagaje cultural lo domine y lo ponga al servicio de su quehacer pedagógico, haciendo un proceso de adaptación que tiene como objetivo reconocer a detalle la importancia y el alcance de este en pro del aporte a la construcción de creatividad, imaginación, identidad.

Es entonces la performance dónde centro mi interés para estudiar su relación con espacios educativos en este caso con estudiantes de quinto grado del colegio Alfonso Reyes Echandía, el objetivo es en primera medida lograr un acercamiento vivencial a lenguajes corporales, visuales y plásticos que generen un impacto y cuestionamiento en sus imaginarios, potenciando sus posibilidades creativas desde la lectura y reconstrucción de símbolos establecidos, el detalle en la acción y la intervención en espacios específicos, tempo ritmos en el movimiento, distancias y desplazamientos que apuntan al reconocimiento espacial, la melodía corporal con los objetos de la cotidianidad, su uso y el sonido de su materialidad, la autonomía del estudiante en relación a los elementos de los que se vale para caminar las fronteras entre la representación y el acto mismo de habitar y construir el instante, el espacio y el tiempo en la creación, las nociones de cuerpo como un todo compuesto de posibilidades, apropiado como un lienzo al servicio de la vida, todo por, desde y para el cuerpo.

Con respecto a lo anterior se proponen los siguientes contenidos pertinentes para el desarrollo del proyecto:

CONTENIDOS

Contenidos de orden axiológico:

Construir dispositivos performáticos explorados desde el cuerpo, la imagen, el movimiento, la instalación, para explorar la sensibilidad con el otro y el entorno.

- El reconocimiento del otro
- La escucha
- El trabajo colectivo
- Autonomía de creación

Contenidos de orden cognitivo:

- La imaginación
- La creatividad
- La corporalidad

Contenidos de orden disciplinar:

Explorar capacidades expresivas que permitan la construcción de horizontes de sentido y contrastes de imaginarios en un espacio determinado.

- La acción
- El cuerpo
- El espacio
- La imagen
- El ritmo
- El movimiento
- El símbolo

MARCO CONTEXTUAL

El proceso de práctica pedagógica en El Colegio Alfonso Reyes Echandía se hace importante por las condiciones en que se realiza la acción educativa comprendiendo las necesidades contextuales y de relación dentro un espacio físico que limita con un río, una planta hídrica privada y su ubicación al extremo de una localidad con problemas de seguridad, sobrepoblación de especies, falta de apoyo a procesos artísticos entre otros.

Las posibilidades desde el contraste de imaginarios de su misma localidad, permite que los estudiantes reflexionen acerca de las concepciones en que habitan un espacio determinado o efímero, es allí donde se hace importante la voz del formador de terreno quien guía las posibilidades expresivas y permiten la expansión del sentido que los educandos encuentran en el hecho de asistir a la institución.

En El colegio Alfonso Reyes Echandía está ubicado en la localidad de Bosa, barrio Los Laureles, su educación es dirigida a preescolar, primaria y bachillerato. La población oscila entre los estratos 1, 2 y 3. Es un colegio distrital, con dos jornadas de estudio y población mixta. Su estructura física es grande y permite dinámicas de trabajo propias, con salones de clase para cada curso, cafetería para estudiantes y otra para profesores, cuenta con una biblioteca, sala infantil, sala polivalente, salón de danza, restaurante y un amplio patio con canchas de microfútbol y baloncesto.

En la actualidad, Bosa se encuentra delimitada al norte por el río Tunjuelo y con la localidad de Kennedy, al sur con la Autopista Sur, con Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha (Cundinamarca), al oriente con el río Tunjuelo y con la localidad de Kennedy y al occidente con el río Bogotá y con los municipios de Soacha y Mosquera (Cundinamarca).

MARCO CONCEPTUAL

LA PERFORMANCE

La performance puede ser entendida como un canal que posibilita la interacción experiencial en un tiempo y espacio determinado, allí el estudiante a diferencia del teatro tradicional, no ocupa únicamente el lugar de espectador pasivo, sino que hace parte de la acción, contrastando su carácter social, con las relaciones y experiencias que se gestan de este dispositivo en entornos escolares.

Cuando reconocemos la performance como “arte de acción” aclaramos que aunque comparte elementos propios del teatro y las artes escénicas, su sentido tiene como finalidad generar experiencias “vivas” apelando a un carácter simbólico donde su cuerpo se muestre en constante escucha frente a los estímulos del espacio donde se ejecuta la acción.

ACCIÓN

Una acción es un híbrido en forma de representación no teatral (aunque comparta algunas características del teatro) en el que se mezclan diversas categorías. Es una experiencia intersensorial, en la cual no solo participan la vista o el oído, sino que también pueden hacerlo el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, la luz, el color, la música o diferentes efectos visuales.” (Gómez, 2005. P. 17).

CUERPO

El cuerpo es nuestro verdadero sitio para la creación y nuestra verdadera materia prima. Es nuestro lienzo en blanco, nuestro instrumento musical, y libro abierto; nuestra carta de

navegación y mapa biográfico; es la vasija para nuestras identidades en perpetua transformación.

ESPACIO

1) Práctica espacial (espacio percibido): “engloba la producción y reproducción de lugares específicos, tipos y jerarquías de lugar, y conjuntos espaciales propios de cada formación social” (Lefebvre, 2013:926).

2) Representación del espacio (espacio concebido): “se vinculan a las relaciones de producción, al orden que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones frontales” (Lefebvre, 2013:92).

3) Espacios de representación (espacio vivido): “expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte (que eventualmente podría definirse no como código del espacio, sino como código de los espacios de representación)” (Lefebvre, 2013:92).

METODOLOGIA

Número de clase	Tema	Contenido(s)	Objetivos
03/04/2019	ACERCAMIENTOS A LA ACCIÓN ESCÈNICA.	<p>Disciplinares: Acción escénica, espacialidad, trabajo colectivo.</p> <p>Axiológicos: Sensibilidad, otredad, autonomía.</p> <p>Procedimentales: Experimentación espacial en el aula.</p>	Reconoce características de la acción (objetivo-tiempo-espacio).
10/04/19	MUSEO VIVO Y ACCIONES TRANSVERSALES	<p>Disciplinares: Acción escénica, espacialidad, colectividad.</p> <p>Axiológicos: imaginación, autonomía,</p> <p>Procedimentales: creación – resignificación de espacios.</p>	Determinar características de la acción escénica a nivel individual y grupal observadas en un trayecto determinado en la institución, como referencia para la creación de un museo vivo, interactivo y posibilitador de experiencias.

24/04/2019	PERCEPCIÓN DEL ESPACIO-EL CUERPO COMO SIMBOLO	<p>Disciplinares: símbolo, cuerpo como medio de expresión, percepción del espacio.</p> <p>Axiológicos: Sensibilidad, trabajo cooperativo, escucha</p> <p>Procedimentales: exploración espacial, experimentación, creación.</p>	<p>Reconocer características físicas de 4 espacios específicos de la institución identificando objetos,</p> <p>distancias, recorridos y formas que posteriormente serán exploradas a nivel corporal por los integrantes de cada grupo</p>

La primera parte de la exploración se dará por medio del dialogo entre lenguajes (visuales, plásticos, corporales, espaciales), que forman parte de las características propias de la performance, los cuales se entrelazan generando contenidos interdisciplinares como lo son:

1. Cuerpo en acción.
2. Objeto espacial.
3. Imagen simbólica.
4. Espacio en construcción.

La clase se dará en la circulación del sujeto por los contenidos a través de un referente previamente abordado por el profesor en formación, este texto mediador, será tenido en cuenta en relación al contexto y las necesidades propias de los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía.

El desarrollo de las clases y la progresión de las mismas estarán guiadas a través de la percepción, la interpretación y la intervención, que por medio de acciones individuales y colectivas, serán la columna vertebral de este proceso. Para el desarrollo de cada actividad se tendrá en cuenta el texto mediador y la intención de este para aportar al proceso de enseñanza aprendizaje

Fase y progresión de la clase:

1. Percepción: En esta fase se busca guiar los sentidos, al poner atención al entorno o al texto mediador.

2. La interpretación: En esta fase se expresara por medio de la plástica, los sonidos, el cuerpo y el espacio lo que se vio, sintió, oíó, escucho en la etapa de percepción.
3. La intervención: En esta fase es el momento de creación, la cual se evidencia la creatividad, la cual permite vislumbrar la evaluación del proceso de la clase, en los diferentes espacios abordados de la institución.

EVALUACIÓN

03/04/2019

Reconoce

características de la acción (objetivo-tiempo-espacio)

Explora las intenciones del movimiento a nivel corporal para la realización de acciones en actividades grupales.

Define posibles canales de comunicación entre acciones individuales y colectivas.

10/04/2019

Colabora y participa en la adaptación del espacio (salón de clase) como un museo para la interacción.

Identifica posibles puentes de relación entre acciones individuales y acciones y las aplica en construcciones colectivas en este caso un " museo vivo" con objetos propios

Define canales de comunicación entre acciones individuales y colectivas.

24/04/2019

Reconoce características físicas de 4 espacios específicos de la institución

Identifica objetos, distancias, recorridos y formas que conforman los diferentes espacios de la institución.

Explora a nivel corporal la relación entre percepción, símbolo y cuerpo.

Programas Énfasis en procesos de Creación

Anexo 14

ESPACIO ACADÉMICO: Procesos de creación desde las artes escénicas I			
Código: 1127122			
PERIODO 2017-I	SEMESTRE VII	INTENSIDAD HORARIA 4H	Créditos 3
NOMBRE DEL PROFESOR (A) // correo electrónico de contacto (institucional y otros) Giovanni Covelli Meek			

gcovellim@pedagogica.edu.co

JUSTIFICACION DEL ESPACIO ACADEMICO.

El énfasis de creación, busca brindar herramientas teórico-prácticas para el desarrollo de nuevas competencias artísticas, pedagógicas, conceptuales, analíticas y críticas de los maestros expertos inscritos en la Licenciatura, partiendo de la premisa de generar un dialogo constante con los participantes, una interrelación compleja entre experiencias, saberes, prácticas, contextos y visiones. Se desea incentivar entre los participantes su capacidad autocritica, autoreflexiva y autodidacta, generar estrategias que les permitan ser conscientes de la necesidad de los procesos de Investigación · Creación / Formación, y de cómo estos se relacionan con el aprendizaje para su crecimiento personal, artístico y como pedagogos.

De tal modo, se propone que los estudiantes no se acomoden a una sola manera de ver y entender su práctica, sino que comprendan que su misma profesión cambia y evoluciona a medida que interacciona con el contexto cultural, social, económico y político. Sembrar la necesidad de la duda, la pregunta, el diálogo constante con las metodologías aprendidas, para que no sean solo reproductores de ellas sino que desarrollen la capacidad de reinventarlas, de recrearlas, de ponerlas en interacción con sus entornos, con las necesidades variantes de sus estudiantes. Maestros que son artistas, investigadores, creadores y sobre todo que sean sensibles a su entorno para la construcción de sus propuestas y proyectos pedagógicos.

Dicho énfasis se desarrolla en 4 módulos a lo largo de los cuatro últimos semestres de la carrera. En los que se abordan respectivamente; las conceptualizaciones sobre la creación y las propuestas metodológicas de diferentes creadores durante los dos primeros semestres y, en el tercero y cuarto semestre se abre el espacio al desarrollo de ejercicios de aplicación de dichas metodologías puestas al servicio de las teatralidades sociales y de comunidad.

Durante el desarrollo de los cuatro módulos que conforman el énfasis, el programa se enfoca en el desarrollo de un espacio de Investigación · Creación / Formación, en el que los participantes tendrán acceso a herramientas teórico prácticas de sistematización y análisis de los procesos creativos, que se volcará en la reflexión y la construcción de conocimiento sobre el quehacer artístico en torno a las performatividades desde una perspectiva interdisciplinar, analizando los procesos de creación situados y en relación con la práctica docente.

Para realizar las conceptualizaciones sobre la creación, pertinentes al primer módulo a desarrollar, se ahondará en la temática de los procesos y metodologías de la Investigación · Creación / Formación, permitiendo que el estudiante sistematice y comprenda los mecanismos propios de la creación, a través de ejercicios de corte investigativo en el campo de acción.

De este modo el curso se desarrolla alrededor de dos ejes transversales, la teorización sobre la Investigación · Creación / Formación y el desarrollo práctico de investigación en el proceso de

creación artística, teniendo como detonante creativo la generación de un proyecto artístico en los lenguajes del teatro y el performance de lugar específico.

Las teatralidades y performatividades de lugar específico, son lenguajes diseñados y concebidos solamente para ser realizados en un único lugar, en este caso el lugar no sólo funge como escenografía o decorado para el teatro, sino que se tiene en cuenta su historia y sus particularidades como elemento creativo y constituyente de la dramaturgia de la totalidad del espectáculo; no se trata únicamente de teatro en lugares no convencionales, sino de un teatro que se co-crea junto con el espacio que lo hospedará durante el evento espectacular.

La terminología *Site Specific*, se acuña a principios de la década de los ochenta para designar las prácticas teatrales de algunos grupos que creaban espectáculos con una particular relación con los espacios, en los que tendría a lugar su presentación; este tipo de práctica se encuentra ligada a procesos de escritura dramática generados especialmente para el lugar en cuestión, teniendo en cuenta, no sólo la arquitectura del mismo, sino también la historia del lugar, las relaciones que se establecen a partir de las interacciones entre las diferentes personas que lo habitan y lo transitan, las configuraciones simbólicas del espacio y las simbologías que se le han atribuido con el pasar del tiempo.

Para lograr realizar este trabajo, se exploran e investigan diferentes trabajos artísticos, arquitecturas y teorías que dedican su estudio a las configuraciones de espacialidad en la urbe y las experiencias contemporáneas de las ciudades. Con estos estudios teóricos se genera en el grupo de trabajo un interés creativo y político sobre los modos en los que los ritmos de la vida cotidiana, las migraciones, el derrumbamiento y surgimiento de fronteras, la globalización (en sus acepciones positivas y negativas), la violencia, las utopías, las fantasías, los deseos y las aspiraciones, impactan en el tejido urbano en los modos como las personas habitan las diferentes ciudades del mundo contemporáneo.

Este interés, producto de los estudios relacionados con las configuraciones de ciudad que se viven día a día, se transforman en los pre-textos para abordar procesos de re simbolización de la misma, a través de las construcciones y lecturas que hace el artista, cruzadas con la necesidad de transformación, intrínsecas al oficio.

Propósitos de formación / Objetivos

1. Del ambiente de formación en función del Núcleo Integrador:

- Estudiar algunos procesos y metodologías en el campo de la Investigación · Creación / Formación.
- Construir reflexiones en torno del quehacer artístico y pedagógico alrededor de las prácticas de la creación - investigación en contextos socio-educativos.
- Establecer actividades de orden metodológico, es decir que cada estudiante adquiera un sistema propio de análisis en cuanto al material y al concepto, implementándolas hacia la educación artística dentro y fuera del aula.

- Fomentar un espacio base útil para la posterior generación de ambientes de aprendizaje desde el arte.

2. Del Espacio Académico:

- Utilizar un lenguaje artístico para la re-simbolización de los espacios de la ciudad.
- Analizar y reflexionar de una manera coherente y significativa la relación entre el arte y la política a través de las nociones y planteamientos de ciudad.
- Adquirir la capacidad para ordenar, organizar, analizar y re-simbolizar los entornos mediante elementos compositivos artísticos.
- Fomentar la investigación - creación en el área de site specific.

Preguntas Generadoras / Orientadoras

Del Espacio Académico:

¿Cuál es el concepto, idea o imaginario del espacio y su relación con la determinación de propuestas artísticas?

¿De qué manera se puede entender la ciudad como un constructo social?

¿Cómo se puede entender la ciudad y que tipo de conceptos y prácticas demanda esta comprensión?

¿Cómo la historia, los lugares, las memorias, las utopías, las distopías y las fantasías se mezclan en la concepción de urbanidad?

¿Cómo el espacio absorbe las relaciones sociales?

¿De qué manera la fantasía y la creación pueden abrir caminos alternativos para imaginar y habitar la ciudad?

¿Cómo se pueden analizar los ritmos de la vida diaria en la ciudad?

¿De qué manera un artista puede crear y re simbolizar nuevos espacios de experiencia colectiva en diferentes ciudades?

¿Son estos conceptos visibles en la producción colombiana de las artes?

Del componente:

¿De qué manera abordar procesos de investigación en artes?

¿Qué procesos se llevan a cabo en el momento de la creación artística?

¿Cómo generar metodologías para elaborar proyectos de investigación – creación /formación?

¿Qué elementos de estas técnicas pueden ser transpuestas a diversos contextos educativos?

¿Cómo se llegó a la temática, pregunta o idea de creación?

¿Cómo se usaron y trataron los conceptos y conclusiones que se generaron en la indagación teórica a la hora de gestar, plantear o consolidar un proceso creativo?

¿A partir del proceso desarrollado, tomando como referencia los textos que conocen sobre el tema y haciendo un análisis entre la teoría y la práctica

¿Cómo se podría definir el concepto de investigación-creación?

Descripción de contenidos / unidades / Rutas de aprendizaje (a propósito de las preguntas generadoras)

ACTIVIDADES

PRESENTACIÓN SEMINARIO Y DINÁMICAS DE TRABAJO Y EVALUACIÓN

I Momento: Fundamentos

1. Lectura y conceptualización sobre las metodologías y procedimientos de la Investigación · Creación / Formación.
2. Lectura de las ciudades invisibles de Italo Calvino
3. Análisis y estudio de los conceptos básicos sobre la composición artística y el Site Specific Performance.
4. Examinar los textos de Lefebvre como clave conceptual para entender el espacio urbano como resultado de procesos sociales.

II Momento: Investigación

1. Elaboración del proyecto de investigación que de un peso teórico y filosófico a las urgencias creativas de cada uno de los participantes del proceso.
2. Referentes artísticos y conceptuales que puedan ayudar a impulsar los procesos investigativos.

(1er corte)

III Momento: Creaciones dramáticas

1. A partir de las investigaciones de cada uno de los participantes en este momento se construirán las dramáticas que ponen en palabras artísticas los resultados y las preguntas encontradas durante la fase de investigación.
2. La creación de las dramáticas se constituye como una fase de comprobación artística de lo dicho durante la fase de investigación.
3. Los ejercicios dramáticos de los estudiantes tendrán comprobaciones desarrolladas por sus propios compañeros.

(2do corte)

IV Momento: Puestas en espacio

1. Durante esta fase del proceso, las dramáticas concebidas en la fase anterior se llevan al espacio y se ponen a prueba frente al público.
2. Es viable la presentación de diferentes puestas en espacio permitiendo la oportunidad a los creadores de ir las afinando y ajustando hasta tener un resultado final completo.
3. Esta fase comprueba el funcionamiento de las dramáticas y la validez de las investigaciones.

(3er corte)

METODOLOGIA. (tener en cuenta la distribución de horas de trabajo presencial, no presencial y tutorial) (4 h presenciales + 3 h trabajo autónomo + 2 h tutoría = 9h)

Esta propuesta metodológica, pretende que cada uno de los momentos del curso sea una comprobación del anterior, de modo que se constituya en la clase misma una metodología de la comprobación científica, aplicada a los procesos de creación artística.

Por otra parte, los referentes teóricos, conceptuales y artísticos se irán construyendo en conjunto a lo largo del curso por todos los participantes, ya que muchos de estos son específicos para responder a las necesidades de cada uno de los productos.

Adicionalmente, se propone una metodología adaptada por el profesor de la técnica de los seis sombreros para pensar de Edward de Bono, permitiendo que los participantes de la experiencia compartan sus textos investigativos y creativos con sus compañeros, y que sea a partir de la discusión con el otro, de las críticas y de los puntos de fuerza encontrados por cada uno de los participantes, que los proyectos se irán alimentando y adquiriendo una visión polisémica, resultado del trabajo del grupo y no del individuo.

A partir de las construcciones investigativas se crearán las dramaturgias y a su vez las puestas en espacio, evitando de este modo que los ejercicios artísticos sean herméticos o resultado de elucubraciones mentales individuales.

Es muy importante que durante las horas de trabajo no presenciales los estudiantes estudien y conozcan los materiales teóricos además de la producción de materiales ya que las horas de trabajo presencial estarán destinadas para compartir al grupo estos materiales.

EVALUACIÓN.

La evaluación será numérica de 0 a 5, siendo 0 la nota más baja y 5 la más alta, el mínimo de requisitos para aprobar es 3.

Asistencia (la inasistencia a 6 clases equivale a la pérdida de la materia por fallas y se calificará con 0.0, dos retardos equivalen a una falla)

Modellbuch 70%

Producción y puesta en espacio de las dramaturgias 30%

BILIOGRAFÍA BASE DEL ESPACIO ACADÉMICO.

Nota: La mayor parte de los referentes serán construidos a partir de las necesidades de cada uno de los proyectos propuestos por los estudiantes.

Bono, E. de. (2014). *Seis sombreros para pensar*. Booket Paidos.

Calvino, I. (1998). *Las ciudades invisibles* (Tra edition.). Madrid: Siruela.

Certeau, M. de. (2010). *La Invencion de lo Cotidiano 1: Artes de Hacer*. (A. Pescador, Trad.). México: Universidad Iberoamericana.

Escribano, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea Ediciones.

Lefebvre, H. (1992). *The Production of Space* (1 edition.). Oxford, OX, UK; Cambridge, Mass., USA: Wiley-Blackwell.

Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities* (1 edition.). Cambridge, Mass, USA: Wiley-Blackwell.

Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado En Problemas. *Theoria*. Recuperado agosto 2, 2015, a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>

PRIYA, H. (2012). *Codigo Secreto, El*. Köln: EVERGREEN.

Materiales Visuales

Jacques Tati, *Playtime*, 1967

Guy Debord, *Guide Psychogeographique de Paris*, 1955

Francis Alys, *Seven Walks*, 2005

Francis Alys, *Zocalo*, 1999

Anexo 15

ESPACIO ACADÉMICO: Procesos de creación desde las artes escénicas II y III Código: 1127123 y1127124			
PERIODO 2018-II	SEMESTRE VIII y IX	INTENSIDAD HORARIA 4H Presenciales 3H no presenciales	Créditos 3
NOMBRE DEL PROFESOR (A) // correo electrónico de contacto (institucional y otros) Oscar Cortés Arenas omcortesa@pedagogica.edu.co			
JUSTIFICACION DEL ESPACIO ACADEMICO. . El énfasis de procesos de creación desde las artes escénicas, busca brindar herramientas teórico-prácticas para el desarrollo de nuevas competencias artísticas, pedagógicas, conceptuales, analíticas y críticas de los maestros expertos inscritos en la Licenciatura, partiendo de la premisa de generar un diálogo constante con los participantes, una interrelación compleja entre experiencias, saberes, prácticas, contextos y visiones, que se gestan al interior del escenario de aprendizaje (aula) pero también con relación a los contextos y las comunidades educativas diferenciadas que los habitan. Se desea entonces, incentivar entre los participantes su capacidad autocrítica, autoreflexiva y autodidacta, que les permitan relacionarse con el entorno, estableciendo estrategias y procesos de Investigación Creación / Formación aplicados a grupos poblacionales específicos, para comprender cómo se articulan los procesos de enseñanza - aprendizaje y de cómo estos alimentan su crecimiento personal, artístico, investigativo y docente. De tal modo, se propone que los estudiantes no se acomoden a una sola manera de ver y entender sus prácticas creativas, investigativas y formativas, sino que las articulen a proyectos por ellos mismos desarrollados, activando de tal modo, una espiral reflexiva en el que sus propios roles profesionales se transforman y evolucionan a medida que interaccionan con los contextos culturales, sociales, económicos y políticos.			

En concordancia, se propende por un escenario donde la duda, la pregunta, y el diálogo constante se convierten en los motivantes de aprendizaje, evitando así las verdades absolutas que van a cuestionar los saberes previos desarrollados a lo largo de la carrera, para que los estudiantes no sean solo reproductores de contenidos sino que desarrollen la capacidad de reinventarlos, de recrearlos, de ponerlos en interacción con sus entornos y con las necesidades variantes de sus alumnos, tanto en el mismo énfasis y práctica pedagógica, como en su futuro rol profesional. Maestros que son artistas, investigadores, formadores y sobre todo que sean sensibles a su entorno para la construcción de propuestas y proyectos pedagógicos que propendan por la transformación social desde las artes.

El Énfasis de procesos de Creación desde las artes escénicas se desarrolla en 4 módulos a lo largo de los cuatro últimos semestres de la carrera. En los que se abordan respectivamente; la comprensión epistemológica de la Investigación – Creación / Formación, su método: Cartografías sensibles, y sus metodologías aplicados a escenarios de carácter comunitario: la Investigación Acción Creación Artística, además de las bases conceptuales de proyectos de teatralidades sociales y comunitarias, con dicho bagaje los estudiantes tienen la capacidad de generar, durante el mismo semestre, proyectos de intervención que serán aplicados durante los módulos II y III; escenario compartido que se funda desde la lógicas del laboratorio compartido, para finalmente en el IV módulo realizar la devolución creativa de todo el curso y la conclusión de la sistematización del proceso consignada en Cartografías Sensibles. Es importante señalar que a lo largo de los cuatro módulos que conforman el énfasis, el programa se enfoca en el desarrollo de un espacio de Investigación Creación / Formación, en el que los participantes tendrán acceso a herramientas teórico prácticas de sistematización y análisis de los procesos creativos, que se volcará en la reflexión y la construcción de conocimiento sobre el quehacer artístico en torno a las performatividades desde una perspectiva interdisciplinar, analizando los procesos de creación situados y en relación con la práctica docente.

De tal modo, durante los semestres VIII y IX del énfasis se propende por la intervención e inserción de los estudiantes en procesos creativos y culturales de las diferentes localidades, la ciudad o el país; tras el proceso desarrollado durante el semestre anterior de comprensión de los procesos de creación como procesos de construcción de conocimiento, en estos semestres se propiciarán intervenciones directas, ya sea como sistematizadores de experiencias, acompañamiento, investigación, etc. Por último, en el último módulo del seminario, los estudiantes se encargarán del proceso de devolución creativa, dando cuenta con los lenguajes del arte de los diferentes hallazgos durante los semestres anteriores. Adicionalmente durante este semestre se dará cierre al proceso reflexivo de todo el proceso del énfasis en la versión final y definitiva de las Cartografías Sensibles. Los procesos teatrales desarrollados con, para o desde la comunidad, se constituyen a partir de la idea del teatro entendido como un lugar de reconocimiento, de redefinición de la experiencia real, de construcción de una identidad colectiva. En este caso, la idea del teatro, nace de la necesidad de un grupo de personas de una determinada región o barrio, de reunirse y de comunicar con las herramientas y lenguajes del teatro. Se constituye, entonces, en una manifestación artística que se origina de la idea de que el arte es un derecho de todos los ciudadanos y al igual que la salud, la alimentación y la educación, representa una de las prioridades fundamentales del ser humano.

Es un teatro que nace desde y para la comunidad, autora y destinataria en sí misma de un producto artístico que se desarrolla con el objetivo de construir un significado social y político. Por ende, en relación con lo propuesto en apartados anteriores, el curso de VIII y IX se desarrolla en concordancia

con las apuestas contemporáneas de las prácticas artísticas, que se configuran en la relación que establece el arte con los contextos específicos en los que se desarrolla, proponiendo un diálogo entre las necesidades y cuestiones sociales con los lenguajes propios del arte (Ramos D. 2013). De tal modo, en las prácticas artísticas se establece una relación intrínseca en la triada artista - obra - espectador, una mirada que favorece la perspectiva educativa de las mismas, ya que, al ser contextual y situada propende por la transformación de los individuos y colectividades que participan o aprecian el hecho artístico.

A partir de las experiencias sistematizadas y estudiadas al interior del Programa de Licenciatura en Artes Escénicas en los componentes pedagógicos, disciplinares de la creación e investigativos, se comprenden las posibilidades de la educación artística como área que favorece las capacidades individuales, ciudadanas y sociales, en sintonía con los nuevos paradigmas de las prácticas artísticas.

De tal modo, se entienden las prácticas artísticas como prácticas sociales, enmarcadas en recientes posturas académicas que analizan los procesos relacionados con el trabajo social desde los lenguajes del arte; tales como: la categoría emergente del Teatro Aplicado y los estudios que relacionan las artes escénicas con procesos sociales de activismo y transformación que profundizaremos en el siguiente apartado. A propósito del teatro aplicado resulta pertinente subrayar que hace referencia puntualmente a las teatralidades que buscan una transformación social y personal, teniendo como eje fundamental el problema educativo.

El término de teatro aplicado reúne en un solo campo de conocimiento las propuestas del: Teatro del oprimido, teatro comunitario, teatro en educación, drama en educación, teatro para el desarrollo, teatro de cárcel, artes interculturales, artes intergeneracionales, teatro en museos, archivos y lugares patrimoniales, narración de historias, teatro de la reminiscencia y resolución de conflictos, entre otras.

Por su parte, la relación entre prácticas performativas y los procesos de activismo se sustenta en experiencias en las que las metodologías de las artes contemporáneas hacen parte de procesos sociales de activismo y transformación (Jackson S. 2011). De tal modo las artes se constituyen como un escenario liminal en el que se responde a necesidades del contexto más allá de lo disciplinar y específico de los lenguajes artísticos, y por ende, supera el producto, apuestas que desde lo estético tienen por finalidad la transformación del entorno social del creador, la modificación de los imaginarios colectivos y la construcción de nuevas subjetividades (Dieguez I. 2007)

Propósitos de formación / Objetivos

Del ambiente de formación en función del Núcleo Integrador:

- Estudiar los conceptos en el campo de la Investigación Creación / Formación, métodos a partir de Cartografías Sensibles y sus metodologías aplicables la Investigación Acción Creación Artística – IACA.
- Construir reflexiones en torno del quehacer artístico y pedagógico alrededor de las prácticas de la creación - investigación en contextos socio-educativos · Establecer actividades de orden metodológico, es decir que cada estudiante adquiriera un sistema propio de análisis en cuanto al material y al concepto, implementándolas hacia la educación artística dentro y fuera del

aula.

- Fomentar un espacio base útil para la posterior generación de ambientes de aprendizaje desde el arte.

2. Del Espacio Académico:

- Ejecutar modelos de creación que involucren a una comunidad específica.
- Componer ejercicios creativos con base en problemáticas específicas de una comunidad. · Aplicar estrategias de investigación que aporten a ejercicios creativos.
- Fomentar los procesos de investigación - creación / formación y la reflexión sobre los alcances de los mismos. ·

Preguntas Generadoras / Orientadoras

Del Espacio Académico:

¿Qué es el teatro social y de comunidad?

¿Cómo desarrollar proyectos de teatro social y de comunidad?

¿Qué estrategias se pueden utilizar para validar un proyecto de teatro social y de comunidad?

¿Cuáles son las metodologías aplicables a este tipo de proyectos?

Del componente:

¿De qué manera abordar procesos de investigación en artes que involucren escenarios educativos?

¿Qué procesos se llevan a cabo en el momento de la creación artística?

¿Cómo generar metodologías para elaborar proyectos de investigación – creación / formación?

¿Qué elementos de estas técnicas pueden ser transpuestas a diversos contextos educativos? ¿Cómo se llegó a la temática, pregunta o idea de creación?

¿Cómo se usaron y trataron los conceptos y conclusiones que se generaron en la indagación teórica a la hora de gestar, plantear o consolidar un proceso creativo?

A partir del proceso desarrollado, tomando como referencia los textos que conocen sobre el tema y haciendo un análisis entre la teoría y la práctica.

¿Cómo se podría definir el concepto de investigación-creación / Formación?

¿Cómo definir la metodología de la Investigación Acción Creación Artística?
Descripción de contenidos / unidades / Rutas de aprendizaje (a propósito de las preguntas generadoras)
ACTIVIDADES
PRESENTACIÓN SEMINARIO Y DINÁMICAS DE TRABAJO Y EVALUACIÓN
<p>METODOLOGIA. (tener en cuenta la distribución de horas de trabajo presencial, no presencial y tutorial), (4 h presenciales + 3 h trabajo autónomo + 2 h tutoría = 9h)</p> <p>Metodológicamente lo módulos II y III del énfasis de procesos de creación desde las artes escénicas se desarrollará con la lógica de laboratorio en tres tipos de espacios diferenciados que buscarán servir de plataforma para constituir el diálogo y la interacción de los contenidos propuestos con las experiencias y saberes de los participantes. El primero de ellos de tipo teórico científico en el que los estudiantes construirán sus propias definiciones de lo que significan los procesos de teatro social y de comunidad y cuáles pueden ser las aplicaciones de dichas definiciones con una comunidad específica. El segundo, entendido como un espacio teórico práctico que sirva como lugar de investigación – creación / Formación en el que se buscará el desarrollo de elementos técnicos y conceptuales alrededor de los procesos de composición en función de las intervenciones propias del proceso, así como de herramientas de sistematización y análisis.</p> <p>Por último, el escenario concreto de aplicación de los proyectos elaborados con, para o desde la población específica seleccionada previamente por los estudiantes, dichos escenarios corresponden a los escenarios de práctica, así como aquellos en los que, a lo largo del curso se planteen intervenciones efímeras u observaciones a modo de salida de campo.</p>
Recursos de apoyo
<p>Para la realización del presente curso se propone que el estudiante utilice herramientas de software para mejorar la calidad de sus propios proyectos, motivo por el cual, se proponen dos programas, uno que apoya la investigación y el segundo de apoyo para los procesos creativos que comprenden componentes tecnológicos:</p> <p>Zotero Rekall y Atlas ti, disponibles respectivamente en los sitios; https://www.zotero.org/ , http://www.rekall.fr/en/ y http://atlasti.com/es/. Para la utilización de dichas herramientas se recomienda la visualización de tutoriales y demostraciones académicas de funcionamiento en los siguientes link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pvgzsam3HMQ https://www.youtube.com/watch?v=7O-</p>

q4Qxr-L8 <https://www.youtube.com/watch?v=GmTGf0qc1gy>

La utilización y apropiación de estos programas hará parte de la nota final del curso, es importante recalcar que, con ánimo de incentivar en el estudiante procesos autodidactas, no se enseñará en el espacio de clase el funcionamiento de los mismos

EVALUACIÓN.

La evaluación será numérica de 0 a 5, siendo 0 la nota más baja y 5 la más alta, el mínimo de requisitos para aprobar es 3. Asistencia (la inasistencia a 6 clases equivale a la pérdida de la materia por fallas y se calificará con 0.0, dos retardos equivalen a una falla)

- Proyecto de intervención (articulado al proyecto de aula de los lugares con poblaciones específicas). (Corte 1)
- Planeación de intervención. (Cortes 1-2-3)
- Informes parciales y configuración de la ruta de análisis que constituirá el eje transversal de Cartografías Sensibles (Corte 2)
- Cartografía Sensible final que comprende el análisis del proyecto, las planeaciones y la memoria del mismo (Corte 3)
- Asistencia y desarrollo de los proyectos (Cortes 1,2,3)
- Registro y memoria del proceso (Cortes 1,2,3).

La evaluación en cada corte se hará de forma conjunta con todos los miembros del equipo y posiblemente pares externos.

Fechas de corte: 1. Corte: 30% 11 de marzo

2. Corte: 30% 30 de abril

3. Corte 40 % 5 de junio

BILIOGRAFÍA BASE DEL ESPACIO ACADÉMICO.

BILIOGRAFÍA BASE DEL ESPACIO ACADÉMICO. Nota: La mayor parte de los referentes serán construidos a partir de las necesidades de cada uno de los proyectos propuestos por los estudiantes.

Bauman, Z., & Battini, G. (2000).

La solitudine del cittadino globale. Feltrinelli Editore. Beristain, C. M., & Dona, G. (1999).

Reconstruir el tejido social: un enfoque crítico de la ayuda humanitaria. Icaria Editorial. Bidegain, M. (2007).

Teatro Comunitario: Resistencia y Transformacion Social. Atuel-TyA. Bidegain, M., Marianetti, M., Quain, P., & Cabanchik, A. (2008).

Teatro comunitario: vecinos al rescate de la memoria olvidada. Ediciones Artes Escénicas. Caraballo, L., Charlier, N., & Garulli, L. (1996).

Dictadura 1976-1983. Buenos Aires, República Argentina: Oficina de Publicaciones Ciclo Basico Comun. Covelli Meek, G. (2017).

The «Modellbuch»: an Instrument for Collection, Analysis and Presentation of Processes of «Research - Creation / Education» in Performing Arts. Presentado en IFTR Conference 2017: Unstable Geographies: Multiple Theatricalities. Dearriba, A. E. (2006).

El Golpe. Altamira. Demaria, C. (2006).

Semiotica e memoria. Analisis del post-conflicto. Roma: Carocci. Demaria, C. (2012).

Il trauma, l'archivio e il testimone. Bologna: Bononia University Press. Diéguez, Ileana. (2007).

Escenarios liminales. Teatralidades, performances y políticas. Buenos Aires: Atuel. Dubatti, J. (2002).

El nuevo teatro de Buenos Aires en la postdictadura: 1983-2001.

Centro Cultural de la Cooperación. Ferrer, A. (1999).

La globalización, la crisis financiera y América Latina. Comercio Exterior, 49(6), 527 - 536. Filewood,

A. (1987). Collective Encounters: Documentary Theatre in English Canada. Toronto ; Buffalo: University of Toronto Press. Forsyth, A., & Megson, C. (Eds.). (2011).

Get Real: Documentary Theatre Past and Present (2009 edition).

Houndmills, Basingstoke, Hampshire England; New York: Palgrave Macmillan. Freire, P. (1978).

La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Galeano, E. (2012). Días Y Noches De Amor Y De Guerra (Edición: edición). Madrid: Alianza. Jackson, Shannon. (2011). Social Works: Performing Art, Supporting Publics (1st edition). New York: Routledge. Mayorga, D., & Sabogal, L. (2015).

Experiencia de un encuentro con la comunidad gitana del barrio Nueva Marsella en Bogotá. Una historia relatada desde dentro de la Kumpanya. (Pensamiento), (palabra) y obra, 0(13). <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO46.61> Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2016). Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice - Second Edition (2nd ed. edition). Intellect Ltd. Ramos, David.

La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. Calle 14, 7 (10), 48-63, 2013. Rebellato, P. D., & Ravenhill, M. (2009).

Theatre and Globalization. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK ; New York: Palgrave Macmillan. Ritzer, G. (1996).

La McDonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana. Ariel. Romero,

M. C. (2012). Chicos fotógrafos de Cazucá: Aportes de la práctica artística al campo de la investigación

acción participativa. (Pensamiento), (palabra) y obra, 0(7). Recuperado a partir de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/1429> Santos, B. de S. (2009).

Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México : Buenos Aires: Siglo XXI.

Anexo 16

ESPACIO ACADÉMICO: PROCESOS DE CREACIÓN DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS IV Código: 1127125			
PERIODO	SEMESTRE	INTENSIDAD HORARIA	Créditos
2018-II	x	4H	3
NOMBRE DE LA PROFESORA // correo electrónico de contacto (institucional y otros) CLAUDIA TORRES diatorres.7@gmail.com cptorres@pedagogica.edu.co			
JUSTIFICACION DEL ESPACIO ACADEMICO. La Pedagogía de la Creación es uno de las cuatro categorías amplias que sostienen todo el trabajo del área disciplinar de la Licenciatura y surge a partir de considerar al estudiante como un sujeto emancipado, que aún en proceso formativo, es capaz de enfrentar procesos de creación y construcción de conocimiento y de obra escénica (Garzón y Sepúlveda 2014) Desde este contexto, el terreno desde donde se construyen los planteamientos de este programa se denomina Pensamiento Creación. Partiendo del macro-contenido más importante para los Énfasis en Creación, este es, conceptualizaciones sobre la relación entre creación artística como construcción de conocimiento, estos espacios académicos tienen por objetivo desarrollar en los estudiantes herramientas de construcción de discursos, acciones, proyectos y experiencias propias para futuras prácticas docentes, artísticas y de investigación en campos profesionales de la educación y la cultura. Pensamiento Creación es un lugar / herramienta / concepto propuesto a los estudiantes para abordar los retos y las paradojas de sus entornos profesionales y culturales; los invita a comprender su relación con la realidad desde un lugar conformado por sus potencias, deseos y proyecciones para construir un proyecto de vida, después de haber apropiado con distintos niveles, las herramientas que proponen los programas del ciclo de fundamentación. Exhorta a los participantes a reconocer los mecanismos y procesos de la sensibilidad -vinculados con sus lenguajes disciplinares- como estrategias relacionales con su realidad creadora como futuros profesionales, pedagogos y artistas			

de las artes escénicas. En el contexto de un programa que pertenece a una malla curricular de una licenciatura en Artes Escénicas, la palabra pensamiento integra las posibilidades del logos o el intelecto con las del cuerpo, para preguntarse y reflexionar sobre una realidad específica.

Como lugar, el pensamiento creación persigue apelar a nuestros lenguajes disciplinares para localizar en el territorio del Cuerpo las preguntas centrales que el proceso de la clase propone, abriendo para los estudiantes estrategias posibles, múltiples y complejas para situarse en los entornos educativos y artísticos en los que van a desenvolverse como futuros egresados de la Licenciatura.

Como herramienta, el pensamiento creación permite detenerse en los procesos metodológicos de creación de obras de arte que están relacionados con sus problemas de investigación, para profundizarlos y comprenderlos como estrategias complejas de comprensión de dinámicas culturales y sociales en sus contextos. Esta dimensión pretende que los estudiantes atraviesen un proceso de estudio en diversas metodologías, para después poder replicarlas o apropiárselas de acuerdo con las necesidades de sus proyectos de investigación-creación.

Como concepto, el pensamiento creación permite expandir la idea de creación hacia otros terrenos que rebasan la producción de obra, para ubicarla en sus posibilidades de construcción de preguntas epistemológicas, metodológicas y didácticas, con el objetivo de cuestionar al estudiante por los lugares de enunciación pedagógica, artística y política desde donde va a ejercer como profesor creador en el ámbito contemporáneo de las artes escénicas. Sin dejar de lado que la producción de obra es también un terreno posible de construcción de procesos de producción de conocimiento que son específicos

OBJETIVO GENERAL

Desde el lugar / herramienta / concepto que el programa denomina Pensamiento Creación, ampliar el abordaje de la Creación hacia sus posibilidades de construcción de preguntas epistemológicas y metodológicas, con el objetivo de cuestionar al estudiante por sus lugares de enunciación artística, pedagógica y política en el ámbito contemporáneo de las artes escénicas y la dinámica cultural que les es propia y cercana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Continuar desarrollando una metodología de investigación para profundizar en el problema de creación de cada uno de los estudiantes formuló en su gesto inaugural
- Comprender esta metodología, en el contexto del pensamiento creación, como una epistemología posible para construir un proyecto de investigación y creación pensado para campos de lo real, extrínseco a la comunidad académica.
- Descubrir, reafirmar, estimular las propias potencias, pulsos e intereses para realizar procesos de creación artística, pedagógica o investigativa.
- Reconocer los propios mecanismos y procesos de la sensibilidad, como estrategias relacionales con las futuras realidades creadoras como pedagogos, artistas e investigadores profesionales

de las artes escénicas. ·

Preguntas Generadoras / Orientadoras

PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL ESPACIO ACADÉMICO

¿Cómo desarrollar y comprender una metodología de creación como una epistemología posible para construir un proyecto de creación o pedagogía para la creación?

¿Cómo el desarrollo del proceso cuestiona mis lugares de enunciación artística, pedagógica y política en un momento en el cual, de manera reciente, ocurrió un paro y una gran Movilización Estudiantil en defensa de una educación pública de calidad?

¿Cómo puedo apropiarme de las herramientas revisadas a través de este espacio académico para preguntarme por la construcción de mi proyecto de vida?

¿Qué es el lugar / herramienta / concepto Pensamiento Creación que este espacio académico está proponiendo?

¿Cómo puedo apropiarme del Pensamiento Creación como una herramienta eficaz en mis futuras prácticas de creación como artista escénico /a y como profesor / a?

CONTENIDOS TEMÁTICOS (que permiten el desarrollo de las preguntas

orientadoras) Semanas 1-5

1. EL PENSAMIENTO CREACIÓN COMO HERRAMIENTA La metodología de investigación como una epistemología posible

- Desarrollo y avance en la construcción de cada una de las metodologías de investigación – creación, entendidas como epistemologías posibles para campos de acciones de creación o de pedagogía para la creación.

Semana 6

2. EL PENSAMIENTO CREACIÓN COMO CONCEPTO

Presentación final del proyecto de creación Escrituras de Registro Presentación de una escritura de registro que da cuenta del desarrollo del proceso realizado y lo sitúa en los lugares de enunciación pedagógica, artística y política desde donde el estudiante se piensa como profesor creador en el ámbito contemporáneo de las artes escénicas.

METODOLOGÍA

El proceso de cinco semanas buscará dar continuidad, mediante entregas de avance y tutorías, a los procesos de investigación creación que los estudiantes comenzaron a desarrollar en el período de tiempo anterior, a través de sus propias metodologías y procesos de indagación con sus cuerpos – brújula y sus materiales. En la última semana se realizará una presentación final que dará cuenta del alcance de sus progresos y avances, en relación con los objetivos propuestos en relación con los contenidos.

La entrega final tiene por objetivo que cada estudiante realice y presente una escritura de registro que de cuenta del desarrollo del proceso y reflexione sobre la manera en que sus desarrollos metodológicos cuestionaron los lugares de enunciación pedagógica, artística y política desde donde se piensa como profesor creador en el ámbito contemporáneo de las artes escénicas.

Desde esta perspectiva, desde su inicio, el proceso buscará cuestionar a los estudiantes por las diferentes maneras en que sus cuerpos-brújula y sus procesos de investigación fueron interpelados por los recientes acontecimientos del Paro y el Movimiento Estudiantil por una educación pública de calidad.

EVALUACIÓN

Segundo 40% Segundo corte evaluativo en donde se valora el trabajo de cada estudiante para construir, mediante entregas de avance constantes en las horas presenciales del espacio académico, una metodología de investigación, entendida como una epistemología posible para campos de acciones de creación o de pedagogía para la creación. Contenidos de la Parte 1. (QuintaSemana)

Tercer 30% Realización y presentación de una escritura de registro que:

- Da cuenta del desarrollo del proceso realizado.
- Responde a la siguiente pregunta: Hasta el punto en que logré desarrollar mi proyecto de investigación – creación ¿De qué maneras cuestiona mis lugares de enunciación pedagógica, artística y política como futuro profesor creador en el ámbito contemporáneo de las artes escénicas? Contenidos Parte 2 (Sexta Semana)

BILIOGRAFÍA BASE DEL ESPACIO ACADÉMICO.

Rolnik Suely. (2004).

Cartografía Sentimental. Transformaciones contemporáneas del deseo. Revista Campo Grupal. Número 63 (2-4)

(2006). Una terapéutica para tiempos desprovistos de poesía. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2965598.pdf

(2008) Cartografía: Una definición provisoria. Recuperado de: <http://cartografiassociales.blogspot.com.co/2008/09/cartografa-sentimental-por-suelyrolnik.html>
Torres, Claudia.

(2016) Inédito. El profesor cartógrafo, su cuerpo-brújula.

Nota: Cada uno de los procesos de investigación de los estudiantes va a requerir una amplia serie de referencias del campo del arte y las ciencias sociales en general y de las artes escénicas en particular.

Anexo 17

Clasificación de los contenidos del Énfasis

Compilados contenidos énfasis							Contenidos transversales	
Disciplina	Creación	Conceptos básicos sobre la composición artística	La creación de Dramaturgias	El Specific Performance	Modelos de creación que involucren a una Comunidad Específica	Ejercicios creativos	Cartografías Sensibles	Investigación - Creación
	Recepción	Apreciación dramaturgias	Reflexiones en torno del quehacer artístico y pedagógico	Teatro social				La Investigación Acción Creación Artística – IACA
	Gestión o Socialización	Puesta en espacio con público de las dramaturgias.	La creación de dramaturgia					Investigación - creación / formación
Procedimental		Las prácticas de la creación - investigación en contextos socio-educativos.	Quehacer artístico y pedagógico	La creación de dramaturgia	Herramientas de sistematización y análisis	Estrategias de investigación		El pensamiento-creación como concepto y herramienta
Axiológico		Re-simbolizar los entornos	Urgencias creativas de cada uno de los participantes del proceso.	Problemáticas específicas de una comunidad.	Teatro social	Generación de ambientes de aprendizaje desde el arte		