

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DENTRO DE LAS AULAS VIRTUALES COMO
ESPACIO DE REFLEXIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL EJERCICIO DOCENTE EN
LAS NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Artes Escénicas

Sindy Yulieth Cuevas Gómez

2017277008

Miguel Ernesto Morales Rodríguez

2017277019

Tutora: Carolina Camargo Lombana

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá. D.C.

Agradecimientos

Sindy Cuevas:

Dedico este trabajo en primer lugar a la mujer que me dio la vida porque si ella nada esto habría sido posible te agradezco mamá, a mis hermanos y compañeros de vida que siempre me apoyaron en los momentos difíciles y al amor de mi vida quien con su arte pinto de colores mis días.

Miguel Morales:

Primeramente, agradezco a la vida, a Dios, al Universo, por permitirme ser, estar y creer. En segunda medida, a mi hermana Marcela, mis sobrinos Alejandra, Tatiana y Johan por estar ahí, para mí y alentarme para culminar este proceso, a mis maestros, de los cuales me llevaré su concepción del ser docente, artista y sobre todo humano, maestros como Cesar Falla, Claudia Torres, Lorena López Cupita, Nini Sánchez, Eliécer Arenas, Oscar Cortes, Eduardo Guevara, Sirley Martínez y Adriana Orjuela, quien nos motivó a empezar este proyecto de grado, a nuestra tutora Carolina Camargo; a amigos que siempre tenían risas, llanto, rabietas y creatividad durante esta carrera, Nataly Albarracín, siempre seremos Rebeldes, Leidy Rodríguez, Ximena López, Karen Quevedo, gracias infinitas.

A toda la parte administrativa de la universidad, Luz (almacén), Edward (centro de documentación), Yenny Mancilla (secretaria de la LAE), Angelita y doña Isabel (personal de limpieza y grandes mujeres), a nuestro corrector de estilo Cristian, a Paola Cuevas por sus aportes valiosos, Mauricio Sánchez, Fernanda Veloza e Ivonne Chávez, por sus trabajos reflejados dentro de este proyecto y a cada persona que dejaron un granito de arena aquí. Por último, pero no menos importante, a dos ángeles que tengo en el cielo, Jeferson Diaz quien siempre serás Mi Persona Favorita; y a mi Madre Aurora Rodríguez, quien tuvo que volar antes de entregarle mi título de licenciado en artes escénicas, esto es por ti, para ti y contigo mi madre bella, te lo prometí y aquí está, entre lágrimas, dolor, pero con la frente en alto, gracias por ser mi ángel y mi paz, mi todo.

¡Que viva el teatro, mucha mierd@!

Contenido de Figuras y Tablas.

Figura 1.....	13
Figura 2.....	22
Tabla 1.....	23
Tabla 2.....	25
Tabla 3.....	29
Figura 3.....	31
Figura 4.....	32
Figura 5.....	33
Figura 6.....	34
Figura 7.....	35
Figura 8.....	37
Figura 9.....	38
Figura 10.....	39
Figura 11.....	43
Tabla 4.....	44
Figura 12.....	46
Figura 13.....	47
Figura 14.....	50
Figura 15.....	52
Figura 16.....	53
Figura 17.....	55
Figura 18.....	55
Figura 19.....	56

Figura 20.....	59
Figura 21.....	63
Figura 22.....	63
Figura 23.....	64
Figura 24.....	65
Figura 25.....	65
Figura 26.....	68
Tabla 5	69
Figura 27.....	73
Figura 28.....	75
Figura 29.....	75

Contenido

Contenido	5
1. Planteamiento del problema	6
2. Justificación de la propuesta de investigación.....	11
2.1 Objetivos	12
3. Marco teórico.....	14
4. Diseño metodológico.....	20
5. Análisis de información.....	22
6. Capítulo 1: tecnologías educativas.	27
6.1. Tecnologías artefactuales	27
6.2. Tecnologías organizativas	36
6.3. Tecnologías Simbólicas.....	43
7. Capítulo 2: tecnovivio	57
7.1. <i>Habitus</i> docente y su transformación del convivio al tecnovivio.....	57
7.2. Tecnovivio Interactivo	58
7.3. Tecnovivio Monoactivo	69
8. Conclusiones.....	78
Referencias.....	82

1. Planteamiento del problema

Las prácticas pedagógicas y educativas que se llevaban a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en los años anteriores al 2020 siempre se habían desarrollado en la presencialidad. Esto, sin embargo, cambió cuando la pandemia modificó las dinámicas de enseñanza en todo el mundo. La respuesta ante la epidemia por parte de las instituciones educativas y los gobiernos fue la de adaptarse a las clases sincrónicas mediadas por tecnologías. Bonilla afirma que, a pesar de las advertencias sobre la necesidad de implementar tecnologías a la educación, los ministerios de educación no le dieron importancia, además no construyeron la arquitectura digital, ni propuestas digitales educativas (2022, párr 114). De modo que las clases tuvieron que asumir prácticas sincrónicas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el caso del contexto colombiano, la educación carece de tecnologías, esto se evidencia en la falta de infraestructura en los colegios de la población urbana y aún más en la población rural, lo que genera una brecha digital entre estos dos grupos poblacionales; esto es relevante puesto que la pandemia agudizó este panorama, generando dificultades en la educación del país, el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas), señaló que el 56,5% del país tiene acceso a internet, esto corresponde a que solo catorce departamentos de los treinta y dos tienen acceso a una buena red de internet. (Oviedo, 2021 como se citó en Digital Noticias, 2021).

En cuanto a la Universidad Pedagógica Nacional, se llevó a cabo la implementación del CINNET (Centro de Innovación y Desarrollo Educativo y Tecnológico), siendo esta una unidad académica adscrita a la Facultad de Ciencia y Tecnología de la universidad, obteniendo relevancia durante el tiempo de la crisis sanitaria, aunque los docentes y los estudiantes mantuvieron una comunicación y encuentros académicos mediados por la plataforma Microsoft Teams, esta ofrece los servicios de chat, videoconferencias y almacenamiento de archivos, esto llevó a la universidad a manejar las sesiones por medio de encuentro sincrónicos y asincrónicos mediados por esta plataforma.

Con respecto a la Licenciatura en Artes Escénicas, se centró la mirada en las prácticas pedagógicas y educativas que se realizaron en el marco de la pandemia, donde estos encuentros se llevaron a cabo desde clases sincrónicas mediadas por tecnologías, Batres señala que las clases sincrónicas tienen cualidades socializadoras, esto quiere decir

que genera espacios para debatir y compartir información entre todos los estudiantes y el docente (2021.párr 7). La mediación tecnológica dentro de los encuentros educativos se consolidó desde la necesidad de seguir en contacto con los estudiantes. Esto quiere decir que las clases sincrónicas mediadas por tecnologías son aquellas que se realizan por medio de servicios de videoconferencia. Se implementó esta manera de realizar las prácticas pedagógicas y educativas porque la universidad no maneja modalidades de educación virtual ni a distancia dentro de las prácticas, entendiendo la educación a distancia o virtual como un lugar donde los estudiantes no reciben educación presencial, y los materiales de clase son enviados por medio de correos electrónicos u otras posibilidades que ofrece internet, además de tener plataformas educativas exclusivas para este fin.

Frente a este nuevo panorama, se observa cómo la normalidad del docente de artes escénicas en la virtualidad se ve interrumpida al no tener un encuentro presencial en el que haya una comunicación directa y se generen vínculos colectivos entre el profesor y los estudiantes. Además, la presencia de dificultades técnicas, como, por ejemplo, el acceso limitado a los dispositivos tecnológicos (teléfono celular, computador, *tablet*, etc.), una buena conexión a internet y la disponibilidad de un espacio óptimo para la realización de las clases, todo esto implican un reto en sí mismo.

Como materia de descripción y reflexión se empleó las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas efectuadas durante el periodo 2020-I al 2021-I. La investigación recolectó las experiencias y los datos de las bitácoras de observación, los proyectos de aula y las planeaciones de clase, todo con el fin de generar una reflexión en torno al papel del docente en escenarios educativos virtuales y plantear algunas sugerencias y recomendaciones para poder desarrollar óptimamente las prácticas docentes virtuales en el futuro.

Se entiende que hay una brecha entre la virtualidad y la presencialidad: la primera se vale de dispositivos de comunicación tecnológicos, está a merced de una conectividad y su lenguaje es digital; la segunda depende del encuentro físico, que connota la intervención de un espacio y genera relaciones entre los asistentes. Al respecto, Dubatti (2015) denomina aquellos espacios intervenidos por tecnologías como *tecnovivios*, mientras que se refiere a los encuentros presenciales como *convivio*. Dejando entre ver las diferencias entre estas dos formas de relacionarse en la sociedad.

Desde estas prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías y plataformas comunicacionales se puede destacar el proceso de los proyectos recopilados, que se desarrollaron de manera empírica y se valieron del uso y el manejo de los servicios de videoconferencia y de encuentro sincrónico, aun cuando estos son atípicos dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas. En este punto, se rescatan las nuevas estrategias de enseñanza, sin distinción de las tecnologías, que, en conjunto, han posibilitado el desenvolvimiento de la educación en la actualidad.

A continuación, se hará una breve introducción sobre los cinco proyectos de aula en tiempos de pandemia, todos con diferencias regionales, etarias, ambientales y de recursos tecnológicos en sus poblaciones. Además, se discutirá cómo estos proyectos, en su mayoría, se desarrollaron también en tiempos del paro nacional del 2021, momento en que se cerraron las entradas y las salidas viales de estas regiones y se detuvieron las actividades académicas, lo que provocó dilación en algunos procesos de los proyectos de aula.

Como se dijo antes, el proyecto se ejecutó en diferentes poblaciones. En particular, tres de los cinco proyectos recopilados se llevaron a cabo en el municipio de Cachipay¹, ubicado en las afueras del departamento de Cundinamarca, en la provincia del Tequendama. Para conocer Cachipay y saber cómo era su gente, su cultura y su territorio, se desarrolló un estudio que, además, permitió organizar y adecuar cada proyecto de manera que respondiera a las necesidades culturales y educativas del municipio. En el caso del proyecto “Cultivando nuestras raíces, rescate de las memorias de los habitantes cachipayunos como fuente de inspiración en la creación de escritos teatrales”, se encontró la necesidad de no perder las memorias que viven en el territorio y en los habitantes de Cachipay, de manera que se produjo un precedente de escritos teatrales con el ánimo de compartir las historias encontradas a las nuevas generaciones. El proyecto “Sintiendo con el cuerpo, tocando con el alma” se desarrolló con estudiantes que oscilaban entre trece y quince años, que usaron la voz como herramienta de construcción y creación de personaje a partir de su entorno social, cultural y familiar y así le dieron a esta diferentes tonalidades, matices, características y vibratos. El último y tercer proyecto de aula en esta población fue

¹ Está a una distancia de 156 km por la carretera 50 desde Bogotá, lo que equivale a un desplazamiento de 4 horas con 3 minutos en automóvil. Para llegar hasta allí deben atravesarse dos peajes, uno en Funza, el “Peaje Río Bogotá”, y otro en Sasaima, el “Peaje Jalisco”, hasta llegar a Guadua. Allí se toma la carretera 56 hasta llegar al municipio de Cachipay.

“El *stop* como capacidades rítmico-corporales y espaciales en relación con la música electrónica”, un trabajo de expresión corporal en danza con conceptos teatrales que se desarrolló en la escuela de formación artística del municipio de Cachipay, donde se concentran grupos de diferentes géneros dancísticos, como lo son folklore, urbano, entre otros.

Otra de las regiones involucradas fue el departamento de Córdoba², ubicado en la zona caribeña del país. Es allí donde se encuentra el Centro de Rehabilitación de Ancianos Ciegos (CRAC), trabajando con población infantil, con quienes se implementó el proyecto de aula llamado “Audio-descripciones y otras didácticas sensoperceptuales sobre la creación de personajes”, enfocado en la creación de personajes para un material didáctico que, en efecto, involucró población con discapacidad visual.

Por último, el proyecto “Comprensión del discurso crítico como elemento que empodera la autoconfianza de los niños de segundo grado de la institución ARE” se desarrolló en Bogotá³, en la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía, ubicado en la localidad de Bosa. Esto ocurrió mientras la docente en formación a cargo del proyecto habitaba en el municipio de Ubaté, Cundinamarca.

Una de las preguntas fundamentales durante las prácticas de cada uno de los proyectos de aula fue ¿Cómo llevar a cabo estas prácticas, mediadas por tecnologías? Lo anterior debido a que se encontraban en un momento en que la adaptación a esta modalidad era una parte fundamental de la vida diaria que, ahora, se trasladaba a las aulas de clases. Por tanto, los profesores se vieron en la necesidad de apropiarse de las nuevas herramientas de enseñanza para así tener un panorama amplio en las nuevas formas de aulas que aparecieron debido a la crisis sanitaria.

² Desde Bogotá está situado a unos 774 km. Para llegar desde Bogotá, se toma la carretera 62, saliendo por Chía, desviándose por la carrera 55. Luego debe transitarse por la 56 hasta cruzar por la carretera 65 y llegar a Agualinda. Allí se toma la carretera 62, la vía principal, hasta llegar a Medellín, donde se continúa por la carretera 25. El trayecto cuenta con alrededor de 16 a 17 peajes y tarda en recorrerse 16 horas con 49 minutos en automóvil.

³ Este tiene unos 82,2 km de distancia, desde Ubaté, pasando Barranquilla, llegando al “Peaje Casablanca”, siendo esta la carrera 45A, arribando por Chía y cruzando por “Peaje Andes”, entrando a Bogotá.

Llevar los proyectos a las aulas mediadas por las tecnologías se convirtió en un desafío debido al contexto tanto de los estudiantes como de los practicantes y a las diferentes circunstancias que conllevan las actuales maneras de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, se crearon diversas estrategias por parte los profesores en formación y desde las instituciones que brindaron los lugares para que las prácticas se desarrollaran. Un ejemplo fue el uso de tareas asincrónicas para reforzar los temas vistos en la sesión, dado que el tiempo de las clases virtuales era limitado y no permitía retroalimentar a los estudiantes adecuadamente, entre otras razones, porque estas clases podían ser interrumpidas por alteraciones y caídas en la conexión. Asimismo, las instituciones se encargaron de fomentar, crear y difundir canales de comunicación, además de capacitar a los docentes, los estudiantes y los padres de familia y/o tutores con el fin de que toda la comunidad educativa accediera a los diferentes servicios tecnológicos.

Todo lo mencionado conlleva a la pregunta central: ¿Cuáles fueron los acercamientos reflexivos de los profesores en formación, al construir conocimiento a partir de las mediaciones tecnológicas y el *tecnovivio* en las prácticas pedagógicas y educativas en Artes Escénicas, desarrolladas durante la pandemia?

2. Justificación de la propuesta de investigación

Este trabajo sistematiza las experiencias vividas y culminadas en el marco de las prácticas pedagógicas y educativas llevadas a cabo durante los periodos de 2020-I, 2020-II y 2021-I. En dicho periodo, la propagación de la Covid-19 imposibilitó toda clase de encuentros físicos o conviviales y obligó a adaptar todos los espacios presenciales, incluyendo las prácticas pedagógicas realizadas por la Universidad Pedagógica Nacional. La sistematización de estas prácticas tiene como fin recuperar las memorias de los sucesos que afloraron durante estas.

Las prácticas docentes se trasladaron de un espacio presencial a uno virtual, el cual transformó las maneras en que se viven las clases, pues obligó a que se desarrollaran mediante las tecnológicas, cambiando las formas tradicionales de enseñar y aprender. Justamente, de aquí nace el interés investigativo: es necesario entender cómo las prácticas docentes cambian en un mundo donde se desata una pandemia que imposibilita los encuentros físicos entre las personas. Di Pietro (2020) afirma que los cierres de los colegios y las instituciones educativas ha generado afectaciones en las habilidades cognitivas y no cognitivas de los docentes y los estudiantes, causando episodios de estrés, cambios en las interacciones de los estudiantes y una intensificación de las desigualdades en acceso a la educación.

Cabe destacar que estas nuevas formas de espacios educativos no presenciales traen consigo cambios tanto en las herramientas didácticas como en los métodos que, hasta el momento, se desarrollaban con normalidad por los docentes. De esta manera, se adaptan no solo los encuentros, sino también las herramientas y las metodologías, atravesadas ahora por los encuentros mediados por las tecnologías. Estos nuevos escenarios educativos, aun esta poco explorado por los docentes y las instituciones, de manera que apenas han comenzado a instruirse para comprender y tener un mejor manejo de estos lugares. Este hecho, a su vez, le da un giro a la concepción que se tenía de las tecnologías educativas y las convierte en una oportunidad de mantener la educación en tiempos de pandemia.

Las herramientas incluidas en las aulas mediadas por las tecnologías son las plataformas de videollamadas, como Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, entre otras, que permiten establecer los encuentros entre los estudiantes y los docentes. En el caso de las tareas estas son los trabajos que el profesor deja para que los estudiantes solucionen de

manera asincrónica fuera de las clases. Se están ampliando los formatos de entrega, como pueden ser archivos de video, presentaciones en PowerPoint, talleres en páginas virtuales, etc. Al mismo tiempo, se están incluyendo páginas interactivas con diversas funciones, por ejemplo, museos y bibliotecas virtuales, blogs, sitios web educativos, etc. Todos estos recursos se han convertido en nuevos instrumentos didácticos en el ejercicio docente.

En cuanto a los métodos que se están sumando a las clases mediadas por tecnologías, se han transformado de acuerdo con las necesidades de cada espacio académico. En el caso de las artes escénicas, se ha tenido que recurrir a encuentros sincrónicos donde las cámaras encendidas son esenciales, pues el teatro necesita la visualización de los cuerpos y, en algunas ocasiones, también se requiere de micrófonos, ya que el sonido desempeña un papel fundamental en el ámbito teatral.

La sistematización y reflexión de esta experiencia en la que indaga esta investigación — se estima — sirva en la comprensión de las clases mediadas por las tecnologías de unas prácticas no convencionales ocasionadas por las circunstancias de la pandemia y la cuarentena, y plantear algunas recomendaciones para que estas se lleven a cabo con un mayor éxito. La motivación es que las mencionadas prácticas puedan emplearse como una oportunidad de vivenciar las tecnologías en el campo educativo del teatro, un espacio donde también se puede enseñar y crear arte a partir de los encuentros atravesados por medios tecnológicos, un ambiente que puede abrir las puertas hacia pequeñas transformaciones que se necesitan en un mundo cada vez más incierto y tecnologizado.

2.1 Objetivos

2.1.1. Objetivo general

Reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas, realizadas en el marco de la pandemia, con el fin de identificar cuáles fueron las estrategias pedagógicas mediadas por las tecnologías, para generar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes escénicas.

2.1.2. Objetivos específicos

- Identificar las características de las prácticas pedagógicas realizadas en la pandemia, en cuanto a la inclusión de las tecnologías educativas para comprender el uso de estas en las clases de teatro.

- Relacionar las categorías de tecnologías educativas y comunicativas, *convivio* y *tecnovivio* para evaluar cómo estos conceptos se integran en las prácticas pedagógicas.
- Generar una reflexión sobre el profesor de artes escénicas durante sus prácticas pedagógicas, que pueda emplearse como herramienta para determinar los beneficios y las limitaciones de la educación mediada por las tecnologías.

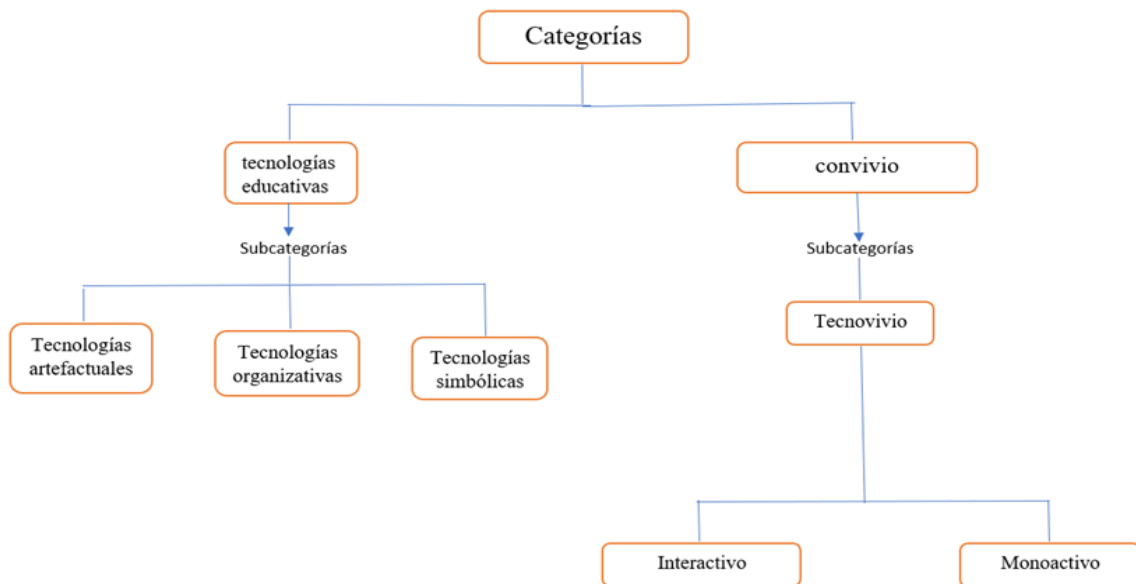


Figura 1. Marco conceptual, enunciación de las categorías de análisis. Julio de 2022, Autoría propia.

3. Marco teórico

En este apartado se desarrollarán dos ejes teóricos que funcionarán como la base del proyecto. Primero, se profundizará en el contexto de la educación virtual y su trascendencia en la evolución de la educación contemporánea; segundo, se reflexionará sobre las prácticas a partir del concepto de *convivio* y *tecnovivio* acuñado por el académico Jorge Dubatti, con el fin de generar una visión evolutiva de la educación tradicional para las nuevas necesidades que trae consigo la humanidad.

En cuanto a la educación mediadas por las tecnologías hablamos de mediación tecnológica porque dentro de la Universidad Pedagógica Nacional no se implementó los modelos de educación virtual o a distancia ya que estas se definen como lugares donde existen plataformas educativas virtuales y medios para llevar una educación a distancia. De la primero se tiene que ahondar en las tecnologías educativas y las TIC. Para ello, Sancho Gil (2006), en su ensayo *La tecnología educativa en un mundo tecnologizado*, rastrea, basándose en Álvarez *et al.* (1993), tres figuras tecnológicas: a) la tecnología artefactual, que se refiere a las herramientas que se crearon a partir de la evolución de las tecnologías en informática y comunicación para situarnos en las tecnologías educativas; b) las tecnologías organizativas, que aterrizan la anterior figura y así permiten tener una visión más amplia, pues, además de abordar la implementación de máquinas y aparatos más avanzados al aula de clases, plantean la creación de didácticas especiales para que la introducción de estos elementos sea un avance en la transformación de la enseñanza; c) las tecnologías simbólicas y lenguajes, que posibilitan el estudio de los lenguajes y los símbolos que están presentes en las tecnologías de la informática y la comunicación, entendiendo este último como es el sistemas de signos, a través de los cuales los individuos se comunican entre sí, estos signos pueden ser sonoros (como el habla), corporales (como los gestos) y gráficos como la escritura Significados.com (s.f, párr. 1) y que, de esta manera, encuentran un alfabeto múltiple donde se implementan nuevas formas de comunicación en la educación.

Ahora bien, si se quiere el desarrollo de la educación tecnológica, se remonta al comienzo de los años cuarenta, en los Estados Unidos de América, donde la primera referencia a este término se encuentra en la creación de cursos para militares que involucraban herramientas audiovisuales durante la Segunda Guerra Mundial. En ámbitos

académicos, apareció por primera vez este término en el currículo de educación audiovisual de la Universidad de Indiana, en 1946. Así, a medida que el tiempo ha transcurrido, la figura artefactual se ha ido integrando de una forma acertada y amplia en las situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Cabe resaltar que, en el contexto latinoamericano, la tecnología educativa, según Ávila Muñoz (2006) en el ensayo *La tecnología educativa en América Latina*, llega a América Latina mediada por algunas organizaciones del extranjero con el fin de mejorar el desarrollo educativo, las deficiencias estructurales y las estrategias pedagógicas, ya que estas, lejos de mostrar buenos resultados, se estaban quedando rezagadas. Es un hecho que esta región tiene diversas problemáticas con la educación, una tasa significativa de analfabetismo y deserción escolar, además de una utilización ineficiente de sus recursos y escasa capacitación y actualización de los maestros. Aparte, América Latina supone un reto debido a las características sociales de su población, como lo son la diversidad de población rural, indígena y afro, algo que genera una dispersión poblacional. Por último, las personas que se encuentran en situación de pobreza representan una porción significativa de los habitantes de la región.

En contraste con lo anterior, hace varios años que en Latinoamérica se han desarrollado revisiones y reflexiones en torno a las problemáticas de los sistemas educativos. Esto ha permitido que se definan cada vez más los principales pilares para tener una ruta clara hacia la transformación de dichos sistemas, en la que los organismos del extranjero intervienen por medio de aportar una renovación a las metodologías y a los enfoques educativos. Gracias a esto, los recursos limitados pueden invertirse de forma más eficaz y útil, de modo que se cubren con mayor amplitud las necesidades sociales de estos países, especialmente en los ámbitos educativos.

Ahora bien, la incorporación de los medios tecnológicos a la educación latinoamericana se dio en el periodo de 1950 a 1970. En este tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reunió a los países en una cooperación regional y estableció la creación de una organización que impulsó la aplicación de los medios y los recursos audiovisuales en la mejora de la educación. Así nació en 1956 el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa (ILCE) con el objetivo de mejorar las estrategias pedagógicas, dejando de lado el uso de los libros, el

tablero y la enseñanza verbal, y de esta forma se inició la implementación de nuevas tecnologías en el aula de clase.

En los primeros años del ILCE, este investigó sobre los avances tecnológicos y cómo estos podían ser utilizados dentro de las metodologías de enseñanza. Así, se propició la participación de los países Latinoamericanos en las diversas actividades que se llevaban a cabo con el instituto especializado de América Latina.

A mediados de los sesenta, la situación educativa era deficiente en el ámbito de las tecnologías educativas debido a la falta de experiencia de los docentes en el manejo objetivo de los medios tecnológicos. Frente este panorama, aparecieron algunas alternativas para la solución de este problema, como es el caso del convenio para el fomento a la cooperación entre naciones, instituciones, programas y personas (PREDE). El fin del PREDE era impulsar la modernización de las metodologías pedagógicas que serían llevadas a los países con bajos índices en el desarrollo pedagógico.

En cuanto a los primeros medios tecnológicos utilizados en Latinoamérica, quizá el más importante fue el de la televisión educativa, que contaba la ventaja de tener una difusión amplia. En principio, cuando se reunieron diferentes entes de la educación y los Gobiernos de los países de América Latina y pusieron en marcha el proyecto de la televisión educativa, se organizó un grupo de especialistas en tecnología, ciencia y educación para comenzar a crear posibles programas educativos. Luego de que este programa se pusiera en marcha, los países interesados en el proyecto tuvieron que destinar un sistema de televisión educativa que garantizara el cumplimiento de los objetivos de implementar estrategias para la modernización de la educación a partir de este medio tecnológico. El Proyecto Multinacional de Televisión Educativa (PMTE) y los ministerios de educación de México, Chile, Colombia y Argentina presentaron sus proyectos.

A continuación, se hablará del proyecto de televisión educativa llevado a cabo por Colombia, al que se le llamó “Telesecundaria”. Este programa hace parte, a su vez, de otro proyecto de mayor escala, “La revolución educativa: plan sectorial”, desarrollado por el Ministerio de Educación del año 2002 al 2006 con el fin de mejorar la cobertura y llegar a las poblaciones más vulnerables: desplazados por el conflicto armado, niños con habilidades diferentes y población rural e indígena. El programa Telesecundaria se fundó para que los niños del país pudieran continuar con su educación secundaria y media a través

de diversas estrategias centradas en la televisión educativa. Al implementar este medio al aula de clases, el aprendizaje se construyó partir de materiales audiovisuales, como videos, que complementaban los temas dictados por el maestro.

Sin embargo, la televisión no fue el único medio utilizado para fines educativos. En Colombia, uno de los primeros medios fue la radio, por medio de un programa titulado “Bachillerato por radio”. Este se inició durante el gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo, en 1966, y se extendió hasta 2004. Con este programa se buscaba llegar a las poblaciones rurales, ya que la cobertura de la televisión no era tan amplia y la radio era, para entonces, la herramienta de comunicación con mayor cobertura en el país. Mediante la radiodifusora se transmitían diferentes programas dirigidos a primaria y bachillerato que abordaban diferentes materias, como matemáticas, ciencias naturales, idiomas, entre otras.

Además, se agrega que las nuevas tecnologías educativas en el imaginario educativo colombiano llegaron con el interés de cambiar y transformar la manera en que se transmitían los aprendizajes. Con el programa “La revolución educativa”, no solo llegó la televisión como nuevo medio, si no también se implementaron los computadores al aula de clase, efectuando un cambio significativo en las formas de enseñar en el país.

Tenemos, entonces, las tres figuras tecnológicas anteriormente descritas por el autor Sancho Gil (2006) y, con ello, se enfocará la mirada en las maneras en que estas figuras estuvieron presentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y educativas en la eventual construcción de este proyecto de grado. Lo anterior se hace desde la reflexión de que estas figuras tecnológicas le aportarían a este desde las tecnologías artefactuales, las organizativas y las simbólicas.

A continuación, se centrará la mirada en el concepto de *convivio*, acuñado por el doctor y profesor en el área de historia y teoría del arte Jorge Dubatti (2015), quien se refiere a este como un lugar territorial donde se da el encuentro físico de dos o más personas para un fin común. Dubatti hace un paralelo con las experiencias teatrales, afirmando que estas son acontecimientos que no permiten la sustracción de los cuerpos y las experiencias vividas por medios tecnológicos, ya que estas nacen desde una ritualidad ancestral de los encuentros familiares o simposios griegos. Por todo esto no solo en el teatro se presenta el concepto de *convivio*, sino que este puede ser trasladado a otros espacios de la vida cotidiana tales como: fiestas familiares, reuniones entre amigos y

escenarios educativos, entendiendo estos últimos como la reunión entre los estudiantes y el profesor o solo entre los mismos estudiantes.

De esta manera, asemeja el término *convivio* dentro de los espacios educativos, ya que estos, al igual que el teatro, “construye[n] la poiesis convivial” (Dubatti, 2015), donde las tradiciones antiquísimas de la educación y el teatro convergen en espacios de encuentro y tiempo compartido que solo ocurren una vez, puesto que traen consigo nuevas experiencias en cada encuentro. De esta manera, el aula de clases se transforma en un lugar convivial, donde se construyen ideas, pensamientos, criterios, pero que, a la vez, también se deconstruyen.

En contraste al concepto de *convivio*, Dubatti propone un nuevo término al que llamó *tecnovivio* y que está fundamentado en la desterritorialización de los cuerpos vivientes por la intermediación de los medios tecnológicos. El *tecnovivio* se divide en dos ramas: primero, el *tecnovivio interactivo*, que propone conexión de dos o más personas a partir de medios, como los mensajes de texto, las conexiones virtuales a través de servicios tecnológicos (Zoom, Meet, Teams, etc.), llamadas telefónicas, entre otros medios de comunicación directa; segundo, el *tecnovivio monoactivo*, el cual se traduce en una interacción entre hombre y máquina, “cuyo generador humano se ha ausentado, en el espacio y/o en el tiempo” (Dubatti, 2015). Estas formas de *tecnovivio* se sintetizan mejor en relaciones como hombre uno, máquina, hombre dos, en el caso de *tecnovivio interactivo*, pero en el *tecnovivio monoactivo* esta relación se produce entre hombre uno, máquina, hombres.

Puede decirse, entonces, que el *tecnovivio interactivo* es dialógico, mientras que el *tecnovivio monoactivo* es monológico. Este último propone tecnologías como el cine, los libros, la radio o la televisión. Dubatti señala que, mientras en el teatro se comparte un territorio convivial entre los espectadores y los artistas escénicos, en el cine, esta relación pasa a hacer parte de lo que él denominó *tecnovivio monoactivo*, ya que el espectador está de cuerpo presente en el espacio, pero el cuerpo del actor está ausente.

El *tecnovivio* y el *convivio* son diferentes en cuanto al paradigma existencial que cada uno propone. El primero se desarrolla en dos tipos de comunicación mediada por tecnologías, lo que genera una cultura de la desterritorialización; el segundo propone el encuentro físico de cuerpos en un mismo territorio, remontándose a las tradiciones

ancestrales de los antepasados. Podemos agregar, además, que existe un convivio de segundo grado, una especie de convivio *atecnoviviado*. Según Dubatti (2015), este fenómeno nace de la experiencia del espectador cuando asemeja una obra de teatro con una película indirectamente, pues está leyendo la *poiesis* teatral convivial desde un lenguaje cinematográfico que responde al *tecnovivio*. Aunque ambos términos tengan diferencias paradigmáticas, desde el ámbito de la creación artística han surgido algunas obras de teatro utilizando ambos espacios de encuentro. Una de esas obras fue *Distancia*, dirigida por Matías Umpierrez, la cual hace parte de una tendencia teatral denominada *neotecnológica*. La puesta en escena de la obra se presentaba con cuatro actrices que no compartían un mismo territorio, ya que una estaba en Argentina, la otra se encontraba en París, la otra en Nueva York y la última estaba en Hamburgo.

En fin, el *tecnovivio* está teniendo una gran acogida dentro de la cultura comunicativa, no solo en los procesos creativos artísticos, sino también en la actualidad, con el estallido de la pandemia. Así, podemos ver cómo este término se trasladó a casi todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Después de contextualizar el *convivio* y el *tecnovivio*, partimos desde estas dos nociones para reflexionar cómo estos paradigmas entran en el aula de clase, en este caso, una que está atravesada por una pandemia que imposibilitó los encuentros conviviales y obligó a que se establecieran acercamientos intermediados por tecnologías o, como Dubatti lo denominó, tecnoviviales, lo que ha tenido como resultado una transformación en las formas tradicionales de la educación.

4. Diseño metodológico

El presente proyecto de investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, al respecto Álvarez (1997) comprende la investigación cualitativa como un proceso eficaz, sistemático, estricto de indagación, puesto que el investigador entra al campo de estudio con una orientación teórica consistente, reflejada en las ciencias sociales, esto se deriva del contacto que existe entre el investigador y el objeto de estudio. Esta investigación pretende desarrollar una reflexión a partir de como el docente en formación enseña artes escénicas, centrando la mirada en las prácticas docentes en escenarios educativos mediados por tecnologías mediante el análisis de las categorías suscitadas en este proyecto.

En cuanto al método de investigación, será descriptivo Martínez (2018) afirma que “la investigación o método descriptivo de investigación, es el procedimiento usado en la ciencia para describir las características del fenómeno, sujeto o población a estudiar” (p.1) esto quiere decir que el acercamiento experiencial del investigador es fundamental para llevar a cabo el estudio del objeto desde la observación. Mediante la descripción y la interpretación a partir de las categorías de este proyecto, se observará las prácticas docentes y la educación teatral. Así se centra la mirada en las prácticas pedagógicas para generar desde allí una reflexión del docente en un escenario educativo virtual debido a la contingencia de la Covid-19 que condicionó a la humanidad a realizar las actividades cotidianas de formas distintas.

En cuanto a las técnicas de investigación, se indagará, observará y estudiará a profundidad, las bitácoras de observación, el informe final, las planeaciones de clase, el proyecto de aula y las entrevistas. De acuerdo con las técnicas de análisis del discurso crítico desde las bitácoras de observación, se obtienen datos sobre los sucesos de la clase tanto las didácticas utilizadas mediante las tecnologías educativas. El informe final sirve para consignar todas las conclusiones que se desarrollan al término del proyecto de aula. Las planeaciones de clase ofrecen datos sobre cómo las actividades se median por herramientas tecnológicas desde el concepto *tecnovivio*. Las entrevistas sirven para que cada profesor consigne datos sobre sus clases mediadas por las tecnologías. El proyecto de aula ofrece datos sobre cómo las tecnologías educativas son intermediarias en los nuevos escenarios educativos mediados por las tecnologías, datos que serán reordenados en las categorías de clasificación.

Respecto a las categorías, estas se van a observar desde las tecnologías educativas, y los conceptos del *tecnovivio* y el *convivio*, en virtud del interés por la reflexión sobre el docente de artes escénicas en los escenarios educativos mediados por las tecnologías en tiempos de pandemia. Los conceptos que componen las tecnologías educativas serán la base de la reflexión sobre las didácticas intermediadas por herramientas tecnológicas dentro del aulas medias por las TIC. Los conceptos del *convivio* y el *tecnovivio* serán la base de la reflexión sobre cómo se transformaron las vivencias escolares presenciales a las virtuales.

5. Análisis de información

En el siguiente apartado, se realizará un análisis de los materiales previamente recopilados de los cinco proyectos de las prácticas pedagógicas y educativas, teniendo en cuenta las categorías de Tecnologías educativas y de *Tecnovivio*, donde se podrá evidenciar los métodos de trabajo, técnicas, herramientas y estrategias realizadas por los docentes en formación, durante las clases mediadas por las tecnologías en el tiempo del confinamiento. Estos materiales se encuentran alojados en la aplicación online llamada Padlet, bajo el título de “*Matriz de recopilación*” Cuevas, S. Morales, M (2022), estos están ordenados por cada proyecto, junto con sus respectivos materiales; como se observa en la Figura 2.

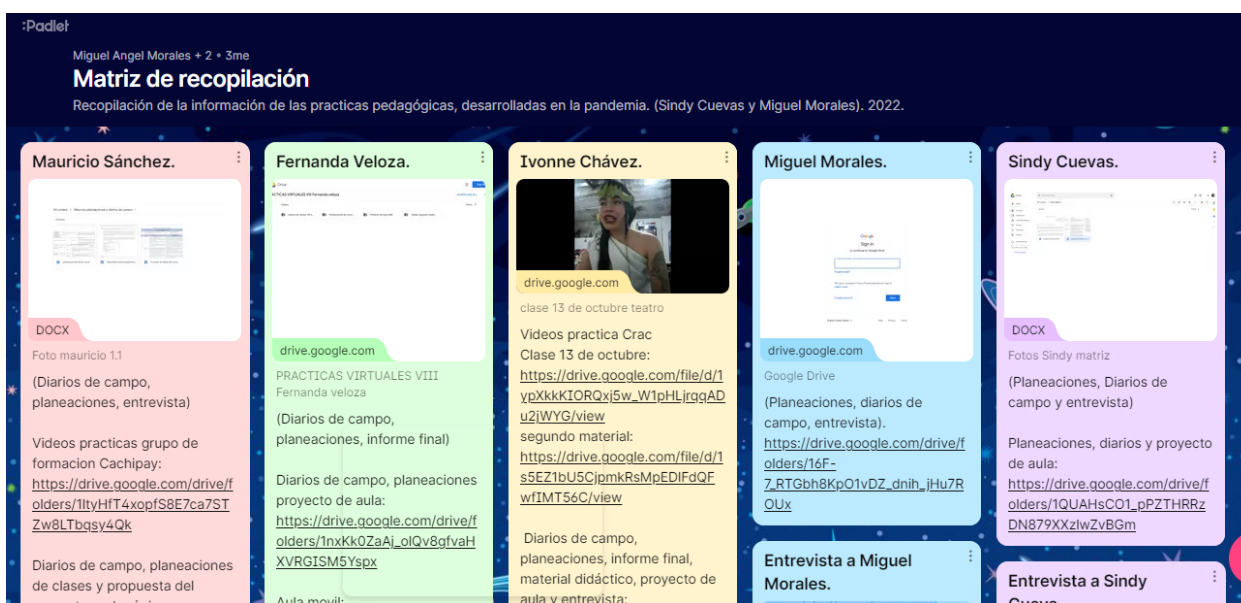


Figura 2. Plataforma Padlet: Matriz de recopilación.

Marzo de 2022, Autoría propia.

<https://padlet.com/mickangel10105641/Bookmarks>

Uno de los materiales recopilados es la planeación de clase, según el Protocolo de prácticas de 2020 (2018) quien citó a Huertas (2020) con la definición de este como:

...la planeación es una de las principales competencias que debe construir un profesor. Dentro del modelo existen dos instrumentos para la planeación

el proyecto de aula y la planeación de clases que deben estar acorde a los análisis previos del contexto...

Donde está orientado con una serie de preguntas que lo llevan al proceso del documento anteriormente mencionado. En la tabla 1 se exponen los componentes de la planeación de una clase.

Tabla 1. Componentes de la planeación de una clase.

Objetivo general: cubre el proyecto de aula				
Objetivos específicos: uno por cada sesión de clase				
Fases de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo para cada actividad	Evaluación
- Disposicional - Explicativa - Central - Reflexiva Varía según los proyectos de aula.	A partir del contenido se define la actividad.	¿Cuál es la actividad principal? ¿Qué actividades conducen y hacen posible la actividad principal?	Distribución del tiempo de la clase para cada actividad. Por ejemplo: - Disposición: 5 min. - Primera lectura del texto: 10 min.	Analiza el desempeño de los alumnos en la actividad con relación a los objetivos propuestos y objetivos a alcanzar.

Fuente: Merchán Price, 2020, p. 39.

Por otra parte, las bitácoras de observación son otro material recopilado, retomando el texto de protocolo de prácticas 2020 (2018, p.39), podemos decir que:

Este instrumento es el espacio para la reflexión, investigación, crítica y creación del maestro cuando se autoevalúa y evalúa sus acciones en el aula o el espacio educativo. Es uno de los instrumentos más importantes en el modelo pues es el espacio donde el maestro responde sus preguntas y analiza los procesos.

En este material reposan los diferentes criterios del docente en formación con los que se podrá hacer una introspección tanto del contenido como de las diferentes situaciones que

sucedieron dentro de las sesiones, tanto de forma objetiva como subjetiva. Aquí también se observa si se generó un cambio de la planeación de clase al momento de la práctica.

Continuando con los materiales recopilados para el análisis, están los vídeos de las prácticas docentes, que sirven de apoyo para evidenciar lo hallado en las bitácoras de observación, evaluar qué tipo de estrategias y recursos empleó el docente y cómo se desarrollaron las sesiones tanto en su aspecto pedagógico y disciplinar. Con estos también se pueden examinar las diferentes dificultades y aciertos en el momento de práctica e inclusive el estado actitudinal tanto del docente como de los estudiantes en cada clase.

Las entrevistas a los docentes en formación, que llevaron a cabo estos proyectos de aula, son una clave importante dentro de la sistematización, que permitirá conocer el punto de vista de cada uno con respecto a las prácticas virtuales en diferentes momentos del confinamiento por el cual atravesaba el país y el planeta entero. Las preguntas que les realizaron a los docentes en formación entrevistados tenían que ver con las dos categorías establecidas dentro de este proyecto de grado, las temáticas de las tecnologías educativas y el *tecnovivio*, con una recomendación por parte de ellos para las futuras prácticas pedagógica y educativas que involucraran los escenarios educativos, mediados por tecnologías.

En la tabla 2, se puede observar los materiales recopilados. Estos serán analizados y examinados desde las tecnologías educativas y sus categorías, que se dividen en tres diferentes miradas: i) los artefactos o dispositivos, ii) cómo los artefactos se ordenan dentro de las aulas y iii) desde lo simbólico y lingüístico. Todas estas miradas se relacionan con las aulas mediadas por las tecnologías.

A partir de este momento, los proyectos de aula se nombrarán por medio de un sistema de colores: “El Stomp como capacidades rítmico-corporales y espaciales en relación con la música electrónica” será nombrado el Proyecto Rojo, “Comprensión del discurso crítico como elemento que empodera la autoconfianza de los niños de segundo grado de la institución ARE” será nombrado el Proyecto Verde, “Audio-descripciones y otras didácticas sensoriales sobre la creación de personajes” se denominará el Proyecto Anaranjado, “Sintiendo con el cuerpo, tocando con el alma”, será el Proyecto

Violeta y, por último, “Las narraciones orales como medio para realizar la composición de escritos teatrales” será nombrado el Proyecto Morado.

Tabla 2. Materiales recopilados

NOMBRE DEL PROYECTO DE AULA	DOCENTE EN FORMACIÓN CARGO	SEMESTRE DEL DOCENTE EN FORMACIÓN	PLANEACIONES	BITÁCORA DE OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	INFORME FINAL
EL STOMP COMO CAPACIDADES RÍTMICO-CORPORALES Y ESPACIALES EN RELACIÓN CON LA MÚSICA ELECTRÓNICA	John Mauricio Sánchez Mora	Octavo	✓	✓	✓	×
COMPRENSIÓN DEL DISCURSO CRÍTICO COMO ELEMENTO QUE EMPODERA LA AUTOCONFIANZA DE LOS NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN ARE	Camila Fernanda Veloza Bermúdez	Octavo	✓	✓	✓	✓
AUDIO-DESCRIPCIONES Y OTRAS DIDÁCTICAS SENSORIALES SOBRE LA CREACIÓN DE PERSONAJES.	Ivonne Astrid Chávez Agudelo	Noveno	✓	✓	✓	✓

SINTIENDO CON EL CUERPO, TOCANDO CON EL ALMA	Miguel Ernesto Morales Rodríguez	Octavo	✓	✓	×	×
LAS NARRACIONES ORALES COMO MEDIO PARA REALIZAR LA COMPOSICIÓN DE ESCRITOS TEATRALES	Sindy Yulieth Cuevas Gómez	Octavo	✓	✓	×	×

Marzo del 2022, autoría propia.

6. Capítulo 1: tecnologías educativas.

A continuación, se centrará la mirada en los cinco proyectos a analizar, donde se observará como entran a dialogar las tres subcategorías anteriormente descritas en el marco teórico y las practicas pedagógicas y educativas, desde allí poder encontrar las convergencias, diferencias y estrategias que existen en los proyectos, desde el uso de los artefactos, el ordenamiento de estos y su funcionalidad. Cada subcategoría contiene sus características y cualidades propias, las que se evidenciaran en este momento.

6.1. Tecnologías artefactuales

A partir de las tecnologías artefactuales, se enfocará la atención en las herramientas tecnológicas y cómo estas se evidencian en los proyectos de aula. Encontramos tres pilares para indagar: las máquinas tecnológicas (p. ej.: computadores, celulares, *tablets*, entre otros aparatos), las herramientas implementadas y construidas (p. ej.: Padlet y páginas web educativas) para la educación mediadas por las tecnologías e incorporación de herramientas virtuales —con un enfoque no educativo como lo son los servicios tecnológicos de conectividad tipo videollamada—, y los sitios web (p. ej.: YouTube) y las aplicaciones de dispositivos móviles (p. ej.: WhatsApp).

6.1.1. Artefactos y dispositivos

Desde los proyectos de aula enunciados anteriormente, se buscará las máquinas tecnológicas implementadas en las prácticas pedagógicas y educativas, puesto que estas fueron la base principal de las aulas mediadas por las tecnologías emergentes. Con base en estos materiales recolectados, que se evidencia en la tabla 2, para detectar estos diferentes aparatos y dispositivos tecnológicos.

En los cinco proyectos, se evidencia el uso de computadores y celulares con conexión a internet para desarrollar las clases mediadas por las tecnologías comunicativas, entendiendo estas como el encuentro sincrónico del docente con los estudiantes mediante los servicios tecnológicos en una comunicación inmediata. Por ejemplo, en el Proyecto Rojo, el docente en formación tuvo tres encuentros sincrónicos por medio del servicio de videollamada Google Meet, con los estudiantes de la escuela de formación artística, a los que también asistieron los docentes encargados de los talleres y la bibliotecaria, la representante del espacio de práctica.

Existen, asimismo, clases asincrónicas. Estas, al contrario de las sincrónicas, aluden a que no se da un encuentro simultáneo en un determinado espacio virtual, sino que el estimado para la sesión se aprovecha por medio de lecturas, guías y tareas a desarrollar dentro de este espacio. Así se refleja en el Proyecto Anaranjado, donde la docente les deja la tarea de escuchar una película, para el progreso del proyecto.

En el caso particular de este Proyecto Anaranjado, la docente en formación menciona que utilizará una grabadora de audio y video, junto con una USB con pistas musicales, ya que el contexto en el que se desarrolló su práctica docente fue con población con discapacidad visual; no obstante, en la observación con los materiales recopilados, no se halló el uso de estos artefactos dentro del proceso. Sin embargo, la docente, como reemplazo, empleó un televisor de gama alta, esto quiere decir que tiene conectividad a Internet, y este se encontraba en su espacio de trabajo, este se utilizó como una herramienta para mejorar el sonido que es fundamental para este proyecto, reproduciendo diferentes pistas musicales en YouTube durante el desarrollo del encuentro sincrónico. Esto se puede evidenciar en el vídeo titulado “Clase 13 de octubre teatro”, en el minuto 43:39. Este vídeo reposa en la plataforma Drive.

Se destaca que la conexión de estos artefactos con Internet fue fundamental para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y educativas. Esto se observa en los videos de las sesiones y en lo plasmado en las bitácoras de observación. En los videos recopilados se puede evidenciar que algunas conexiones logran ser estables, pero tienen varias caídas de conectividad que hacen que la información se transmita a medias o, incluso, se pierda, de modo el sonido y la imagen se distorsionan; según Llanos (2021, párr. 4) dice que la velocidad requerida para las sesiones sincrónicas debe ser mayor a 10 Mbps (Megabits por segundo) por ejemplo, en el Proyecto Verde es notorio que, en el vídeo recopilado, en el minuto 5:36, la docente en formación tiene una caída en su conexión de internet, por lo que la imagen desde la cámara queda estática, el sonido se entrecorta y no se entiende la información transmitida por la docente a los estudiantes. Este video está, alojado en la plataforma Microsoft Teams, el canal de la docente en formación; según la página oficial de Microsoft, (s.f.) el video quedará alojado en SharePoint o en OneDrive, dependiendo del tipo de reunión que se haya dado, y el tiempo establecido de expiración se lo otorga el administrador de la sesión, este tiempo está desde los 14 hasta los 30 días, también se puede

escoger una fecha en específico o seleccionar la opción de que la grabación no tenga expiración.

En las bitácoras de observación, se plasma que la conectividad es un problema en el desarrollo de los proyectos, ya sea por la del docente en formación o la de los estudiantes; debido a ello, la información no logra ser bien transmitida y no se puede retomar o volver a explicar por cuestiones de tiempo de la sesión, esto se refleja en la bitácora de observación número 2 del Proyecto Violeta, en el apartado Observaciones del proceso, el docente señala que estas interferencias no logra desarrollar la actividad de las lecturas dramáticas. Morales (2020).

Comprendiendo que los mínimos requerimientos técnicos y artefactuales para desarrollar las sesiones mediadas por las tecnologías según el Politécnico Internacional (2017) señala que deben tener un hardware (parte física de un computador) con un procesador de 1.5 Ghz (Gigahertz), memoria RAM de 4 GB, altavoces, auriculares, micrófono y cámara web. Y desde el Software (soporte lógico de un sistema informático) un Windows 7 o superior, navegadores como Google chrome 30 o superior, Mozilla 25 o superior entre otros, y Microsoft 2003 o superior.

En la tabla 3 se enuncian los proyectos de aula y las herramientas tecnológicas (servicios tecnológicos) que se implementaron en cada uno de estos proyectos. Se presenta una división de las herramientas creadas para la educación y las que se elaboraron con otros fines no educativos, pero que se adaptaron y se les otorgó una utilidad educativa.

Tabla 3: Herramientas tecnológicas (Servicios tecnológicos).

PROYECTO DE AULA	SERVICIOS TECNOLÓGICOS EDUCATIVOS Y CREADOS	SERVICIOS TECNOLÓGICOS NO EDUCATIVOS
PROYECTO ROJO		Google Meet, YouTube, WhatsApp y Google Forms
PROYECTO VERDE		Google Meet, Microsoft Teams y WhatsApp

PROYECTO ANARANJADO	Página web creada por la docente para el desarrollo de sus prácticas: https://descripcionpersonajes.sipseprojects.net/index	Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, YouTube
PROYECTO VIOLETA		Zoom, YouTube y WhatsApp
PROYECTO MORADO	Padlet	Zoom, YouTube, WhatsApp y correo institucional.

Dentro de los servicios tecnológicos y creados se encuentra la página web diseñada para un grupo poblacional específico y la segunda es Padlet, según Wikipedia (2022) Padlet es una empresa emergente de tecnología educativa, proporcionando un servicio basado en la nube (párr.1). En cuanto a los servicios no educativos que se utilizaron en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y educativas, podemos observar en la tabla 3, cómo todos los proyectos usaron diversos servicios tecnológicos de videoconferencias como Google Meet, Microsoft Teams y Zoom. Estas fueron utilizadas para los encuentros sincrónicos, ya que cumplen con la función de generar videochat, en los cuales se daban interacciones entre los estudiantes y el docente en formación.

6.1.2. Servicios tecnológicos educativos y creados

Continuando con el análisis, se observa que en los servicios tecnológicos que fueron utilizados en el transcurso de las prácticas pedagógicas y educativas, se descubrió que únicamente se encuentran presente dos herramientas tecnológicas educativas en los proyectos de aula, en el caso del Proyecto Anaranjado. La docente en formación creó junto con un ingeniero en sistemas una página web educativa, la cual cumplía la función de ayudar a crear y construir personajes a través de las audiodescripciones para población con discapacidad visual (figura 3).



Figura 3. Plataforma educativa (página web) titulada AUDIO-DESCRIPCIONES Y OTRAS DIDÁCTICAS SENSORIALES PARA LA CREACIÓN DE PERSONAJES Creada dentro del Proyecto Anaranjado por la docente en formación Ivonne Chávez. Recuperado en febrero del 2022.

En el proyecto Morado se pudo evidenciar el uso de la herramienta Padlet, una tecnología educativa que maneja un software con servicio basado en la nube siendo esta un sitio de almacenamiento de datos y servicios localizados en la red, esto permite, subir, guardar y modificar archivos a través de una conexión ENI Networks (2018) y que permite trabajar en conjunto y en tiempo real para que los participantes suban sus publicaciones en tableros virtuales. Dentro del proyecto de aula esta herramienta se usó con el fin de recopilar entrevistas de los familiares de los estudiantes. En la figura 4 se puede apreciar la participación de algunos estudiantes que realizaron la recolección de estos relatos con la intención de, luego, utilizarlos en la construcción de monólogos o diálogos. Lo anterior, finalmente, no sucedió, dado que solo se llevaron a cabo tres sesiones.

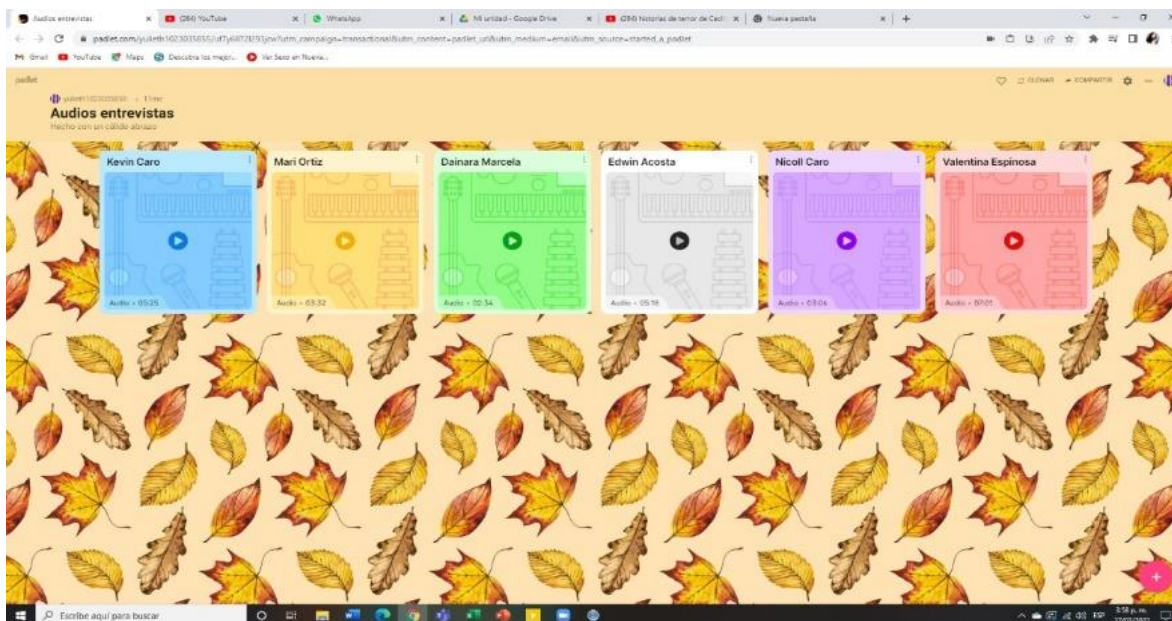


Figura 4. Tecnología educativa Padlet: Audio entrevistas. Por la practicante Sindy Cuevas, recuperado en marzo del 2022.

6.1.3. Servicios tecnológicos no educativos

En primer lugar, es necesario mencionar los servicios tecnológicos como Google Meet, Zoom y Microsoft Teams, que permiten el envío de mensajes y establecer videoconferencias de manera instantánea. Estas se emplearon para los encuentros sincrónicos en los que se pudo hacer frente a la distancia, especialmente en los casos en los que el docente no se encontraba en la misma región que sus estudiantes. Esto lo podemos comprobar dentro de los vídeos de las sesiones del Proyecto Anaranjado, por ejemplo, en el que la docente en formación se ubicaba en Bogotá y su grupo poblacional se encontraba en el área regional de Córdoba.

Se encontró también con la aplicación WhatsApp Messenger, que es una aplicación de mensajería instantánea para dispositivos móviles inteligentes, que también cuenta con una versión para computadores, desarrollada actualmente por Meta Plataforms Inc. Los cinco proyectos usaron dicha aplicación para tener un contacto directo tanto con los estudiantes y profesores de terreno. Allí se enviaban los enlaces de las clases y los estudiantes exponían sus dudas sobre los temas y las tareas.

En los proyectos Verde y Anaranjado esta aplicación no solamente funcionó como puente comunicativo entre la docente en formación y los estudiantes, sino que sirvió para

que se enviaran las tareas y sus correspondientes soluciones. Esto quedó registrado en las bitácoras de observación, donde se guardaron evidencias de las tareas enviadas por los estudiantes, como lo muestra la figura 5.

EVIDENCIAS:		
		
		

Figura 5. Evidencia en la bitácora de observación, de las tareas de las estudiantes enviadas desde la aplicación móvil WhatsApp, del proyecto Verde, de la practicante Camila Veloza. Recuperado en febrero del 2022.

Por otra parte, el Proyecto Rojo implementó el servicio de Google Forms, puesto que este es un software administrativo de la compañía proveedora de servicios de Internet Google, LLC que permite la creación de formularios y encuestas. De esta manera, el docente en formación creó un formulario de inscripción al proyecto para determinar la magnitud de inscriptores que podría tener. Dentro de la bitácora de observación “Composición coreográfica, Sesión No. 1”, el docente en formación manifiesta que tuvo alrededor de 16 estudiantes inscritos de manera oficial.

De igual forma, se observa que, en cuatro proyectos de aula, se incorporó el sitio web YouTube, un sitio web donde se comparten videos con una amplia variedad de contenidos. Este sitio se utilizó como una herramienta de trabajo y de apoyo para tener referentes de creación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y educativas, dentro de los proyectos Rojo, Anaranjado, Violeta y Morado. En el caso del Proyecto Rojo, se usó

para apoyar la explicación de los diferentes contenidos del *Stomp*, que trabajan el cuerpo como instrumento sonoro, además de objetos comunes y acrobacias. En el Proyecto Anaranjado, la docente lo incorporó para reproducir diferentes pistas musicales que daban continuidad al tema visto durante la sesión. En el proyecto Violeta se implementó para el hallazgo de referentes de creación de personajes. En el proyecto Morado se empleó para ejemplos de las diferentes formas de diálogos teatrales que existen: la docente en formación envió tres videos en los cuales se mostraba qué era un monólogo, un diálogo y un soliloquio (figura 6).



Figura 6. El proyecto Morado hace uso de un vídeo en YouTube en el que se muestra un diálogo entre dos personajes de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*, De la docente en formación Sindy Cuevas. Recuperado en febrero del 2022.

Para culminar con el análisis de las tecnologías artefactuales, se observa en la figura 7 cómo las plataformas más utilizadas por los docentes en formación. Zoom y Google Meet fueron útiles en las sesiones sincrónicas, mientras YouTube proporcionó nuevas formas de mediaciones didácticas, sirviendo de apoyo y de referentes para el momento de creación en cada proyecto. La aplicación WhatsApp fue la más empleada desde la comunicación entre los practicantes y los alumnos, ya que permite una comunicación más rápida y efectiva.

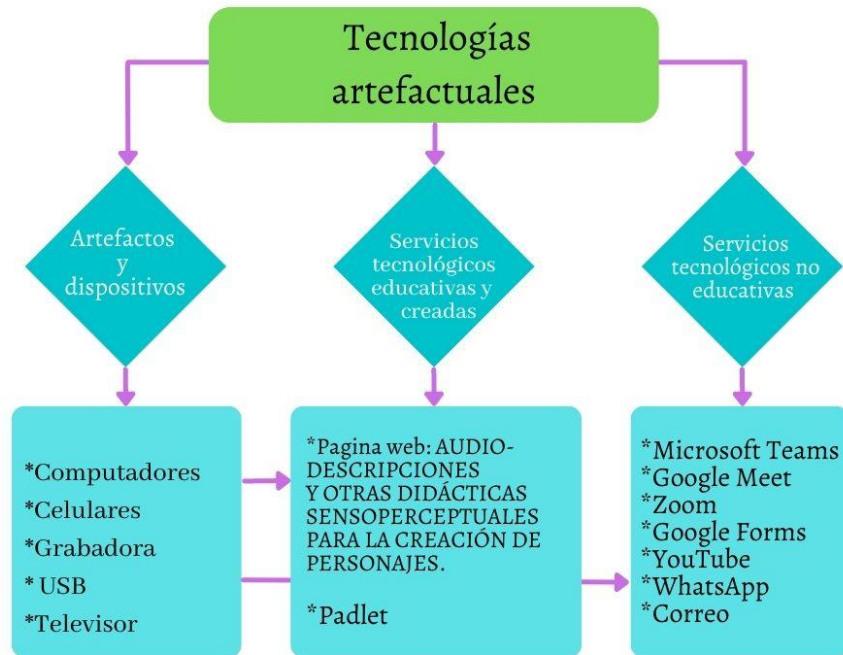


Figura 7 Modelo de las tecnologías artefactuales, dispositivos, plataformas no educativas y plataformas educativas encontradas en los proyectos de aula y recopilamos en este mapa conceptual, marzo del 2022. Autoría propia.

Las tecnologías han traído consigo varios beneficios y también han generado retos a los estudiantes y educadores, quienes se acomodaron a las formas de educación mediada por tecnologías, donde se enfrentaron a todas las dificultades que trajo consigo esta nueva realidad educativa. Uno de los primeros obstáculos se encuentra en las brechas digitales: no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de acceso a los medios tecnológicos, como lo revela Solórzano (2020), quien afirma “en Colombia solo 67 % de los estudiantes de 15 años tienen conexión a internet, 62 % acceso a computadora y 29 % un software educativo”. Estas cifras demuestran que aún no se puede hablar de una cobertura total de la tecnología en la educación colombiana. Esta brecha digital, además, es aún mayor si observan las cifras en las zonas rurales y remotas, donde la cobertura, según el DANE a finales del año 2020, apenas alcanzaba 23,8 %. Es decir que la gran mayoría de esta población no tenía la posibilidad de trasladarse a la educación virtual y, por este motivo, las escuelas rurales encontraron otras maneras de continuar con el desarrollo de sus clases por medio de guías, entregadas cada semana a los estudiantes. Según la FEE (Federación para

la Equidad Educativa) Las docentes adaptaron los planes de aula para convertirlos en guías. Estas se diseñaron en Microsoft Word y se enviaron a través de WhatsApp a los padres o en otras ocasiones se imprimieron para que los alumnos pudieran recogerlas en las escuelas. (párr. 6) Esto se entiende como la intangibilidad que el sentido de autonomía que se ve en esta estrategia genera vacíos de aprendizaje y transposición didáctica que no ocurriría con el docente dentro del aula de clases, además, se desdibuja el papel del docente por completo.

6.2. Tecnologías organizativas

En cuanto las tecnologías organizativas, Sancho Gil (2006) las entiende como las formas o maneras en las que se les da un orden a estas herramientas tecnológicas dentro de las aulas. Así, a partir de la siguiente definición se detallarán las planeaciones de clase y las bitácoras de observación para evidenciar las coherencias que hay en el antes y en el después del desarrollo de la clase, a fin de ver cómo los docentes en formación logran ordenar estos nuevos dispositivos y servicios tecnológicos a su aula de clase para que aporten didácticas innovadoras.

En el Proyecto Anaranjado, podemos observar que, en las planeaciones de clase, la docente en formación empleó el trabajo didáctico con la página web, “Audio-descripciones y otras didácticas sensoconceptuales para la creación de personajes” (Chávez & Leyva, 2021), dicha página creada por la docente en colaboración de un diseñador de páginas web, se utilizó como un recurso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

Se puede evidenciar, desde la tercera planeación, como se tenía un estimado de la presentación de la página con la población objetiva, “Presentación de la página web. Del módulo de estudiantes.” (Chávez, 2021), donde la docente planeó identificar los posibles puentes de relación de los estudiantes con dicha página. Pero, en el segundo video recopilado siendo esta la séptima sesión de la práctica, desarrollada y grabada desde el servicio de videoconferencia Zoom, la docente presentó la página con la población objetiva en la hora 1:30:35 de la clase, siendo ellos los principales portadores de información y contenido para dicho sitio web. Los estudiantes mantuvieron la expectativa sobre la interacción con ella, pero la interferencia de la conectividad de la docente hizo que su sonido se entrecortara y, por ello, la información se perdiera. Después de establecerse una

buena conexión, se revela que la docente les dejó de tarea en la clase anterior (“interactuar con la página, para un reconocimiento y descubriendo de sus contenidos, para socializar en esta última sesión” [Chávez, 2021]). Los estudiantes comentan sobre su experiencia en contacto con este sitio web y sus contenidos de forma positiva.

Esta página fue de gran apoyo para la creación de personajes para los estudiantes. Según las planeaciones, el objetivo general era que los estudiantes crearan un video en el que se demostrara e interpretara el personaje elegido con los diferentes parámetros aportados por la página. Estos vídeos se enviaron al WhatsApp de la docente y posteriormente se alojaron dentro de la misma página web, como lo vemos en la figura 8.



Figura 8. Video de creación de personaje por parte de un estudiante del Proyecto Anaranjado

El video está alojado dentro de la página web “Audio-descripciones y otras didácticas sensoconceptuales para la creación de personajes”, de la docente en formación Ivonne Chávez. Recuperado em febrero del 2022.

Se observó que la organización que se tenía planeada para la presentación del sitio web tuvo varias complicaciones, ya sea por tiempos, por problemas técnicos de conectividad o por otra causa. Esto provocó que hasta la sesión número siete se pudiera tener una interactividad efectiva con dicho sitio web. La docente en formación, entonces, opta por dejar esta interacción para la sesión de cierre.

Continuando con la observación de las tecnologías organizativas, se halló que dentro del plan de aula se implementó una cartilla educativa con enfoque infantil, titulada “El país de los cinco sentidos” (Castillo Martínez & Moya Heras, 2009). Esta se adaptó por la docente en formación mediante el dispositivo de *podcast* este se define como un material auditivo que se puede descargar o escuchar en línea, en su mayoría está compuesto por episodios. Se encontró, además, la incorporación de la película *Campeones* (Fesser, 2018). Esta fue utilizada por la docente como una herramienta mediadora desde el imaginario de los personajes, la sonoridad y las descripciones de las acciones.

En cuanto al Proyecto Verde, la docente en formación correspondiente utilizó la plataforma Microsoft Teams para las prácticas mediadas por las tecnologías. Podemos destacar que dentro de las planeaciones ordenó y desarrolló su propio material didáctico. Desde la segunda sesión, incorporó el cuento *El gigantón cabelludo* (Gongard, 1986), que fue el texto para el proceso del proyecto y de donde partió la construcción del pensamiento crítico de los estudiantes. En esta misma sesión, la docente elaboró ella misma dos títeres. Utilizó un primer video para explicar cuál era el contexto y conflicto de los personajes que aparecían en el cuento, para que se concibiera una posible solución entre la docente y los estudiantes. Después, culminó el ejercicio con un segundo video, en el cual se mostraba a los personajes agradecidos por la solución ofrecida. Estos materiales se encontraban alojados en la plataforma anteriormente mencionada (figura 9).



Figura 9. Video de apoyo, creado por la docente en formación del proyecto Verde, de la docente en formación Camila Veloza. Recuperado en marzo del 2022.

Ahora bien, el proyecto Rojo utilizó la plataforma Google Meet para desarrollar sus actividades con la población objetiva, algo evidente en los videos suministrados por el mismo docente en formación. A partir de estas grabaciones, fue evidente la ausencia de una organización de las herramientas tecnológicas: se dejó entrever el contenido axiológico de cada sesión, sin mención detallada de la utilización de cada herramienta. Pero haciendo énfasis en las bitácoras de observación se halló cómo el docente en formación detalla las tecnologías que usó dentro de su proyecto, dejando ver cómo usó cada una y con qué objetividad.

Profundizando en la bitácora de observación de la primera sesión, dentro de la fase de apertura, se mostró un video proveniente de estudiantes de la licenciatura en danza escénica de Universidad de Colima (México), el cual consistía en una coreografía secuencial tipo *challenge* (desafío coreográfico para publicarlo en redes sociales como lo es TikTok). Este fue el principal referente de un posible producto final del proyecto virtual, y estaba alojado en los archivos personales del docente en formación (figura 10).

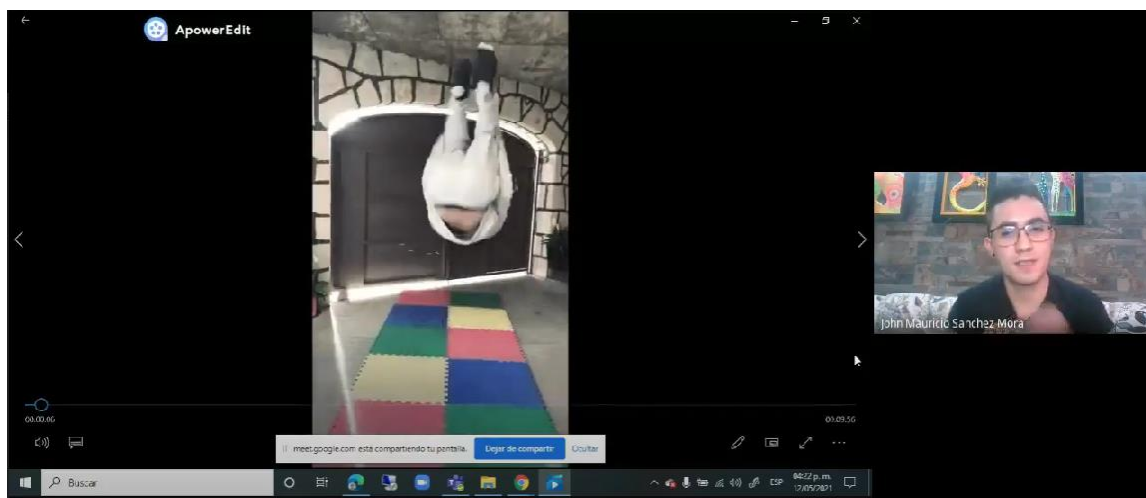


Figura 10. Video tipo *challenge* de los estudiantes de la licenciatura en danza escénica de la Universidad de Colima (México), del proyecto Rojo del docente en formación John Sánchez. Recuperado en febrero del 2022.

En la grabación de la clase se puede evidenciar la timidez por parte de los participantes, puesto que estos omiten encender sus cámaras, y en ocasiones no responden al llamado del docente en formación, lo que provoca que el profesor retome la actividad de

la presentación intentando romper el hielo por medio de unas variaciones para incentivar el grupo. Sánchez (2021) afirma que el pánico escénico es algo natural a la hora de relacionarnos en grupo. Esto se ve reflejado en la bitácora de observación de la sesión número 1, en el apartado de reflexión y análisis de la actividad central.

En la segunda sesión, el docente utilizó cuatro materiales audiovisuales que se manejaron dentro de la fase de actividad central. El primer material “Baile dubstep con las manos” (Løs_M3jores_Dubstep, 2018) se utilizó para demostrar la importancia que tiene las manos dentro de una composición coreográfica a través del dubstep, género musical urbano que nació a finales de los noventa en Inglaterra.

Continuando con el desarrollo de la sesión, se centra la mirada en el segundo video “Stomp Live - Part 1 - Brooms” (WorldMusic, 2011). A partir de este, se explicó que el *stomp* según Rodríguez (2014) es una forma musical, que rompe los esquemas en cuanto a su musicalización, su versatilidad y capacidad creativa, permite al músico tener la capacidad de producir sonidos y melodías a base de objetos e incluso su cuerpo (párr. 1). Los siguientes videos proyectados, “STOMP Can 1” y “STOMP Can 2” (Stomp Online, 2020), contrastan con el anterior video, ya que desde estos se maneja el *stomp* a partir de la virtualidad y encuentros sincrónicos. El docente en formación presentó este concepto musical para traspasarlo a la corporalidad escénica de los participantes, y desde allí iniciar con el ejercicio de creación de la coreografía que cerraría el proceso del taller.

Por otra parte, en las planeaciones y en las bitácoras de observación del proyecto Violeta se mencionan los dispositivos móviles con conexión a Internet, junto con la utilización del servicio de videoconferencia Zoom, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y educativas. En este proyecto en particular no hay material audiovisual, auditivo o de imagen para el análisis de su proceso.

Tanto en las planeaciones como en las bitácoras de observación, se menciona y se hace uso de la obra *En la diestra de Dios padre* (Buenaventura, 1960) como texto en el desarrollo de las prácticas. También, en las bitácoras de observación, se evidencia cómo el practicante envía un material audiovisual titulado *En la diestra de Dios Padre.avi* (Ortiz Castellanos, 2012), un video que se utilizó con el fin de que los estudiantes generaran ideas acerca de la creación de los personajes.

Para finalizar con esta subcategoría, nos ubicamos en el proyecto Morado. A partir de la observación de las planeaciones y las bitácoras de observación, puede verse que la practicante manejó una estructura detallada de sus actividades, entre las cuales se incluyen tres materiales audiovisuales que fungieron como guía para explicar a los estudiantes los diferentes diálogos que existen en el teatro para, a partir de estos, crear los suyos propios. Estos materiales se dejaron como tarea en la primera sesión debido a problemas de comunicación con la docente encargada del curso. Luego, tuvieron que ser presentados en la segunda sesión, una dificultad descrita en las bitácoras de observación.

En el transcurso de la segunda sesión se presentó el primer video *Armando le pregunta a Bertha por Nicolás Mora / Yo soy Betty, la fea* (Canal RCN, 2020). Este material lo utilizó la practicante para explicar la forma dialógica que se evidencia entre los personajes Bertha y Don Armando. Luego se presentó el video *El Soliloquio de Julia - Cortometraje sobre el TEA* (Muñoz, 2018), y a partir de este, la practicante desarrolló la idea del soliloquio y cómo este se estructura. Por último, se presentó el video “*Rosa - Monólogo-*” (Dadecá ECD, 2017), con el que se expuso el monólogo y cómo a través de este se rompe la cuarta pared, con lo que se genera un diálogo directo entre el personaje Rosa y el público.

Para resumir los hallazgos encontrados de estas unidades de análisis, encontramos que existen diversas maneras de elaborar los planes de clase, dependiendo de la población objetiva y del tiempo que se estime para el desarrollo de estos. Algunos practicantes mencionan de un modo detallado y específico los contenidos, actividades y evaluaciones a resolver, los cuales, además, pueden llegar a tener modificaciones dependiendo de su proceso: “Sin embargo, el proyecto de aula puede variar, incluso modificarse totalmente en función de lo que ocurriendo en las clases.” Merchán Price (2020, p. 73.), de modo que puede arrojar diferentes resultados dependiendo de las circunstancias.

Podemos destacar que las diferentes herramientas tecnológicas que se usaron en el proceso de los proyectos fueron bastantes acertadas. Los docentes en formación mantuvieron una conexión con sus poblaciones objetivas a través de los servicios tecnológicos; sin embargo, cuando ocurrió alguna interferencia dentro de las sesiones, la

transmisión se entrecortó y, por limitaciones de tiempo, los temas perdidos no pudieron retomarse.

Las tecnologías organizativas son aquellas que le dan un orden a las diferentes herramientas tecnológicas que se hallan dentro de las aulas. Es de esta forma como, en las bitácoras de observación y las planeaciones de cada proyecto, es evidente que existe la organización de las herramientas tecnológicas, donde cada una tiene una funcionalidad específica. Asimismo, las estructuras de las planeaciones no solo cambian, sino que se transforman dentro de las aulas mediadas por tecnologías, incluyendo servicios tecnológicos como plataformas, aplicaciones, páginas web, entre otras.

En la figura 11 se puede observar la organización de cada proyecto de aula, dentro del proyecto Anaranjado, la docente en formación tenía las sesiones medidas por tecnologías, desde su dispositivo móvil (celular), al cual tenía conectividad a internet y utilizaba Zoom para los encuentros sincrónicos, se comunicaba con sus estudiantes por medio de la aplicación WhatsApp e hizo interactuar a sus estudiantes con la página web creada por ella.

Por otro lado, en el proyecto Verde, la docente en formación utilizó un computador portátil, con conexión a internet, haciendo uso de la plataforma Microsoft Teams, donde compartió varios videos realizados por ella, y comunicándose con sus estudiantes por la aplicación WhatsApp, aprovechando esta, para enviar tareas y soluciones de estas.

Ahora, continuando con el proyecto Rojo, el docente en formación utilizó un computador portátil, mientras manejaba Google Forms, para realizar una inscripción previa a su proyecto de aula, al finalizar dicha suscripción, realizó sus sesiones por medio de Google Meet, donde compartió varios videos, tanto de su autoría, como de la página web YouTube, e igualmente tenía un contacto con sus estudiantes por WhatsApp.

Mientras que los proyectos Violeta y Morado, usaron un dispositivo móvil y un computador portátil respectivamente, en ambos se evidenció el uso de Zoom y WhatsApp, para poder desarrollar óptimamente sus sesiones.



Figura 11. Mapa conceptual de las tecnologías organizativas dentro de los proyectos. Abril del 2022. Autoría propia.

6.3. Tecnologías Simbólicas

Respecto a la última subcategoría las tecnologías simbólicas, se centrará la mirada en los diferentes lenguajes y símbolos que aparecen dentro de las aulas mediadas por las tecnologías y también se examinará cuáles son los nuevos lenguajes y símbolos que nacen de las prácticas pedagógicas y educativas mediadas por las tecnologías de los licenciados en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de esta categoría, se analizará cómo en los proyectos de aula se evidencia la incorporación de lenguajes alternos que aparecieron en la interacción de los docentes en formación con los estudiantes por medio de dispositivos tecnológicos, además de indagar desde la simbología qué representa el estar desde un aula mediada por tecnologías.

En la tabla 4 se encuentran los proyectos de aula, los lenguajes y los multilenguajes utilizados dentro de las clases mediadas por las tecnologías junto con los símbolos y las imágenes digitales que están presentes en las dinámicas de las aulas mediadas por las

tecnologías que se evidenciaran dentro de las planeaciones, bitácora de observación, videos de las sesiones y entrevistas.

Tabla 4. Lenguajes y símbolos

PROYECTO DE AULA	LENGUAJES Y MULTILENGUAJES DENTRO DEL AULA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS	SÍMBOLOS E IMÁGENES DIGITALES PRESENTES EN EL AULA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS
PROYECTO ROJO	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje dancístico. • Lenguaje audiovisual • Lenguaje musical • Lenguaje gestual 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de portada de los estudiantes y el docente en la plataforma de encuentros sincrónicos
PROYECTO VERDE	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje corporal musical • Lenguaje teatral • Lenguaje deportivo • Lenguaje audiovisual • Lenguaje de Títeres 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de portada y/o íconos de los estudiantes y el docente en la plataforma de encuentros sincrónicos
PROYECTO NARANJA	<ul style="list-style-type: none"> • Audiodescriptivo • Lenguaje teatral • Lenguaje cinematográfico • Audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de portada de los estudiantes y el docente en la plataforma de encuentros sincrónicos • Ausencia de imagen
PROYECTO VIOLETA	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje teatral • Lenguaje audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de portada de los estudiantes y el docente en la plataforma de encuentros sincrónicos
PROYECTO MORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje teatral • Lenguaje audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de portada de los estudiantes y el docente en la plataforma de encuentros sincrónicos

Marzo del 2022, autoría propia.

En el proyecto Anaranjado se logró ver cómo el lenguaje que se manejó fue audiodescriptivo, al respecto el grupo social ONCE (s.f.) lo define como la descripción para ciegos de la trama o un contenido audiovisual, para la accesibilidad de comunicación con ellos, se puede realizar audiodescripción de teatro, cine, películas, series entre otros. Este lenguaje se utilizó para contribuir a que la población con discapacidad visual tuviera una idea clara sobre cómo son las acciones dentro de los materiales audiovisuales y las

imágenes presentados dentro del proyecto, ya que la docente en formación empleó diferentes herramientas tecnológicas, como los podcasts, vídeos con audiodescripciones y la página web que se creó con formato audiodescriptivo.

A partir de los multilenguajes, la practicante se enfocó en utilizar el teatro y elementos del cine, puesto que este proyecto se desarrolló dentro del aulas mediadas por las tecnologías, lo que desencadenó la imposibilidad de llevar a cabo una presentación física teatral de las diferentes creaciones de los personajes. Es así como la docente en formación se apoyó en el lenguaje audiovisual y en los servicios tecnológicos para la difusión de las creaciones y, de esta forma, el producto final fue denominado *película teatral*, el cual unió estas dos estructuras de lenguaje y presentó un material audiovisual con la recopilación de los videos que se desarrollaron desde la composición teatral utilizando la creación de personaje desde la voz, el vestuario y la representación actoral.

Continuando con el término que emergió de este proyecto, la *película teatral*, Mora (2011) explica la relación que existe entre el teatro y el cine:

A estas alturas de la historia del séptimo arte se antoja trivial decir que el teatro tuvo un papel relevante en su nacimiento como medio. Pero, lo más correcto sería afirmar que el teatro marcó de manera trascendental la primera evolución del cine. Aún imaginando una absurda y quimérica coyuntura de quiebre entre nuestro presente y su pasado más inmediato, donde no hubiera indicios que determinan el posible origen de las formas de expresión y de representación modernas, sería muy fácil deducir la relación paterno-filial entre teatro y cine, por su evidente afinidad formal y narrativa. (párr. 1)

Se comprende, entonces, que el cine y el teatro son dos estructuras de lenguaje que parten de un mismo lugar en cuanto a sus maneras de narración, pero que, por sus formatos de difusión, se dividen. Lo anterior ocurre debido a que el teatro es un encuentro físico y las herramientas tecnológicas que se encuentran dentro de este son artefactos, como las luces y el sonido; mientras, en lo que se refiere al cine, se puede ver cómo todo su proceso está atravesado por herramientas tecnológicas, desde la producción hasta la difusión, que no solo se dan en las salas de cine, sino que también desde las plataformas y las aplicaciones.

En este proyecto se puede evidenciar que los símbolos presentes se encuentran en las imágenes digitales y la ausencia de estas. Al respecto, Jung (1996) afirma: “Llamamos

símbolo a un término, un nombre o una imagen que puede ser conocido en la vida diaria, aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente y obvio” (p. 17). A partir de esta definición, se comprende que los símbolos que surgen de las aulas virtuales se ubican desde las imágenes digitales y todo lo que estas representaron durante su proceso.

En este proyecto, los símbolos se logran dilucidar a través de dos clases que están almacenadas en la plataforma Drive. El primer material revisado consiste en una clase llevada a cabo el 13 de octubre del 2021, sesión que se desarrolló entorno al reconocimiento de la imaginación desde los sentidos y la importancia de estos para la creación de los personajes a partir de los contenidos de la historia del teatro, el carnaval, el vestuario, la creación de personajes y la inclusión. En la sesión se puede apreciar, en un inicio, cómo la docente en formación enciende su cámara y describe a sus alumnos que lleva puesto un vestuario de diosa griega, el cual utiliza para explicar la importancia de construir un vestuario adecuado. A medida que la sesión avanza, todos los estudiantes prenden la cámara y muestran su trabajo en la elaboración de vestuario, a excepción de uno, que tampoco tiene foto; en su lugar, aparece un círculo anaranjado con la inicial de su nombre como se muestra en la figura 12.

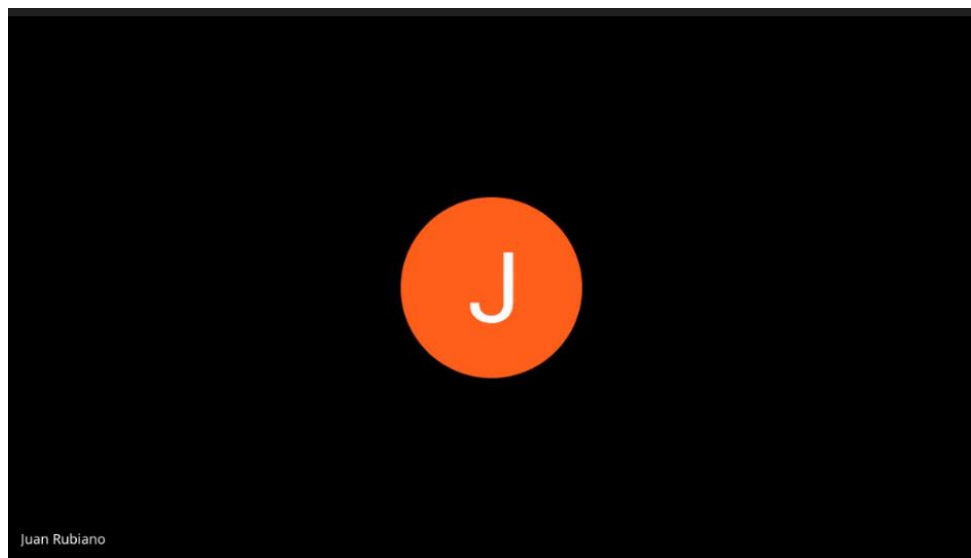


Figura 12. Clase virtual del Proyecto Anaranjado, de la docente en formación Ivonne Chávez. febrero 2022.

Debido a la ausencia de la imagen, definida por Jung como un símbolo (1996), se comprende que esto también genera una repercusión en las maneras en que se concibe un aula de clase. Esta imagen es, entonces, un símbolo que nos dejan las aulas mediadas por tecnologías durante los dos años en que estas transcurrieron y que representa el estar y no estar desde la lejanía de los cuerpos físicos que se desdibujan detrás de un círculo y una letra, es decir, un simulacro de presencia.

En cuanto a los estudiantes que encendieron su cámara, se puede apreciar los espacios que habitan y lo que estos representan a partir de lo simbólico. Esto inicia con lo poco que se puede ver desde el recuadro. En la figura 13 se pueden observar los espacios tan diversos donde cada estudiante tomó la clase, a su vez las cosas cotidianas de un hogar común que entran a hacer parte de las aulas mediadas por las tecnologías por la forma en que esta se estructura.

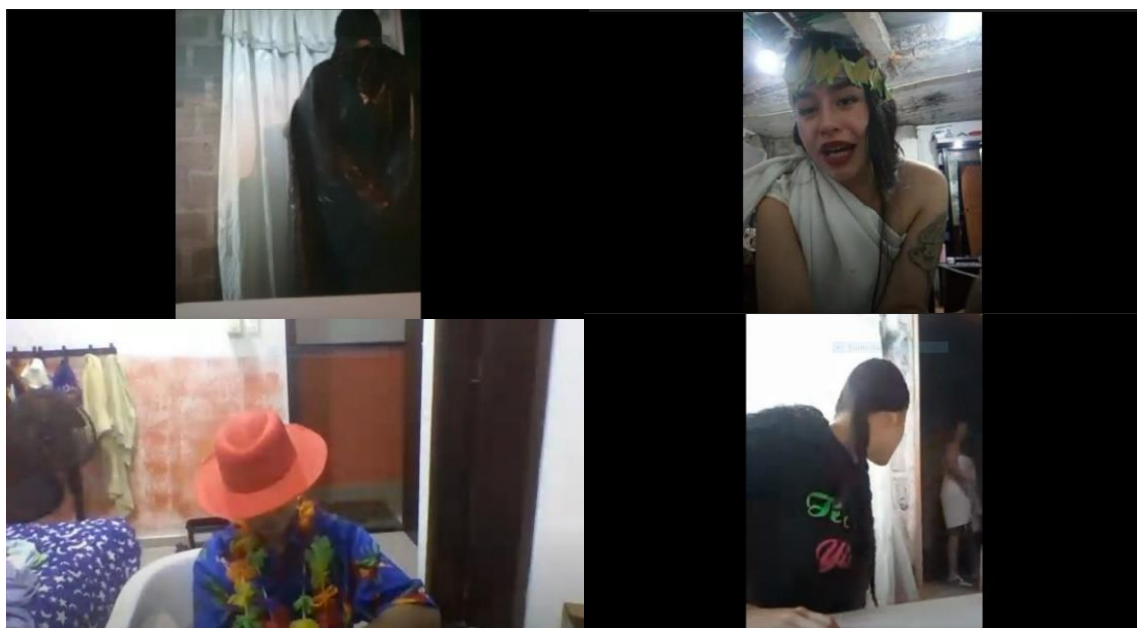


Figura 13. Collage de clases del 13 de octubre del 2021, Proyecto Anaranjado, de la docente en formación Ivonne Chávez. febrero del 2022.

Siguiendo con el encuentro de los múltiples lenguajes y símbolos, se enfoca en el Proyecto Verde, en el que la practicante usa varios lenguajes para su desarrollo. El primer lenguaje en manifestarse es el corporal musical durante un calentamiento y estiramiento de las manos y las zonas de las muñecas. Les dice a sus estudiantes que imagen que son

directores de orquesta para que imiten sus movimientos, haciendo la figura del ocho con las manos. Esto se corresponde con lo descrito en *El Cuerpo del Músico* por Rosset y Odam (2010):

Muchos de los músculos que mueven la muñeca y los dedos se encuentran en el dorso del antebrazo. Cuando los músculos que terminan en la muñeca se contraen de forma aislada, hacen que la mano se mueva en la dirección en la que el músculo ejerce tracción. Sin embargo, cuando actúan todos ellos conjuntamente, generan extensión de la muñeca. También hay músculos que extienden todos los dedos al mismo tiempo. Además, el pulgar, el índice y el meñique tienen sus propios músculos que les permiten moverse más fácilmente con independencia. (p. 67)

De la misma manera, *La teoría del movimiento deportivo* (Grosser *et al.*, 1991) se ocupa de los movimientos deportivos y del hombre que se mueve. Se diferencia entre movimiento cotidiano, laboral, expresivo y deportivo. Estos movimientos se manifiestan en formas sencillas y en formas acíclicas, y se pueden realizar con, en y sin aparatos, individualmente, con compañeros, adversarios, en grupos y equipos, siendo sometidos a reglas, prescripciones y acuerdos. De allí que sean “susceptibles de ser sistematizados” (Grosser, 1991, como se citó en Vallejo, 2010, p. 147-156), siendo la corporalidad la parte fundamental en esta parte del calentamiento. La docente en formación desarrolla la imaginación de los estudiantes para que ellos crean que son el jugador argentino Lionel Messi, para que levanten las rodillas como si golpearan con ellas el balón, de modo que practiquen una secuencia de movimientos con las piernas como calentamiento.

La docente recurre a juegos teatrales como el “Chiquiri chiquiri ya fo”, el cual consiste en que una persona realiza un movimiento, luego una segunda reproduce el movimiento de la primera y añade otro propio, después una tercera persona hace los dos movimientos anteriores y añade otro, y así hasta que todas las personas en el juego participen. El juego tiene este nombre porque cada vez que alguien hace los movimientos debe decir a frase “chiquiri chiquiri ya fo fo”. Este juego motiva a los estudiantes, se levantan de sus puestos, imaginan diferentes movimientos, ponen atención a los anteriores y tiene más interacción tanto con sus compañeros como con la practicante. Se puede decir, entonces, que los juegos teatrales son la actividad que supone la asunción y representación

de roles diversos, en una situación dada y conforme a unas reglas establecidas, como se menciona en *Literatura infantil y juvenil* (García, 2008). Estos potencian la creatividad en el lenguaje, el cuerpo, la recursividad, la imaginación y la observación.

En cuanto al lenguaje audiovisual, entendemos que el componente auditivo y visual se encuentra intermediado por elementos técnicos y tecnológicos con diferentes contenidos simbólicos y armónicos que están por encima de los contenidos verbales, según Crusellas (2017). Esto es evidente dentro del video de apoyo que usa la docente para que los estudiantes entiendan las situaciones por las que pasan los personajes del cuento. El uso de material audiovisual, como estrategia de apoyo de contenido, es bastante acertado, dado que captura la atención por parte de los estudiantes, lo que provoca que el tema sea digerido rápidamente y logre su objetivo principal.

Dentro del lenguaje audiovisual, se encontró el uso de los títeres, basado en la manipulación de estos objetos inanimados “para la estimulación del lenguaje y expresión creada por los seres humanos, que cobre vida y se mueve con la intención de comunicar un mensaje” (Cedillo Merchán, 2019, p. 18). La docente de este proyecto construyó los títeres con materiales prácticos, como poliestireno expandido, fomi, ojos de juguete, alambre y marcadores, así dándoles forma a cada personaje: un campesino y una campesina extraídos de un cuento, quienes manifestaban a los estudiantes la problemática por la que estaban pasando. Cabe resaltar que la voz de los personajes la realizó la docente en formación en conjunto con una compañera. También pudimos apreciar el símbolo de “mano levantada”, una opción dentro de la plataforma Microsoft Teams para indicar el deseo de hacer una intervención, comentario, pregunta y/o aclaración.

Continuando con el tema, se observó que usuarios de dicho servicio de videoconferencia, tiene la posibilidad de cambiar el fondo de su imagen con la cámara encendida, permitiendo acceder a diferentes tipos de fondos mientras está en la sesión; en el caso de este proyecto, una estudiante hizo uso de dicha opción, dejando ver los diferentes fondos existentes. Esto se observa, cómo la estudiante no permite dejar ver el espacio en donde está situada y en reemplazo está la imagen de una playa.

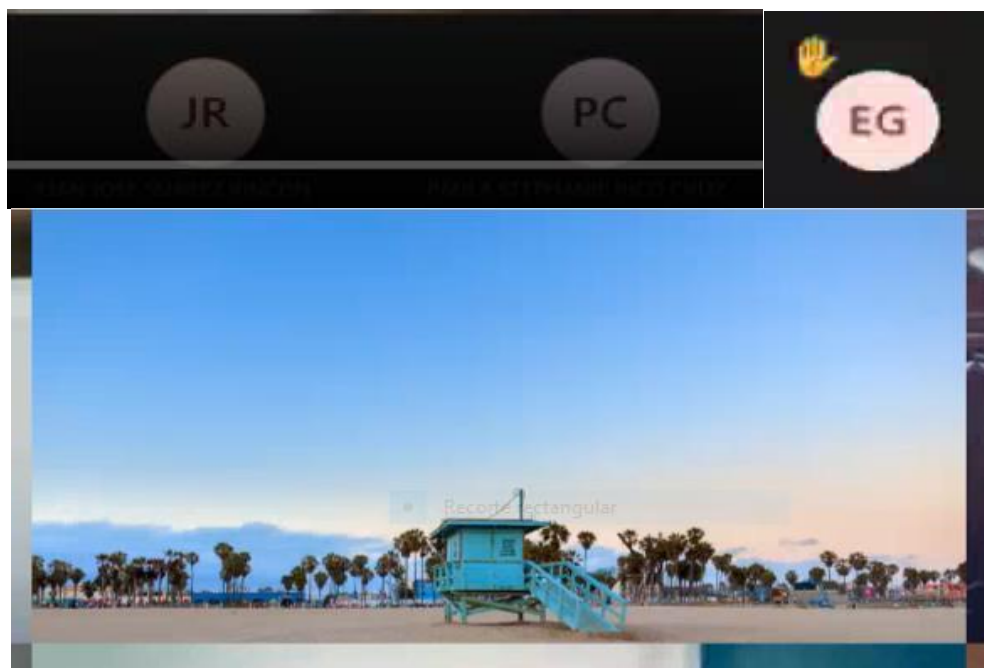


Figura 14. Imágenes de perfiles con las iniciales de los nombres y apellidos, mano levantada y fondo de los usuarios, del proyecto Verde de Camila Veloza. Recuperado en febrero del 2022.

Continuando con el Proyecto Rojo, se pudo observar desde las bitácoras la enunciación de los lenguajes y multilenguajes dancísticos, musicales y gestuales. A partir del lenguaje dancístico, la primera mención se ve en la bitácora de observación del 12 de mayo de 2021, donde el docente ejecutó una actividad rompehielos en la que cada participante se presentó comentando su nombre, edad e interés dancístico. En este mismo diario de campo se enuncia la importancia del lenguaje gestual: el practicante desarrolla una actividad en la que cada participante debe prender su cámara y hacer una mueca, ya que el gesto es fundamental a la hora de bailar. Por el lado del lenguaje musical, el docente se enfocó en el tempo-ritmo del *stomp*, con el cuerpo siguiendo un patrón de danza mientras se generan los sonidos.

Desde los multilenguajes presentes en este proyecto, el docente en formación centró su mira en el lenguaje dancístico y algunos elementos del lenguaje musical y gestual, ya que también se encuentran inmersos en la danza, entendiendo esta como un lenguaje no verbal que se manifiesta desde los movimientos corporales. Según Ivelic:

Las tensiones coreográficas analizadas forman el lenguaje «primario» de la danza. Junto a éste se encuentran sus aspectos «secundarios», que deben

guardar relación armónica con las primeras. El lenguaje secundario está constituido, fundamentalmente, por “la narración” de una “historia”, la “música”, la “vestimenta”, la “escenografía” y la “iluminación”. (2008, p. 31).

Se comprende, entonces, que el lenguaje de la danza se divide en dos partes. Se encontró que, en el Proyecto Rojo, el lenguaje primario se ubica a partir de la composición coreográfica, para la que el docente en formación realizó una serie de ejercicios que creaban esta composición de forma grupal con el fin de unir todos los materiales creativos en un producto final. Este último tuvo una sonoridad a través del *stomp*, a través de la cual se evidencia cómo el segundo lenguaje de la danza complementa orgánicamente la construcción de la coreografía.

El docente utilizó también el término *coreodrama*, con el que se refiere a un espectáculo que incluye la danza, la pantomima y otras formas artísticas. Pues el practicante quería hacer un producto creativo desde los gestos, la sonoridad rítmica del cuerpo y el uso de objetos comunes a través de la danza, al respecto el docente menciona en la bitácora de observación y el video de la clase número 1 en la franja de apertura del taller, su objetivo de crear una coreografía partiendo de las narrativas históricas corporales de cada uno de los participantes, enfocados principalmente en las manos y los pies como medio de expresión dentro de la composición coreográfica del proyecto.

Continuando con los símbolos que empiezan aparecer dentro del Proyecto Rojo, se observa en las grabaciones de las sesiones llevadas a cabo los días 12, 19 y 26 de mayo del 2021, en las que se aprecia cómo algunos estudiantes y el docente en formación tenían en sus fotos de portada fotografías personales, familiares, *collages*, entre otras, como se puede ver en la figura 15.

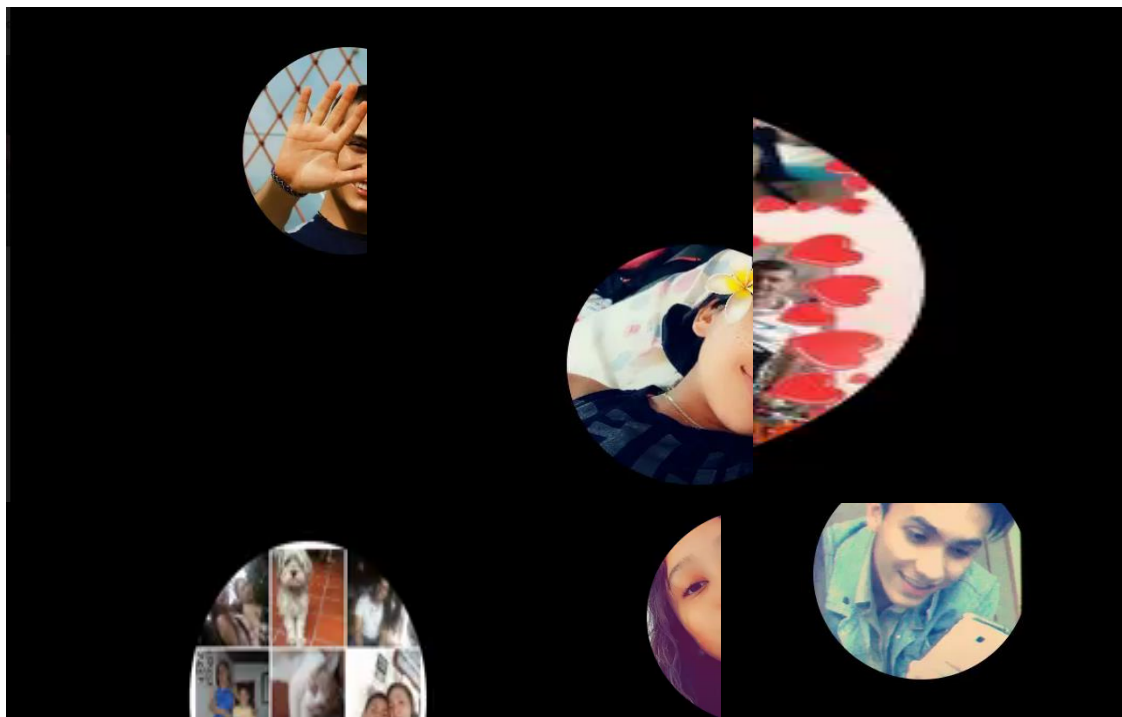


Figura 15. Fragmentos de las fotos de perfil de algunos estudiantes del proyecto Rojo del docente en formación John Sánchez. Recuperado en febrero del 2022.

Se comprende entonces que las imágenes de portada son un lugar de enunciación que define simbólicamente los rasgos de las personas presentes en cada una de estas. Si partimos que Jung (1996) comprende el símbolo a partir de las imágenes que se convierte en parte de la vida diaria, entendemos que estas enunciaciones desde las imágenes de portada hacen parte de la rutina diaria dentro de la educación mediada por las tecnologías, transformándose en una representación simbólica de los cambios de paradigma que existe entre un aula presencial y una mediada por tecnología.

A continuación, se observará los dos lenguajes que aparecen dentro del Proyecto Violeta: uno es el teatral, y el segundo es el audiovisual. Del primero podemos decir que fue empleado tanto para calentamiento como para estiramiento de los estudiantes en las sesiones. También se evidencia la creación de personajes por medio de la voz, donde el docente en formación les enseña una preparación tanto del cuerpo, como de la voz que les sirve para el momento de creación:

Con el tiempo, el entrenamiento se convierte en ritmo común, las personas van entrando en un proceso rítmico que los acoge, los protege y los

involucra. Lo que llamamos proceso de montaje es sobre todo ritmo común. En realidad, un grupo comienza a hacer espectáculos llamativos cuando es evidente que tiene un ritmo común, cuando su respiración colectiva tiene varios puntos de encuentro, y cuando su energía es compatible en varios niveles. Si algo aporta a un grupo el entrenamiento colectivo, es el ritmo de grupo. El hecho de compartir un espacio para ejercitarse en grupo comienza a generar formas de comportamiento grupal, formas de respirar, de mirar, de caminar, de hablar, de comunicarse, de observar y, posiblemente, de aprender. (Araque Osorio, 2009, p. 114 – 121)

El lenguaje audiovisual, al igual que en el proyecto Verde, sirve aquí como apoyo para la creación. A los estudiantes se les presentó materiales provenientes de YouTube a modo de banco de referentes para la construcción de personajes (figura 16).



Figura 16. Fotograma de video alojado en YouTube de la obra “En la diestra de Dios padre”, dentro del proyecto Violeta del docente en formación Miguel Morales. Recuperado en febrero del 2022.

Para finalizar, hay ausencia de videos y fotografías de las sesiones, puesto que el docente en formación no pudo recuperar este material de las sesiones grabadas, lo que conlleva a no ser evidente los símbolos dentro de las clases mediadas por las tecnologías, limitando significativamente el análisis de los símbolos en este proyecto,

Prosiguiendo con el proyecto Morado, se pudo observar cómo la docente en formación se apoyó en el lenguaje teatral y el audiovisual para llevar a cabo el proyecto de aula, donde se manejaron tres formas dialógicas de teatro: el soliloquio, el monólogo y el diálogo. A partir de estas tomó elementos del lenguaje audiovisual para dar ejemplos de cómo se ven y cómo se escuchan los diferentes diálogos.

Desde el soliloquio se puede entender la relación dialógica que hay de una persona consigo misma, entendiendo esta como el modo en que “un personaje expresa sus pensamientos o sentimientos en voz alta mientras está solo en el escenario o con los otros actores en silencio” (Enciclopedia Británica, 2020). Partiendo de esta definición se comprende que el soliloquio es una forma dialógica que se da desde los pensamientos internos. Para explicarlo, en este proyecto se utilizó un video donde se mostraba *El Soliloquio de Julia - Cortometraje sobre el TEA* (Muñoz, 2018), lo que permitió identificar los elementos principales que se manejan desde este lenguaje dialógico.

A partir del monólogo se comprende un formato dialógico discursivo de un personaje dirigido a los espectadores rompiendo la cuarta pared. La practicante tomó un video y desde el lenguaje audiovisual explicó cómo los monólogos hacen parte fundamental del lenguaje teatral cuando se quiere expresar una idea o pensamiento controvertido.

Para finalizar con estas tres formas dialógicas del teatro, se observa el diálogo que se refiere a las conversaciones que existen en el escenario entre dos o más actores sin la interrupción de un narrador. La docente se apoyó en un video donde aparecen dos personajes discutiendo entorno a lo que le dice chisme, ya que la docente quería mostrar a los estudiantes cómo se puede lograr un diálogo a partir de conversaciones banales que se tiene hasta en la vida cotidiana.

En cuanto a los símbolos que se encuentran en imágenes en este proyecto, se observaron dos fotografías de portada que manifiestan una postura política hacia los eventos ocurridos en la protesta por la reforma tributaria: una manifestación de disconformidad por los hechos violentos del brazo armado del estado (figura 17). A partir

de estos hechos, Temblores ONG, el 28 de junio del 2021, expidió un comunicado a la opinión pública e internacional donde muestra todos los actos violentos cometidos por la fuerza pública colombiana en el marco de las movilizaciones del paro nacional, como se puede observar en la figura 18.

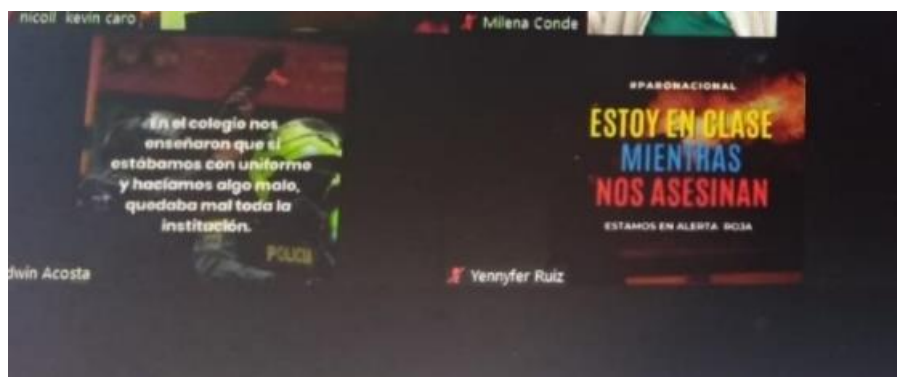


Figura 17. Fotos de portada de los estudiantes, del proyecto Morado. Recuperado en febrero del 2022.



Figura 18. cifras de actos violentos registrados dentro del paro nacional

Fuente: Temblores ONG, Recuperado en marzo del 2021.

En las imágenes de portada de los estudiantes (figura 17) se puede apreciar cómo estas simbolizan una crítica hacia la fuerza pública por la represión y la violencia ejercida contra los manifestantes. A partir de estas imágenes que incluyen texto se comprende una enunciación de las nuevas formas de protesta surgidas en las aulas mediadas por las tecnologías. Desde la imagen virtual se pueden visibilizar estas denuncias simbólicas que se manifestaban cada vez que estos estudiantes ingresaban a su clase, esto se evidencia en la bitácora de observación número 2, donde la docente en formación hace alusión a la reflexión final del encuentro, sobre las imágenes de portada de los estudiantes y el dialogo dado entre los estudiantes y la docente.

Se comprende, entonces, que los lenguajes y los símbolos que aparecen en cada uno de los proyectos responden a aquello que necesitaba abordar cada docente en formación (figura 19). En cuanto a los lenguajes y los multilenguajes, se observó que la base de casi todos los proyectos se centraba en los diferentes lenguajes teatrales y en el modo en que estos brindaron herramientas a la hora de crear personajes, juegos teatrales, dramaturgia y formas escritas del teatro. Desde lo simbólico, se observó la imagen digital y cómo esta se convirtió en parte de la vida diaria dentro de las aulas mediadas por tecnologías.

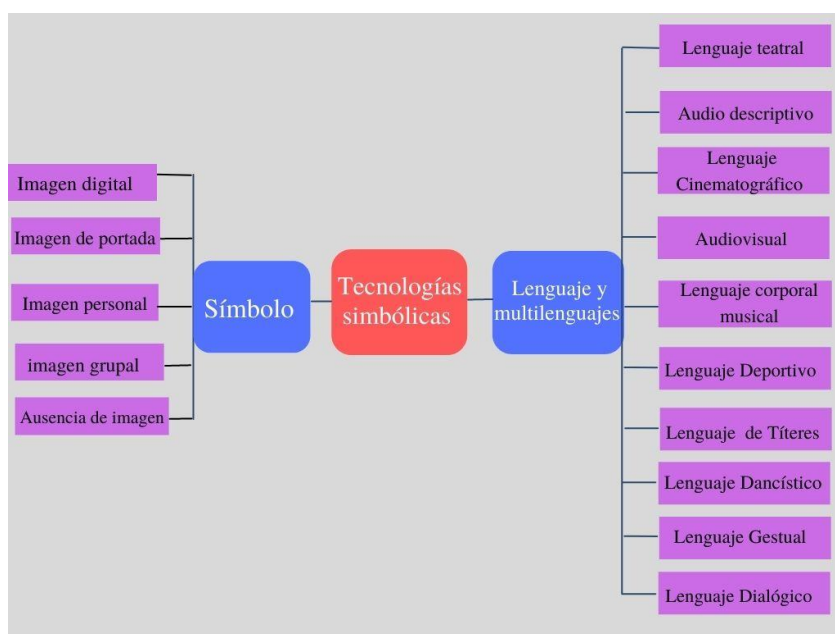


Figura 19. Mapa semántico de las tecnologías simbólicas encontradas. Abril del 2022, autoría propia.

7. Capítulo 2: *tecnovivio*

Partiendo de la última categoría, el *tecnovivio* acuñada por el autor Dubatti (2015), el definí este como el lugar de encuentro a través de las tecnologías. La primera es el *tecnovivio interactivo*, que se refiere a la comunicación directa entre dos o más personas a través de medios tecnológicos, como los mensajes de texto a través de aplicaciones (p. ej.: WhatsApp), los correos electrónicos o las plataformas de videollamadas (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, etc.) que posibilitan una conexión instantánea entre los individuos. La segunda es el *tecnovivio monoactivo*, noción que se desarrolla desde la relación que se tiene con las tecnologías tradicionales, como la radio, la televisión, el cine y los libros, y cuyo nombre se deriva porque las interacciones que estas provocan son de carácter monológico. En esta última no existe una comunicación directa entre el emisor y el receptor: las dos subcategorías se relacionan entre sí por medio de las diversas formas que cada tecnología permite.

7.1. *Habitus docente y su transformación del convivio al tecnovivio.*

Durante las prácticas pedagógicas y educativas que se desarrollaron en los tiempos de pandemia, la adaptabilidad por parte de los docentes en formación se fue construyendo conforme a las necesidades suscitadas tanto para las diferentes poblaciones objetivas como para los mismos practicantes. El reto consistió en mantener una conexión con los estudiantes, no solo en el sentido de aulas mediadas por tecnologías, sino una donde exista atención, comunicación, aprendizaje y enseñanza por parte de los estudiantes. No es un secreto que estas nuevas formas de enseñanza fueron bastante complejas de entender, adaptar y llevarse a cabo en las prácticas pedagógicas y educativas, puesto que se carecía de información y conocimiento sobre ellas; sin embargo, esto obligó y posibilitó la búsqueda e investigación sobre maneras de enseñar y ejercer como docente.

En el caso de los cinco proyectos de aula que se han observado, analizado y estudiado, se puede decir que cada docente en formación adquirió una forma propia del uso de las herramientas tecnológicas. Las diferentes estrategias para poder desarrollar las prácticas pedagógicas y educativas pueden entrecruzarse por medio de dichas herramientas. Además, hubo la necesidad de enfrentarse a unos parámetros contrarreloj tanto en los servicios tecnológicos como en los espacios de práctica, donde, por lo general, los

estudiantes se mantenían en un estado de pasividad, manteniendo sus cámaras apagadas y su participación, retroalimentación y comunicación al mínimo.

El *habitus* según Bourdieu (1930) “es la sociedad inscrita en el cuerpo, en el individuo biológico”, ahora bien, si se habla del *habitus* docente se comprende como la construcción de hábitos que se desarrollan durante su formación académica y sus prácticas pedagógicas; es el lugar donde los profesores en formación construyen habilidades y pensamientos del oficio. Este, en efecto, se transforma y se ajusta a las circunstancias, como fue el caso de las prácticas docentes y educativas durante el periodo de pandemia, puesto que los docentes conformaron su ser docente para las aulas mediadas por las tecnologías, creando didácticas destinadas a estos nuevos encuentros escénicos, como el manejo de textos virtuales, videos, servicios tecnológicos y aplicaciones. Estos nuevos textos, implementados a los quehaceres escénicos, se convirtieron en mediadores de la virtualidad. Debe tenerse en cuenta que las artes escénicas son un campo poco explorado en el ámbito digital, por lo que los docentes tuvieron que ampliar sus herramientas de enseñanza, para así, basándose en los saberes previamente recogidos desde su formación académica, construir una nueva didáctica.

Este panorama observa la importancia de incluir las tecnologías dentro la formación de los docentes del siglo XXI. Ahora mismo, la educación se encuentra estancada en las mismas formas de enseñanza, lo que imposibilita la adecuada incorporación de artefactos y tecnologías a las aulas de clase, lo que provoca un conocimiento muy limitado de los profesores en esta área, sobre todo cuando se observa el caso de las artes escénicas, principalmente el teatro. Por esta razón, este proyecto puede convertirse en uno de los primeros pasos para la consolidación de nuevas maneras de enseñar teatro por medio de las tecnologías, pues la experiencia de los docentes que aquí se aborda es una muestra de innovación y creación de didácticas pensadas para las aulas mediadas por tecnologías de las cuales se puede aprender.

7.2. Tecnovivio Interactivo

Se observará, en cada uno de los proyectos enunciados, los cambios que genera la comunicación mediada por las tecnologías dentro de las aulas virtuales, también las aplicaciones y plataformas utilizadas por los docentes en formación para mantener una

comunicación directa con los estudiantes. Asimismo, se examinará cómo los practicantes aprovecharon las herramientas que estas tecnologías ofrecen para lograr una comunicación asertiva con los estudiantes.

En cuanto al Proyecto Rojo, se realizó una entrevista al docente en formación (J. M. Sánchez, comunicación personal, 8 de febrero del 2022) donde este respondió a la pregunta “¿cuáles son las diferencias entre una comunicación directa presencial a una mediada por tecnologías desde su experiencia en las prácticas virtuales?” El practicante, en respuesta, afirmó que la comunicación dentro del aula virtual fue una dificultad, ya que su proyecto se implementó en la ruralidad, lo que provocó que todos los estudiantes se conectaran a una misma red, se cortara el servicio de energía esporádicamente, los mensajes llegaran tarde, esto sin contar, además, los factores externos, como las situaciones cotidianas de una casa familiar que distraían al docente y a los estudiantes.

El docente en formación asevera que la comunicación no es clara, partiendo de las pocas interacciones que existen por parte de los alumnos, quienes en limitadas ocasiones encienden sus cámaras y responden a las preguntas que realiza el docente, como se observa en la clase del 19 de mayo del 2021, que reposa en la plataforma Drive, en esta sesión el docente en el minuto 5:44 pregunta a los estudiantes cómo les fue con la tarea asigna, a lo que responden solo cuatro estudiantes y ninguno prende la cámara. El practicante se refiere a esta situación como una falta de interrelación del docente con los estudiantes ya que por falta del encuentro físico no hay una comunicación asertiva, por lo tanto, se pierde el interés del lado de los estudiantes. Como se observa en la figura 20.



Figura 20. Segunda clase del Proyecto Rojo, del docente en formación John Sánchez, llevada a cabo el 19 de mayo del 2021.

La docente del Proyecto Verde, en respuesta a la misma pregunta (C. F. Veloza, comunicación personal, 8 de febrero del 2022), afirmó que el diálogo, la relación y las interacciones no fueron directas y, por este motivo, se generaron otras condiciones para expresarse o para hablar, lo que dio lugar a un diálogo social condicionado a el aula mediada por tecnología. Agregó, también, que la presencia en un espacio físico hubiera estimulado diferentes emociones: la empatía ayuda a entender la posición del otro, algo que, de acuerdo con la experiencia de la docente en formación, no ocurre en el aula virtual.

Ahora bien, con respecto al Proyecto Anaranjado, al responder a la pregunta planteada (I. A. Chávez, comunicación personal, 20 de febrero del 2022), la practicante — que recurrió a un formato de comunicación audiodescriptivo a la población con discapacidad visual con la que trabajó— informó sobre un diálogo claro, directo, conciso y preciso con sus estudiantes. Por medio de este formato, ella comunicó aspectos visuales de los videos o las películas importantes para la comprensión de los temas y, así, apoyándose en las descripciones, consiguió junto con sus estudiantes la creación de personajes. La practicante afirma que este espacio de las aulas mediadas por las tecnologías la ayudó a afianzar un diálogo interactivo bidireccional, lo que le permitió tener espacios personales con cada estudiante. Esto, a su vez, generó que los temas y los contenidos fueran más fáciles de comprender tanto en las clases personalizadas como en las grupales. La docente expresó que la sonoridad fue una parte fundamental, ya que, a través de los conversatorios y las diferentes dinámicas que se manejaron en el proyecto, los estudiantes respondieron bien a estos estímulos.

Continuando con el Proyecto Violeta, en respuesta a la cuestión planteada anteriormente (M. E. Morales, comunicación personal, 9 de febrero del 2022), el docente en formación afirmó que la comunicación directa desde las aulas virtuales tiene quiebre debido a las malas conexiones o a las caídas de la red, que no permiten un buen desarrollo de los diálogos. El practicante hizo referencia a los sucesos de un encuentro presencial, donde la comunicación fue fluida y permitió el esparcimiento entre los alumnos que no estaban pendientes de si se había caído el internet o si se escuchaba bien. En el caso de este proyecto, los factores de las conexiones hicieron que las clases se interrumpieran por momentos, lo que provocó vacíos en los estudiantes. La población se encontraba en la

ruralidad, hecho que contribuyó a los problemas de cobertura y disponibilidad de equipos para obtener educación de calidad.

Finalmente, en el Proyecto Morado, la docente en formación (S. Y. Cuevas, comunicación personal, 9 de febrero del 2022) afirmó, con respecto a la pregunta planteada, que la comunicación directa con los estudiantes no fue bien recibida. Esto se debió a la imposibilidad de tener un diálogo directo con los estudiantes, ya que la mediadora entre ellos y la practicante era la profesora a cargo del curso, quien no le enviaba los mensajes sugeridos por la practicante a los estudiantes y provocó que la comunicación fuera ineficaz y perjudicial para el desarrollo del proyecto. También, agregó la docente, las dificultades que existieron en la conectividad y la cobertura en la ruralidad ocasionaron que la comunicación se interrumpiera aún más. Por último, llamó la atención sobre la necesidad de los encuentros en el territorio físico, pues es en el contacto que se puede obtener una comunicación directa no solo por medio del diálogo, sino también en los gestos corporales, importantes para las disciplinas escénicas.

Para concluir, se puede apreciar cómo la mayoría de los docentes en formación entablaron relaciones difusas con sus estudiantes, ya que la comunicación mediada por las tecnologías no fue asertiva, como se aprecia en el Proyecto Rojo, donde el docente expresó que los mensajes llegaban tarde y la conectividad no permitía un buen desarrollo en las sesiones. En contraposición, en el proyecto Anaranjado se evidenció cómo la practicante utilizó estas formas de comunicación a su favor, desarrollando espacios de diálogos bidireccionales para generar espacios de escucha activa. Entonces, se comprende, para algunos de los practicantes es esencial el encuentro físico con sus poblaciones, ya que este permite intercambios tanto de conocimientos como de contacto físico. En este orden de ideas, se concluye que existe una necesidad por el territorio educativo que es legado a las aulas de clase, a las escuelas y a las instituciones educativas, aunque también se puede encontrar en los espacios no formales. Carbonell afirmó lo siguiente:

Estas oportunidades educativas se canalizan tanto a través de la educación formal como de la no formal. En el primer caso, no hay más que abrir puertas y ventanas para que penetre la cultura del territorio, al tiempo que la escuela organiza la exploración del entorno, este gran libro abierto que muestra las huellas de la memoria, los latidos de la vida cotidiana, las

arquitecturas de edificios bellos o desvencijados, los modos de vida, las relaciones personales y productivas, la opulencia y la miseria, la más amplia diversidad cultural, las penurias y sueños de sus habitantes. Se trata de un territorio repleto de conceptos y lenguajes para aprender a mirar, leer, interpretar, comparar, recrear, sistematizar y sintetizar la realidad. Y también para intentar transformarla parcialmente con pequeños gestos, pero poderosos. Las experiencias de aprendizaje servicio y otras prácticas comunitarias similares apuntan precisamente en esta dirección, activando procesos formativos, de sensibilización e intervención social. (2018, párr. 8).

De acuerdo con las palabras de Carbonell (2018), la importancia del territorio dentro de la educación es evidente. La desterritorialización en un proceso educativo, como lo es la falta de contacto físico con las aulas, con el docente y con la comunidad educativa, impacta sobre las conductas sociales. Dubatti (2015), por su parte, considera que el *convivio* es un concepto para explicar la importancia del encuentro físico en el territorio y cómo este nos une con nuestros ancestros en un vínculo intrínseco con nuestras raíces. Esta noción puede extrapolarse a la educación: los encuentros territoriales educativos pueden entenderse como un conocimiento experiencial que apoya el desarrollo de los individuos a niveles socioemocionales.

7.1.1. Plataformas sincrónicas

Las plataformas sincrónicas son aquellas que permiten llevar a cabo un encuentro en tiempo real o en vivo por medio de tecnologías. Se observan en la figura 21 las plataformas y las aplicaciones implementadas en cada uno de los proyectos. Allí se ve en la primera fila el Proyecto Rojo, que utilizó para el desarrollo de las sesiones Google Meet. En la segunda fila se encuentra el Proyecto Verde; las plataformas con las que trabajó la practicante fueron Microsoft Teams y Google Meet. En la tercera fila se observa el Proyecto Anaranjado; las plataformas que se utilizaron en el desarrollo de este fueron Zoom y Microsoft Teams. El Proyecto Violeta se encuentra en la cuarta fila, y la plataforma que utilizó el practicante fue Zoom. En la quinta y última fila se encuentra el Proyecto Morado, en el que se trabajó con la plataforma Zoom.



Figura 21. Modelo de las plataformas sincrónicas utilizadas en los proyectos de aula. Abril del 2022, autoría propia.

A partir de lo anteriormente mencionado, ahora se observará cómo los practicantes aprovecharon las herramientas que estas plataformas les ofrecían al desarrollar las clases. El Proyecto Rojo, por su parte, utilizó las opciones de compartir pantalla y sonido, ya que el docente en formación necesitaba mostrar videos para explicar sus contenidos, además de mostrar algunas imágenes. También usó la herramienta de grabar y, de esta forma, dejó un registro visual de lo acontecido en el desarrollo de sus sesiones. Cabe agregar, por último, que las clases grabadas se convirtieron en material de consulta y apoyo para despejar las dudas de los estudiantes (figura 22).

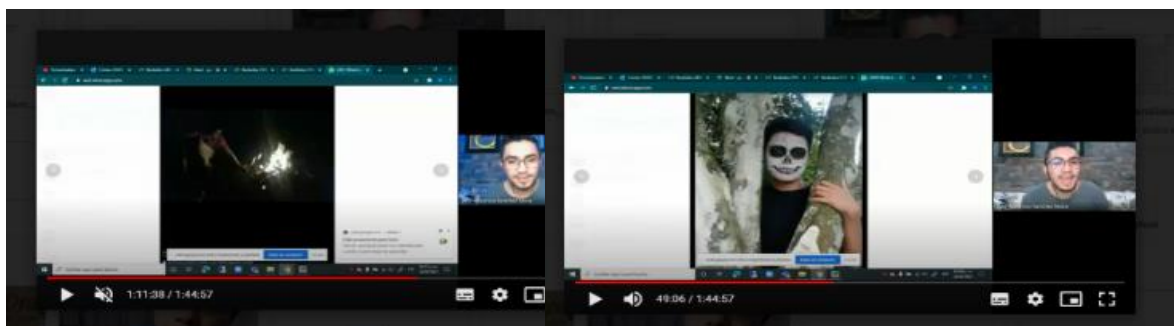


Figura 22. Clases de John Sánchez, donde se evidencia cómo el docente comparte la pantalla y la imagen de la carpeta Drive donde reposan las tres clases grabadas. Recuperado en marzo del 2022.

En lo que se refiere al Proyecto Verde, se utilizó la herramienta de compartir pantalla y sonido, puesto que la practicante creó unos materiales audiovisuales para explicar sus contenidos. Además de grabar las sesiones que dictó, gracias a que la plataforma Microsoft Teams le permitió hacerlo. La docente en formación usó estos registros dentro de sus bitácoras de observación con el fin de respaldar la información descrita, el enlace de la sesión grabada reposa en el apartado de evidencia dentro del formato de bitácora de observación. En cuanto a Google Meet, la docente dejó esta plataforma como segunda opción, en caso de tener problemas con Teams. Como se puede observar en la figura 23.

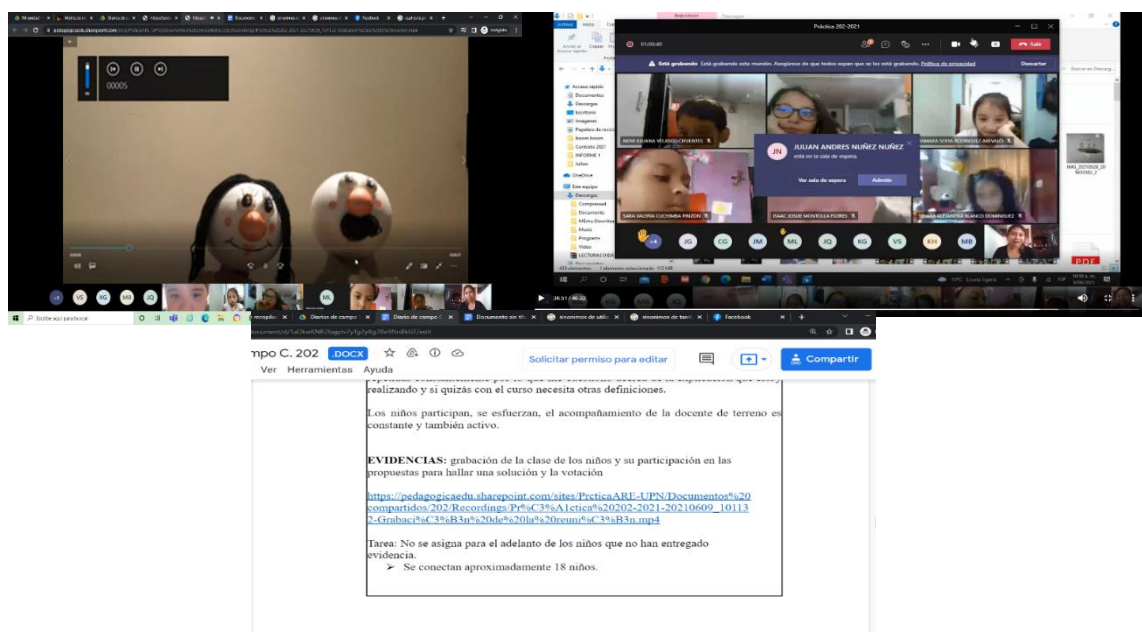


Figura 23. Clases de Camila Veloza, donde se puede ver la herramienta de grabar las sesiones, una imagen del diario de campo donde se encuentra el enlace de las sesiones grabadas y a la docente compartiendo pantalla. Recuperado en marzo del 2022.

En cuanto al Proyecto Anaranjado, se utilizaron herramientas de la plataforma como grabar las sesiones y compartir pantalla y audio (figura 24). Ya que la población de este proyecto requería manejar audiodescripciones, la docente empleó Microsoft Teams para guardar toda la información del proyecto, las bitácoras de observación, las planeaciones de clase y el material didáctico, mientras que Zoom quedó relegado como segunda opción en caso de fallos técnicos contingentes con Meet.



Figura 24. Clase de Ivonne Chávez, llevada a cabo el 11 de noviembre del 2021, donde se puede observar cómo la docente comparte pantalla y sonido. Recuperado en marzo del 2022.

En el caso del Proyecto Violeta, se encontró que el docente en formación no utilizó ninguna de las herramientas que le ofrecía la plataforma Zoom. Este fue el único proyecto donde no se compartió pantalla, ya que el material didáctico se envió a través de mensajes. Tampoco hubo grabaciones de las clases; el único registro que existe son las bitácoras de observación donde se describe lo acontecido en las tres sesiones efectuadas.

En cuanto al proyecto Morado, se encontró que este, al igual que el proyecto Violeta, no tiene registro de las sesiones grabadas; no obstante, en este sí se utilizó la herramienta de Zoom para compartir pantalla, algo que se puede observar en la descripción de la bitácora de observación número 2, como se puede observar en la figura 25.

estudiantes para ver tres materiales audiovisuales de los diferentes diálogos teatrales.		
Práctica y desarrollo	En este segundo momento se presentan los videos, para poder desarrollar mejor los contenidos dados en la sesión anterior. Se comparte pantalla para mostrar el primer video, es el diálogo entre dos personajes, luego de hacer unas aclaraciones y preguntas a los estudiantes, pasamos al segundo video en este se muestra el soliloquio, hablamos de cómo un personaje solo y sin romper la cuarta pared desarrolla toda una situación; en este momento los estudiantes realizan algunas preguntas son aclaradas, luego continuamos con el último video, es el del monólogo al finalizar de este. se proyecta otro video realizado por mi donde explico a grandes rasgos los tres videos anteriormente vistos.	Los estudiantes participaron acorde a las instrucciones dadas por la docente, preguntando y respondiendo a los cuestionamientos que se les hacían, entendiendo las características y las diferencias entre los diálogos teatrales.

Figura 25. Bitácora de observación de Sindy Cuevas, donde se observa la descripción de cómo se compartió pantalla con los estudiantes para ver tres materiales audiovisuales de los diferentes diálogos teatrales. Recuperado en marzo del 2022.

Para culminar con las plataformas sincrónicas, desde lo anteriormente descrito se observó que en la mayoría de los proyectos sí se aprovecharon las herramientas que los servicios tecnológicos ofrecían. Esto, entre otras cosas, logró un ambiente ameno con los estudiantes, quienes encontraban interesantes los videos y las imágenes compartidas. Se comprende entonces que lo sincrónico y lo interactivo son dos términos ligados a las comunicaciones mediadas por las tecnologías. En el caso de sincrónico, Delgado (2020) lo define como:

...aquella educación donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender e interactuar en el momento (o “en vivo”) con su profesor y sus compañeros. Más a detalle, el sincrónico es un tipo de aprendizaje grupal ya que todos están aprendiendo al mismo tiempo. (Párr.2)

Es decir, lo sincrónico fue un concepto importante en la educación en tiempos de pandemia, pues por medio de este se logró el encuentro desde el *tecnovivio* que definió Dubatti como el encuentro mediado por las tecnologías y se sacó el cuerpo del territorio. Estas experiencias son, pues, un primer paso hacia los encuentros tecnoviviales en la educación preescolar y básica secundaria

7.1.2. Aplicaciones de comunicación instantánea

En este apartado se analizará cómo los docentes en formación se comunicaron a través de aplicaciones con sus estudiantes y cómo utilizaron y resignificaron estas redes sociales y aplicaciones para convertirlas en materiales didácticos y medios de enseñanza.

Ahora bien, es un hecho que las redes sociales son una herramienta esencial para los niños y jóvenes en la actualidad. Al respecto, Velasteguí López (2019) afirma que:

La influencia de las redes sociales nos permite el aprendizaje colaborativo e involucra espacios de intercambio de información que fomenta la cooperación, y además nos permite tener más conocimientos sobre las nuevas tecnologías y así percibir y procesar la información en el ámbito de la educación. (Párr. 2)

Es decir, las redes sociales tienen un impacto importante en la sociedad, el cual se exacerbó en la pandemia, donde la única forma de estar conectados y en contacto con los demás fue a través de estos medios. Además, estas también tuvieron un papel notable dentro de las aulas

mediadas por las tecnologías, pues se transformaron en herramientas para enseñar y para la difusión de los conocimientos a la par que fungieron como como material didáctico.

Ahora en los proyectos Rojo, Verde, Violeta y Anaranjado, en los que se encontró que los docentes en formación se comunicaron con los estudiantes por medio de la aplicación WhatsApp, que les permitió tener un contacto directo. Sin embargo, en el caso del practicante del Proyecto Rojo, según manifestó, los mensajes llegaban tarde, lo que causó quiebres en la comunicación con su población. Por parte de los otros proyectos, los docentes manifestaron que la aplicación fue fundamental para lograr una mejor participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases. En cuanto al Proyecto Morado, la comunicación directa fue algo difusa ya que la practicante solo tenía contacto con la docente encargada del grupo, lo que provocó que la comunicación entre ella y los estudiantes fuera quebrada e ineficaz.

7.1.3. Resignificación de las aplicaciones para la educación

Comprendiendo la resignificación como otorgar un nuevo significado o sentido a algo preestablecido, este apartado observará cómo los practicantes dentro de sus proyectos le dieron un uso diferente a las aplicaciones y plataformas adaptándolas a las necesidades de cada proyecto, entendiendo que estas fueron creadas en un principio para otros usos.

En el Proyecto Rojo, el docente en formación utilizó la aplicación TikTok. Esta aplicación, que fue creada como una red social donde las interacciones entre los cibernautas se dan a través de vídeos cortos, se utilizó como una herramienta de recopilación y difusión de los productos finales desarrollados durante la ejecución de los talleres, pues se utilizó el *challenge* como una herramienta didáctica para generar una secuencia entre los videos de los estudiantes y así crear una coreografía desde la distancia de los cuerpos que estuviera conectada por un objeto en común. Se observa cómo se resignificó esta aplicación como un material didáctico, la cual sirvió como un lugar de encuentro en la distancia.

En el proyecto Anaranjado la docente en formación utilizó YouTube como su medio de difusión. Con esta página web presentó las creaciones finales de sus estudiantes, con un espacio al que denominó *película teatral*, ya que empleó elementos de la disciplina del teatro y el cine, lo que convirtió a YouTube en su escenario virtual, con telones (teatral) y una claqueta (cinematográfico). Esta página web fue creada para compartir videos de toda

índole, como videoblogs, películas, programas de televisión y videos musicales. La resignificación aquí fue emplear esta página como un espacio poco convencional para el teatro que tuvo tanto fines educativos como la creación de un lugar nuevo para las teatralidades que se desarrollan en contextos tecnológicos. Como se observa en la figura 26.



Figura 26. Presentación de los trabajos finales de los estudiantes del proyecto Anaranjado. Creación de personajes. Recuperado en marzo del 2022

En lo que respecta a los proyectos Verde, Violeta y Morado, no se encontró la resignificación de ninguna de las plataformas empleadas dentro de estos proyectos; sí las utilizaban, pero con su respectivo funcionamiento, sin cambiar ninguno de sus paradigmas, es decir, dentro de estos proyectos no se realizaron cambios significativos en el sentido y la forma, solo se acoplaron.

Para concluir, se comprende entonces que las aulas virtuales abrieron un espacio importante en el nuevo tratamiento que se les puede otorgar a las redes sociales y a las plataformas dentro de la educación. Esto, como consecuencia, genera nuevas formas de uso y utilidad de dichas plataformas, las cuales, aunque, en un primer momento no buscaban hacer parte del sistema educativo, con el paso de los años pasaron a estar más presentes dentro del este. Finalmente, la transformación decisiva ocurrió en el año 2020, cuando fue inevitable su uso continuo en la pandemia, pues no solo se utilizaron para la comunicación, sino también para apoyar los procesos educativos sincrónicos y ser herramientas didácticas, como se ha evidenciado en el presente capítulo

7.3. Tecnovivio Monoactivo

El *tecnovivio monoactivo* es aquel en el que no se establece un diálogo de ida y vuelta entre dos personas, “sino la relación de una con una máquina o con el objeto o dispositivo producido por esa máquina, cuyo generador humano se ha ausentado, en el espacio y/o en el tiempo” (Dubatti, 2015, p. 44).

A partir de esta definición, se centrará la mirada en las tecnologías monoactivas que los practicantes utilizaron en el desarrollo de sus proyectos. Se observa qué tan efectivas fueron estas para cumplir con los objetivos propuestos, comprendiendo que estas tecnologías, en su mayoría, se utilizaron en los trabajos autónomos o asincrónicos asignados por los docentes en formación.

En la tabla 5 se muestran los proyectos de aula junto con sus respectivas tecnologías monoactivas encontradas en los diarios de campo, las planeaciones y las grabaciones de las clases.

PROYECTO DE AULA	TECNOLOGÍAS MONOACTIVAS
PROYECTO ROJO	<ul style="list-style-type: none">• Videos: piloto, Dubstep, <i>stomp</i>, <i>stomp</i> virtual, coreografía de la Universidad de Colima y composición coreográfica
PROYECTO VERDE	<ul style="list-style-type: none">• Cuento <i>El gigantón cabelludo</i> y video
PROYECTO NARANJA	<ul style="list-style-type: none">• Página web “Audiodescripciones y otras didácticas senso-perceptuales para la creación de personajes”• Película <i>Campeones</i>
PROYECTO VIOLETA	<ul style="list-style-type: none">• Video <i>En la diestra de Dios padre</i>• Texto <i>En la diestra de Dios padre</i>
PROYECTO MORADO	<ul style="list-style-type: none">• Padlet• Videos: soliloquio, monólogo y diálogos teatrales

Tabla 5. Tecnologías monoactivas.

En el Proyecto Rojo, como se puede observar en la tabla 5, las tecnologías monoactivas encontradas son videos que sirvieron como guía en el desarrollo de las sesiones. El primer video presentado fue el piloto, que se utilizó para dar una idea a los estudiantes de cómo sería el producto final del proyecto. El segundo fue *Dubstep*, material

que se empleó para explicar la importancia de las manos dentro de las danzas, en especial de las urbanas. El tercer video fue *stomp*, que sirvió como guía para que los estudiantes comprendieran mejor cómo interpretar música con el cuerpo y objetos comunes. El cuarto video fue el *stomp* virtual, que sirvió, una vez se había explicado que era el *stomp* clásico, para mostrar ejemplo de cómo era posible hacerlo desde la virtualidad. A partir de esta modalidad se desarrollarían los ejercicios del proyecto. El cuarto fue el video de una coreografía de la Universidad de Colima que se presentó en la última sesión con el fin de mostrarles a los estudiantes cómo se puede crear una coreografía escénicamente potente en gestualidad y corporalidad de la danza y en la historia contada, todo con objetos comunes. El quinto y último video fue composición coreográfica, material con el que se finalizó el proyecto del docente en formación en el que compartió una de las coreografías realizadas por él mismo en México. Aprovechó la oportunidad para contarles a sus estudiantes todo el proceso creativo que surgió en la creación de esta coreografía y con esto dio por finalizado los talleres.

Una de las herramientas tecnológicas monoactivas que atravesó todo el Proyecto Verde fue el cuento de *El gigantón cabelludo*. La docente en formación adaptó el cuento para el contexto de su población, teniendo en cuenta su edad y su contexto sociocultural. También utilizó videos de apoyo que surgieron del cuento y que fueron creados por la misma docente. En estos se muestran dos títeres que tiene una dificultad y recurren a los niños para que los ayuden. Luego de dialogar con los niños, surgieron tres respuestas y, por votación, eligieron la que consideración la solución más adecuada. Luego, la docente reprodujo el segundo material audiovisual, donde salían, de nuevo, los títeres dando las gracias a los niños por solucionar el problema.

En el caso del proyecto Anaranjado se encontró que la docente en formación utilizó dos tecnologías monoactivas. La primera fue la página web “Audio-descripciones y otras didácticas sensoriales para la creación de personajes”. Esta fue creada durante el desarrollo del proyecto con la población con discapacidad visual y se dejó como legado para los estudiantes, ya que desde esta se puede continuar desarrollando los contenidos de creación de personajes. La segunda tecnología es la película *Campeones* (Fesser, 2018), presentada dentro del proyecto para dar lugar a un cine foro. Por problemas de conexión y audio, la practicante decidió dejarla como tarea.

En el Proyecto Violeta se observó que el docente en formación utilizó la misma herramienta, pero en formatos diferentes. En primer lugar, se utilizó el texto *En la diestra de Dios padre*, obra de teatro colombiano cuya lectura el practicante dejó como tarea autónoma. Luego, los estudiantes tuvieron que elegir un personaje para interpretar su voz y, más adelante, construir su vestuario. El docente envió un video para apoyar estas creaciones de personaje y que ilustra la obra de forma animada y permite observar el vestuario de los personajes y escuchar las sus voces, para que así tuvieran un referente claro para el ejercicio.

Por último, el Proyecto Morado mostró un manejo la página web Padlet por parte de la docente. En esta los estudiantes subieron algunas entrevistas hechas a sus familiares acerca de las historias de tradición familiar o de su pueblo de origen, las cuales sirvieron como base para crear diálogos teatrales. También se emplearon tres videos en los que la docente se apoyó para explicar los diálogos que existen en el teatro. El primer video fue el de un diálogo entre dos personajes: se presentó una escena de *Yo soy Betty, la fea* en el que Armando y Bertha hablan sobre un chisme. El segundo video fue el soliloquio de una chica que tiene autismo. El tercer video fue *El Soliloquio de Rosa*, donde se muestra una chica hablando directamente con el público, rompiendo la cuarta pared.

Desde los hallazgos en los proyectos, se comprende que las herramientas monoactivas más utilizadas fueron los videos, ya que cuatro de los cinco proyectos los usaron en el desarrollo de los talleres, por lo que puede afirmarse que fueron materiales fundamentales para explicar y comprender contenidos. También se evidenció un uso de páginas web que respondía a las necesidades dentro de los proyectos Anaranjado y el Morado, aunque, en el caso de este último, fueron pocos los estudiantes que interactuaron con la página, por lo que la actividad no se llevó a cabo en totalidad. En cuanto a los textos de *El gigantón cabelludo* y *En la diestra de Dios padre*, se observó que estos ayudaron en el progreso de las clases de los proyectos Verde y Violeta, aun cuando la profundización no fue suficiente para comprender del todo los textos debido al tiempo limitado que hubo para las clases virtuales.

En definitiva, el *tecnovivio monoactivo* dentro de los proyectos generó un apoyo. Es cierto que este término propone una comunicación cortada entre el emisor y el receptor, pero en los proyectos los docentes en formación acoplaron estos materiales y promovieron

el diálogo con los estudiantes a partir de las necesidades de cada proyecto. Muestra de ello es el Proyecto Verde, en el que la docente adaptó un cuento para explicar a su población la importancia de tener pensamiento crítico y lo continuó desarrollando en las sesiones. En las bitácoras de observación quedó registrado, sesión a sesión, que había un progreso hacia la construcción de pensamiento crítico. Asimismo, en el Proyecto Anaranjado, con la página web, se pudo observar la relación que Dubatti denominó “hombre-máquina” (Dubatti, 2015). Al final, el proyecto dejó como legado una plataforma para continuar con el proceso de los estudiantes que participaron en los talleres de creación de personaje, la cual, además, no solo sirve como testimonio del trabajo que se llevó a cabo, sino también para que accedan otras personas con discapacidad visual.

8.2.1. Tecnologías tradicionales

Las tecnologías monoactivas tienen una conexión con lo tradicional. Dubatti (2015) afirma que: “Este tipo de *tecnovivio monoactivo* es el que proponen las tecnologías del libro, el cine, la televisión o radio tradicionales”, puesto que estos manejan mecanismos tecnológicos remotos, pero en la actualidad, continúan siendo vigentes y algunos han sufrido cambios significativos, como en el caso del libro, que ha pasado de un formato físico y tangible, a uno digital. A partir de comprender la relación que existe entre estos conceptos, se observará cuáles tecnologías tradicionales se implementaron dentro de los proyectos de aula y si tienen alguna relación con las tecnologías actuales, estas se refieren a las que facilitan aspectos de la vida cotidiana, como la comunicación instantánea entre otras.

Los proyectos Verde y Violeta utilizaron textos, ya que con estos se podía desarrollar de una mejor forma los contenidos. En cuanto al Proyecto Verde, la docente en formación adaptó el cuento *El gigantón cabelludo*, mientras, en el caso del Proyecto Violeta, el practicante utilizó un fragmento de la obra *En la diestra de Dios padre*. En los proyectos Rojo y Morado no se utilizó ninguna tecnología tradicional. Finalmente, en el Proyecto Anaranjado, la docente en formación utilizó un televisor como herramienta auditiva en la reproducción de canciones llaneras, aquí se puede observar cómo el televisor se hibrida con tecnologías actuales.

Se puede señalar que la relación que hay entre las tecnologías tradicionales entendiendo estas como las que les dieron inicio a las tecnologías modernas, van desde la polea, la piedra, el martillo, la rueda, la estufa, el televisor entre otros, y las actuales son aquellas que se han desarrollado en los dos últimos siglos, puesto que, dadas las circunstancias de pandemia y aulas mediadas por tecnologías, los docentes emplearon varias herramientas tecnológicas. Tal es el caso de los proyectos Verde y Violeta, en los que los textos empleados se encontraban en formato PDF (Portable Document Format), el cual se utiliza habitualmente para documentos electrónicos por su compatibilidad y poco peso, todo lo cual facilita su envío a los estudiantes. En el Proyecto Anaranjado se evidenció también la conexión entre lo tradicional y lo actual a partir del televisor como herramienta de audio, como se puede observar en la figura 27. Es necesario resaltar que este televisor era de última generación, de modo que podía conectarse directamente con Internet y bluetooth. Se comprende, entonces, que, aunque es una herramienta creada originalmente para visualizar programas de televisión tradicionales, los modelos más actuales pueden cumplir muchas otras funciones.

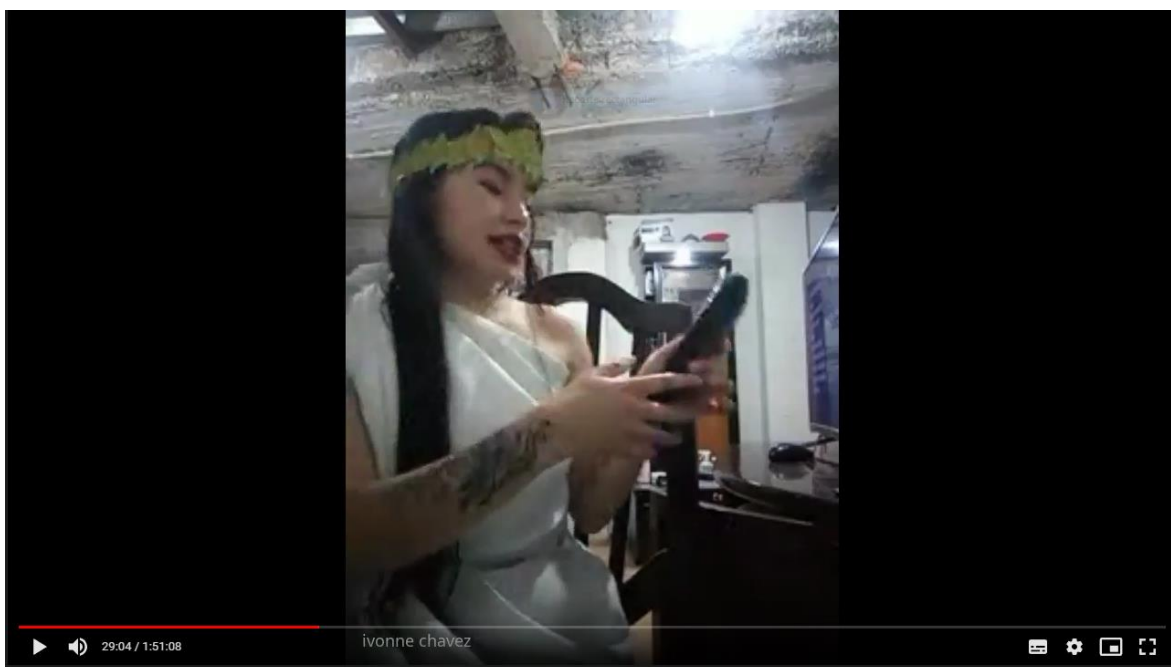


Figura 27. La docente manobra el televisor para poner el material de audio. Recuperado en marzo del 2022.

8.2.2. Experiencias desde el tecnovivio en el aula

Para finalizar y concluir, se observará cómo se enriquecieron las vivencias de los docentes en formación a partir de las experiencias dentro de las aulas mediadas por las tecnologías por medio de herramientas de comunicación tecnoviviales en las clases. Además, también se abordará cómo fue la evolución desde la primera hasta la última sesión de cada proyecto, en particular, en lo que respecta a encuentros tecnoviviales y entendiendo que para las artes escénicas es fundamental el encuentro físico. El capítulo cierra con una reflexión sobre cómo esta comunicación mediada por tecnologías cambia el aula y las maneras de relacionarse entre los estudiantes y el docente, fenómeno evidente, ante todo, en las artes escénicas.

En cuanto a las vivencias de los docentes en las aulas mediadas por tecnologías se observó desde los videos de las clases de los proyectos Verde y Anaranjado que, aun sin conocimiento previo de las herramientas tecnológicas, las practicantes rápidamente incorporaron estas, adecuándolas a las necesidades de cada proyecto. La comunicación es una de las bases de la educación y de la transposición didáctica, por lo que, aunque la comunicación se dio a través del *tecnovivio*, las docentes tuvieron que generar un diálogo asertivo con los estudiantes para que las clases pudieran desarrollarse con éxito. Los resultados finales de los proyectos Verde y Anaranjado demuestran cómo un buen diálogo se transforma en un cambio de ideas que da un horizonte a los estudiantes para que desarrollen los contenidos propuestos. En las muestras finales de la creación de personajes de la practicante Ivonne Chávez, se evidencia que los estudiantes crearon diferentes personajes con cualidades como voz, vestuario y descripción, justamente, las temáticas que la docente abordó durante sus clases (figura 28). La practicante Fernanda Veloza, por su parte, a partir de un ejercicio en el que ella propuso una votación para solucionar el problema que se desarrolló desde el cuento empleado, logró que sus estudiantes tomaran una postura crítica y clara frente al problema de terrenos que había entre los campesinos y el gigante y, además, ofrecieran una solución con la que las dos partes estuvieran conformes (figura 29).

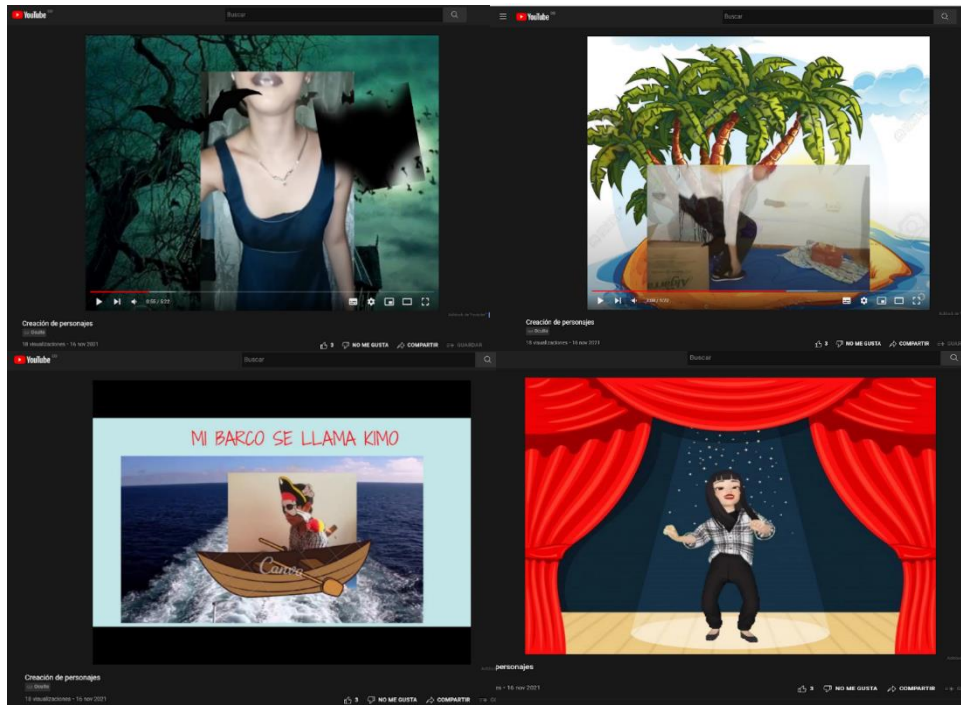


Figura 28. Collages de presentación de las creaciones de personajes del proyecto Anaranjado a través de YouTube. El primer personaje es Ami, la vampira, el segundo es el pirata Kal, el tercero es el pirata Clavis. La cuarta imagen corresponde al avatar de la docente cerrando la muestra. Recuperados en marzo del 2022.

<p>posturas para llegar a tomar una decisión conjunta que luego pasa a ser la solución de un problema. Esta actividad dura 35 min.</p> <p>Para finalizar la clase se hace una breve reflexión acerca de que es tomar una decisión como llegamos a ello y si beneficio a los implicados en la situación, los niños expresan sus ideas y se cierra la clase escuchando a los niños acerca del cumplimiento de los trabajos y algunos expresan que los padres trabajan hasta tarde por lo cual no se pueden entregar. Por eso esta sesión se decide no dejar tarea. La actividad dura 10 min aproximadamente.</p>	<p>posturas para llegar a tomar una decisión conjunta y se reconstruye sobre el proceso de teatro" esta actividad duró 10 min.</p> <p>En la siguiente actividad que en el momento de la clase y las sesiones pasadas podemos observar como el centro de la clase ya que se trabaja el tema propuesto para la sesión, esta actividad central consiste en observar una situación externa pero relacionada con el texto mediador "el gigante cabellado" en donde los personajes principales presentan problemas para poder llegar a un acuerdo, por lo cual se les pide a los niños la intervención de ellos para así lograr de nuevo un trato entre los personajes, en esta actividad los niños son muy receptivos y aportan y buscan soluciones inmediatamente después de presentar el video de la situación que es representada en íteres. Se puede visibilizar las distintas opiniones en donde los niños buscan a través de lo entendido una solución y se llegan a tres propuestas que son las siguientes</p> <ul style="list-style-type: none"> Dividir la tierra Compartir las ganancias Comer de vez en cuando <p>Después de estas propuestas los niños que aún no han participado realizan la votación de estas tres y así quede consolidada una postura de parte de los niños, en el juego de la votación gana la opción de compartir las ganancias por lo tanto está dentro de un juego entre la practicante y los niños es enviada los personajes del cuento y ellos retribuyen con otro video en donde ofrecen un mensaje de agradecimiento. En el desarrollo de esta actividad se puede también observar la participación de los niños por medio del juego de la votación como ellos también construyen desde el aportar y apoyar otras</p>
<p>ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:</p> <p>Durante la sesión se puede observar primero el ejercicio de la regulación pues ya se puede evidenciar en el proceso la confianza que los niños tienen a la docente que realiza la práctica, también la comodidad que sienten con ella ya que las actividades de calentamiento se realizan sin interrupciones, entienden las orientaciones y se puede observar cómo disfrutaban del primer juego de la sesión.</p> <p>Nuevamente los niños trabajan de manera autónoma sin la observación presente de la docente de terreno, sin embargo, trabajan cumplidamente, reciben las direcciones, cumplen con lo requerido en la clase y participan de manera activa.</p> <p>La actividad central se realiza la declaración o se presenta la actividad en donde se les muestra al desarrollo de la situación dramática los niños</p>	

Figura 29. Bitácora de observación de la docente Camila Veloza, donde se describe lo sucedido con la actividad de la votación. Recuperado en marzo del 2022.

En lo que se refiere los proyectos Rojo, Violeta y Morado, se observó que incorporaron varias herramientas como: YouTube, textos, Padlet, videos, aplicaciones, servicios tecnológicos, entre otras. Estos se encuentran reflejado dentro de las bitácoras de observación y las grabaciones de las sesiones, en el caso del proyecto Rojo en la grabación de la sesión 2, en el minuto 20:53, el docente en formación hace uso de sitio web YouTube, por su parte los proyectos Violeta y Morado, se refleja dentro de las bitácoras de observación. El manejo de estas se hizo de una forma acertada y cociente con el contexto de las aulas virtuales, como ya se ha planteado en anteriores capítulos. Por otra parte, la comunicación desde el *tecnovivio* y estas herramientas fue accidentada, entre otras razones, porque las instituciones donde se implementaron los proyectos limitaron los espacios de encuentro al punto de solo tener tres sesiones por proyecto, algo que dificulto en extremo el desarrollo de los contenidos.

En el caso del Proyecto Rojo, el docente tuvo una comunicación constante con su población, además de aprovechar el tiempo de las sesiones para que los estudiantes entendieran qué era el *stomp* y cómo funcionaba por medio del cuerpo y los objetos. El docente asignó ejercicios en los que pocos estudiantes participaron. En el Proyecto Violeta el docente en formación tuvo que modificar su proyecto original dadas las limitaciones de tiempo. Se centró en la voz de los personajes y el vestuario y, en contraposición con el anterior proyecto, en la mayoría de los estudiantes participaron. Se consiguieron avances importantes en la creación de personajes. Por último, el Proyecto Morado se enfocó en la primera parte de sus contenidos, donde se explicaban los diferentes diálogos teatrales que existen y cómo estos se pueden identificar en la vida cotidiana. Además de dejar una actividad de entrevista —en la que pocos participaron—, la comunicación en este proyecto fue diferente a la de los demás ya que la practicante no tuvo un diálogo directo con los estudiantes, sino que este fue mediado por la docente a cargo del grupo, lo que provocó problemas de comunicación —una especie de *teléfono roto*—, donde no hubo claridad entre ninguna de las dos partes.

El progreso de las sesiones en los proyectos Verde y Anaranjado se dio a partir de la secuencia. El proyecto Anaranjado tuvo una mayor evolución que los demás proyectos, ya que trabajó con la población durante un año, tiempo en el que la practicante creó una página web y, además, obtuvo los resultados antes descritos. Asimismo, la docente pudo

incorporar los temas poco a poco en las sesiones, tomándose el tiempo para dejar claro todos los contenidos. Los resultados fueron acordes con su buen desarrollo y manejo de las herramientas y la comunicación tecnovivial. En cuanto al Proyecto Verde, la docente pudo impartir seis sesiones dirigidas a construir pensamiento y postura críticos en su población. En la secuencia de sus sesiones se observó cómo, primero, les explicó a los estudiantes en qué consiste el cuento y cómo este los va a acompañar a lo largo de las clases. Al final, logró que los estudiantes solucionaran el problema desde su juicio particular.

En el caso de los proyectos Rojo, Violeta y Morado, las secuencias fueron cortas debido al tiempo que se les otorgó. En el proyecto violeta se observó cómo el docente explicó en la primera sesión cuál era el texto en el que iban a trabajar. En la segunda sesión, les pidió escoger un personaje que les gustara para representarlo con vestuario. En la tercera y última sesión, los estudiantes llegaron listos para representar al personaje escogido. De esta forma, se logró ver una progresión en los estudiantes y el docente, puesto que se consiguieron avances en la voz y los vestuarios, efectivamente aplicados por los estudiantes. En cuanto al Proyecto Rojo, la evolución de las sesiones no fue tan evidente como en los anteriores proyectos, ya que la población en un primer momento participó con animación, pero después dejó de asistir: solo participaron cuatro personas en la última sesión. Esto se puede interpretar como un corte en el proceso debido a la comunicación tecnovivial, puesto que el docente manifestó la necesidad del encuentro físico, al igual que la población. Aunque el practicante se esforzó en que fueran más fluidos los encuentros, no pudo conseguirlo. Las clases finalizaron con la breve explicación del escenario y la importancia de las luces, los telones y el sonido para las presentaciones. Por último, el proyecto Morado tuvo sus sesiones en espacios de tiempo desfasados: los encuentros se dieron cada dos semanas, lo que dificultó conseguir la secuencia que se debe llevar en un espacio de clases. Con el paso de las sesiones, los estudiantes participaron menos, por lo que puede decirse que el *tecnovivio* fue para este proyecto una dificultad que no permitió un buen desenvolvimiento de los estudiantes ni de la practicante.

8. Conclusiones

En el transcurso de este proyecto, al observar las prácticas pedagógicas y educativas, se identificó cuáles fueron las estrategias pedagógicas que afloraron en el marco de la pandemia; en un primer momento se identificaron los artefactos necesarios en la construcción de las aulas mediadas por las tecnologías, se llegó a la conclusión que el artefacto más utilizado por los docentes y los estudiantes es el computador, ya que este proporciona los mínimos requerimientos para el desarrollo de las clases teatrales son: cámara, parlantes y micrófono. Además, se encontró que estos artefactos se complementaban con una óptima conexión a internet y a diferentes programas como páginas web, servicios de videoconferencia, aplicaciones, entre otras.

En cuanto a las tecnologías organizativas, se llegó a la determinación, de que los docentes en formación desarrollaron estrategias de planificación dentro de sus proyectos de aula, para incluir los servicios tecnológicos en pro de desarrollar los contenidos teatrales, tales como expresividad corporal por medio de videos extraídos del sitio web YouTube, generar pensamiento crítico a través de la presentación de una interpretación con títeres, creación de personajes desde audiodescripciones generadas en los encuentros sincrónicos, trabajo de voz teatral por medio de interpretaciones dramáticas desarrolladas en las sesiones y creación de dramaturgias con tradición oral mediadas por la tecnología educativa Padlet.

A partir de las tecnologías simbólicas, se llegó a la síntesis que los nuevos lenguajes y símbolos que se manifestaron dentro de las prácticas pedagógicas y educativas fueron imágenes de portada, donde se encontraron diferentes símbolos como fotos personales, familiares y ausencia de imagen por medio de íconos, así como lo señala Sancho Gil (2006) en el apartado de los nuevos símbolos y lenguajes dentro de la tecnologías educativas, donde manifiesta la creación de nuevas maneras de comunicación, lo que a su vez genera alfabetos digitales, que dejaba entrever en estas prácticas quienes eran los estudiantes detrás de cada perfil.

Con respecto a la relación de las categorías de tecnologías educativas, *convivio* y *tecnovivio*, se concluyó que la comunicación es la base de la educación y del encuentro, es por esto que estas categorías se complementan en cuanto a las maneras como los docentes manejaron los puentes de comunicación con los estudiantes, partiendo de tecnologías de encuentros sincrónicos relacionándose con el *tecnovivo* ya que este se refiere a las

relaciones de los individuos, mediadas por artefactos y tecnologías que desterritorializan los cuerpos y los lleva a los terrenos digitales.

Lo anteriormente mencionado, llega finalmente a la reflexión de las prácticas pedagógicas y educativas, de los docentes en formación de artes escénicas. Donde el resultado de estas fue encontrarse con un docente formado para las clases presenciales, de una disciplina convival, transformando este paradigma presencial en un lugar adaptable a los encuentros tecnoviviales, por la emergencia sanitaria, que cambio los escenarios educativos y por ende a los docentes frente a las formas tradicionales de enseñar artes escénicas. En resumen, se infiere que los docentes que se observó dentro de este proyecto generaron estrategias educativas, tales como la creación de la página web “Audio-descripciones y otras didácticas sensorperceptuales para la creación de personajes”, la utilización de tecnología educativa llamada Padlet, para el almacenamiento de los audios el iniciar con la escritura de las dramaturgias, la realización de material audiovisual, con contenido teatral desde la manipulación de objetos inanimados, que llegaron a ser un primer paso en la inclusión de servicios tecnológicos para enseñar esta disciplina artística.

Comprendiendo también el cambio paradigmático en el quehacer del docente de artes escénicas, debido que este adaptó sus conocimientos al nuevo panorama educativo al que se enfrentó, encontrando que estas sesiones mediadas por las tecnologías resignificaban la presencia del otro, dando la oportunidad de crear y desarrollar los contenidos teatrales de maneras poco exploradas, acuñando nuevos conceptos como las *películas teatrales*, este emergió desde el proyecto Anaranjado, puesto que la practicante unió estas dos formas artísticas, para darle solución y visibilización a los productos finales, por medio las dinámica del *tecnovivio monoactivo*.

Desde los beneficios encontrados, podemos decir que las prácticas medidas por las tecnologías acortan distancias físicas y permiten que estas se desarrollen evitando el desplazamiento, otro beneficio fue continuar con los procesos educativos en el transcurso de la pandemia, gracias a los servicios tecnológicos. Uno de los hallazgos relevantes dentro del *tecnovivio interactivo* fue las múltiples herramientas para comunicarse que existen dentro de los servicios de videoconferencias, como por ejemplo compartir pantalla, sonido, encender la cámara, el micrófono, enviar mensajes durante la clase por el chat, levantar la mano, enviar reacciones por emojis, entre otras.

Por otro lado, las limitaciones se observaron desde la comparación los diferentes grupos, fue evidente que existe una brecha entre la población rural y la población urbana en el país. La pandemia aumentó la sensación de infraestructura precaria de artefactos y dispositivos tecnológicos. Programas del gobierno como “Computadores para educar”, de acuerdo con lo visto, no son suficientes para cerrar esta brecha digital, otra limitación evidente es el uso de celulares y *tablets*, puesto que estas no permiten el buen funcionamiento los servicios tecnológicos, proporcionando dificultades a la hora de participar, en los encuentros sincrónicos. La pandemia deja en evidencia el apremio que existe por otorgar infraestructura que permita a las zonas alejadas conectarse y más en un mundo donde la tecnología es fundamental para todos los aspectos de la vida cotidiana, particularmente, el de la educación.

Las limitaciones que aparecen dentro de la categoría del *técnovivio*, son las constantes caídas de la red de internet, congelando la imagen, entrecortando el sonido y dificultando la comunicación directa entre el emisor y el receptor, afectando la comprensión de la información desarrollada en las sesiones. Desde el *técnovivio monoactivo* se encontró que una de las limitaciones en los materiales de video y audio utilizado por los docentes para ser reproducidos en las sesiones, fue la inestabilidad del internet, imposibilitando la reproducción de estos materiales.

Es importante mencionar que esta investigación recoge las memorias de las prácticas pedagógicas y educativas de la Licenciatura en Artes Escénicas en el marco de la pandemia. Asimismo, cabe resaltar que la educación mediada por tecnologías en el panorama colombiano está aún rezagada, pero que la pandemia es una oportunidad de observar y entender que la educación tiene que evolucionar y plantear modelos y discursos pedagógicos que respondan a las nuevas necesidades que tienen los espacios académicos tanto universitarios como escolares. El primer paso es no olvidar lo acontecido en estos dos años, donde la educación se adaptó y se transformó, trayendo consigo nuevas herramientas y lugares. Los profesores, por su parte, sufrieron cambios paradigmáticos en su quehacer, como la necesidad de reconstruir sus saberes para enfrentar estos nuevos escenarios académicos. Aún queda mucho por explorar en términos de las tecnologías educativas, en especial, en las artes escénicas, puesto que estas se habían manejado exclusivamente en la presencialidad, dejando de lado las oportunidades que ofrece la tecnología. La pandemia

nos enseñó que también existe el teatro desde lo virtual y que educar y formar pensamiento también es factible desde esta modalidad.

Para finalizar, enunciamos las recomendaciones y sugerencias que consideramos que pueden mejorar en el aspecto de las aulas mediadas por las tecnologías dentro de la carrera de la Licenciatura en Artes Escénicas. En primera instancia, no se deben olvidar los sucesos de las prácticas pedagógicas y educativas, pues significan el principio de la implementación de un espacio donde se lleven a cabo las prácticas mediadas por las tecnologías, dando la posibilidad de acortar distancias dentro del territorio nacional, lo que permite que esta disciplina se lleve a más lugares. Sugerimos que se abra un espacio dentro de la malla curricular donde se enseñe a manejar los servicios tecnológicos de educación virtual que, además, acerque a los estudiantes a las diferentes formas de tecnologías educativas, puesto que este es un universo poco explorado en el área de educación escénica, el cual puede traer otras maneras de ver y comprender las disciplinas teatrales del siglo XXI. Es importante resaltar que al estar afiliado a unas entidades prestadoras de servicios de internet y tecnológicos, facilitan el proceso en la inclusión de tecnologías educativas y plataformas en las diferentes entidades educativas, es por este motivo que se recomienda firmar convenios con estas corporaciones para promover programas dirigidos a la construcción de aulas mediadas por las tecnologías y educación virtual.

Desde nuestra experiencia de la hibridación de las prácticas virtuales y presenciales, recomendamos, que, en un primer momento, se investigue y diagnostique a la población objetiva por medio de encuentros sincrónicos mediados por las tecnologías. Esto con el fin de despejar dudas sobre las necesidades artísticas y aclarar el panorama donde llegará el practicante.

Referencias

- Álvarez, A., Méndez, R., & Márquez, A. M. (1993). *Tecnología en acción*. RAP.
- Álvarez, I. (1997). Investigación cualitativa. Diseños humanísticos interpretativos. Curso de investigación científica. Facultad de ciencias sociales y humanísticas. Universidad Central de las Villas. Santa clara, Cuba.
- Araque Osorio, C. (2009). El entrenamiento como base de la formación actoral. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 3(3), 114-121.
- Ávila Muñoz, P. (2006). La tecnología educativa en América Latina. En *Tecnologías Educativas* (pp. -118). Aljibe.
- Batres, J. (2021). Clases sincrónicas y asincrónicas. Linkdin Recuperado 3 de agosto 2022, <https://es.linkedin.com/pulse/clases-s%C3%ADncronas-y-as%C3%ADncronas-jos%C3%A9-luis-batres-hern%C3%A1ndez#:~:text=Las%20clases%20s%C3%ADncronas%20tienen%20cu%20alidades%20socializadoras%2C%20esto%20quiere,competencia%2C%20trabajo%20en%20equipo%20y%20sensaci%C3%B3n%20de%20logro.>
- Bonilla, L. (2022, 3 de abril). *Los modelos de administración educativa en Latinoamérica: de la emancipación a las nuevas formas de pérdida de soberanía*. Luis Bonilla-Molina <https://luisbonillamolina.com/2022/03/04/los-modelos-de-administracion-educativa-en-latinoamerica-de-la-emancipacion-a-las-nuevas-formas-de-perdida-de-soberania/>
- Bourdieu, P. (1930 – 2002) *La sensación de estar en su lugar*. Recuperado el 6 de agosto 2022 <http://www.nocierreslosojos.com/bourdieu-pierre-habitus/#:~:text=Bourdieu%20define%20el%20habitus%20como%20un%20conjunto%20de,de%20otra%20clase%20le%20parecer%C3%A1%20bello%20o%20impac>
[tante.](http://www.nocierreslosojos.com/bourdieu-pierre-habitus/#:~:text=Bourdieu%20define%20el%20habitus%20como%20un%20conjunto%20de,de%20otra%20clase%20le%20parecer%C3%A1%20bello%20o%20impac)
- Buenaventura. E (1960). *En la diestra de Dios padre*. Biblioteca digital. [Enrique Buenaventura “A la diestra de Dios Padre”, 1960. \(univalle.edu.co\)](http://univalle.edu.co)

- Canal RCN. (2010, 22 de noviembre). *Armando le pregunta a Bertha por Nicolás Mora / Yo soy Betty, la fea* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=hJhCztpYh8>
- CantaJuegoVEVO. (2012, 24 de julio). *CantaJuego - Soy Una Taza (Version Mexico)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ>
- Carbonell, J. (2018, 6 de junio). Aula, escuela y territorio: El triángulo necesario para transformar la educación. *Pedagogías del siglo XXI*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2018/06/06/aula-escuela-y-territorio-el-triangulo-necesario-para-transformar-la-educacion/>
- Castillo Martínez, E. & Moya Heras, M. (2009). *El país de los cinco sentidos*. Colegio Santísimo Sacramento de Madrid.
- Cedillo Merchán, N. M. (2019). *Propuesta metodológica: Los títeres como estrategia didáctica para la estimulación del lenguaje y expresión oral en niños de 5 a 6 años de la escuela de E.G.B. Dr. Alfredo Pérez Guerrero de la comunidad de caliguiña-pucara durante el año lectivo 2018-2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana].
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17538/4/UPS-CT008355.pdf>
- Chávez, I. (2021) *Audio-descripciones y otras didácticas sensocnceptuales para la creación de personajes*. Proyecto de aula.
- Chávez, I. (2021). *Proyecto de aula: Diarios de campo sesión 7*. Audio-descripciones y otras didácticas sensocnceptuales para la creación de personajes.
- Chávez, I. (2021). *Proyecto de aula: Tercera planeación*. Audio-descripciones y otras didácticas sensocnceptuales para la creación de personajes.
- Chávez, I., & Leyva, C. (2021). *Audio Descripciones*. Audio Descripciones. Recuperado 28 de julio de 2022, de <https://descricionespersonajes.sipseprojects.net/index>
- Cirigliano, G. (1963), *Temas nuevos en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral.
- Colombia Aprende. (2021, 25 de mayo). *Salud física y mental: cuidemos a nuestros maestros y maestras en tiempos de Covid-19* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=LVq6ivb_NR8

- Crusellas, L. (2017, 1 de marzo). *Cuáles son los elementos del lenguaje audiovisual*. Blog CPA Online. <https://www.cpaonline.es/blog/artes-escenicas/cuales-son-los-elementos-del-lenguaje-audiovisual/>
- Cuevas, S. (2021). *Las narraciones orales como medio para realizar la composición de escritos teatrales*. Proyecto de aula.
- Cuevas, S. & Morales, M. (2022). *Matriz de recopilación*. Padlet. <https://es.padlet.com/mickangel10105641/Bookmarks>
- Dadecá ECD (2017, 16 de noviembre). *Rosa -Monólogo-* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bgz1sEHJsQM>
- Delgado, P. (2020, junio 23). *Aprendizaje sincrónico y asíncrono: Definición, ventajas y desventajas*. Instituto para el Futuro de la Educación; Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Digital Noticias (2021) *El DANE reveló en ANDICO 2021 las cifras que muestran la brecha digital en Colombia* Digital Noticias. <https://portaldigitalnoticias.com/2021/11/30/brecha-digital-colombia-informe-dane/>
- Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: El teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54.
- ENI Networks (2018, 5 de noviembre) *¿Qué es la nube y cómo se usa?* Recuperado el 5 de agosto del 2022. <https://www.eninetworks.com/blog-que-es-la-nube-y-como-se-usa/>
- Fesser, J. (Director). (2018). *Campeones* [Película]. Morena Films.
- Federación para la Equidad Educativa (2021, 2 de diciembre) *La educación rural Colombiana en tiempos de pandemia*. Recuperado 5 de agosto del 2022. <https://www.feecolombia.org/post/la-educaci%C3%B3n-rural-colombiana-en-tiempos-de-pandemia-1>
- Freinet, E. (1975), *Nacimiento de una pedagogía popular*. Laia.
- García, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras Noticias. Literatura infantil y juvenil*, 233, 29-37. https://www.tdterror.com/uploads/1/6/1/7/16174818/juego_teatral_dramatizacion_y_teatro_como_recurso_didactico.pdf

- Gongard, P. (1986). *El gigantón cabelludo*. Abya Yala.
- Grupo social ONCE (s.f.) *audiodescripción* Recuperado el 5 de agosto del 2022
<https://www.discapnet.es/vida-independiente/accesibilidad-de-comunicacion/audiodescripcion>
- Ivelic K., R. (2008). El lenguaje de la danza. *Aisthesis*, 43, 27-33.
- Jung, C. (1984) *El hombre y sus símbolos*. Luis de Caralt.
- Llanos, M. (2021, 18 de agosto) *¿Qué velocidad de internet necesitas para tus clases virtuales?* Trome.pe [¿Qué velocidad de internet necesitas para tus clases virtuales?](https://www.trome.pe/que-velocidad-de-internet-necesitas-para-tus-clases-virtuales/) | [IMP](#) | [FAMILIA](#) | [TROME](#)
- Løs_M3jores_Dubstep. (2018, 16 de marzo). *Baile dubstep con las manos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L6nOTFy9Ovw>
- Martínez, C. (2018) *Investigación Descriptiva: tipos y características*. Recuperado el 6 de agosto del 2022.
- Merchán Price, C. (2020). Introducción. En C. Merchán Price (Ed.), *Quiproquio o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación* (pp. 27-26). Universidad Pedagógica Nacional.
- Microsoft Teams (s.f.) *Grabar una reunión en Teams* Microsoft.
https://support.microsoft.com/es-es/office/grabar-una-reuni%C3%B3n-en-teams-34dfbe7f-b07d-4a27-b4c6-de62f1348c24?ui=es-es&rs=es-es&ad=es#bkmk_view_change_expiration_date
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones [MinTic]. (2016, 14 de septiembre). *El Ministro TIC, David Luna, inauguró un Punto Vive Digital en Tabio, Cundinamarca, y anunció que entregará 2.200 equipos en el departamento, con el fin de mejorar la calidad educativa de la región*.
<https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/Noticias/17500:Estamos-comprometidos-con-el-mejoramiento-de-la-educacion-en-Cundinamarca-a-traves-de-las-TIC-Ministro-Luna>
- Moral. J (2011, junio). *Funciones filmadas*. El espectador imaginario.
<http://www.elespectadorimaginario.com/pages/junio-2011/investigamos/cine-teatral.php>

- Morales, M. (2021) *Sintiendo con el cuerpo, tocando con el alma*, Proyecto de aula.
- Morales, M. (2021, 2 de junio) *Diario de Campo sesión 2*. Recuperado de Drive.
- Muñoz, A. (2018, 14 de abril). *El Soliloquio de Julia - Cortometraje sobre el TEA* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vzYxr51F8IQ&t=2s>
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*, Kapelusz.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Ortiz Castellanos, H. L. (2012, 9 de enero). *En la diestra de Dios Padre.avi* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_afFPWxZxs
- Politécnico Internacional (2017) *Requerimientos mínimos tecnológicos y de conectividad para cursar un programa en modalidad virtual*. Recuperado 5 de agosto del 2022 del Campus virtual.
- Rosset. J. & Odam. G. (2010). *El cuerpo del músico*. Paidotribo.
- Sánchez, J. (2021). *El Stomp como capacidades rítmico-corporales y espaciales en relación con la música electrónica*. Proyecto de aula.
- Sánchez, J. (2022). *Matriz de recopilación*. Padlet. <https://es.padlet.com/mickangel10105641/Bookmarks>
- Sancho Gil, M. J. (2006). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En *Tecnologías Educativas* (pp. -49). Aljibe.
- Significados (s.f.) *Significa de Lenguaje* recuperado el 5 de agosto del 2022 <https://www.significados.com/lenguaje/#:~:text=El%20lenguaje%20es%20un%20sistema%20de%20signos%20a,comprender%20un%20determinado%20asunto%20o%20transmitir%20un%20mensaje>.
- Solórzano, C. (2020, 25 de agosto). *Así es como la brecha digital ha afectado a los estudiantes de América Latina y el caribe*. La República.
- Stomp Online. (????). *STOMP Can Can 2 #StompAtHome* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B6NVsHI1B8g>

- Stomp Online. (2020, 5 de junio). *STOMP Can Can 1 #StompAtHome* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=VjMqEJMUjOo>
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2020, febrero 11). *Soliloquy | drama | britannica*. Encyclopædia Britannica. <https://www.britannica.com/art/soliloquy>
- Unesco. (1963). *Nuevos métodos y técnicas de educación*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133870>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Protocolo de prácticas de 2020. Bogotá.
- Vallejo, G. (2010). Modelo de comunicación no verbal en deporte y ballet. *Forma y Función*, 23(2), 147–156.
- Velasteguí López, E. (2019). Influencia de las Redes Sociales como herramienta de interacción en la educación. *Explorador Digital*, 2(1), 5-21.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v2i1.323>
- Veloza, C. (2021). *Comprensión del discurso crítico como elemento que empodera la autoconfianza de los niños de segundo grado de la institución ARE*. Proyecto de aula.
- Wikipedia (2022, 26 de abril) *Padlet* Recuperado el 5 de agosto del 2022.
<https://en.wikipedia.org/wiki/Padlet>
- WorldMusic. (2011, 21 de octubre). *Stomp Live - Part 1 - Brooms* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtIldg>