

Jugar A Hacer Acuerdos

La Práctica Pedagógica: Del Juego Dramático A La Construcción

Del Contrato Didáctico

Fredy Hamed González González

2018

Jugar A Hacer Acuerdos

La Práctica Pedagógica: Del Juego Dramático A La Construcción
Del Contrato Didáctico

Fredy Hamed González González

Código: 2012177008

Tutor de la investigación:

Hernando Parra Rojas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Proyecto de grado

2018

Agradecimientos

Agradezco por:

La vida que me ha permitido tener tantas experiencias de aprendizaje, a las fuerzas creadoras del cosmos y a los padres y madres que me han traído a esta tierra. Un infinito agradecimiento a mi familia por ser mi primera escuela, a mi padre, mi hermano quien motivo muchas de mis búsquedas, a mi compañera con quien confrontamos las ideas y especialmente a mi madre y a mi hermana por sus apoyos incondicionales, su guía, entendimiento y acompañamiento.


Las instituciones educativas que han intervenido en mi formación y han cumplido con su papel, pero, principalmente a todos los docentes y maestros que han aportado a la construcción de mis conocimientos y de mi ser, tanto al interior como fuera de las instituciones formales, en los procesos comunitarios, sociales y culturales.

La Universidad Pedagógica Nacional que me acogió en sus conocimientos y experiencias con los seres maravillosos que allí se encuentran, mis compañeros de clase y amigos del camino, y desde luego a todos los maestros y docentes que guiaron este proceso de alegrías y tropezones, a mi tutor de investigación por ayudarme a verbalizar y organizar las ideas, y sobre todo por su voz de aliento.

El colegio público La Victoria que abrió sus puertas a una práctica enriquecedora en múltiples sentidos, a las docentes y maestras que acompañaron el proceso de cerca y a los alumnos del curso 802 en el 2016 y 701 en el 2017, por llenarme de retos y satisfacciones en cada sesión de clase.

Quisiera agradecer hasta el aire que respiro, pero no queda más que decir gracias a todas aquellas personas que alguna vez fueron un impulso e incluso un resbalón, porque han contribuido a la comprensión del mundo y de ser humano que soy hoy en día.

De antemano a todos los lectores que vean con humildad el potencial de las palabras puestas en esta investigación y puedan hacer sus aportes. Infinitas gracias a todos y a todo.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 121	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad de Bellas Artes
Título del documento	Jugar A Hacer Acuerdos. La Práctica Pedagógica: Del Juego Dramático A La Construcción Del Contrato Didáctico
Autor(es)	González González, Fredy Hamed
Director	Hernán Hernando Parra
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2011. 121 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
Palabras Claves	Práctica docente, Juegos dramáticos, Estrategia didáctica, Contrato didáctico, Convivencia escolar.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado propone un análisis alrededor de la práctica docente que se realizó en el colegio público La Victoria, clase de teatro, con adolescentes entre los 12 y 16 años de los cursos 802 y 701. La construcción de acuerdos para la clase se transpone desde los juegos dramáticos que son una estrategia didáctica para el docente construir los conocimientos en aula de clase, tanto en el rol docente en cuanto a la enseñanza y el lugar de los alumnos frente a los aprendizajes. Se enriquece la formación del rol docente en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional y las experiencias de los alumnos en clase. En este sentido, la práctica docente propende por la prevención de las agresiones físicas y verbales que, dificultan la fluidez de la terna didáctica en la construcción progresiva de los contenidos disciplinares, actitudinales, cognitivos y procedimentales; la investigación analiza con la clínica didáctica la estrategia del juego dramático para la construcción del contrato didáctico donde se estimula la participación, la colaboración y la no agresión en la clase de teatro.</p>

3. Fuentes
<p>Este proyecto de investigación aborda referencias de distintas disciplinas en cuanto al juego como Caillois R. (1986), Martínez, A. y García, C. (2005), Paredes, J. (2003. en el juego teatral Agudelo, G. (2006) y Barker C. El juego dramático autores como Cañas José, (1999), Eines J. y Mantovani A. (1980). En lo didáctico y pedagógico se retoman autores como Álvarez de Zayas, C. y Gonzalez, E. (2002), Chavarría J. (2006), Chevallard Y. (1991), Merchán Price, C. (2013). Przesmycki, H. (2000) y Rickenmann Rene (2007). En la adolescencia Aguirre, A (1994), Izquierdo, C. (2003), Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Frente al constructivismo Rosas R. y Sebastián C. (2001). Estos son algunos de los autores, entre otros, que aportan a la investigación.</p>

4. Contenidos
<p>En los aspectos preliminares se encuentra la introducción, el contexto de la población donde se desarrolló la práctica pedagógica en el Colegio La Victoria, el problema, el tema, la pregunta de investigación, el objetivo general y los específicos, la Justificación y los antecedentes.</p> <p>En el capítulo I que corresponde al marco teórico sobre la práctica pedagógica, el juego y la adolescencia se expone la práctica pedagógica en la LAE, el modelo pedagógico, la educación artística, la didáctica, la situación didáctica, la estrategia didáctica, el contrato didáctico, la transposición didáctica. El juego, el juego teatral, el juego dramático ¿qué es un acuerdo? La adolescencia, la llegada de la pubertad y la imagen corporal</p> <p>El capítulo II es el marco metodológico donde se encuentra la línea de investigación de la facultad de bellas artes, el diseño</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 121	

cuantitativo de la investigación, el diseño metodológico de la clínica didáctica, el proceso de formación en alternancia, los gestos docentes, los procesos didácticos de funcionamiento en el aula y el desarrollo en espiral

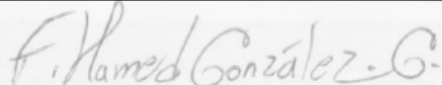
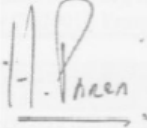
El capítulo III dedicado al análisis de la práctica docente desarrolla una reflexión sobre el rol docente en la construcción del contrato didáctico desde el juego dramático como estrategia en la clase de teatro con adolescentes. aquí se encuentra el inicio de la práctica pedagógica en proyección al proyecto investigativo, la correlación entre los proyectos de aula y la investigación, los momentos de ruptura del contrato didáctico, los proyectos de aula y las estrategias didácticas para la clase de teatro, las trasposición de contenidos, la tipología de los contenidos, los contenidos para la clase de teatro, la estrategia del juego dramático en la construcción del contrato didáctico, el dinamismo del contrato didáctico, disponer con juegos dramáticos, el juego en la adolescencia, la construcción del contrato didáctico explícito, los aportes de los juegos dramáticos a los acuerdos de clase, el juego del lazarillo, la adaptación del lazarillo al aula, la experiencia del juego del lazarillo con el grupo 701, la ruta de la concentración, el dispositivo para la experiencia escénica práctica, una recomendación para futuras adaptaciones del dispositivo, la recomendación para la investigación, las conclusiones, las referencias y los anexos en Cd

5. Metodología

El proyecto de grado Jugar a Hacer acuerdos, La Práctica Pedagógica: Del Juego Dramático A La Construcción Del Contrato Didáctico, se inscribe en la línea de investigación institucional Pedagogías y didácticas de las artes. Este se construye desde el enfoque cualitativo que desde lo metodológico busca conocer la complejidad de las relaciones y comportamientos al interior de una población. Simultáneamente se relaciona el discurso y las practicas del docente desde el método de la Clínica Didáctica y el modelo en alternancia, el cual, aporta a los cuatro momentos de la investigación que son, la Identificación, la deconstrucción y reconstrucción en los contextos, la evaluación y la reflexión que acompaña el análisis de los hallazgos en la práctica docente de la LAE. Así, la investigación cumple con los objetivos como el diagnóstico, el diseño de la estrategia didáctica, la aplicación, la reflexión, evaluación y análisis

6. Conclusiones

Se reconoce que el contrato favorece la interacción social porque pone al alumno frente a numerosos conflictos socio-cognitivos que deberá resolver en su vida cotidiana, tanto al interior como fuera de la institución escolar. El contrato didáctico se convierte en una estrategia pedagógica para el docente en formación con la que se viabiliza en este caso desde el juego dramático, la construcción de contenidos, de acuerdos para la clase misma, la prevención de actos violentos y el óptimo desarrollo de la terna didáctica, en el desempeño fluido de la relación alumno – saber – docente. Aprender a ser y hacer jugando.

Elaborado por:	 Fredy Hamed González González
Revisado por:	 Hernán Hernando Parra

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2018
--	----	----	------

Abstract

El proyecto de investigación Jugar a Hacer Acuerdos, La práctica pedagógica del juego dramático a la construcción del contrato didáctico, tiene como objeto analizar la práctica pedagógica realizada en el colegio público *La Victoria* con adolescentes del grado séptimo y octavo. Se desarrollan como categorías el juego, la didáctica y la adolescencia, se pasa por temas como la práctica pedagógica, la trasposición didáctica, el contrato didáctico, el juego dramático, la imagen corporal en los adolescentes y la pubertad. Con la Clínica didáctica se objetiva el discurso docente y se postulan las fases de la investigación que tienen que ver con la observación, deconstrucción, construcción, aplicación y análisis de los datos recogidos en los diarios de campo, proyectos de aula, planeaciones, informes de práctica, grabaciones de audio y devoluciones de los alumnos como bitácoras, evaluaciones, escritos y dibujos.

El análisis da cuenta de los aportes de la estrategia didáctica del juego dramático para la construcción del contrato didáctico en la clase de teatro con adolescentes. Se destaca el contrato didáctico por parte del docente y los alumnos, los juegos que aportan a la construcción de acuerdos y a la movilización de contenidos. La construcción progresiva de los contenidos actitudinales como la no agresión física ni verbal, la escucha, el respeto, la participación y la colaboración; los contenidos cognitivos como personaje, situación dramática, conflicto dramático, etc. Y los contenidos procedimentales como la construcción de personaje o la puesta en escena para la experiencia escénica práctica donde, se denota la construcción de conocimientos y la mejora en la convivencia que viabiliza la terna didáctica.

Palabras clave: Formación docente, Juegos dramáticos, Estrategia didáctica, Contrato didáctico, Convivencia escolar.

Tabla de contenidos

Aspectos Preliminares

Introducción.....	9
-------------------	---

Contexto de la población donde se desarrolló la práctica pedagógica

Colegio La Victoria.....	11
Problema.....	14
Tema.....	17
Pregunta investigación.....	17
Objetivo general	19
Objetivos específicos.....	20
Justificación.....	20
Antecedentes.....	23

Capítulo I: Marco teórico

La Práctica Pedagógica, El Juego y La Adolescencia.....	26
Práctica Pedagógica.....	27
Práctica docente en la LAE.....	27
Modelo Pedagógico.....	29
Educación Artística.....	31
Didáctica.....	32
Situación didáctica.....	34
Estrategia didáctica.....	36
Contrato didáctico.....	38
Transposición Didáctica.....	39
El Juego.....	41
Juego Teatral.....	44
El Juego Dramático.....	45
¿Qué es un acuerdo?.....	49
Adolescencia.....	51
Llegada de la pubertad.....	53
Imagen corporal.....	54

Capítulo II: Marco metodológico

Línea de Investigación Institucional, Diseño Metodológico: Clínica Didáctica

Línea de investigación de la Facultad de Bellas Artes.....	59
Diseño metodológico de la investigación.....	59
Instrumentos de recolección para análisis.....	62
Clínica Didáctica.....	62
El proceso de formación en alternancia.....	63

Gestos docentes.....	64
Procesos didácticos de funcionamiento en el aula.....	65
Desarrollo en espiral	65

Capítulo III: Análisis de la práctica docente

Una reflexión sobre el rol docente en la construcción del contrato didáctico desde el juego dramático como estrategia en la clase de teatro con adolescentes.

Inicio de la práctica pedagógica en proyección al proyecto investigativo.....	68
Correlación entre los proyectos de aula y la investigación	68
Momentos de ruptura del contrato didáctico.....	72
Los proyectos de aula y las estrategias didácticas para la clase de teatro.....	74
Transponer el saber.....	79
¿Y los contenidos qué.....	78
Tipología de los contenidos.....	79
Contenidos para la clase de teatro.....	81
Estrategia del juego dramático en la construcción del contrato didáctico.....	84
Dinamismo del contrato didáctico.....	89
Disponer con juegos dramáticos.....	89
El juego en la adolescencia	90
La construcción del contrato didáctico explícito.....	92
Aportes de los juegos dramáticos a los acuerdos de clase.....	94
El lazarillo.....	97
Adaptación del lazarillo al aula	99
La experiencia del juego del lazarillo con el grupo 701.....	101
La ruta de la concentración.....	102
El dispositivo para la experiencia escénica práctica.....	105
Recomendación para futuras adaptaciones del dispositivo	109
Recomendación para la investigación	110
Conclusiones.....	110
Referencias.....	118
Anexos.....	CD

Índice de tablas e imagen

Tabla 1. Fases de la investigación.....	61
Imagen 1. Mapa espiral de la investigación.....	67
Tabla 2. Relación de los elementos en los proyectos de aula e investigativo.....	69
Tabla 3: Contenidos curso 701.....	82
Tabla 4. Contrato didáctico para la clase de teatro.	88
Tabla 5. Principios del juego y finalidades del juego dramático y su aporte a la clase de teatro...	96
Imagen 2. Bitácora 2016, Leonardo Jiménez 802.....	100
Imagen 3. Disposición espacial del dispositivo para la experiencia escénica práctica	108

Aspectos Preliminares

No podemos volver a ser las niñas y niños que fuimos, pero si podemos darnos permiso para volver a poseer y ser poseídos por la magia del juego... Quizá nos apetezca imaginar que corremos, que sentimos el aire en la cara... Que nos encontramos piedras, las cogemos, las tocamos...

Amparo Martínez Ten y Carmen García Marín

Introducción

El proyecto *Jugar a hacer acuerdos, juegos dramáticos para la implementación del contrato didáctico escolar*, se desarrolla en conjunto con la práctica efectiva de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Colegio Distrital La Victoria. Este proyecto se empezó a tejer desde las prácticas de observación realizadas en sexto y séptimo semestre durante el año 2015; a partir de entonces ha pasado de una visión macro sobre las dificultades en el contexto escolar, a enfocarse en uno de los problemas específicos, el incumplimiento de los acuerdos al interior del aula de clase, sobre todo, el acuerdo de no agredir física o verbalmente. La escuela es una de las instituciones responsable de la formación de los seres de una sociedad; por ello, se tendrán en cuenta las palabras de Marina Camargo (1997), quien expone que:

La importancia de la escuela no requiere sustentación a pesar de los miles de cuestionamientos actuales a su función socializadora. Se constituye en canalizadora de un tipo particular de orden social y posibilitadora de alternativas para la construcción de un orden futuro. Ella contribuye a la integración del individuo a la sociedad, encargándose de su formación y desarrollo por la vía de la transmisión y construcción de conocimientos y por la educación en valores que necesariamente entraña esta tarea. No es fácil medir el peso específico del impacto de la escuela en los individuos, pero a juzgar por el tiempo de vida que allí se pasa, el contenido del trabajo que allí se realiza y los tipos de relaciones que en ese espacio se generan, se podría aseverar que allí se construye una idea de mundo, de sociedad, de persona y de relaciones que entran a formar parte de las maneras de ser e interactuar los individuos, las cuales prefiguran su construcción de sociedad presente y futura. (pp. 7-8)

Las relaciones sociales son la interacción, participación y construcción de acuerdos que se construyen desde la familia y la escuela; contribuyen a formar cada escalón en proyección al futuro de sí mismo y sus relaciones. Si se implementan y respetan los acuerdos de convivencia, es posible construir un medio consecuente para el desarrollo y la práctica de saberes, para este caso, en la clase de teatro. Sin embargo, muchas veces los acuerdos como: disponerse para la clase de teatro, hacer silencio o no agredir física o verbalmente a otro compañero no se respetan. Los procesos se debilitan al punto de arriesgar la credibilidad que los alumnos tienen en la clase de teatro debido al temor por ser objeto de burla o agresión.

Desde el juego dramático se propone una estrategia que dé cuenta de la construcción del contrato didáctico, el cual será elaborado desde la colectividad y la participación en el espacio de la clase de teatro, para optimizar los procesos didácticos en la práctica y recoger las acciones del docente en formación como se verá en el desarrollo de este proyecto investigativo.

La observación, socialización, reflexión y evaluación constantes propios de la clínica didáctica serán los caminos para la transposición de juegos teatrales en la creación de acuerdos y reglas del contrato didáctico, por ello, las relaciones de la terna didáctica alumno-saber-docente son esenciales para que desde este lugar se construya el respeto por la palabra pactada, las relaciones entre alumnos y de estos con los docentes y el espacio. Si se gesta desde la escuela el cumplimiento por los acuerdos básicos de convivencia de una manera significativa, es posible contribuir a la prevención futura de las violencias que afectan al país en todas sus formas.

En ese sentido esta investigación en los aspectos preliminares presenta la introducción al tema, la problemática a intervenir, la justificación, las preguntas y objetivos que se propone el proyecto. En el primer capítulo se encontrarán los antecedentes y las líneas conceptuales a desarrollar como: el juego, el juego teatral, juego dramático, el juego en la adolescencia y ¿Qué es un acuerdo? Didáctica, estrategia y contrato didáctico, transposición didáctica. Adolescencia, llegada de la pubertad e imagen corporal. Estos apartados son la teoría que permite la comprensión de la población y el análisis para nuevas intervenciones pedagógicas.

El segundo capítulo presenta la línea de investigación institucional, las fases de la investigación y los instrumentos de recolección de datos. Esta intervención pedagógica debe entenderse como la experiencia previa del docente en formación de la LAE, recogida en este caso, con las características de la clínica didáctica (gesto docente y procesos didácticos) La reflexión y evaluación constantes que aportan a la formación del docente y a los nuevos rumbos en los proyectos de aula; de ahí la importancia de ser sensible a los momentos por los que pasa la población donde se va a proponer una estrategia según la necesidad del contexto escolar

Finalmente en el capítulo III se destacan los acuerdos del contrato didáctico celebrados desde el juego dramático, los objetos mediadores, y las acciones del docente para gestionar la fluidez en la transmisión de saberes y aprendizajes. En el análisis se describirán los hallazgos en la práctica pedagógica que fortalecen la construcción del rol docente, se consideran los momentos de ruptura al contrato, la orientación pedagógica, el origen y las estrategias descritas desde los instrumentos de recolección como: informes de práctica, proyectos de aula, planeaciones, audios de clase, diarios de campo, registros de los alumnos (dibujos, escritos, evaluaciones, y trabajos de clase), seguido de los juegos dramáticos para acordar en clase, los contenidos posibles a desarrollar según el contexto, las conclusiones y recomendaciones.

Contexto de la población donde se desarrolló la práctica pedagógica Colegio La Victoria

El Colegio La Victoria IED, se encuentra ubicado en la Localidad 4 de San Cristóbal, situada en el sur-oriente de la capital, en los barrios La Victoria y la Colmena, está conformada por dos sedes: Sede A ubicada en la Carrera 3ª este # 38- 25 Sur, Sede B ubicada en la Carrera 3ª este # 35-47 sur. El entorno socio-económico en el cual se desenvuelve la Comunidad Educativa proviene de diferentes barrios como: Guacamayas, La Colmena, la victoria, Nueva Gloria, Nueva Delhi, Alpes, Canadá, Malvinas, San Miguel, Rodeo, San Jorge, Altamira, La península, Atenas, La Herradura, Columnas, San Blas, San Martín entre otros.

El grupo humano de este sector de la ciudad Bogotá, está considerado dentro de los parámetros económicos como clase social baja, la mayoría de la población se encuentra ubicada en estratos 1 y 2, con condiciones de vida porcentualmente humildes, un gran porcentaje de la población está

caracterizada por la economía informal como ventas de diferentes productos, trabajo en la construcción, empleo por días, carpintería, construcción, celaduría, venta de lotería (chance), servicio doméstico, venta callejera y otros empleos fijos o esporádicos; la mayoría de Madres son cabeza de familia; el nivel educativo de éstos oscila entre segundo y quinto de primaria, son pocos los que alcanzan el bachillerato y una minoría la formación universitaria, no obstante se evidencia el llamado analfabetismo funcional, de igual manera los jóvenes del sector se ven en la imperiosa necesidad de trabajar para incrementar los ingresos económicos del hogar, lo que incide en la falta de acompañamiento de los niños y niñas menores, incurriendo como es obvio en el no aprovechamiento del tiempo libre y la falta de un proyecto de vida lo que precipita la formación temprana de pandillas y adquisición de vicios. Los hogares están constituidos en su gran mayoría por una pareja y varios hijos; generalmente en la pareja uno de los padres es natural y el otro padrastro o madrastra aspecto tal que influye notablemente en el desarraigo social, la falta de pertenencia e identidad de la población juvenil.

Dentro de este contexto surge como opción formativa El Colegio La Victoria IED que atiende una población de 1.800 estudiantes en sus dos jornadas y dos sedes, estos niños, niñas y Jóvenes que se encuentran entre los 5 y 18 años de edad; La Institución Educativa propende por proporcionarle a la población joven del sector una visión de mundo diferente, así como algunos elementos necesarios para el mejoramiento cualitativo del nivel de vida, lo que incide en el mejoramiento de la convivencia y el respeto dentro de los integrantes de la comunidad.¹

Los proyectos de aula desarrollados tuvieron lugar en las dos sedes, para primaria en los cursos de quinto y primer grado, y en secundaria octavo y noveno; una de las particularidades es que la clase de artes no está institucionalizada en primaria y la evaluación se hace desde la clase de español, a diferencia de bachillerato que si esta como el área de Artes-Teatro. Otra observación importante es la disposición de los espacios, pues en bachillerato la locación es un comodato y los espacios como planta física son difíciles de intervenir, salones pequeños y con escritorios unipersonales, además cuando hay arreglos locativos, no se pueden ocupar los salones. En primaria la sede es propia, nueva y mejor estructurada, pero usa como patio la cancha pública del sector que empata con las instalaciones de la institución.

En general y teniendo en cuenta las características y necesidades de la población, se hizo un énfasis en el desarrollo de los contenidos actitudinales, sin dejar de lado los contenidos cognitivos y

¹ Tomado de <http://cedlavictoria.edu.co/institucional/horizonte-institucional/>

procedimentales que convergen en cada clase y que para nuestra práctica no pueden ir desligados. Pero, ¿por qué se hace el foco en lo actitudinal?

Como grupo de práctica se hizo la reflexión sobre las condiciones que se necesitan para poder hacer una clase efectiva donde puedan definirse y poner en práctica los contenidos propios del saber escénico, en una secuencialidad planeada que idealmente busca desarrollarse a cabalidad pero, por dinámicas institucionales y de los grupos, la secuencia tiende a variar. Algunas de las razones que impiden el sano desarrollo de la clase al interior del aula son, la agresión tanto física como verbal, la falta de escucha, el egoísmo y la negación para participar de la clase. (Ver anexo, Contexto ponencia La Victoria)

Particularmente en el colegio La Victoria en las clases con bachillerato se establece una relación especial, ya que la práctica pedagógica se da en la clase institucionalizada de teatro, que asume la docente de terreno Mallivi Melo, quien ya ha preparado un plan anual para cada curso (ver anexo 1) y con el cual se han podido entablar conexiones para darle continuidad a los contenidos y objetivos en los cursos asumidos por la práctica en el horario de los miércoles en la mañana.

Como es natural, durante el tiempo de esta práctica devienen situaciones particulares del momento que vive la institución, como por ejemplo los arreglos en la locación por motivos de daños en los techos, pintada de los salones, arreglo de puestos, (ver diario 7 del 4 de mayo), además de los eventos y actividades institucionales, lo que genera la dispersión e indisposición por parte de varios alumnos frente a la clase, que, prefieren pedir la hora libre para jugar microfútbol o poder hablar y caminar por las instalaciones del plantel. Pero, pese a los contratiempos por la indisposición, la infraestructura y los recursos, se alcanzan grandes aprendizajes que devienen de la dificultad y posibilitan la creatividad para ofrecer soluciones a las necesidades de cada momento, que en muchos casos son inesperadas, es decir que un día se puede llegar al colegio para darse cuenta que el grupo con el que hay clase no tiene salón o incluso que no tienen clase. En este contexto es que entran a jugar los proyectos de aula.

Problema.

El problema de la violencia escolar entendida como los factores de agresión física o verbal que afectan la psicología e intervienen en el funcionamiento óptimo de las instituciones y el sano desarrollo de la comunidad educativa, se refleja en lo que sucede al interior del aula. Para aclarar vale mencionar que la violencia en la escuela es una parte del conflicto escolar que se dimensiona desde una perspectiva “micro en el mundo de la escuela” sin perder de vista el “ámbito macro del sistema” (Herrera, 2013, p. 5). Ricardo Castaño (2014), enuncia el delicado traspiés de la violencia en las instituciones escolares, el autor presenta una variante del conflicto escolar desde el aula, como uno de los problemas más latentes en la educación escolar actualmente y una consecuencia de los sucesos en leyes, políticas y demás fenómenos que intervienen el contexto educativo.

El conflicto escolar tiene una dimensión política, ética, pedagógica, social y cultural, porque entran en juego relaciones de autoridad, poder, valores, saberes experiencias e imaginarios sociales donde se materializan los procesos de gestión, tratamiento y transformación de la conflictividad en un contexto educativo. (Herrera, 2013, p.13)

Se ha empezado a difundir una teorización prematura donde se habla de prácticas, métodos y fórmulas que abordan el problema desde el centro escolar pero, las estrategias se quedan cortas para atraer el interés de los alumnos puesto que, cada contexto merece su propia intervención y en ocasiones lo que pasa en el aula no está en función de mejorar el medio para la enseñanza-aprendizaje. Por ello, desde la clase de teatro en el Colegio Distrital La Victoria se propone un acercamiento a prevenir la violencia física o verbal y así, mejorar las disposiciones para la clase con el cumplimiento de acuerdos para la convivencia frente a: la no agresión física ni verbal y la participación. Se aporta así a la transformación al interior del centro escolar con estrategias pensadas particularmente desde el juego dramático que, de manera significativa aporten al contrato didáctico con énfasis en los acuerdos de convivencia. Así, hacer conscientemente un llamado al respeto por uno mismo, el otro, el espacio de clase y la colaboración solidaria, ello permite la fluidez de la terna didáctica (alumno, saber, docente) en la construcción de conocimientos y experiencias que, aportan también a la construcción del rol docente por ser sujeto activo en el medio didáctico.

Una de las preocupaciones mayores de la sociedad colombiana –se puede decir que a nivel mundial- es el incremento de la violencia escolar. Este no es un problema nuevo y, sin embargo, se carece de elementos teóricos y concretos para afrontarla, definirla y buscarle soluciones. (Castaño, 2014, p.13)

En la búsqueda de elementos que hagan frente al problema y propongan soluciones, existe algo intrínseco al acto educativo como lo es el contrato didáctico que puede ser “explícito e implícito” (Brousseau, 2003, como se cita en Merchán, 2013). El contrato como estrategia es una base que guía las acciones de los participantes al apuntar a la sana convivencia y el óptimo desarrollo de las clases, pues en este contrato se consignan reglas como acuerdos que posibilitan en la práctica la circulación de saberes y contenidos teatrales en el aula, los cuales, aportan a la formación integral de los participantes. Entre las reglas del juego se encuentran respetar y no agredir física ni verbalmente a los compañeros como uno de los acuerdos básicos para convivir pero, esto se pasa por alto, y es allí donde se asevera el problema que da pie a esta investigación. Si lo esencial no funciona, lo demás de ahí en adelante también tendrá inconvenientes.

Ahora, para esta investigación hay que tener en cuenta que la población a abordar es el curso 802 durante la práctica 2016 I y II y 701 durante el 2017 I. Clase institucionalizada de Arte-Teatro, dirigida por la profesora Mallivi Melo en la jornada de la mañana, colegio público *La Victoria* en la localidad de San Cristóbal (zona cuarta) sur oriental. Los alumnos son adolescentes entre los 12 y 16 años, que están propensos a malos hábitos y prácticas de referencia cotidianas poco favorables como el consumo de drogas, el matoneo, violencia intrafamiliar y experiencias de vida que son parte de su proceso formativo, pues conviven en un territorio que presenta altos índices de violencia y vandalismo a nivel distrital, y esto repercute en los comportamientos al interior del aula.

Lo anterior es una causa que influye en el óptimo desarrollo de las clases; otro factor se debe a que el colegio es un espacio que no pertenece a la institución, es un comodato que no puede ser intervenido seriamente en su estructura física y por tanto complica los espacios para las clases cuando se debe hacer reparación de techos, paredes o pintura, eso hace que se genere dispersión, y ello, se ve reflejado en los comportamientos inadecuados durante la clase, pues el lenguaje hostil, las acciones de los alumnos que cohabitan en la institución y

que por dinámicas locativas solo quieren estar en “hora libre” para posponer las tareas o la misma clase (Anexo, Diario 8, 11 de mayo 2016 y Diario 9, 18 de mayo 2016) son comportamientos que interrumpen el proceso que en el mejor de los casos cuenta solo con una hora y cuarenta minutos a la semana.

El problema que se identifica en dicha institución es la oposición entre las disposiciones de la clase, que se pueden nombrar como el contrato didáctico, y las actitudes y acciones de los alumnos que desde la indisposición complican el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los comportamientos contraproducentes a la fluidez en la terna didáctica. A lo largo de las clases se ha ido agudizando este conflicto en el centro escolar, pues siempre se exponen acuerdos que al progresar las sesiones han perdido importancia, además, las normas básicas de convivencia son pasadas por alto, como por ejemplo no golpear ni pelear con otro compañero, como pasó en la clase del 4 de mayo donde dos alumnos se iban a dar golpes en pleno desarrollo de la sesión. (Anexo, Diario 7, mayo 4 de 2016).

El respeto y cumplimiento de los acuerdos es crucial para la vida social, pues como lo expone Martha Rodríguez (1997), la escuela es la primera institución de la sociedad, en la cual se desempeña el niño autónomamente como ser individual y social (p. 9). Es decir que, después del hogar, viene la escuela donde se encuentran normas y reglas que son importantes en la medida que aportan al funcionamiento de la institución como comunidad educativa, las relaciones de convivencia y la proyección del futuro de la población para la vida pública y social.

Pero, las reglas, normas y leyes generan un efecto contrario en los adolescentes, de cierto modo son vistas como imposiciones. Hay que tener presente que en estas edades se tienen cambios biológicos trascendentales que definen la personalidad, el carácter, las emociones y que hacen que los adolescentes experimenten cambios sin comprenderlos, la pubertad destapa al niño que ahora debe entrar a la vida adulta y quiere enfrentar el mundo con todas sus fuerzas, va en contra de lo que no satisface sus deseos, demasiada emoción y poca razón.

“La adolescencia constituye una época de crisis física y psicosocial, pero muchos de los problemas que afloran en ese momento son herencia de las edades anteriores y podrían haberse prevenido” (Izquierdo, 2003 p. 14). Pero ahora, son problemas que la institución y

los docentes deben asumir incluidos la pubertad, la inhibición del cuerpo, el estado de discernimiento rebelde, la construcción de personalidad, el carácter y la aceptación en sus círculos sociales según la imagen corporal.

La adolescencia es esa incierta etapa de la vida durante la cual se van estructurando los medios que le permiten al individuo ir perfilando una personalidad madura, aun en situaciones de extrema dificultad. Más que críticas o rechazo, lo que en realidad necesitan los jóvenes es apoyo y comprensión, (Izquierdo 2003, p. 15).

Por ahora, vale resaltar que cuando las normas son hechas desde el autoritarismo y la condición, los alumnos hacen resistencia a cumplirlas. Según Przesmycki (1994) “si existe consentimiento mutuo puede establecerse colaboración para una tarea determinada” (p. 39). Pero también, si no hay claridad y común participación a la hora de definir los acuerdos que se transformaran en las reglas de clase que son pasadas por alto, pasan inadvertidos los acuerdos. A ello se agrega la actitud pasiva del alumno cuando se legitiman pactos con la mayoría del grupo y no participa de ellos, convirtiéndose a sí mismo en objeto y no en sujeto del contrato acordado. Para Przesmycki “Ésta situación implica la libertad de proponer un contrato y la posibilidad de aceptarlo o rechazarlo. Sin embargo en el contexto escolar, este punto de partida es falso ya que es casi siempre la institución escolar que pide o propone el contrato” (p. 39).

Tema

Los juegos dramáticos como estrategia para el docente en la construcción del contrato didáctico durante la clase de teatro en la práctica pedagógica realizada en el colegio *La Victoria*, con bachillerato (802 y 701)

Pregunta de investigación

Se podrá hablar de verdaderos acuerdos en vía de la construcción de paz desde la escuela proyectada a lo social, en la medida que se construya una re-significación del contrato para su apropiación, no solo en el cumplimiento, sino que también, en la noción sobre cómo se construye, cómo se asume, la importancia de respetarlo, cumplir o responder por el incumplimiento de lo pactado. En este caso desde la escuela pública se proponen estrategias

que apuntan particularmente a la fluidez de la terna didáctica y la prevención de actos violentos al interior del aula. El juego dramático como estrategia de aprendizaje se soporta de forma teórico-práctica, aporta a la formación escolar y del docente practicante.

Por ello, la principal pregunta que atañe a esta investigación es **¿Cómo el docente en formación puede construir el contrato didáctico, por medio del juego dramático como estrategia didáctica para prevenir las agresiones físicas o verbales que dificultan el desarrollo de la terna didáctica en la clase de teatro con adolescentes de octavo y séptimo grado del colegio La Victoria?** Esta pregunta será el motor de búsqueda y exploración en la investigación, también se enfrenta el reto de construir un proyecto desde los elementos del juego dramático como estrategia didáctica para fortalecer la construcción e implementación de acuerdos, en dirección al contrato didáctico para la clase de teatro y así, evidenciar el juego como una de las posibilidades que incentivan la participación, colaboración, reflexión y construcción colectiva alrededor de los acuerdos y el saber teatral en la escuela.

La siguiente pregunta apoya y complementa lo anterior, ya que se relaciona con el tema del contrato didáctico y la hace también Halina Przesmycky (2000) en su libro *La pedagogía del contrato*, donde se cuestiona por:

¿A quién va dirigido el contrato? Esta pregunta, que parece “evidente” es, sin embargo, relevante. Es factible por ejemplo, proponer a un grupo de alumnos y alumnas, o a una clase entera, un contrato colectivo de resolución de conflicto, para solucionar el problema de un alumno o alumna que demuestra, frecuentemente, violencia verbal y a veces física, hacia algunos de sus compañeros. (pp. 44-45)

También, se tendrán presentes preguntas como: ¿Qué se enseña de teatro? Para lo cual es pertinente la transposición didáctica, sobre todo en la pregunta ¿Cómo se enseña teatro? Y ¿Cómo se construyen seres humanos íntegros? ¿Para qué le sirve al docente en formación esta información? ¿Para qué les sirve a los alumnos esta formación? ¿Qué dificultades se pueden enfrentar desde el área de saber teatral y cómo se ofrecen soluciones? Estas preguntas gozarán de permanencia en el desarrollo de la investigación y serán de interés para movilizar inquietudes, experiencias, hallazgos y reflexiones desde la práctica de formación docente de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la UPN.

Es con estas inquietudes que se adopta el juego dramático, primero entendiendo que, de acuerdo con Cañas (1999), “el juego es de carácter formativo” (p. 33). Con esa idea entonces ¿es posible estructurar una serie de juegos dramáticos que transpuestos permitan desarrollar contenidos del campo teatral, y además construir e implementar acuerdos que contribuyan al desarrollo progresivo de la sana convivencia en el aula y la construcción de saberes? En este punto son pertinentes las palabras de José Cañas (1999).

Un niño aprende a relacionarse, aprende a comportarse, aprende, igualmente, una habilidad gracias, fundamentalmente, a las actuaciones que el medio ambiente realiza de forma constante sobre él, actuaciones que provocan su actividad, su interacción. Su cerebro, su madurez psicológica facilitara o dificultara el proceso que, conlleva una continua interacción entre el niño y su entorno (p. 33).

En este marco cobra sentido la práctica pedagógica teatral de la licenciatura, porque abre una ruta para la planeación, implementación, evaluación y reflexión, como lo es en este caso, desde las inquietudes de la formación docente, respaldadas con las propiedades del juego dramático que permite explorar no solo lo teatral sino que también, desde la experiencia con el juego identificar y reflexionar sobre las necesidades como la construcción del contrato didáctico, en la transmisión recíproca de saberes y aprendizajes en esta práctica pedagógica. Este trabajo es una mirada al intercambio de los conocimientos propios del teatro y la pedagogía, transpuestos al contexto escolar, se proyectan las reflexiones alrededor de las relaciones docentes – saber en el medio – alumnos, y entre los mismos alumnos que cohabitan en el aula y hacen parte del proceso de formación en el ámbito escolar.

Objetivo general

Analizar cómo el juego dramático contribuye a la prevención de las agresiones físicas o verbales que dificultan el desarrollo de los contenidos del contrato didáctico en la clase de teatro con adolescentes entre los 12 a 16 años (grupos 802 en el 2016 I y II y 701 en el 2017 I, en el colegio *La Victoria*) durante la práctica de formación docente de la LAE (Licenciatura en Artes Escénicas)

Objetivos específicos.

DIAGNÓSTICO. Realizar un diagnóstico de la práctica docente, sobre los momentos y causas de la ruptura del contrato didáctico en la clase de teatro.

DISEÑO Y APLICACIÓN. Diseñar y aplicar los juegos dramáticos que aportan a la construcción de los contenidos teatrales en el contrato didáctico.

REFLEXION Y EVALUACION. Reflexionar y evaluar cómo aprovecha el docente en formación la influencia del juego dramático en la construcción de contenidos del contrato didáctico durante la clase de teatro.

Justificación.

En Colombia está vigente la ley 115 de 1994 por la cual se emite la Ley General de Educación, en esta se disponen entre sus artículos algunos objetivos y metas claras frente al conflicto escolar, por ejemplo en el Artículo 92 donde dice:

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Ley 115 1994).

También se debe tener presente como parte del marco legal el Artículo 91 en el cual se expresa que, el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral, y que el Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter. Por eso se problematiza el cómo construir una estrategia desde el juego dramático para la creación de acuerdos que estimulen la colaboración y la participación en la fluidez del contrato didáctico, de tal manera que favorezca el desarrollo equilibrado y armónico desde la misma convivencia. Este contrato se abordará como una organización para la clase donde todos deben participar en la construcción de las reglas y acuerdos para la convivencia en paz, mínimamente al interior del aula en proyección al futuro de las decisiones y acciones dentro y fuera de la institución.

Por ello, es pertinente citar también el Artículo 22 que dispone objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria donde, en el punto f. expone que se debe tener en cuenta: la comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas. En el punto k. se justifica la implementación del área teatral como campo artístico, ya que en este punto se pone como objetivo “La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”, lo cual, se puede desarrollar a cabalidad desde el área teatral.

Es indispensable que en la clase de teatro se genere un ambiente propicio para la enseñanza – aprendizaje en aras de mejorar la experiencia de manera significativa y gestar la autonomía de los alumnos en el sentido de lo cognitivo, procedimental y actitudinal entendido como los valores de convivencia.

[...] la educación de calidad debe tender a la formación humana integral, lo que implica la mejora de la persona en todas sus dimensiones al servicio de una meta tan elevada como para dar cabida a los diversos objetivos educativos parciales de una manera unitaria y armónica. ...el logro de la autonomía personal, una autonomía que permita a las personas, a cada persona, darse un proyecto personal de vida valioso y ser capaz de llevarlo digna y libremente a la práctica. Y es justamente esto lo que se convierte en el núcleo de los proyectos educativos de calidad (Pérez R., 2001 p. 23).

En el grupo 802 del colegio La Victoria, sobre todo en el primer semestre del 2016, el ideal de la clase de teatro se ve afectado por acciones como la burla, el maltrato físico y verbal que son explícitos al interior del aula, aún con el docente como figura de autoridad presente, dichas acciones dan lugar a interrupciones y distracciones para todo el curso, se dispersa la atención e incluso algunos alumnos se indisponen para las actividades por temor a ser juzgados o agredidos. Por eso, aunque el contexto local no es la única causa, si es un factor importante para reconocer las referencias en la práctica social de la que hacen parte los jóvenes con las experiencias cotidianas en su territorio

...cada mes, en promedio, “53 personas son víctimas de algún ataque violento, y aproximadamente cada dos días sufren algún tipo de daño a su integridad física”. Codhes concluye

que el mapa de violencia en la localidad está distribuido en cuatro UPZ: La Gloria, San Blas, 20 de Julio y Los Libertadores. En estas zonas, entre enero y abril de este año, se registraron 30 homicidios (Valenzuela 2014. El Espectador).

Dichas experiencias tanto externas como personales producen una resonancia en los alumnos que dirigen sus acciones al ejercer poder sea por status o placer sobre otros compañeros, en algunos casos agrediéndolos física y verbalmente durante la clase. Para mediar con esta situación se propone la estrategia del juego dramático; este último, aporta a la construcción de conocimientos en el aula de clase y así mismo al contrato didáctico que genera una dinámica de participación en el fortalecimiento de acuerdos, reglas y normas básicas para la clase. Pues “La escuela es el primer lugar de actuación pública del niño” (Rodríguez, 1997, p. 8), y es desde allí donde se debe trabajar para el aprovechamiento y cumplimiento de los acuerdos en vía de lo social y particular, autonomía en la toma de decisiones, sin más condicionante que un auto criterio, y así viabilizar la sana convivencia y el desarrollo con relación a los demás y al espacio que se habita, esto es vital para gestar semillas que en un futuro serán conscientes de los acuerdos a nivel político, social, público y cultural.

De acuerdo con Przesmycki (2000), parafraseo, es por ello conveniente la implementación de un contrato que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un dialogo entre los jóvenes adolescentes de bachillerato, en interlocución con los docentes y los saberes, que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento. El contrato se hace ineludible para la transformación en la noción sobre la construcción y cumplimiento de los acuerdos para la clase; es así como el juego dramático se vuelve fundamental para este proceso, porque apunta a ofrecer estrategias que procuren el mejoramiento del clima escolar y sean de apoyo para el docente.

En ese sentido, esta investigación es pertinente para la formación del licenciado en artes escénicas, ya que invita a la búsqueda de estrategias novedosas para que los alumnos se motiven y cumplan sus pactos como estudiantes con criterio, autonomía y decisión que les lleve a desarrollar aprendizajes significativos. Se propone la construcción, respeto y autonomía frente a los acuerdos, como lo son en este caso para la clase de teatro, tanto para

los docentes como para los alumnos del curso 802 y 701 del colegio *La Victoria*. Es indudable que para un formador los acuerdos son su filosofía de vida, porque cumplir y asumir éticamente lo que se enseña, implica ser coherente en discurso y acción; si se cumple con los acuerdos, podemos pedirle a los demás que también los cumplan. Es indispensable esta reflexión en ambas partes, alumnos y docentes en formación; para llegar a esto se trabajará desde el juego dramático en la construcción del contrato didáctico para la clase de teatro.

Se implementan juegos dramáticos porque a diferencia del juego teatral este no tiene una pretensión de formar actores o crear espectáculos. En la medida que se logre desarrollar y moldear acciones gestadas desde el juego dramático en pro del contrato didáctico para el funcionamiento de la clase de teatro, se podrá reflexionar y evaluar resultados en la convivencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la transmisión del saber teatral. Además ver como la experiencia aporta al docente en formación.

Antecedentes

Para esta investigación se han consultado los siguientes antecedentes:

Aportes del juego dramático al desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años. Estudio aproximativo en el taller de teatro de los núcleos de formación de la localidad de Engativá. Presentado por Angie Lorena Moncada Guzmán, como trabajo de grado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad De Bellas Artes, Licenciatura En Artes Escénicas en la ciudad de Bogotá en el año 2015. La investigación despierta un interés porque plantea, describe y analiza el impacto del juego dramático en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de 6 a 10 años asistentes al taller de teatro. Sirve como ejemplo a mi investigación porque presenta el juego dramático como una actividad mediadora útil, también ofrece conceptualización e implementación de los juegos.

Eduardo Arturo Guevara Díaz, en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad De Bellas Artes, Licenciatura En Artes Escénicas en la ciudad de Bogotá en el año 2007. Descripción del proceso de desarrollo con jóvenes que presentan discapacidad cognitiva leve en la fundación Palway mediante el uso del juego como herramienta pedagógico teatral. Investigación realizada como trabajo de grado. Este trabajo se preocupa por cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad leve, además de un

acercamiento al campo y la práctica teatral desde el juego, esto último es lo que atrae la atención. Además en sus conclusiones afirma que el juego como herramienta pedagógico teatral, posibilitó en los jóvenes la reflexión de sus errores, dificultades, temores y la identificación de soluciones.

El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: Análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas. Merchán Price Carolina. Thèse de doctorat: Univ. Genève, 2013, no. FPSE 534. La investigación partió de la constatación de que existen fuertes tensiones que afrontan los estudiantes en sus prácticas pedagógicas en el terreno escolar, que devienen de la diferencia de concepciones y de objetivos entre el teatro como práctica disciplinar, orientada hacia la formación de actores, y el teatro como disciplina escolar, orientada hacia el desarrollo de los escolares (Merchán, 2013, p. 5). Esta investigación Aborda temas como contrato, medio y situación didáctica pertinentes para la investigación Jugar a hacer acuerdos, Juegos dramáticos para la implementación del contrato didáctico.

El juego dramático como posibilitador de configuración de identidad de género en la adolescencia. Monografía de grado presentada por Leidy Magaly Vaca Mondragón en conjunto con Yara Fernanda Barragán, en la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura En Artes Escénicas, en la ciudad de Bogotá, año 2015. El trabajo de grado que se propone aborda a través del juego dramático los discursos existentes sobre la identidad de género, que han situado el rol de mujer y hombre en lugares reducidos; discursos que han sido reproducidos en la escuela y que son evidenciados en las construcciones del cuerpo y la palabra. Desde el análisis de estos elementos, se pretende mostrar cómo estas concepciones permiten o inhiben, en la adolescencia, la construcción de diferentes caminos para un reconocimiento, aceptación y apropiación de sí mismo, tanto en una dimensión física e intelectual, como en una dimensión afectiva y simbólica (Vaca L. y Barragán Y. 2015).

Esta última monografía también ha sido de gran ayuda para esta investigación, pues cuenta con uno de los tópicos más fuertes como lo es el juego dramático, además se desarrolla en una población que guarda relación ya que son adolescentes del grado 802 que oscilan entre los 12 y 16 años, aunque a diferencia con el *Colegio La Victoria* marca una característica

importante que se determina en el contexto de cada lugar, la propuesta que está siendo citada se desarrolló en el *Colegio Departamental Enrique Pardo Parra* que al estar ubicado en Cota-Cundinamarca, implica condiciones de presupuestos, espacios y recursos entre otras particularidades que si se miran a profundidad pueden llegar a tener estrecha relación por ser poblaciones en la misma línea generacional; pero que aun así las diferencias marcan cualidades en cada lugar.

Capítulo I: Marco teórico

La Práctica Pedagógica, El Juego y La Adolescencia

La práctica pedagógica se entiende como la acción docente que interviene en los espacios de formación de los sujetos (incluido los docentes) uno de los lugares designados por la sociedad para la instrucción y el desarrollo de quienes la habitan es la escuela, allí los docentes son los encargados de guiar dicha formación, pues, de acuerdo con Humberto Maturana (1995) esta se puede dar “entre dos clases distintas de fenómenos: la formación humana y la capacitación” (p.15) pero aunque son distintas, ambas son parte de la tarea educativa.

En tanto a la adolescencia se debe entender el momento por el cual están pasando los alumnos, por ello, se considera la llegada de la pubertad y la imagen corporal que afectan el estado emocional de los adolescentes. De acuerdo a los comportamientos originados por las emociones que surgen en la clase y de cómo se guíen, se puede aportar a la estrategia del contrato didáctico en articulación con el juego dramático para la construcción del rol docente, de saberes y de acuerdos en el aula como lo son: no agresión física ni verbal, disposición para la clase (respeto, silencio y escucha) y participación; los cuales contribuyen a la realización de la tarea educativa en tanto a la formación humana y la capacitación de los sujetos.

La formación humana tiene que ver con el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable.

La capacitación tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiera vivir (Maturana, H. 1995, p.15)

Los juegos dramáticos son juegos que no tienen como finalidad un espectáculo, a diferencia de los juegos teatrales que se dirigen a la formación de actores para la puesta en escena como lo propone Cañas (1999). Son juegos dramáticos porque procuran la movilización de saberes afines al contexto escolar como el área de teatro que trabaja desde los procesos corporales; particularmente, en esta investigación desde el juego, la sana convivencia y la construcción de contenidos del saber teatral en el aula. El termino *dramatizar* de acuerdo con José Cañas (1999) se relaciona con “dotar de estructura teatral

algo que, en principio, no la tiene. [...] será usar una estructura esencialmente teatral para dar vida a un hecho, una narración [...] cambiando su presentación original para acabar siendo adaptada a un esquema dramático” (pp. 49-50).

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es pertinente comprenderla como un proceso esencial de los docentes que están en constante formación; pues a su vez, los profesores son sujetos activos y decisivos para el sistema educativo, así como lo son los educandos, disciplinas y saberes que construyen contenidos para los sujetos que van a intervenir en la sociedad con todo su acervo cultural. Lo anterior, corresponde a cada proceso de formación tanto individual como grupal que se presenta en un contexto histórico y cultural en particular, dichos procesos formativos se dan como una tarea originada en el ámbito social. Por ello, antes de definir la práctica pedagógica, debe verse esta como un sistema de relaciones complejas que hace parte a su vez de un sistema más grande, como lo es el sistema educativo del cual se deriva y mantiene relaciones compartidas al mismo tiempo que tiene características propias y particulares.

Práctica docente en la LAE

Como estudiante de la Licenciatura en Artes Escénicas se pasa por dos momentos, el ciclo de fundamentación en los primeros seis semestres donde se ven las áreas de cuerpo, voz, actuación, poética, pedagogía y seminarios, hasta el ciclo de profundización donde ya se empieza el énfasis en: Contextos de gestión teatral, artística y cultural, Escenarios educativos de las artes o Procesos de creación desde las artes escénicas; al mismo tiempo se hace el proyecto de investigación y se realiza la práctica pedagógica articulada a los contextos. Se puede decir que esta última

En el Proyecto Curricular supone el Momento de Acción Directa en el que el estudiante se pone en contacto con el medio, el nivel y la modalidad escolar en el que va a desarrollar su labor profesional. A través de proyectos puntuales (escenificación de obras de teatro, títeres, pantomimas, gestión y consecución de recursos para una actividad, diseño de eventos escolares, etc.), asistidos por un maestro, tendrá la oportunidad de complementar en la práctica la información asimilada y podrá disponer, semestre a semestre, del aval de la

universidad para el correcto desarrollo de dichos proyectos, en los cuales será clave la sustentación, pertinencia y aplicabilidad de los mismos, así como su capacidad de convocatoria (Proyecto de Modelo Curricular, 1999, Licenciatura de Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional, como se cita en Merchan, C. 2013 p. 14)

Como la práctica docente se estructura desde la clase de pedagogía, se alternan las acciones en ambos lugares (institución universitaria e institución escolar), este proceso se inicia desde el semestre seis con la práctica de observación, cuando el estudiante empieza a analizar los gestos docentes y a estructurar los proyectos de aula en dirección al lugar de interés para desarrollarlos; luego, desde octavo semestre se inicia la práctica efectiva docente que es la relación directa con la población. Después del primer análisis respectivo de los diagnósticos por medio de evaluaciones individuales, diarios de campo y de observación, los proyectos de aula formulados se transforman según cada contexto, mejoran o descubren nuevos retos en la ejecución y finalmente se analizan, reflexionan y evalúan para nutrir los procesos de enseñanza-aprendizaje en proyección al futuro de los participantes en el ámbito sociocultural y la formación del docente.

[...] esta práctica, si debe entenderse como reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa o los de evaluación de la intervención pedagógica, ésta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación (Zabala, A. 1995, p.15)

Con base en lo anterior la práctica pedagógica en la LAE de la UPN se construye por medio de la auto-observación de la práctica, el contexto de la población, la proyección, la planeación, la ejecución, la adaptación, el análisis, la reflexión y la evaluación, estos son

procesos vitales en la práctica pedagógica. Por ello, la Clínica Didáctica como método establece los observables con base en lo que sucede en el aula de clase, y que puede ser sistematizado para su análisis y reflexión. Para el docente es primordial tener una orientación pedagógica que guíe las intenciones y acciones de la práctica en función de los sujetos y objetos que la componen.

Modelo Pedagógico

Para el docente son indispensables los proyectos de aula que van de la mano con las planeaciones y diarios de campo, estos organizan las estrategias, gestionan el abordaje a la práctica y a su vez se complementan con los aprendizajes de las experiencias acumuladas tanto académicas como externas a la academia, y que son parte de los conocimientos previos del docente practicante quien los emplea en dirección a los proyectos formulados según las necesidades de cada situación particular. Los proyectos de aula tienen un fundamento pedagógico como lo es en esta práctica el modelo *constructivista* como base que orienta la proyección de las clases. “El modelo pedagógico se construye a partir del ideal del hombre que la sociedad concibe según sus necesidades y para ello planifica un tipo de educación a ser desarrollada en las instituciones docentes” (Álvarez, C. y González E. 2002)

Vale aclarar que este modelo no es una verdad absoluta y que es maleable de acuerdo con la necesidad pedagógica e investigativa, por ejemplo, en este caso se articulan el enfoque cualitativo de la Clínica Didáctica con las características emergentes en el constructivismo. En este paradigma se aborda el desarrollo de las intenciones educativas para la formación del sujeto, con base en las acciones que el docente articula y propone en vía de la construcción integral de cada persona. Se toma este modelo fundamentalmente por los tres puntos que nombran Ricardo Rosas y Christian Sebastián (2001):

1. [...] el constructivismo rescata al sujeto cognitivo (Riviére, 1987. Como se nombra en Rosas R y Sebastián C, 2001) surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas, para las que el sujeto cognitivo no existe. El “sujeto” más que un “sujeto” es mero receptáculo de las influencias del medio. El sujeto es constructor activo de sus estructuras de conocimiento.

2. Al constructivismo lo subyace desde la psicología el concepto de desarrollo, porque se hace explícito el tratamiento de un estado cognitivo a otro estado cognitivo, se trata de explicar las estructuras a partir de otras diferentes.
3. Desde una posición constructivista no pueden negarse las siguientes preguntas ¿Quién conoce?, ¿Cómo conoce?, ¿qué conoce?, y ¿qué es conocer? Este interés resulta inevitable, si se tiene en cuenta que el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento (pp. 8 - 9).

Se aborda una perspectiva constructivista porque afirma la búsqueda de estructuras para la construcción de los conocimientos del sujeto que, es activo en su propia formación; por ello, se propone una estrategia didáctica, en la cual, los participantes cooperan con la elaboración, el docente acompaña el proceso y de esta manera, se apropian o no los acuerdos para su validación en el contrato didáctico explícito. Las instituciones, al mismo tiempo que los docentes, estudiantes practicantes y alumnos, aprenden de las situaciones que se presentan; así, se construye en colectivo, se forjan aprendizajes y conocimientos que aportan a la formación integral del educando y que proponen respuestas a las situaciones cotidianas que se presentan en la vida escolar de los participantes alrededor de la experiencia educativa.

[...] uno de los aportes más valiosos del modelo cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador. Debe generar en el estudiante situaciones de desequilibrio cognitivo, de cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de manera tal, que el estudiante se vea obligado a explorar nuevas formas de resolver las situaciones problemáticas, asimilar nuevos conocimientos con significados propios, construir y apropiarse nuevos conceptos que, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, puestos en desequilibrio, para que el estudiante inicie nuevos ciclos de construcción (Gómez M. y Polanía N. 2008 p. 64).

El modelo pedagógico constructivista es pertinente para orientar los saberes desde estructuras ya adquiridas en la cognición de los alumnos; como principio pedagógico permite pensar progresivamente el desarrollo complejo de experiencias que enriquecen el bagaje de los participantes (Docentes, alumnos e instituciones) por medio de la interacción con el medio didáctico y las relaciones con otros sujetos que aportarán nuevos conocimientos.

También la observación, planeación, aplicación y evaluación sistematizadas contribuyen a la organización de las secuencias didácticas y la progresión de los contenidos esenciales para la formación integral, que luego se transpondrán a las situaciones de la vida fuera de la escuela y que como búsqueda del modelo educativo apela a poner los conocimientos en práctica para resolver los retos de la vida misma.

Educación Artística

Al pensar la educación artística se postulan grandes temas a desarrollar como la sensibilidad, la creatividad y la comunicación que conllevan el desarrollo de capacidades y habilidades. Estas competencias están en resonancia con la formación integral de los sujetos que intervienen en las experiencias al interior del aula, al mismo tiempo están estrechamente vinculadas con lo que sucede en la realidad cultural y social de cada individuo. Una de las tareas esenciales de la escuela es construir las posibilidades por medio de los recursos y secuencias didácticas, para que los participantes del proceso formativo encuentren el camino a construir conocimientos proyectados de las necesidades en la sociedad y en su propio ser; de esta manera pueden aplicar los conocimientos adquiridos a las relaciones cotidianas con sus realidades.

Las expresiones artísticas han sido cómplices de los momentos y épocas de la historia, por ello, acompañan los procesos en la escuela, porque dan cuenta de la sensibilidad de los seres humanos para relacionarse con los demás sujetos y el entorno que los rodea, para luego expresarlo y comunicarlo de manera sensible por medio de la experiencia artística y estética. Se integran los contenidos actitudinales, cognitivos y procedimentales que fortalecen las competencias comunicativas y de sensibilización con el entorno.

La Educación Artística es un área de conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en el cual se contempla y se valora la calidad de vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2000, pp. 64-65)

El debate sobre la educación artística, sobre todo en Colombia, es amplio y muy complejo, pero, para los fines de esta investigación es importante relacionarlo con lo que sucede en el aula, por ello, se entenderá fundamentalmente como la educación que sensibiliza a los seres humanos con el entorno, sus relaciones con los demás sujetos y con los espacios. “En la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y el desarrollo de habilidades y destrezas artísticas para expresar desde su subjetividad su momento vital” (MEN, pp. 59-60). La educación artística reconoce el ser individual y subjetivo, de ahí el interés por fortalecerlo, dinamizar sus experiencias sensibles para que sean enriquecedoras en la devolución a la construcción colectiva y sociocultural. No se busca la formación de artistas sino el desarrollo pleno y total de los seres humanos y sus relaciones.

Didáctica

Como parte de este marco se dará el concepto de didáctica de modo general, como aquella que “cobija el proceso de enseñanza aprendizaje, en cuanto relaciona al maestro con sus alumnos a través de la cultura” (Álvarez C, y Gonzalez M 2002, p. 33). Y, con el desarrollo que ha tenido esta categoría es ya una disciplina autónoma, ligada a la pedagogía aunque con diferencias.

La didáctica es la disciplina que estudia el proceso docente educativo. Mientras la pedagogía estudia todo tipo de proceso educativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado, los docentes (Álvarez, C. y Gonzalez, E. 2003, p. 18).

Existe, en resumidas cuentas, diferencia entre lo pedagógico de las artes y sus componentes didácticos. Lo pedagógico, en tanto gnoseología, es el *corpus* teórico de la educación. La didáctica, por su parte, tiene que ver con estructuras curriculares, con objetivos de aprendizaje, con las estrategias que lo hacen posible, con saberes, o en el caso de las artes, con prácticas de referencia.

La didáctica es un aspecto medular, aunque ignorado, en la investigación y la formación profesional del profesorado de artes, por su naturaleza, porque da cuenta de contenidos y metas de aprendizaje, porque sirve de orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y porque

sobre ella se sustentan la enseñanza, los objetos culturales que se transmiten (o se construyen en el aula), la evolución de los aprendizajes y la evaluación (Alfonso M. 2014).

En la práctica pedagógica sobre la cual se basa esta investigación, se ha tenido presente desde la planeación el componente didáctico al preocuparse por cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje entre compañeros de clase, con la guía del docente y el saber en el medio didáctico ya que, son estos tres elementos fundamentales que intervienen: estudiante, profesor y el medio didáctico convergen en la construcción de conocimientos en este caso desde la educación artística en la clase de teatro; de esta relación se empiezan a desentrañar contenidos pertinentes para el aula que convergen en lo cognitivo, procedimental y actitudinal.

El proyecto investigativo también pone las acciones del docente como objeto de investigación para poder analizar los gestos docentes, los sistemas del aula, las secuencias de contenidos y actividades que llevan a construir los conocimientos de los alumnos en proyección a proponer mejores condiciones de aprendizaje que preparen a los docentes y alumnos para la intervención en la sociedad y la cultura. Por ello, los conocimientos y decisiones del docente que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el aula son esenciales para la evolución de los procesos didácticos, pues son los docentes quienes accionan.

Mientras la pedagogía estudia los procesos formativos en general, la didáctica estudia el proceso docente educativo. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona; a esto responde la institución educativa desde sus estrategias didácticas; ellas son mucho más que simples medios de enseñanza.

Cuando el proceso formativo se desarrolla de un modo sistémico estamos en presencia del proceso docente educativo, el cual posee una fundamentación esencial y teórica, y esta dirigido a la educación, desarrollo e instrucción de las nuevas generaciones; dicho proceso esta tutelado por un personal especializado, formado para ello: los docentes (Álvarez C, y Gonzalez M 2002, p.33).

En ese sentido, esta investigación se fija en la construcción del proceso docente, el cual no desliga la didáctica como disciplina de los saberes pedagógicos y educativos. Según

Carlos Álvarez y Elvia Gonzalez (2002) se presentan tres principios en la didáctica que son “la escuela en la sociedad” al establecer la relación entre las necesidades de la población con el sistema social; el segundo principio es la “educación a través de la instrucción” donde se vincula el objetivo de la formación, el método con que se aborda y el contenido a transmitir. Y el tercer principio es la “formación a través de la comunicación” ya que “el acto educativo es, en esencia, un acto comunicativo”. Para instruir y comunicar los saberes que se aportaran a la vida en sociedad, se desglosan de la didáctica en el contexto escolar otros contenidos que perfilan las acciones docentes, y que tendrán que pasar de la teoría a la práctica, en su debido momento, con claridades en temas como: situación, estrategia, contrato y transposición didáctica.

Situación didáctica

Desde la perspectiva de las situaciones didácticas de Brousseau como se cita en Chavarría J (2006) se propone una nueva postura que hace frente al proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje donde el docente solo deposita información en los alumnos de manera unidireccional como lo es en esencia la educación tradicional o conductista. La perspectiva de las situaciones didácticas dinamiza el proceso de enseñar y aprender, se propone que en el aula interactúan tres agentes activos y dinámicos como lo son principalmente el alumno/alumnos, el docente y el saber en el medio didáctico²; estos se relacionan en más de un sentido pues, el desarrollo de cada uno es variable según el funcionamiento de los otros como sucede en la terna ya nombrada.

Al referirnos a las *Situaciones Didácticas*, en principio debemos distinguir dos enfoques: uno, tradicional; otro, el enfoque planteado por la teoría de Brousseau. Ambos en relación a la enseñanza y aprendizaje [...]. En el primero, tendríamos una relación estudiante-profesor, en la cual, el profesor simplemente provee (o deposita) los contenidos, instruye al estudiante, quien captura (o engulle) dichos conceptos y los reproduce tal cual le han sido administrados. Dentro de este enfoque no se contextualiza el conocimiento, no se tiene un aprendizaje significativo.

Ahora bien, en el enfoque planteado por Brousseau intervienen tres elementos fundamentales: estudiante, profesor y el medio didáctico. En esta terna, el profesor es quien

². Este constituye el espacio donde se desenvuelven los elementos. El medio no representa por ello una dimensión pasiva, sino que es “sujeto” dentro de las situaciones didácticas.

facilita el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento. Así, *Situación Didáctica* se refiere al conjunto de **interrelaciones** entre tres sujetos: profesor-estudiante-medio didáctico (Chavarría, J. 2006, p. 32).

Desde el enfoque constructivista el docente es guía de la situación didáctica en la cual el alumno es el sujeto principal, por ello, de acuerdo con Brousseau (como se cita en Chavarría, J. 2006) es responsabilidad del profesor gestionar los medios didácticos para que el alumno reconozca, entienda y aplique los conocimientos en situaciones donde no sea necesaria la ayuda permanente del docente, no quiere decir que el educando se emancipe del educador, sino que el docente ya ha preparado de tal manera el medio, que el alumno puede construir su propio camino para llegar a la solución de un problema. Así mismo se postula el trabajo tanto individual como colectivo.

De acuerdo con la teoría de las situaciones didácticas se presenta como complemento la *situación a-didáctica*, esta se puede entender como las devoluciones del alumno, las cuales ha construido por medio de tareas individuales o grupales donde no se hace presente la participación del docente; el alumno puede resolver situaciones y mejorar la experiencia con la conexión de sus conocimientos. Se nombran a continuación los tres tipos de situaciones didácticas, las cuales, idealmente deben generar situaciones a-didácticas donde se confrontan y evalúan los conocimientos.

La teoría de Brousseau plantea una tipología de situaciones didácticas. Cada una de ellas debería desembocar en una situación a-didáctica, es decir, en un proceso de confrontación del estudiante ante un problema dado, en el cual construirá su conocimiento. Dentro de las situaciones didácticas tenemos:

1) La *situación acción*, que consiste básicamente en que el estudiante trabaje individualmente con un problema, aplique sus conocimientos previos y desarrolle un determinado saber. Es decir, el estudiante individualmente interactúa con el medio didáctico, para llegar a la resolución de problemas y a la adquisición de conocimientos.

2) La *situación de formulación* consiste en un trabajo en grupo, donde se requiere la comunicación de los estudiantes, compartir experiencias en la construcción del conocimiento. Por lo que en este proceso es importante el control de la comunicación de las ideas.

La situación formulación es básicamente enfrentar a un grupo de estudiantes con un problema dado. En ese sentido hay un elemento que menciona Brousseau, esto es, la necesidad de que cada integrante del grupo participe del proceso, es decir, que todos se vean forzados a comunicar las ideas e interactuar con el medio didáctico.

3) La *situación de validación*, donde, una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual o de forma grupal con el medio didáctico, se pone a juicio de un interlocutor el producto obtenido de esta interacción. Es decir, se valida lo que se ha trabajado, se discute con el docente acerca del trabajo realizado para cerciorar si realmente es correcto. (Chavarría, J. 2006, p. 35)

Acción, formulación y validación son características de las actividades hechas en la clase de teatro en el colegio La Victoria; se da por ejemplo en los juegos dramáticos, donde el alumno debe indagar sus conocimientos previos, construye respuestas de manera individual que luego traslada al trabajo en equipo para proponer soluciones a una situación problema que luego se pone en dialogo durante la clase para su validación y evaluación. En esta última parte se hace necesaria la institucionalización de los contenidos trabajados

Finalmente, a pesar de no constituir una situación a-didáctica, la *institucionalización del saber*, representa una actividad de suma importante en el cierre de una situación didáctica. En ésta los estudiantes ya han construido su conocimiento y, simplemente, el docente en este punto retoma lo efectuado hasta el momento y lo formaliza, aporta observaciones y clarifica conceptos ante los cuales en la situación a-didáctica se tuvo problemas. Es presentar los resultados, presentar todo en orden, y todo lo que estuvo detrás de la construcción de ese conocimiento (situaciones didácticas anteriores) (Chavarría, J. 2006, p. 35).

Estrategia didáctica

En este proyecto se relaciona lo teórico con lo práctico, desde la didáctica se transpone y acciona el conocimiento por aprender en el aula; para este caso la búsqueda en la investigación va dirigida a la construcción del docente y el uso de estrategias para que pueda tratar el problema identificado en cuanto a la agresión física o verbal en el aula, y de cómo esto aporta a la construcción de conocimientos para el docente y los alumnos.

...lo que caracteriza las estrategias, es la posibilidad de pensar juntos un horizonte común, prefigurando el camino para transformar la situación de conflicto escolar identificada, dando

la dirección e intencionalidad al proceso de transformación que se requiere iniciar desde las propias comunidades involucradas o afectadas (Herrera, 2003 p.31).

Puesto que la estrategia tiene un carácter participativo es ideal para respaldar los objetivos de esta investigación, al proponer un conjunto de procedimientos que hechos conscientemente pueden aportar al cambio sobre cómo se asumen los acuerdos en el aula y la construcción del docente en formación responsable de gestionar las mejores condiciones para el aprendizaje.

La estrategia didáctica se dirige a: La formación de un sujeto autónomo que esté en capacidad de apropiarse conocimientos gracias al desarrollo de sus competencias, actuar en coherencia con estos y con sus propios sistemas de valor, exige el diseño de experiencias de aprendizaje que permitan una reflexión permanente acerca de este y sus implicaciones, tanto en el desarrollo individual como social; este proceso exige al docente tomar consciencia sobre la importancia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje como motor de los procesos formativos, en tanto estos no solo se restringen a procesos cognitivos, sino que incorporan aspectos relacionados con la disposición, acción y motivación del estudiante. (Camacho y Díaz, 2013 p. 49)

Para este proyecto se considera apropiado el uso de la estrategia didáctica porque el docente planea el proyecto de clase y dispone las condiciones para el diálogo con la población, para este caso los adolescentes del colegio *La Victoria*, del grado 802-2016 y 701 en 2017-1. También porque se estimula el trabajo en equipo e individual, fomenta el pensamiento crítico-consciente de la realidad al ser los alumnos y la comunidad coparticipes en la construcción de acuerdos, conocimientos, autonomía para tomar decisiones y asumir posición, con estas herramientas se promueve en el docente la reflexión constante que desemboca en nuevas rutas de abordaje para construir los aprendizajes enseñables desde la clase de teatro.

Pensar las estrategias es hacernos a una idea de futuro, y perfilar las acciones necesarias e importantes para lograr los propósitos de cambio y la consecuencia de los objetivos, lo cual incluye la participación de diversos actores escolares y de otras instituciones y organizaciones que afectan la vida escolar.

Se trata de perfilar acciones preventivas sobre la posible agudización o escalamiento de los conflictos escolares: igualmente pensar acciones promocionales para una cultura de convivencia democrática y respetuosa de los Derechos Humanos; así mismo, las estrategias deben prever de

qué manera unas acciones desencadenan otras y movilizan más para los objetivos de cambio propuestos (Herrera, 2003, pp. 30-31).

Contrato didáctico

[...] existe un contrato en pedagogía cuando un alumno o alumna, y un profesor o profesora intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten sus proyectos y deciden en colaboración la forma de llevarlos a cabo y la evaluación del aprendizaje que quieren realizar y de los resultados alcanzados (Przesmycki, H. 2000, p. 18).

El contrato didáctico se referencia inicialmente desde la tesis de la docente Carolina Merchán (2013) quien lo define como:

Las regulaciones al interior del medio didáctico entendidas como las reglas implícitas de comportamiento frente a las exigencias del medio hacen parte del contrato didáctico. Este contrato está definido en función de lo que sucede en el medio en la construcción de agentividades y es descrito por Brousseau así:

1. Es el conjunto de obligaciones recíprocas y de ‘sanciones’ a propósito de los conocimientos del caso, que cada participante de la situación didáctica impone o cree imponer, explícitamente o implícitamente a los otros y aquellas que le imponen o cree que le imponen. El contrato didáctico es el resultado de una negociación frecuentemente implícita de las modalidades de las relaciones entre un alumno o un grupo de alumnos, un medio didáctico y un sistema educativo, en función de la actividad a realizar (Brousseau, 2003: 5).

2. Podemos considerar que las obligaciones del profesor de cara a la sociedad que delega en él la legitimidad didáctica son también parte determinante del ‘contrato didáctico’ (Brousseau, 2003, como se cita en Merchán 2013 p.128)

El contrato didáctico es una estrategia didáctica que en conjunto con el juego dramático, complementan el diseño del proyecto y brindan recursos y puntos de anclaje para la investigación suscrita a esta práctica docente. Si se tiene presente a Halina Przesmycki (2000), el contrato didáctico puede emplearse en múltiples fines, una de las más importantes características es ver el contrato como un instrumento de desarrollo positivo.

Para explicar esta característica tan esencial para el futuro de aquellos a los que vamos a educar, es preciso definir en que consiste el desarrollo positivo y la liberación de un alumno o alumna: es una forma de entender la educación que ofrece las condiciones necesarias para crecer y convertirse en un *ser libre* que es capaz de ser responsable de sí mismo, y de llevar su vida de forma autónoma y consciente (p. 20).

Con base en esto se puede decir que el contrato didáctico son acuerdos propuestos, que se imponen de manera recíproca, explícita e implícitamente; la falta al acuerdo conlleva sanciones que estarán dispuestas según cada caso. Es una serie de acuerdos que se negocian entre un colectivo o población donde se va a intervenir con procesos de aprendizaje. Se ve en el contrato didáctico una similitud de los acuerdos que existen a nivel social, institucional, entre alumnos, docente-alumnos, saberes, disciplinas, también se dan las condiciones que legitiman y dan garantía de la educación para la convivencia, convergen en el centro escolar y son una parte amplia de la formación del sujeto.

Brousseau plantea las *Situaciones Didácticas* como una forma para “modelar” el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas.

Dentro de la interrelación: profesor-estudiante-medio didáctico, hay dos conceptos que vienen a integrarse: la transposición didáctica y el contrato didáctico.

El Contrato Didáctico refiere a la consigna establecida entre profesor y alumno, de esta forma, comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente (Chavarría J. 2006, p. 33)

Transposición Didáctica

La transposición juega en un lugar fundamental, porque permite poner los saberes adquiridos durante la formación como licenciado en artes escénicas de la UPN y otros espacios formales y para el desarrollo humano, en relación con las necesidades de enseñanza y aprendizaje propias de cada contexto. Para entrar en este concepto se referencia a Chevallard (1991) que expone claramente:

La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica *strictu sensu*”, pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, presentada por el esquema →Objeto de saber →Objeto a enseñar →Objeto de enseñanza, en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo pre construido a lo construido (p.46)

Es decir que el teatro como objeto de saber, genera los contenidos de la clase de teatro después de que han pasado ya por una trasposición didáctica que los hace enseñables, se vuelven prácticos y permiten el paso que conecta lo teórico con las experiencias previas y nuevas. La transposición va a ser la que vincule teoría y experiencia desde la propuesta inicial de la estrategia didáctica con los juegos dramáticos para la práctica efectiva.

De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales. Por lo tanto, también serán contenidos de aprendizaje todos aquéllos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social. (Zabala, 1995, p. 28).

Debe exaltarse el hecho de establecer los contenidos enseñables, puestos en una secuencia didáctica, establecida inicialmente para garantizar la progresión en el aprendizaje. El preparar una clase es como el trabajo de mesa a una obra arte, se considera que desde el proyecto de aula debe reconocerse y no estigmatizar el contexto de la población, sus ganancias y dificultades; en aras de gestionar estrategias didácticas con objetivos claros y alcanzables.

Para esto último se deben considerar las variables como los recursos de los que se dispone, los tiempos, los espacios, las lógicas institucionales como actividades, evaluaciones, simulacros, semana cultural, semana de la ciencia, etc... variables que deben considerarse para la planeación de la clase al igual que la transposición de los contenidos y las mismas actividades. Por ello, es pertinente fijar la transposición didáctica como un proceso indispensable en la planeación de clase, esencial para el proyecto de aula. Véase la transposición didáctica como:

Un contenido del saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los

objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (Chevallard, 1991, p. 45).

Para los fines del proyecto investigativo la transposición y adaptación de los contenidos se articula a los juegos dramáticos, estrategias y proyectos de aula, ya que movilizan los objetos de enseñanza y permite ponerlos en práctica. Se convierte entonces el juego en un dispositivo de transposición pertinente en el contexto escolar; por medio del cual, se movilizan los contenidos, se medían las situaciones en el aula y se proponen acuerdos, proyectados también en cada planeación.

El Juego

El ser humano necesita crear para poder realizarse, porque es un ser inconcluso, y es función de la educación desarrollar esta necesidad ontológica de crear. Todas las formas de expresión posibilitan la manifestación de sentimientos o ideas habitualmente inhibidos. La expresión es una forma de actuar, de hacer y de hacerse a sí mismo.

Podemos establecer, entonces, una apertura hacia la creatividad a partir del juego. El permiso para jugar que implica perder el temor a equivocarse, a hacer el ridículo, a ser censurado.

(Roberto, B. 2003, p. 160)

El juego será la principal estrategia didáctica para la movilización del saber teatral en el aula; desde la relación del juego y el drama, se derivan los contenidos que nutren la práctica pedagógica, sobre la cual se centra esta investigación, en función de los aprendizajes como docente en formación y de los mismos alumnos e instituciones. Para entrar en el contenido del juego se hace referencia a la teoría que propone Roger Caillois (1986) quien en su libro *Los Juegos y Los Hombres* habla del juego como:

...un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido, a la vez, esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. No pueden violarse con ningún pretexto, so pena de que el juego acabe al punto y se estropee por este hecho, pues nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarlo (p. 11).

Si proponemos el juego como un sistema de reglas, se puede pensar que este dispositivo como manera de intervención pedagógica, puede aplicarse a la ejecución de una clase con la

debida transposición didáctica, en la medida que se planifique y evalúe constantemente el proceso de formación en tanto la participación, disposición y no agresión. En el juego cohabitan sistemas de reglas donde se propone una guía para los comportamientos, en este caso, al interior de la convivencia en el aula. Depende del sano desarrollo de los acuerdos para que en el aula se posibilite la progresión de los contenidos en la construcción de conocimientos, y que no sean una experiencia frustrada dependiendo si se cumplen o no. Ahora, si pensamos en el acto escénico, allí también se construyen sistemas de reglas y acuerdos, que si se cumplen a voluntad por los participantes, son efectivos para su propio desarrollo. Pero, ¿cómo hacer una clase como un juego? ¿Qué semejanzas entablan la clase y el juego? ¿Cómo trabajar los contenidos teatrales desde el juego? Con estas preguntas se conjuga el juego dramático, contenido transversal que se desarrollará más adelante en este mismo capítulo.

En este punto se sembrará en el lector o lectora la noción sobre el juego como una condición que es al comportamiento humano como el sol al crecimiento de las plantas, se propone el siguiente ejercicio, -Piense en un juego de grupo que haya hecho en su infancia, y ahora pregúntese ¿Cuáles eran las reglas? ¿Qué pasaba si se rompía un acuerdo? ¿Quién pone las reglas y las hace cumplir? ¿Cuál era el objetivo de jugar? ¿Existía una realidad paralela?- con esta intención de comprender el acto de jugar es que se pone en relación el juego dramático con el contrato didáctico, pues desde lo que implica jugar se puede llegar a enfatizar en la práctica pedagógica, la construcción colectiva de acuerdos y la transmisión de saberes. Todos hemos jugado alguna vez en la vida y sabemos lo que se siente y significa. Para aclarar un poco la concepción del juego tomaré dos características nombradas por Amparo Martínez y Carmen García (2005) quienes resaltan que:

1. Todo Juego es libre. Si el jugador o la jugadora fuese obligado a jugar, su acción ya no sería un juego porque una parte importante del placer que provoca éste, es la sensación de libertad, de atreverse a hacer lo que se quiera sin sentirse con la responsabilidad de hacer todo bien, de estar cumpliendo una tarea. Cualquiera persona que juegue, tiene el derecho a elegir libremente a que y como quiere jugar, al margen de todo juicio de valor. Si otra persona, ya sea niño, niña o adulta, le propone jugar, también es libre de aceptar o no la invitación.

2. El juego es placentero. Es la alegría de vivir, es disfrutar el momento, es sentirse embriagado por la felicidad instantánea [...] El juego se rige por reglas, para cada tipo de juego y aún más concretamente, para cada juego en el momento que se lleve a cabo. Son normas establecidas de antemano o pactadas por las personas que juegan, en las que se incluyen normas morales convencionales como no hacer trampa, no ser violentos con el resto de participantes, respetar el turno de cada cual, etc. (p. 18).

Hay que tener presente que las normas pueden ser cambiadas durante el juego si los participantes están de acuerdo. También agregan las autoras que “el juego es necesario para todas las edades y personas, ya que es inherente a la naturaleza del ser, tan indispensable como respirar o dormir” (p. 20), concluyen al decir que:

El juego es una actividad que se caracteriza por tratar las ideas, objetos o materiales de forma diferente a la convencional. Las niñas y los niños eligen a qué y cómo jugar, persiguiendo como único fin jugar. Es una práctica necesaria para vivir, que conlleva intensidad, una pulsión de curiosidad, aislamiento de realidad, evasión temporal y en definitiva, libertad y placer (p. 20)

Este impulso de jugar de los niños es transversal durante la vida y ha hecho parte de las civilizaciones y sociedades desde sus mismos cimientos, para complementar es preciso lo que expone Caillois (1986).

...el espíritu del juego está en el origen de las convenciones fecundas que permiten el desarrollo de las culturas. Estimula el ingenio, el refinamiento y la investigación. Al mismo tiempo, enseña la lealtad respecto del adversario y da un ejemplo de competencias en que la rivalidad no sobrevive al encuentro. Por el camino del juego, el hombre está en posibilidad de derrotar la monotonía, el determinismo, la ceguera y la brutalidad de la naturaleza. Aprende a construir un orden, a concebir una economía, a establecer una equidad (p. 108).

Pero, en el contexto actual, la equidad y el orden tienden a nublarse un poco, sobre todo por quienes se encuentran en el lugar del poder en el orden del status escolar, político, económico o social, pues se irrumpen las reglas, las leyes y normas son fracturadas con frecuencia, ello se debe a la sed de competir y demostrar una superioridad o adquirir un beneficio propio e individualista. Es por ello que se debe aprender a jugar desde temprana edad, para construir seres equitativos sensibles y conscientes de las consecuencias de sus

acciones y las relaciones con los demás. Con base en lo anterior el juego teatral cobra importancia.

Juego Teatral

El contexto del juego provoca al “actor”³ una actitud ligada con los placeres de su propia infancia y lo lleva a re-descubrir sus facultades corporales e imaginativas con la ventaja de que ahora, como adulto, está en capacidad de moldear y desarrollar este material. Por tanto, el trabajo con juegos lleva al “actor” a iniciar un proceso de consciencia de sí mismo y de re-descubrimiento. (Agudelo 2006 p.13)

Ahora, desde la postura teatral el juego conviene para la formación actoral y el desarrollo de competencias educativas, tiene un carácter lúdico y esencialmente divertido, cabe resaltar que de acuerdo con la autora en la cita anterior, el juego está dirigido también a la exploración de sí mismo, el reconocimiento del otro y del espacio, es decir, a hacer consciencia de sí en convergencia con el entorno del contexto.

Las sesiones de juegos compartidas por el grupo crean una experiencia común que construye y fortifica las relaciones, la cohesión del grupo. Esta experiencia favorece además el desarrollo de un lenguaje vital para discutir los procesos de la interacción y el trabajo del actor (Agudelo 2006 p.13)

Según Clive Barker (s.f) en su libro, *Juegos Teatrales*, el juego teatral no cumple un único propósito, se puede decir que interactúa según el momento y el contexto, desde el trabajo del actor o actriz, uno de los propósitos es el de explorar el movimiento para hacerlo consciente y redescubrirse en la práctica, otro objetivo es el de generar experiencias que se encuentran alejadas de la realidad, el siguiente objetivo apunta a la autoconsciencia y redescubrimiento de si, crear una mesa de experiencias comunes para construir futuras relaciones dentro del grupo y finalmente el objetivo de crear un vocabulario común. Objetivos con los cuales Patricia Agudelo está también de acuerdo.

³ La palabra actor, no se encuentra originalmente entre comillas, pero como en esta práctica no se trabaja con actores, se va a poner en su lugar al alumno como actor activo de la escuela.

Con estas propiedades innatas que ofrecen los juegos teatrales encaminados según el caso, a la comunicación, el respeto, el trabajo colectivo y honesto, la aceptación, el reconocimiento del otro y el espacio, el auto reconocimiento, y el descubrir nuevas posibilidades; se moviliza en los alumnos la participación y la construcción de acuerdos a implementar en el aula. Para ello, es necesario hacer la trasposición al escenario educativo, del juego teatral al juego dramático, el primero está enfocado en la apropiación, desarrollo y profesionalización de la disciplina como se nota en Clive Barker y Patricia Agudelo. El segundo se dirige a la formación del ser en los escenarios educativos, sin querer decir que en lo disciplinar no se fortalezca el ser y sus relaciones.

El Juego Dramático

El juego dramático permite entrar en las competencias sobre todo comunicativas y expresivas puestas en el contexto del aula, se trabajan los contenidos teatrales explícitamente y los participantes asumen su rol dentro del juego así como lo asumen al mismo tiempo en la clase; se hacen partícipes de las actividades, al definir acuerdos, reglas y apropiando los contenidos que se adhieren al área disciplinar como: la construcción de personajes, la situación escénica, el conflicto dramático, improvisaciones, entre otros, que se podrán detallar en los informes de la práctica (proyectos de aula, diarios de campo, planeaciones). Esta estrategia permite evaluar en las devoluciones de los alumnos lo actitudinal desde la colaboración, la escucha, la participación, el respeto y la no agresión; lo cognitivo en la aprehensión de los contenidos como los ya mencionados; lo procedimental en los ejercicios prácticos y la aplicación de los contenidos vistos desde la participación en clase, las actividades, las bitácoras y el trabajo extra clase.

Este proyecto de investigación busca identificar cómo el docente previene las agresiones físicas o verbales, lo cual, viabiliza la convivencia por medio de los canales comunicativos y expresivos para lograr clases efectivas que son aquellas en las que se logra desarrollar las secuencias didácticas y construir los contenidos de manera significativa, a partir de la celebración y cumplimiento de acuerdos, gestados desde el juego dramático en el aula de clase. Es oportuno mencionar que: “La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño – adolescente en el caso de este proyecto – se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de

hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto” (Eines J. y Mantovani A. 1980, p. 39) para que así puedan expresarse sin agresiones y sin obstaculizar la fluidez de la terna didáctica.

El juego dramático es entonces una estrategia que funciona con múltiples objetivos didácticos y pedagógicos, a la luz de este proyecto son nodos para el docente practicante con los que puede orientar y organizar sus clases; como lo es también, la transposición de los contenidos disciplinares, y la construcción de reglas, normas y acuerdos que guardan cierta intimidad con los comportamientos del aula. Dicha construcción es un camino que ofrece una posible solución al conflicto escolar identificado, y de esta manera empezar a trabajar desde la escuela, ya que aquí se construyen las acciones de los sujetos que serán parte de la sociedad civilizada, que va de la mano con el futuro próximo de los participantes. Ahora, para aclarar la importancia de distinguir el juego dramático del hecho teatral cabe anotar que:

La dramatización, por lo tanto, utiliza técnicas teatrales para cumplir su objetivo que bien puede tener un carácter lúdico, o bien, pedagógico – didáctico; pero la dramatización busca solamente lograr ese objetivo exclusivo de imprimir carácter dramático a algo que no lo tiene, nada más, no pretende por lo tanto, realizar un espectáculo, ni le interesa que el resultado final sea estéticamente bello porque no es esa su pretensión (Cañas J. 1999 p. 50).

José Cañas (1999) también aclara en su libro *Didáctica de la expresión dramática* que en el juego dramático a diferencia del hecho teatral hay jugadores en cambio de actores, pero en el juego, también se puede ser actor o público e incluso asumir cualquier rol como director, luminotécnico, escenógrafo, etc. Pues desde aquí se busca que los participantes puedan entablar a través del juego relaciones con la realidad, se entiende que en el juego se entra en una ficción acordada que transforma las experiencias del juego en habilidades para la vida. Cañas también hace un énfasis en la técnica de la improvisación, define en principio el juego dramático como “un proyecto oral, de carácter dramático, en donde las acciones que derivan de un tema previamente elegido por los jugadores, se basaran esencialmente en la improvisación” (p. 50)

De esta manera es que la improvisación cobra gran importancia dentro del repertorio de los juegos dramáticos, porque permite al alumno ser autentico según una ficción en la que debe desempeñarse *como si* fuera el personaje o el rol que esta por desarrollar, proceso con

el cual también da cuenta de los aprendizajes adquiridos. En coherencia con esto se encuentra Caillois (1986)

Muchos juegos no implican reglas, de ese modo no las hay, o cuando menos no fijas y rígidas, para jugar a las muñecas, el soldado, a policías y ladrones, al caballo, a la locomotora, al avión y, en general a los juegos que suponen una libre improvisación y cuyo principal atractivo se deriva del placer de representar un papel, de comportarse *como si* se fuera alguien distinto o incluso una cosa distinta, por ejemplo una máquina. Pese al carácter paradójico de la afirmación debo decir aquí que la ficción, el sentimiento del *como si* sustituye a la regla y cumple exactamente la misma función. Por si misma la regla crea una ficción. (p. 35)

En estos juegos ficcionales se trabajarán los acuerdos que articularán la clase con el juego, al mismo tiempo que se aprehenden los tópicos del área teatral, entre ellos la improvisación, ya que es uno de los pilares presentes en las disposiciones implícitas de cada juego. Para que la expresión dramática como medio de comunicación no agresivo se construya en la práctica de lo cotidiano, debe hacerse consciencia de los contenidos de aprendizaje, del para qué se juega en clase y qué puede aprender o aportar cada sujeto participante del proceso, y así, apuntar a los objetivos de este proyecto.

Eines J. y Mantovani A. (1980) exponen en la *Teoría del juego dramático* las seis finalidades de esta técnica que son: la expresión como comunicación, pasar por los roles teatrales, diferenciar la ficción de la realidad, permanecer en el personaje, desarrollo de la posibilidad de la adaptación y el combate de estereotipos (p. 33). Se hace importante destacar que en dicha teoría se hace énfasis en las acciones que brindan las circunstancias dadas, como por ejemplo en el aula de clase, ya que, las acciones hechas por los educandos desde las improvisaciones se adaptan a cada momento según las condiciones, moldean posibilidades frente a cómo actuar de acuerdo con la situación y ofrecer soluciones a distintos momentos de la clase, la convivencia y por ende la vida misma.

...el personaje como elemento activo se definiría como una suma de comportamientos a lo largo de distintas situaciones dramáticas. Por consiguiente, la tarea principal del actor – jugador – consistirá en la ejecución de esas acciones o comportamientos que nos revelarán lo que determinado personaje hace y por qué lo hace.

Pero por otra parte, también sabemos que la conducta física y psicológica de una persona está sujeta siempre a la influencia del medio. Si la conducta es el resultado de la interacción entre el sujeto y el medio que lo rodea, el ser humano, a través de lo que percibe se está relacionando con su entorno. La percepción sería la recepción de las señales que envía el entorno y esas señales actúan sobre el instrumento psicofísico a través de los cinco sentidos (Eines J. y Mantovani A. 1980, p. 49).

La influencia del medio gesta comportamientos que, para este caso, quieren ser guiados desde la estrategia didáctica con el juego dramático para habituar a los alumnos a la capacidad de adaptar y autorregular sus impulsos violentos, al convertirlos en expresiones más amables dentro de su cotidianidad. Se considera que trabajar desde el juego es apropiado porque permite una libertad que deviene en placer por participar de las experiencias, el juego dramático no transmite rivalidad ni competencia, estimula la colaboración y las prácticas sanas que previenen la violencia, se trabaja bajo un estímulo ficcional que desemboca en las relaciones cotidianas con los demás y el entorno, por ello, se hace referencia nuevamente a Roger Caillois (1986).

El juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta que es *libre dentro de los límites de las reglas*. Esa libertad del jugador, ese margen concedido a su acción es esencial para el juego y explica en parte el placer que suscita. Igualmente es la que da razón de empleos tan sorprendentes y significativos de la palabra “juego” como los que se aprecian en las expresiones *juego escénico* de un artista o juego de engranaje, para designar en un caso el estilo personal de un intérprete y en el otro la falta de ajuste de un mecanismo. (pp. 34 - 35)

En esencia el juego dramático tiene variadas funciones y contenidos que al hacerse conscientes pueden ser una excelente guía al comportamiento del ser humano, por ser estos lúdicos, pero, específicamente en esta investigación, el juego dramático aporta a las acciones del docente que guía los alumnos en el aula de clase, para que se mejore la convivencia en el centro escolar, hacer que las agresiones sean menos y de esta manera optimizar la armonía de la enseñanza-aprendizaje, por medio de la no agresión física ni verbal, que ya involucra los acuerdos del respeto y la escucha hacia los otros.

¿Qué es un acuerdo?

Antes de pensar una definición precisa, se invita al juego de la palabra *Amén*, es una palabra muy común del hebreo y que ahora se pronuncia mucho en el islam y el cristianismo, seguro muchos la han pronunciado y saben que se traduce como: *que así sea*, es un dictamen que indica aceptación y reafirmación en algo propuesto u establecido, es un acuerdo⁴. También llama la atención el juego de palabras con el verbo amar, pues acordar también es un acto de amor consigo mismo y con el otro al buscar un bienestar pactado en colectivo desde la confianza y el respeto, por ello, se establecen normas de convivencia en lugares como la escuela, el hogar u otros espacios que frecuenten los adolescentes en el ámbito social.

El asumir con amor los acuerdos reduce la posibilidad de romper lo acordado, y ese amor implica cuidado de sí, del otro y del espacio. Las acciones reguladas por normas expresan los acuerdos implícitos y explícitos a los que han llegado los grupos sociales. El carácter regulador de la norma hace que los miembros de una comunidad permanezcan en actitud vigilante frente a su cumplimiento (Amar, J., Quintero, M., Llanos, M. y Rincon, M., 1997. p. 30).

Las **reglas de juego o de clase**, trascienden a las leyes que guían las relaciones sociales de status y poder. Pero, ¿es una regla, una ley y una norma lo mismo que un acuerdo? Desde luego son sinónimos y también unas contienen a las otras, pero, para entrar en un acuerdo común con el lector o lectora se va a entender cada una según el lugar de enunciación. Una norma es una “regla que debe seguirse o a la que deben ajustarse las operaciones” (Camacho J, 2003, p. 1006) Así, se establecen para guiar conductas y actividades que se vuelven cotidianas, se normativizan las acciones de los individuos según como deban comportarse en cierto lugar o situación; se presentan normas a nivel jurídico, cultural y moral, en las instituciones educativas por ejemplo, se establecen normas de convivencia y uso de los espacios. Una norma debe aceptarse la mayoría de las veces, no está en discusión ya que de ella depende la comunidad y el funcionamiento de la institución, como por ejemplo en la escuela los horarios de llegada y cambios de clase.

⁴ Referencia tomada en <https://es.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9n> Decir «amén» es proclamar que se tiene por verdadero lo que se acaba de decir, con miras a ratificar una proposición o a unirse a una plegaria. Por eso, expresado en forma conjunta o grupal en el ámbito de un servicio divino u oficio religioso también significa ‘estar de acuerdo’ con lo expresado en tal ocasión.

La ley se define como: Regla y norma constante e invariable de las cosas que tiene su origen en la causa primera o en sus propias cualidades y condiciones. Precepto emanado de la suprema autoridad, en la que se manda o prohíbe algo conforme a la justicia y para bien de los gobernados. (Camacho J, 2003, p. 838)

Una ley es la que se dictamina por una figura de autoridad, está ligada a un cuerpo jurídico y se encarga de regular y establecer las relaciones a nivel social que tienen que ver con lo educativo, religioso, político y económico en cuanto a participación y convivencia ciudadana. También existen leyes nacionales como la constitución política; o leyes internacionales como los tratados de paz. Las leyes de educación como por ejemplo la ley 115 de 1994, la cual rige sobre el *Colegio Público La Victoria*. Ahora, la **regla** son los principios que se adoptan para la relación con los otros y el entorno, las normas y las leyes implican reglas para toda la comunidad, pero, las reglas también pueden ser acordadas según cada contexto y situación particular, como por ejemplo, en cada hogar hay reglas de convivencia, así mismo como se dan al interior del aula. Tanto normas, leyes y reglas son acuerdos que dependen del contexto donde se enuncian.

Podemos decir que una norma se ha aprendido en diferentes grados: en primer grado, cuando se trata de una simple aceptación, aunque no se entienda la necesidad de cumplirla (más allá de evitar una sanción); en un segundo grado, cuando existe una conformidad que implica cierta reflexión sobre lo que comporta la norma y que puede ser voluntaria o forzada; y en último grado, cuando se han interiorizado las normas y se aceptan como reglas básicas de funcionamiento del colectivo que rigen (Zábala, A. 1995, p. 46)

En la estrategia didáctica del juego dramático se nombran reglas que son al mismo tiempo parte del contrato didáctico para la clase de teatro. Los acuerdos establecen normas que se aceptan como reglas, tanto para la clase como en el juego, donde cada alumno jugador adopta el o los acuerdos en función de mejorar su propia experiencia de aprendizaje y la de los demás. Si el colectivo lo construye, las reglas pueden acordarse o replantearse según la situación. En síntesis el acuerdo es la negociación entre los intereses de dos o varias partes que se comprometen a actuar y organizar las acciones en conformidad con las metas a alcanzar, para este caso en el contexto del aula en la escuela.

Adolescencia.

Para poder abordar la población es necesario indagar, conocer el devenir y el contexto de la formación en los adolescentes, pues, este momento de la vida es el tránsito por el cuerpo presente hecho de los cambios fisiológicos, físicos, intelectuales y emocionales; construido también de las prácticas cotidianas que son parte de la cultura, lo que incluye el hogar, la familia, los amigos, conocidos, el barrio, la escuela, el contexto de la ciudad y el país, como parte de los aprendizajes para la vida futura y sus relaciones con el mundo.

La globalización del canon económico y de producción ha impuesto modelos que han marcado la educación, el sistema de salud, la religión, los sistemas de poder político, la economía, los medios masivos de información y “entretenimiento”. Durante generaciones se han formado seres humanos arraigados a creencias, prácticas y estilos de vida en los que están inmersos los adolescentes. Para fines de la investigación se hace el foco en el aula escolar, ya que allí los alumnos adolescentes pasan gran parte del tiempo por lo menos antes de llegar a los primeros 19 años de sus vidas; la escuela es donde continua la interacción social después de la familia, allí forman nuevas bases para la vida adulta que les espera.

Los adolescentes de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud “son todos los individuos comprendidos entre los 10 y los 19 años, definiendo como primera adolescencia (o adolescencia temprana) de los 10 a los 14 años y como segunda adolescencia (o adolescencia tardía) de los 15 a los 19” (Izquierdo C. 2003, p. 14). Este es un periodo crítico por el tránsito de la niñez a la vida adulta, acarrea cambios considerables en la formación de la personalidad, la identidad y el carácter; esta mediado por el contexto social y cultural donde se encuentra el sujeto y es definitivo para su construcción a futuro. Izquierdo Ciriaco (2003) plantea que:

Desde la niñez el organismo se ha venido preparando para la pubertad, momento en que empiezan a notarse cambios corporales que se prolongarán por varios años. Conviene informarse acerca de ellos, de modo que no sorprendan a nadie, y conocer como la naturaleza traza el camino para que niños y niñas se conviertan en adultos (p. 41).

Considerar al adolescente como el adulto del mañana, como un futuro miembro de la sociedad, y reconocer la necesidad de profundizar en este periodo de la vida, han estimulado el estudio de la más compleja de las grandes etapas del desarrollo humano. Es una etapa que no solo se vive, sino que también se padece. Hoy el tema de la adolescencia, colocado en primer plano, suscita debates que ponen énfasis en su importancia fundamental dentro del desarrollo de la persona y en la influencia que ejerce en el seno de la sociedad (p. 13).

Con base en lo anterior se puede aseverar la importancia de comprender las dinámicas adolescentes en el contexto escolar, de esta manera se identificarán estrategias que contribuyen a los procesos de enseñanza y formación de sujetos conscientes de su entorno. Para acercarse más a la comprensión de la adolescencia se presenta también el postulado de Ángel Aguirre (1994) en su libro *psicología de la adolescencia* donde expresa que:

[...] el hombre, en general, no está hecho para quedarse siempre en la infancia. Sale de ella en la época prescrita por la naturaleza; y este momento de la crisis, aunque bastante corto, tiene largas influencias. Así como el bramido del mar precede con mucha anterioridad a la tempestad, esta tormentosa revolución se anuncia por medio de las pasiones nacientes. Una sorda fermentación advierte de la proximidad del peligro. Un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación del ánimo, hacen al niño casi indispensable. Se vuelve sordo a la voz que le mantenía dócil; es un león enfebrecido. No conoce a su guía y no quiere seguir siendo gobernado. (p. 8)

La pregunta que resuena es ¿por qué en este momento de la vida se perciben los adolescentes como indisciplinados y caóticos? bastaría con estar en un par de sesiones en la clase de teatro para descubrir que a dicha población en el caso de la práctica pedagógica en el colegio *La Victoria* con los grados séptimo y octavo, les cuesta manejar las emociones, si están en un estado emocional no conveniente para la clase asumen comportamientos hostiles y agresivos, contrario a los estados emocionales favorables con los que algunos entran dispuestos a la sesión de trabajo.

Desde el desarrollo humano esta investigación indaga sobre el comportamiento “incomprendido” de los adolescentes en el ámbito del aula escolar para la clase de teatro, en ese sentido, se tiene la preocupación por ¿Cuáles son los cambios de la pubertad y cómo

afectan al alumno? y ¿cómo influye la imagen corporal en la formación del adolescente? Se abordan estas dudas para poder proponer cómo enseñar y cómo se aprende en este momento de la vida. Estas consideraciones aportan a la comprensión del tránsito en esta etapa ardiente que es la adolescencia, también contribuyen a la reflexión sobre cómo el docente aprovecha la clase para construir los acuerdos de aprendizaje, mejorar la disposición y la convivencia en el grupo.

Llegada de la pubertad

Uno de los factores de mayor incidencia en la adolescencia es la llegada de la pubertad, pues el cuerpo empieza a cambiar para formar la corporalidad del adulto que acompañara al sujeto por varios años de su vida. Socialmente también se adquiere una posición, es decir un cuerpo político, social y cultural según cada entorno. La escuela es la encargada de encaminar las acciones de los alumnos, allí se dan bases de aprendizaje con las que el alumno tomará decisiones consciente de los propios actos, con criterio y de manera objetiva en la construcción para el futuro. Al indagar sobre la pubertad se encontraron dos escritos que de manera concreta hacen el abordaje a la pubertad, dirigidas a los adolescentes hombres y mujeres para que comprendan su lugar. Se presentan dos fragmentos:

A los hombres. Cuando tu cuerpo se halle listo para la pubertad, la hipófisis (una glándula del tamaño de un garbanzo que hay debajo del cerebro) empezará a secretar hormonas por medio de las que enviará mensajes a otras glándulas, a través del flujo sanguíneo, para que hagan lo mismo. La primera señal es la aparición de vello en el pubis (de ahí la palabra pubertad). A continuación notarás que tu crecimiento se acelera y que de pronto eres más alto más fuerte. Este “estirón” suele tener lugar entre los 13 y los 14 años, pero cada muchacho se desarrolla en un momento diferente.

A las mujeres. Tu reloj biológico ha empezado a marcar la hora de una serie de cambios profundos en tu cuerpo. La hipófisis, es la glándula que los dirige todos. En la inmensa mayoría de los casos lo hace de manera impecable y en el momento oportuno.

La primera evidencia de tu paso a ser mujer (10 – 11 años de edad) es el inicio del desarrollo de las mamas. Notarás una zona dolorosa al tacto al lado de los pezones; no es un tumor, y muchos muchachos también lo sienten. Ese dolor desaparece en unos meses y, a

continuación, los pezones tienden a erguirse y las areolas se oscurecen. Al principio, las mamas crecen en forma cónica, para más tarde tomar su forma de mujer adulta.

Notarás que tu estatura y tu peso aumentan a un ritmo más acelerado y que las caderas se te empiezan a ensanchar. Aparecerá vello en el pubis. Se ha iniciado la pubertad (Véanse los escritos completos en Izquierdo, 2003, p. 41).

Los escritos citados en el texto de *El mundo de los adolescentes* se proponen como material didáctico para abordar el tema de la pubertad con los adolescentes, vale la pena su completa lectura in situ, si se da el espacio para hacerlo acompañado de la reflexión y socialización. Los escritos explican el fenómeno de la llegada de la pubertad con los cambios físicos, psicológicos, emocionales, cognoscitivos, sexuales y sociales que acarrea la adolescencia; de acuerdo con Stanley Hall como se cita en Izquierdo Ciriaco (2003) “la adolescencia es como un puente entre los años “salvajes” de la niñez y la “civilizada” edad adulta” (p. 47) Por ello, conocer el tema es esencial para la construcción de futuros seres conscientes, críticos y objetivos con sus acciones.

En las dos cartas anteriormente citadas se ve en común que se habla a los adolescentes de la intervención de la hipófisis en los cambios hormonales, lo cual se ve relacionado nuevamente con las funciones cerebrales que se nutren de la alimentación, las experiencias y prácticas saludables. La hipófisis es una glándula del sistema endocrino, encargado de transmitir las hormonas al sistema sanguíneo para que estas hagan su trabajo por medio de la adecuada dosis de proteínas y nutrientes. Se puede decir que:

Todos los procesos mentales que se producen a partir del sistema nervioso del ser humano no dependen únicamente de la actividad de las neuronas. Entre las partes del cerebro, hay varias cuya actividad depende directamente de lo que está ocurriendo en el sistema endocrino, es decir, el conjunto de órganos que segregan hormonas.

La glándula pituitaria (o hipófisis) es, justamente, una de las estructuras de nuestro encéfalo en la que se traza un puente entre el mundo de las hormonas y el de los impulsos nerviosos que recorren nuestras neuronas. Gracias a la hipófisis aquello que pensamos y percibimos a través de los sentidos tiene un impacto en el modo en el que entramos en uno u otro estado emocional.

La hipófisis es una glándula endocrina que nos ayuda a hacer que todas aquellas respuestas hormonales que ocurren en el organismo estén bien coordinadas entre sí y nos mantengan en un estado de armonía en relación a lo que ocurre en el entorno (Torres Arturo, s. f.)

Vale la pena hablar de la glándula pituitaria ya que, de esta depende la llegada de la pubertad, gesta el proceso hormonal y aunque puede percibirse su llegada, no siempre se da igual en todos los sujetos, a algunos les sucede el tránsito antes o después que a la mayoría. Son cambios físicos, emocionales, cognitivos, psicológicos, en la voz y en el desarrollo de los órganos reproductivos; es el tránsito que hace parte de toda la carga social del adolescente que ya no es visto como niño. Además de la difícil asimilación de los cambios corporales, los alumnos deben enfrentar también su vida familiar, social y política que esta mediada por la cultura del entorno.

La toma de decisiones es esencial frente a situaciones y prácticas de la vida, como por ejemplo, el participar de los acuerdos colectivos en clase de manera responsable y conscientemente, la disposición de asumir cualquier consecuencia positiva o negativa en el caso de incumplir el acuerdo al tomar una decisión equivocada; tener la mejor entrega para cumplir lo pactado o responder por la falta, sobre todo cuando dichas decisiones al ser accionadas afectan negativamente al mismo ser o al colectivo.

Imagen corporal

Una de las principales preocupaciones para los adolescentes es la imagen corporal, pues de esta se derivan la autoestima, la seguridad, el miedo, las relaciones sociales y culturales por las cuales se ve afectado el sujeto en su formación. Se toca este tema porque para la práctica docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, el cuerpo es primordial para la interacción con el mundo, por ello, se trabaja con el cuerpo entendido más allá de lo fisiológico. Desde la perspectiva de Álvaro Restrepo se puede decir que, “se habla de cuerpo como hecho biológico, colectivo, social, político, económico, micro-cósmico, físico (el que

se mide y se pesa) íntimo, individual, micro-orgánico, espiritual. Oral⁵, intelectual, relacional, afectivo, cultural, ambiental (con sus nociones de cuerpo-hábitat y el entorno del cuerpo)” (Restrepo A. 2005, p. 37).

La sociedad del consumo y la economía mundial neocapitalista han hecho que el cuerpo sea visto solo desde la parte estética visual, material y externa, que es importante pero, no lo único. Se ha hecho que las proyecciones del sujeto sean impuestas y adoptadas como modas. Los adolescentes en la búsqueda de su identidad e imagen, recurren a patrones de repetición o estereotipos que los llevan a hacer parte de un grupo social afín a sus gustos e intereses particulares que pertenecen a los códigos culturales. La confusión y el desentendimiento hacen parte del atractivo visual que captura la atención, e indiferentemente de su significado es puesto como bandera de presentación de lo que podría ser la subjetividad confundida de los alumnos en fervoroso desarrollo. Se hacen pertinentes las siguientes dos citas.

Una adolescencia excesivamente individualizada, expuesta constantemente a la competitividad presente y futura, lleva a un estrés emocional que no todos pueden soportar. Nuestra sociedad occidental, con un cambio acelerado y en una cultura de competitividad e individualismo consumista, ha construido un modelo de adolescente de estrés y tensión (de «crisis»), creando en el adolescente una constante interrogación sobre su identidad, a veces sustituida por la «marca» singular que fabrica el consumo. (Aguirre A. 1994 p.16)

La manipulación ejercida a través de los medios de comunicación ha provocado grandes estragos en nuestro espíritu; la escalada de erotismo que en ellos se proyecta pretende sacralizar el placer por el placer mismo, idolatrando la belleza física como un bien superior y capitalizando al cuerpo como un tesoro que hay que cuidar, perfeccionar y explotar. De ahí que se esté desarrollando un verdadero culto a ciertos estereotipos que muchos se esfuerzan por alcanzar y los más envidian en silencio (Izquierdo, 2003, p. 141).

⁵ Esta cita es usada por el autor para describir su encuentro con un bailarín africano, Koffi Koko, oficiante de las religiones animistas de Benín, que le decía que en ciertas culturas nómadas el cuerpo es una biblioteca pues, como no tienen escritura o arquitectura, las tradiciones son orales o corpo-orales.

Desde luego el cuerpo se debe cuidar, tanto el propio como el de los demás, hay que cuidarlo en todos los aspectos como los ya citados por Álvaro Restrepo. Aunque por la intervención y consumo de los productos y medios masivos de difusión, entrar a habitar y cuidar el cuerpo es un acto que carece de criterio propio. Ahora, el envidiar en silencio es uno de los eslabones que justifica los comportamientos y las relaciones al interior del aula, pues allí se marcan distinguidos subgrupos cuyo estatus depende en gran medida de la apariencia externa, gracias a que el cuerpo es constructo de la memoria cultural, y en algunos casos se generan disgustos por el rechazo hacia el otro.

Vale retomar las palabras de Luis Carlos Restrepo (1994) quien comparte la idea de que “el cuerpo es el lugar donde se desenvuelve la vida y se agazapan las fuerzas, el horror, el cuerpo es la zona de mediación por excelencia, sitio donde se arraiga la cultura” (p. 179) Cuando el adolescente siente que desencaja del patrón cultural, no acepta su cuerpo y hace comparaciones con sus pares, entra en frustración y conflicto con el entorno y su corporalidad; lo que indica una confrontación en los adolescentes frente a la aceptación social al ver su cuerpo como extraño a causa de la imagen que se construye también por medio de cómo lo ven los demás. Lo que desde Álvaro Restrepo se puede nombrar como corporealidad es decir el lugar del ser en el mundo y su relación con los seres y cosas que lo rodean.

Somos corpóreos; somos un cuerpo sexuado, y por tanto, nuestra figura corporal lo mediatiza todo: nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestros afectos y conductas, nuestro modo de ser y de sentir y nuestro sistema de relaciones. De ello se desprende que, para tener confianza en uno mismo y, en consecuencia, poder abrirse a las demás personas, es necesario aceptar el propio cuerpo. Quien no estima su figura corporal no se cree capaz de agradar ni de interesar a los demás. (Izquierdo C. 2003, p. 145)

Tras los cambios de la pubertad el cuerpo se reajusta y la imagen corporal cobra una importancia mayor, ya que la autoimagen e incluso la autoestima varían según como ven los demás al sujeto, la imagen del ser es en gran medida el cumulo de percepciones externas que son mediáticas, intranquilizan al adolescente y no lo dejan ser plenamente. “Todo adolescente necesita tener certeza de su valor, y cualquier cosa que lo haga sentir inadecuado o inferior puede suscitar de inmediato alguna clase de reacción defensiva por su parte” (Izquierdo 2003,

p. 143) Por ello, en algunas clases de teatro en el colegio La Victoria con los grupos 802 y 701 se han generado disgustos entre compañeros que, por algún mal entendido prefieren trabajar aislados como un sistema defensivo para evitar mayores confrontaciones. Cabe nombrar en esta parte las cuatro **características del desarrollo de la imagen corporal** durante la pubertad, descritas en el texto de *El mundo de los adolescentes* de Izquierdo Ciriaco (2003) donde se pueden entender en parte esos mal entendidos durante la clase.

1. La conciencia de la imagen corporal aumenta notablemente, sea por la importancia que le dan los demás, o la que le otorga el mismo sujeto. Por eso los adolescentes viven constantemente preocupados por el aspecto del cabello, por el acné, la estatura, por el peso, etcétera.
2. Las preocupaciones se magnifican por los cambios propios que experimenta el adolescente y por la actitud que los demás adoptan ante esos cambios. La imagen corporal se convierte en el objetivo fundamental (una obsesión) que acapara la atención en sí mismo. Uno de cada cuatro adolescentes tiene dificultades respecto a su imagen corporal, el 75% acepta que de ser posible cambiarían alguna característica corporal. Aunque la diferencia disminuye con el tiempo, las chicas se muestran más insatisfechas con su imagen corporal que los chicos.
3. En la adolescencia se hace notorio el significado social de la imagen corporal y el papel que desempeña. Una figura que se ajusta socialmente a lo *agraciado* proporciona ventajas; el adolescente que se asemeja al ideal es aceptado y admirado por la familia, en la escuela y el círculo de compañeros. Se habla de una auténtica “ganancia” biosocial a favor de quien cuenta con el atractivo físico, ya que, además de una mayor capacidad relacional, genera altas posibilidades de autoestima.
4. Las chicas soportan una presión más fuerte, por eso desarrollan ansiedad. Sin embargo, en los últimos años el cuerpo del chico se ha convertido en sujeto de permanente comparación, competencia y desafío. (Izquierdo C. 2003, p. 148)

Con esta mirada sobre la población adolescente se completa el marco teórico de la investigación para analizar y reflexionar sobre lo que ha sido la práctica efectiva docente de la LAE en el colegio *La Victoria*. Se genera el marco de comprensión para reconocer la población, el contexto, el escenario educativo, las estrategias didácticas de abordaje para poder intervenir y construir los conocimientos y experiencias que hacen parte de la formación del docente de la LAE en la UPN.

Capítulo II: Marco metodológico

Línea de Investigación Institucional, Diseño Metodológico: Clínica Didáctica

Línea de investigación de la Facultad de Bellas Artes.

La línea institucional de investigación que vincula este proyecto es Pedagogías y didácticas de las artes, pues desde aquí se aborda la formación del docente en función de los variados contextos donde se desarrollan procesos de enseñanza – aprendizaje, y la construcción de discurso y prácticas de formación que fundamentan las dinámicas en el aula y la transmisión de saberes, se perfilan modos y contenidos a enseñar, para este caso desde el campo del saber teatral.

La investigación en las áreas de pedagogía y didáctica de las artes ha de estar basada en un discurso pragmático, en el devenir cultural del país y en prácticas formativas emergentes. Igualmente, acometer este ámbito fundamentaría las bases epistemológicas de la función docente, en especial con los tipos de saberes que se transmiten/construyen en el aula... (Alfonso, 2014 p. 6)

Desde esta línea investigativa se convoca a la reflexión constante sobre las acciones que deben ser puestas en el propio contexto para construir los posibles planteamientos didácticos y contribuir a la construcción de conocimiento y la comprensión del ámbito escolar según las necesidades de aprendizaje, así mismo, se aporta al constante cambio del país y a erigir el futuro de los alumnos para la vida social.

Diseño metodológico de la investigación

Esta investigación cuenta con un enfoque **cualitativo** que desde lo metodológico busca conocer la complejidad de las relaciones y comportamientos al interior de una población, como lo es en este caso los adolescentes del colegio público *La Victoria* del curso 802 en el 2016 y 701 en el 2017-1. Básicamente se trata de la observación, descripción, planeación, análisis y reflexión sobre la naturaleza de las acciones en un contexto social; los problemas que se derivan en el trabajo de campo y las posibles soluciones. Se vuelve foco la experiencia de la práctica pedagógica y se indaga, ello, abre paso a la clínica didáctica como guía metodológica que aporta a la formación del docente. Esta convoca a observar y registrar las experiencias según el ojo del docente investigador y las inquietudes que atañen el proyecto,

se abre paso a la reflexión que toma sentido al ser puesta en un lenguaje que lleve a la luz pública los anclajes y así se puedan dar a conocer dichas relaciones en el ámbito escolar y el cómo esta búsqueda complementa la formación y experiencia del practicante.

Metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de la persona habladas, escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. (Rist R. 1977 como se cita en Taylor S. y Bogdan R. 1987 p. 20)

Para Elliot W Eisner (1998) en el libro *El ojo ilustrado*, la indagación empírica se refiere a las cualidades, y hasta la investigación más cuantitativa tiene como resultado estimaciones cualitativas. Las cualidades y el significado que se les asigna constituyen el contenido de la experiencia propia de cada sujeto, la palabra empírico deriva del latín *empericus*, que a su vez viene del griego *emperikós*, que significa experiencia. Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y esta requiere un tema que es el cualitativo (p. 43). Desde luego que la experiencia pedagógica necesita de esta mirada empírica para abordar e intervenir la población en la que el investigador se encuentra inmerso, y así destacar las características del comportamiento en relación con el entorno y su influencia en las relaciones sociales y, como se afectan estas a su vez según el medio donde son desarrolladas. Pues,

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. [...] para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas (Taylor S. y Bogdan R. 1987 p. 20).

En ese sentido la Clínica Didáctica como método de investigación se apunta en un enfoque cualitativo, ya que busca la descripción y la reflexión desde la propia voz de los participantes en el proceso, más allá de una cuantificación de datos, se trata de aprender a identificar propiedades de la conducta observable en una población específica y de cómo se fortalece la relación entre el docente y su práctica. Esta mirada debe ser holística con relación al contexto de la población según las manifestaciones o fenómenos que los caracterizan. Para ello se

proponen desde esta perspectiva las siguientes fases de la investigación e instrumentos de recolección.

Fases de la investigación	Etapa	Objetivos	Instrumentos	Fechas
Identificación construcción y reconstrucción del contexto.	1)Observación 2)Diagnóstico 3)Contextualización	Reconocer el contexto de la población e identificar necesidades y habilidades.	*Diarios de campo *Bitácoras *Audio-grabaciones	Primer semestre 2016 hasta el 8 de junio.
Deconstrucción	Análisis parcial. 1)Reconstrucción 2)Categorización 3)Selección de juegos teatrales	Fragmentar, analizar e identificar las necesidades y herramientas para abordar la problemática.	*Observación y análisis de escritos hechos por los alumnos. *audio-grabaciones *Bitácoras *Diarios de campo	8 de junio al 15 de julio
Reconstrucción	1)Diseño estrategia 2)Planeación 3)Aplicación 4)Memorias	Poner en práctica la estrategia para recoger los datos que nutrirán la reflexión final.	*Planeador *Diario de Campo *Bitácoras *Audios *Entrevistas *Evaluaciones	Diseño hasta el 20 de julio. Aplicación cada miércoles en el segundo semestre 2016 y el primer semestre 2017
Evaluación y reflexión.	1)Análisis del proceso 2)Reflexión 3)Conclusiones	Describir lo sucedido en el proceso y reflexionar sobre los hallazgos y resultados.	*Diarios de campo *Bitácoras *Registros de trabajos de los alumnos *Audios *Entrevistas *Evaluaciones *Planeadores	2017 - 2018

Tabla 1. Fases de la investigación, elaboración propia.

Instrumentos de recolección para análisis

El diagnóstico inicialmente se elaboró como metodología para luego, pasar a diseñar la estrategia didáctica desde el juego dramático que se ejecutó en el semestre dos del 2016. Las devoluciones hechas por los alumnos y las acciones del docente son materia prima para la evaluación y reflexión en los proyectos de aula, sobre, en qué medida aporta el juego teatral al desarrollo de contenidos teatrales y sobre todo a la construcción de acuerdos que mejoren el clima escolar en función del acto didáctico y pedagógico. En el 2017-1 se extendió la estrategia al trabajo con el grupo 701 para la clase de teatro nuevamente. En ambas experiencias se recogió información por medio de instrumentos tales como: Proyectos de aula, planeaciones, diarios de campo, notas de los alumnos, dibujos de los alumnos, escritos de ejercicios en clase, apuntes de bitácoras de los alumnos y grabaciones de audio que aportan a esta investigación.

Clínica Didáctica.

Este método ofrece un lenguaje común para consignar las observaciones del docente, poder registrar los hallazgos y reflexiones según el análisis del registro. Durante la práctica pedagógica en la que se desarrolla esta investigación, se establecen códigos y principios para realizar la proyección de las clases, la planificación, aplicación, adaptación, evaluación y reflexión del proceso. Aquí se tiene una fijación particular en temas como las situaciones del aula que tienen que ver con la terna didáctica, también, se destacan los gestos y acciones del docente para construir los conocimientos en el aula y la progresión de los contenidos. Un punto clave en la clínica didáctica es que el docente sea capaz de reconocerse al interior de la profesión como parte de un saber que construye en gran medida las incidencias de los educandos y de sí mismo en la sociedad; otro punto esencial es que el docente sea consciente de sistematizar, analizar y evaluar tanto los procesos del aula, como su propio proceso de formación en aras de fortalecer la función del docente y la formación integral de los sujetos para la vida.

[...] las cosas van a cambiar el día que los maestros se den cuenta de que no pertenecen a una jerarquía institucional solamente, sino que forman parte de una profesión. Y que como profesionales tienen que asumir los gestos de la profesión, el léxico de la profesión, las formas de trabajar de la profesión. No se trata de que todos los maestros de Colombia o de Latinoamérica o

de Europa se pongan a hacer investigación como la hacemos nosotros en la universidad. Se trata, más bien, de entender que hay toda una parte de investigación en la que ellos pueden participar como maestros. No necesitan transformarse en otra cosa diferente. ¿Qué quiere decir hacer investigación como maestro? Pues quiere decir, por ejemplo, empezar a usar un léxico que es común para consignar las observaciones... como lo hacen los médicos (Rickenmann, R. 2014).

La clínica didáctica complementa el marco metodológico, debido a que, durante la ejecución de la práctica pedagógica es un lenguaje que acompaña las reflexiones del docente en formación, pues, este método se desarrolla en un modelo de alternancia que vincula la teoría en las clases de pedagogía con las acciones alrededor del aula en la clase de teatro. Así como se presenta en paralelo con la práctica de observación que se da en sexto a séptimo semestre, y la práctica efectiva desde octavo a décimo semestre.

El proceso de formación en alternancia

Se trata de “un dispositivo experimental para estudiar las relaciones que los estudiantes hacen entre los aportes teóricos y sus prácticas en el terreno escolar” (Rickenmann R., 2007. p. 8). En esta sinergia se definen categorías de observación que pasan a ser analizadas en las clases de pedagogía en la LAE de la UPN, en conjunto con la acción docente en el lugar de práctica pedagógica. Además, se retroalimentan los proyectos de aula en las reflexiones colectivas e individuales que hacen referencia a cada sitio de práctica en un contexto particular.

Los proyectos de aula se vinculan con los curriculares y con los intereses de cada institución; en el caso de la universidad se percibe la necesidad por complementar la formación del docente desde las teorías y prácticas; mientras que en el caso de la escuela, se busca la construcción integral de los alumnos. Como se da un dialogo alternado entre los proyectos e instituciones es posible complementar el proyecto curricular de la escuela con los proyectos de aula propuestos por los estudiantes, así se hace la intervención pedagógica acompañado del equipo coordinador de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas que guía los proyectos y acciones del practicante. Sin embargo, estos intereses institucionales no deben verse desligados ya que corresponden a los propósitos de la educación, se retroalimentan y convergen en la construcción de conocimientos. Para

Rickenmann es más efectivo desarrollar los procesos de práctica y teoría en paralelo, pues estos son:

[...] dispositivos en alternancia, en los que, justamente, el terreno deja de ser solo el sitio a donde yo voy a aplicar una teoría que aprendí y pasa a ser un sitio de exploración, donde yo encuentro cosas, un sitio de experimentación, donde yo me hago unas hipótesis y voy a verificarlas, a someterlas a prueba... Es un sitio de desarrollo y perfeccionamiento de los dispositivos que surgen de ese ingenio⁶... la ventaja de mirar el terreno escolar como algo mucho más rico que solamente la misión social de formar a los futuros ciudadanos, sin o también como un terreno de ejercicio profesional, pues hace que, seguramente, la gente que se forme en esos dispositivos sea una gente mucho más profesional en el sentido de ser capaz de encontrarle soluciones a los problemas y no esperar a que otros les den las soluciones (Rickenmann, R. 2014)

La práctica pedagógica en el colegio La Victoria es a su vez organizada y analizada con la clínica didáctica; se acompaña desde las clases de pedagogía, como en este caso la práctica pedagógica con grado séptimo y octavo. Para ello, se estructuraron los proyectos de aula, planeaciones, diarios de observación, diarios de campo e informes finales, con el ánimo de generar el dialogo entre pares, docentes acompañantes e instituciones por medio de dichos escritos. En ese sentido, se fijan unas categorías observables y de análisis como lo son los gestos docentes y los procesos didácticos de funcionamiento en el aula, los cuales aportan para desarrollar los contenidos del saber artístico teatral, focalizar los discursos, las acciones en el aula, la construcción de contenidos, las reflexiones sobre el aprendizaje y la formación de los alumnos, sin dejar de lado el proceso del docente en constante formación.

Gestos docentes

En la práctica de observación en la LAE de la UPN se hace la reflexión sobre la pregunta ¿Cuándo se observa una clase de teatro en contexto escolar – como en el caso de la práctica docente en el Colegio Distrital La Victoria, clase de teatro con bachillerato – qué se observa? Intuitivamente los estudiantes de la licenciatura pueden resaltar situaciones, describir actitudes tanto del docente como de los alumnos, nombrar las condiciones físicas del lugar

⁶ El autor en la entrevista hace referencia a: La investigación que hacemos nosotros es mostrar justamente cómo cualquier prescripción, una vez que se entra en la realidad del aula, se va a modificar, se va a transformar, se va a adaptar... a la institución, a la edad de los niños, etc. y todo eso viene de esa palabra que es el **ingenio** del profesor, el hecho de que logra utilizar la buena herramienta en un buen momento para lograr un fin determinado

ente otras anotaciones, pero, en la búsqueda de un lenguaje común que direcciona la mirada, se pueden hacer construcciones colectivas cada vez más objetivas en dirección a las acciones del docente, por ello se pone como un referente común las Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia de René Rickenmann (2007), quien propone una macroestructura de la acción docente, la cual, se convierte en foco de observación por parte del docente en formación. Estos gestos son los de definición, devolución, regulación e institucionalización.

La **Definición** de la actividad, de las diferentes tareas de aprendizaje y del medio didáctico; la **devolución** al alumno de la responsabilidad que le corresponde en la realización de cada *tarea*; la observación y **regulación**, de la actividad del alumno en función de los objetivos didácticos; y, finalmente, la **institucionalización** de las respuestas de los alumnos en términos de saberes reconocidos, constituyen cuatro categorías que permiten interpretar las funciones que en un momento dado cumple la acción docente en el seno de la actividad didáctica (Rickenmann, R. s. f. p.4).

Procesos didácticos de funcionamiento en el aula

De acuerdo con Rickenmann (2007) en la observación sobre los acontecimientos del aula se presentan tres fenómenos de funcionamiento didáctico que contienen las acciones docentes en la interacción del aula, la **mesogénesis**, entendida como “la modificación de este medio que los alumnos movilizan o construyen nuevos conocimientos”. La **topogénesis** son “las posturas, los comportamientos o las acciones que los alumnos adoptan durante la tarea didáctica es una indicación del tipo de relación al saber o las actividades de aprendizaje que han logrado establecer o que están construyendo” y la **cronogénesis**, se puede decir que de acuerdo con Rickenman “constituye la gestión del tiempo didáctico y los momentos de institucionalización que hacen avanzar la lección o hace pasar a otro tema” (p. 5)

Desarrollo en espiral

En el mapa en espiral de la investigación se relaciona la investigación desde los aspectos preliminares que impulsaron las búsquedas. Esta figura se plantea del centro en expansión hacia afuera y propone una interrelación entre los elementos que la componen, porque aunque los términos deban separarse para entenderlos, en la práctica estos convergen para construir

de la manera más efectiva los conocimientos de los docentes y alumnos que intervienen el mundo social y cultural. Se permite ver unificadamente la labor del docente al ser parte activa del sistema educativo y objeto de investigación.

A propósito, los sistemas se entienden desde el paradigma cualitativo y complejo, estos son, “otra forma de organizar el mundo desde una visión múltiple, donde el juego es en círculos que crecen en espiral, donde muchas posibilidades, precisamente por contradictorias, son viables, coexisten y procuran el avance del conocimiento”(Álvarez, C. y Gonzalez, E. 2003, p. 17) en otras palabras son sistemas activos independientes que suceden al mismo tiempo que se relacionan; de acuerdo con los autores en la cita anterior “la sociedad es un sistema complejo, dentro de él, uno de sus componentes es la educación” (p. 17) como esta última es también un sistema divergente genera otros sistemas que la constituyen como lo es la pedagogía, la didáctica y la práctica docente.

Capítulo III: Análisis de la práctica docente

Una reflexión sobre el rol docente en la construcción del contrato didáctico desde el juego dramático como estrategia en la clase de teatro con adolescentes.

El campo de la intervención pedagógica es tan rico, tan complejo y tan dinámico, que provoca la discusión y el debate entre posturas a veces coincidentes, a veces discrepantes (Antoni Zabala Vidiella, 1995).

En la metodología Clínica Didáctica se perfilan observables que, pueden ser sistematizados y analizados para reflexionar sobre las decisiones del docente frente a ¿cómo se entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje? con el propósito de adaptarlos para enriquecer la experiencia pedagógica, derivada del **sistema** educativo gestionado por la sociedad; como en el presente caso, con la formación artística escolar desde la clase de teatro en el colegio La Victoria. El tipo de contenidos, las actividades y las secuencias didácticas son esenciales como material de análisis que da cuenta de las acciones a realizar para construir los conocimientos de acuerdo al saber teatral en el medio del aula de clase.

Por ello, la práctica pedagógica es un tejido complejo que se perfila desde los proyectos de aula, estos están articulados al sistema educativo del cual se derivan las escuelas. Es en el aula escolar donde los docentes interactúan con todos los componentes del sistema didáctico que allí convergen. En ese sentido este proyecto investigativo se retroalimenta de lo que sucede en el aula de la clase de teatro, se hace un acercamiento a la didáctica desde el área teatral, los aportes en la enseñanza-aprendizaje del saber disciplinar, la construcción de acuerdos, de conocimientos y de los sujetos que componen la terna didáctica, a propósito de la prevención de agresiones físicas o verbales que dificultan la fluidez en la terna didáctica.

Correlación entre los proyectos de aula y la investigación

Es importante para la investigación alinear las búsquedas en los proyectos de aula, encaminados a la construcción de contenidos del área teatral y de mejorar la convivencia en cuanto a la no agresión física ni verbal en el aula. La intensión en los proyectos de aula es

construir de manera integral las competencias sensibles y expresivas, la movilización de los saberes que se presentan en el aula en tanto la formación cognitiva, procedimental y actitudinal de los alumnos. Se propone como estrategia el juego dramático para construir los acuerdos del contrato didáctico en la clase de teatro, los juegos propenden la prevención de las agresiones y gestionan la participación y la colaboración. La investigación se fija en analizar los gestos docentes accionados por el estudiante practicante que, desde el juego dramático construye los acuerdos y contenidos de clase. Pues, a partir de las estrategias didácticas del juego dramático y el contrato didáctico se potencian las devoluciones por parte de los alumnos, notándose en una mejor disposición en la convivencia y para la clase de teatro.

Proyectos	Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>Proyecto de aula: Acuerdos - cuerdos. Del juego dramático al contrato didáctico.</p>	<p>Desarrollar contenidos teatrales pensados en sinergia entre lo axiológico, procedimental y cognitivo desde el juego dramático, como estrategia en el aula para la movilización del saber, y el cumplimiento del contrato didáctico con los alumnos del curso 802 del colegio La Victoria.</p>	<p>*Construir acuerdos desde la colectividad y la participación en el juego, que aporten en la construcción de la reflexión sobre los roles docente y alumnos.</p> <p>*Reconocer el contrato, sus cumplimientos, términos y prácticas básicas para comprender la escena y llegar a la experiencia del acto escénico y creativo.</p> <p>*Evaluar la pertinencia del juego dramático y el contrato didáctico en función del mejoramiento de la convivencia y la participación.</p>
<p>Proyecto de aula Sombras que asombran</p>	<p>Desarrollar una estrategia didáctica donde los alumnos del curso 701 aprendan los contenidos</p>	<p>*Aprender los contenidos teatrales como: cuerpo, personaje, acción, línea de acción, situación, conflicto dramático, tiempo, espacio, estructura</p>

	<p>disciplinarias del teatro de sombras y los lleven a la práctica.</p>	<p>dramática, breve historia del teatro de sombras, ¿Cómo se produce la sombra? Luz y sombra, tipos de sombra, movimiento, imagen y las labores en el acto escénico; Por medio de la experimentación con la técnica del teatro de sombras.</p> <p>*Adaptar juegos dramáticos que permitan nombrar los contenidos y acuerdos de clase, para institucionalizarlos en el contrato didáctico.</p> <p>*Hacer el ejercicio práctico de montaje en siete sesiones.</p>
<p>Proyecto de investigación: Jugar A Hacer Acuerdos La Práctica Pedagógica: Del Juego Dramático A La Construcción Del Contrato Didáctico</p>	<p>Analizar cómo el juego dramático contribuye a la prevención de las agresiones físicas o verbales que dificultan el desarrollo de los contenidos del contrato didáctico en la clase de teatro con adolescentes entre los 12 a 16 años (grupos 802 en el 2016 I y II y 701 en el 2017 I, en el colegio <i>La Victoria</i>) durante la práctica de formación docente de la LAE (Licenciatura en Artes Escénicas)</p>	<p>DIAGNÓSTICO. Realizar un diagnóstico de la práctica docente, sobre los momentos y causas de la ruptura del contrato didáctico en la clase de teatro.</p> <p>DISEÑO Y APLICACIÓN. Diseñar y aplicar los juegos dramáticos que aportan a la construcción de los contenidos teatrales en el contrato didáctico.</p> <p>REFLEXION Y EVALUACION. Reflexionar y evaluar cómo aprovecha el docente en formación la influencia del juego dramático en la construcción de contenidos que estimulan la participación y la sana convivencia</p>

		como parte del contrato didáctico durante la clase de teatro.
--	--	---

Tabla 2. Relación de los elementos en los proyectos de aula e investigativo, Elaboración propia, F. Hamed Gonzalez

En la tabla de relación entre los proyectos de aula e investigativo, se resalta con color verde los elementos transversales que se relacionan en los tres proyectos, y son foco de investigación como lo es el juego dramático como estrategia didáctica para construir y desarrollar contenidos del saber teatral, y competencias como la participación y la sana convivencia por medio de la no agresión física ni verbal que es esencial en el contrato didáctico. En amarillo lo que aporta y complementa los distintos proyectos como nombrar y reconocer los contenidos tanto actitudinales como cognitivos y procedimentales, construir los conocimientos de manera colectiva y la construcción de rol del alumno y del docente, en azul los objetos particulares de los proyectos de aula como aprender los contenidos. Y en cuanto al proyecto de investigación, observar, reflexionar, analizar y evaluar desde la práctica docente.

El proyecto de aula y la investigación, son proyectos independientes que se relacionan por ser la práctica docente el objeto de investigación. Por ello, se articulan los propósitos del proyecto de aula, con los de la investigación, aquí se recogen apenas algunos temas que han sido indispensables para guiar este proyecto investigativo. En el proyecto de investigación se anota la reflexión sobre los hallazgos que nutren la formación del docente en dirección a la práctica profesional. De este modo, los proyectos de aula buscan la conformación de acuerdos colectivos que puedan relacionarse desde el juego dramático en la clase misma. Además, desarrollar los contenidos implícitos en el contrato didáctico, construir los aprendizajes, los saberes propios del área teatral y las nuevas estructuras de conocimientos que integran los participantes.

Así se construye la formación como seres individuales proyectados a las relaciones colectivas, tanto en el lugar del aprendizaje de los alumnos, como la enseñanza por parte del docente; el ¿cómo se enseña? Y ¿cómo se aprende desde el juego dramático? son un interés de la investigación *Jugar a hacer acuerdos, la práctica pedagógica: del juego dramático a*

la construcción del contrato didáctico. Esta busca reconocer las acciones del docente que se implementan como estrategias para la realización de los objetivos como el de apropiar los contenidos y construir los acuerdos explícitos de convivencia del contrato didáctico para la clase de teatro.

A continuación se expondrán los momentos de ruptura al contrato didáctico, la orientación pedagógica y las estrategias en los proyectos de aula, la tipología de los contenidos de clase que son puntos de conexión al aportar a las acciones y decisiones del docente, los juegos dramáticos para hacer acuerdos al tiempo que se aprende en ruta de la fluidez en la terna didáctica, la construcción de experiencias que aportan a los aprendizajes significativos⁷ de los educandos y los docentes en formación.

Momentos de ruptura del contrato didáctico

Las circunstancias del primer semestre del 2016 en la clase de teatro son la base para la proyección de una estrategia didáctica que mejore las dificultades en el aula. Pero, antes de reflexionar sobre la estrategia se hace apropiado ver algunas notas en los diarios de campo durante la práctica en el primer semestre 2016 (Ver anexo: Momentos de ruptura al contrato) que evidencian los momentos de ruptura al contrato didáctico registrados en los diarios de campo como por ejemplo:

- En el juego “círculo - flechas” hubo un disgusto entre dos compañeros, uno debía pasar de un puesto a otro, y al pasar lo choco con la intención de burlarlo y hacer reír al grupo, el otro compañero se molestó e inicio una riña, en la cual la docente Mallivi tuvo que intervenir para mediar. Pero, aun así el alumno que se sintió agredido quedo indispuesto para el resto de la clase. (Anexo. Diario 2, 2 de Marzo 2016) Este tipo de actitudes dificultan la libertad de exploración, son obstáculo para el sujeto en la transposición del saber en el medio didáctico, se dificulta el aprendizaje significativo por la prevención e indisposición que puede darse por el miedo a la burla o el agotamiento por la situación de saboteo.

⁷ Entendido como: la enseñanza que tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación (Zabala, A. 1995, 36).

- La docente de terreno tuvo que intervenir por una riña sembrada hace días por dos alumnas que se querían pelear en medio de la clase. Tuve que regular varias veces convocando al silencio, uno de los acuerdos era cuidar y no lastimar a los compañeros y otro era guardar silencio y escuchar, durante la actividad se rompieron estos acuerdos, se debía lanzar la pelota a un compañero del círculo, y algunos la lanzaban con la intención de agredir, y cuando alguien la dejaba caer, no se hacían esperar los comentarios y abucheos (Anexo. Diario 9, 18 de mayo).

Al parecer el hecho de tener el poder por status en el aula genera unas dinámicas de burla que populariza a quien las hace y desmerita a quien las recibe, esta contradicción genera los desencuentros entre los compañeros que tienden a resolver de manera violenta sus diferencias con golpes o insultos. Los comportamientos hostiles, son actos que no reconocen el daño que pueden llegar a causar, pero además son saboteos al contrato didáctico que se hace explícito pero se rompe una y otra vez. Por ello, lo importante no es el acuerdo solamente, sino como lo asume el individuo, en ese sentido es que se orienta la estrategia del contrato didáctico desde el juego dramático para la construcción de acuerdos en colectividad para su apropiación y aplicación.

Hay que reconocer que los momentos donde se generan acciones de violencia física o verbal entre los alumnos, son causa de la ruptura del contrato didáctico, pero, este quiebre está influenciado por varias causas que tienen que ver con la interacción entre los alumnos, los docentes y el saber en el medio didáctico; como por ejemplo, en cuanto a los adolescentes, el desarrollo cognitivo, los cambios físicos de la pubertad que, producen una atención más profunda, dirigida a la aceptación en los círculos sociales por la relación con la imagen corporal de los alumnos; o en el caso del docente, la proyección de las secuencias de actividades y contenidos que contribuyen a la formación integral de los educandos, de ahí que, las causas del rompimiento del contrato didáctico también pueden ser por la fragmentación en las planeaciones de clase, las dinámicas institucionales o los factores externos vinculados con la familia, los grupos sociales, el alcance económico y la influencia de los medios masivos de información.

Digamos que la predisposición hacia manifestar conducta violenta puede estar producida o influida por numerosos factores que van, desde la personalidad o educación recibida (factores personales), pasando por las influencias diversas que proporciona la familia, la relación con los iguales, o el estilo del centro (factores sociales) hasta los factores demográficos, entre los cuales, aquellos que más se han asociado a la conducta violenta son el status socioeconómico, el género y la edad (Trianes, M. 2000, p. 37)

Por el tiempo que se pasa con los alumnos en la práctica efectiva de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) se identifican tres aspectos que influyen en las acciones del docente en formación para la clase de teatro con relación a las respuestas de la población y la proyección de las clases:

1. Los proyectos de clase que están propuestos por el practicante y que además, están relacionados con las estrategias empleadas para lograr la construcción del contrato didáctico y de los aprendizajes significativos tanto para los docentes como para los alumnos e instituciones.
2. La convivencia, disposición y participación de los alumnos. Y
3. Las dinámicas institucionales que están fuera del control del practicante como la falta de espacio, capacitaciones, exámenes o eventos que interrumpen la clase de teatro.

Para los propósitos de la investigación se consideran los dos primeros puntos que pueden ser guiados y regulados por el docente. El tercer punto son eventos que salen del control del docente, como los arreglos locativos, semana de la cultura, semana de la ciencia y tecnología, capacitación de bomberos, exámenes del día E, evaluaciones de recuperación, entre otros eventos que pueden ser inesperados.

Los proyectos de aula y las estrategias didácticas para la clase de teatro.

Al iniciar la práctica efectiva se hizo con el proyecto *Aproximación al teatro: La máscara escénica. Reflexión y acepciones del conflicto*, éste fue formulado desde la práctica de observación en el 2015 y se complementa con el proyecto de aula formulado por la docente Mallivi M. en la clase de teatro para el grado octavo, esto permitió explorar con la población

los contenidos teatrales, al mismo tiempo que se diagnostica el contexto (ver cuadro 1 de análisis) comportamientos, el estado cognitivo, habilidades expresivas y dificultades que van nutriendo las planeaciones.

Este primer proyecto de aula contribuyó al reconocimiento del problema de investigación y el contexto de la población, necesidades concretas que son retomadas para la construcción de un nuevo proyecto que aborde las dificultades didácticamente con relación al aprendizaje del grupo y de cada sujeto en el conjunto de lo cognitivo, procedimental y actitudinal. De ahí, el interés que aporta a una nueva estrategia replanteada ahora desde el juego dramático; en esta dinámica se reconoce como necesidad la construcción del proyecto de clase de manera elaborada y con la capacidad de adaptabilidad y fluidez del mismo en el aula, con relación a las propuestas y necesidades de los alumnos y el medio escolar.

Uno de los primeros contratiempos a los que se ve enfrentada la planeación es el tiempo, la continuidad y progresión de la clase, pues esta se ve entorpecida por dinámicas institucionales como por ejemplo el llamado a coordinación de algunos alumnos durante la clase, actividades como la preparación para la inauguración de los juegos olímpicos institucionales. Otras veces por la condición precaria de los salones en remodelación. Los alumnos en su mayoría se llenan de ánimo solo para tener horas libre, jugar futbol, o hacer resistencia a las actividades con frases como: *“estoy cansado. No hay salón juguemos futbol, No hagamos nada profe, toda la semana hemos tenido libre. Vámonos ya.”* Antes de acabar la clase siempre hay una presión por salir corriendo a las doce, diez minutos antes se empiezan a poner maletas y alistarse para irse. De los noventa minutos – es decir una hora y media – terminan por hacerse efectiva una hora, en el mejor de los casos hora y diez minutos.

También hay que tener en cuenta que la clase es después del descanso, y durante los primeros cinco o diez minutos llegan los 30 a 33 alumnos al salón. Todo esto ha hecho sacudir la planeación, en especial por que se ha evidenciado una leve perdida de interés en la clase, se nota por la disposición de varios alumnos y la dedicación en la entrega de tareas (Anexo. Informe práctica 2016-1)

Al terminar la práctica del primer semestre en el 2016 con el curso 802, el proyecto de aula *La máscara escénica con relación al conflicto escénico* con el que se empezó, ya había mutado según las necesidades y exigencias del contexto como mejorar la disposición. Pues por la dispersión en el centro educativo por arreglos locativos y la falta de espacios, los

alumnos tenían tiempos libres para jugar hasta terminar la jornada, al llegar el momento de la clase querían seguir jugando pero de manera recreativa.

Cuando se construyó un nuevo proyecto para el siguiente semestre se empezó a pensar la estrategia didáctica del contrato en el aula, y como para tener un contrato debe haber algo que le interese a ambas partes, se puso el énfasis en los juegos dramáticos, ¿A quién se le ocurre ir a clase a jugar? Desde la perspectiva de Cañas (1999) si el alumno puede desde el juego dramático pasar por los distintos roles de la escena, el jugador entonces puede pasar también al lugar del alumno y desde allí cumplir sus responsabilidades al mismo tiempo que juega.

Como los alumnos desde el semestre anterior habían manifestado su interés por el juego recreativo, la nueva tarea del docente fue hacer la clase de teatro como un juego que con la disciplina teatral se transpone al juego dramático. Con este último se movilizan los contenidos cognitivos y prácticos, lo cual no presentaba mayor inconveniente al articular el juego dramático con el saber teatral, pero, al pensar lo actitudinal se amplía el panorama porque las actitudes tienen que ver con las relaciones en la convivencia, la participación y los encuentros sociales proyectados a futuro vistos a su vez en el juego dramático como parte de la planificación en cada clase.

Si al terminar el primer semestre de la práctica los alumnos querían jugar todo el tiempo, entonces había que adaptar el proyecto para jugar en clase. El proyecto investigativo *Jugar a hacer acuerdos, la práctica pedagógica: del juego dramático a la construcción del contrato didáctico* se conjuga con el proyecto de aula *Acuerdos Cuerdos (802) y Sombras que Asombran (701)* los cuales retoman juegos teatrales que se **transponen** en juegos dramáticos pensados para el aula de clase que desarrollen los contenidos y actitudes que permiten la fluidez y apropiación de la clase misma.

[...] una planificación no sólo lo suficientemente flexible para poderse adaptar a las diferentes situaciones del aula, sino que también, debe tener en cuenta las aportaciones de los alumnos desde el principio. Es importante que puedan participar en la toma de decisiones sobre el carácter de las unidades didácticas y la forma de organizar sus tareas y su desarrollo, a fin de que no sólo aumente su nivel de implicación en la marcha de la clase general, sino en su mismo proceso de aprendizaje, entendiendo el porqué de las tareas propuestas y

responsabilizándose del proceso autónomo de construcción del conocimiento (Zabala, A. 1995, p. 96)

Aunque en el proyecto de aula anterior ya se han hecho juegos, en el segundo semestre de la práctica se reafirman de manera más consciente y focalizada. Estos proyectos de aula buscan armonizar los procesos didácticos al hacer partícipes a los alumnos, en función de la construcción de conocimientos según la experiencia positiva y liberadora de cada participante desde el contrato didáctico como lo propone Prezesmycki (2000). Los juegos dramáticos se vuelven la clase misma y son una **estrategia** que propende por la construcción del contrato didáctico explícito, la gestión de aprendizajes significativos, la participación, la cooperación y el respeto desde la no agresión física ni verbal.

La estrategia del contrato didáctico construye como acuerdo primordial explícito en el aula la no agresión física ni verbal que son habituales en las clases, y que a su vez se trabaja progresivamente en la construcción de los acuerdos desde el juego dramático. Dicha estrategia es una posibilidad para que los docentes en formación puedan asumir distintos contextos.

Transponer el saber

La primera transposición del juego unido al saber teatral, se propone desde lo dramático y se da alrededor de una competencia expresiva en el campo de la educación artística como la **comunicación**, que al mismo tiempo es un contenido actitudinal, este deviene de la disposición de **escucha, silencio y respeto**. Es indispensable para la celebración de acuerdos que son movilizados con el juego dramático al tiempo que son puntos de referencia para construir los contenidos cognitivos como el personaje, situación dramática, conflicto dramático, línea de acción, espacio, tiempo, improvisación, teatro de sombras, sombras chinescas y sombras corporales; de la mano con los contenidos procedimentales que se interrelacionan como la puesta en escena o la construcción de pequeñas improvisaciones que estimulan el trabajo colectivo. De acuerdo con Jesús Paredes (2003).

Las características del juego hacen que el propio juego sea un vehículo de aprendizaje y comunicación ideal para el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia emocional del

niño. Divertirse a la vez que aprender, sentir y gozar en el aprendizaje hacen que el niño crezca, cambie y se convierta en lo más importante del proceso educativo. La importancia y la necesidad del juego como medio educativo fue más allá del reconocimiento y se convirtió en un derecho inalienable de los niños “el niño disfrutara plenamente del juego y diversiones, los cuales deberán estar orientados hacia finalidades perseguidas por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán en promover el goce de este derecho” (Declaración Universal de los derechos del Niño, 1959, artículo 7, como se cita en Paredes, J. 2003, p. 12)

Por lo anterior se involucra el juego en la escuela porque es un medio didáctico para el aprendizaje, en este caso desde el “saber sabio al saber a enseñar y el saber enseñado” (Chevallard, Y. 1991). El saber sabio corresponde al que “es desarrollado en los centros o institutos de investigación, laboratorios, Universidades, etc. No está necesariamente vinculado con la enseñanza primaria o secundaria” (Campos E. 2006) en el caso de esta práctica docente el área de teatro, este saber ya tiene una teorización y un campo práctico propios de la disciplina que, al ser puestos en el currículo se transforman en saberes a enseñar por implementarse de manera didáctica en el aula, “Se trata de un saber ligado a una forma didáctica que sirve para presentar el saber al estudiante, [...] existe la predominancia de una teoría didáctica cuya finalidad se orienta hacia el trabajo del docente” (Campos E. 2006) finalmente el saber enseñado es el contenido específico que el docente lleva en cada planeación.

¿Y los contenidos qué?

Los contenidos son una parte del contrato didáctico implícito en la clase de teatro, el docente debe planear los contenidos que va a construir progresivamente clase a clase al mismo tiempo que los desarrolla de manera integrada entre lo cognitivo, procedimental y actitudinal.

Este proyecto de investigación se fija en las acciones que gestiona el profesor practicante para guiar los objetivos en la práctica efectiva de la LAE en la UPN, por ello, la selección de los contenidos es una de las principales acciones del docente, pues él debe relacionar el “sistema educativo” con “el currículo para traducir, articular y proyectar la cultura que la humanidad ha producido en su desarrollo histórico” (Álvarez, C. y Gonzalez, E. 2003, p. 18).

Así, el guía de clase debe relacionar en los documentos que se generan como: proyectos de aula, planeaciones, diarios de campo e incluso grabaciones en audio o video; los contenidos pertinentes para la construcción del saber teatral en la escuela, la progresión de los aprendizajes y el lenguaje mediado – como en el caso de esta investigación – por la clínica didáctica que es la encargada de observar los gestos docentes y los procesos al interior del aula que intensifican el discurso e influyen en la toma de decisiones. Para entender la importancia de los contenidos se retoma a Zabala (1995) quien expone que estos deben entenderse como: [...] todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades (p. 28).

Los contenidos son la materialización en el aula de los proyectos pedagógicos y las secuencias didácticas, estos a su vez “se seleccionan de las ciencias, de las artes, de la tecnología, de las técnicas, es decir, de las ramas del saber que existen” (Álvarez, C. y Gonzalez, E. 2003, p. 49) y que se enseñan en las instituciones educativas. Por ello, los contenidos en esta práctica pedagógica se transponen del saber teatral. En la educación y de acuerdo con Antoni Zabala (1995) se presentan los contenidos en la dimensión de lo cognitivo, procedimental y actitudinal. “Esta ampliación comprende todos los aprendizajes que los alumnos deben realizar para avanzar en las direcciones que marcan los fines de la educación” (Barone, L. 2003, p. 136).

Este nuevo paradigma educativo interrelaciona las estructuras de conocimiento que, se integran en el medio didáctico donde interactúa el docente, el saber y los alumnos en la construcción de los conocimientos conceptuales, del hacer práctico y los valores éticos para la convivencia en el ámbito escolar. La escuela retorna de las necesidades sociales y a su vez se proyecta a lo social y cultural. Pero esta separación de los contenidos solo debe hacerse para entender el aprendizaje y la proyección de las secuencias. “[...] la escolarización en cualquier área o fuera de ellas, incluye la adquisición de valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos” (Barone, L. 2003, p.136)

Tipología de los contenidos

[...] antes de efectuar un análisis diferenciado de los contenidos, es conveniente prevenirnos del peligro de compartimentar lo que nunca se encuentra por separado en las estructuras del conocimiento. La diferenciación de los elementos que las integran e, incluso,

la tipificación de las características de dichos elementos, que denominamos contenidos, es una construcción intelectual para comprender el pensamiento y el comportamiento de las personas. En ese sentido estricto, los hechos, conceptos, técnicas, valores, etc., no existen. Estos términos se han creado para ayudar a comprender los procesos cognoscitivos y conductuales, lo que hace necesaria su diferenciación y parcialización metodológica en comportamientos para poder analizar lo que siempre se da de manera integrada (Zabala, A. 1995, p.38)

De acuerdo con Zabala (1995) los **contenidos conceptuales** “hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes” (p. 41) como por ejemplo teatro de sombras, personaje, situación dramática, conflicto dramático entre otros... “una de las características de los contenidos conceptuales es que el aprendizaje casi nunca puede considerarse acabado, ya que siempre existe la posibilidad de ampliar o profundizar su conocimiento, de hacerlo más significativo” (p. 42) Los **contenidos procedimentales** se relacionan con “las reglas, las técnicas, los métodos destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos en un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo” (p. 42) como leer, escribir, dibujar, observar, hacer una puesta en escena, etc... parafraseando, los contenidos procedimentales se aprenden por medio del hacer y la repetición, pero “no basta con repetir un ejercicio sin más. Para poderlo mejorar debemos ser capaces de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre cuáles son las condiciones ideales de su uso” (p. 44)

En resonancia con Antoni Zabala los **contenidos actitudinales** engloban una serie de contenidos agrupados en valores, actitudes y normas, se entiende por valores “los principios o las ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido” son ejemplo la responsabilidad, el respeto propio y por los demás, la solidaridad, la libertad etc. Las actitudes son “[...] predisposiciones relativamente estables a actuar de cierta manera. Son la forma en que cada persona concreta su conducta de acuerdo con unos valores determinados. Por ejemplo, cooperar con el grupo, ayudar a los compañeros, participar en las tareas escolares etc.” (p. 45) Y los contenidos relacionados con las normas se consideran:

[...] patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social. Las normas constituyen la forma

pactada de concretar unos valores compartidos por un colectivo e indican lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer en este grupo. [...] a pesar de las diferencias, todos estos contenidos están estrechamente relacionados y tienen en común que cada uno de ellos está configurado por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención). Pero la incidencia de cada uno de dichos componentes se da en mayor o menor grado según se trate de un valor, una actitud o una norma. (Zabala, A. 1995, p. 45)

Esta investigación hace foco en los contenidos actitudinales que tienen que ver con la implementación de los acuerdos para la convivencia y la fluidez del contrato didáctico en aras de gestionar la terna didáctica. La no agresión física ni verbal es una norma que se convierte en una actitud frente a la clase, así como la colaboración y la participación. La escucha motiva la disposición y el respeto por los demás, las reglas de juego y acuerdos de clase. Pero, no quiere decir que no se tengan presentes los demás contenidos cognitivos y procedimentales; para los cuales, además de los proyectos de aula y planeaciones se les adhiere una nueva herramienta que permitió movilizar contenidos como lo es: las guías didácticas que mutan a la guía interactiva en el dispositivo para la experiencia estética que se verá más adelante. Para ver como se dan los contenidos en la secuencia didáctica se va a mostrar parte del informe de práctica hecho para el 2017-I con el grado 701. (Anexo informe 2017-I)

Contenidos para la clase de teatro

La siguiente tabla muestra los contenidos en el orden progresivo, según como fueron dándose clase a clase. Vale aclarar que en todas las clases como parte del ritual de inicio se hizo memoria didáctica, lo que aporta a la continuidad de los procesos, al complemento y el desarrollo de los contenidos, es decir que, aunque el contenido no sea enunciado en la clase, este ya ha sido instalado en clases anteriores, lo que permite que los alumnos lo apliquen en los ejercicios y actividades de clase, pues entran en situaciones problema, donde deben resolver desde los conocimientos previos y los aprendizajes de la clase.

Clase N°	Contenido cognitivo	Contenido actitudinal	Contenido procedimental
1		Comunicación	Bitácora, postura corporal y
2		Acuerdos, compromisos No agresión física ni verbal. Respeto y cuidado	Calistenia
3	Personaje, situación, conflicto dramático, tiempo y espacio.	Acuerdos y compromisos	Caracterización del personaje
4	Breve historia del teatro de sombras Tipos de teatro de sombra	El Contrato	Cómo se producen las sombras
5	Inicio, nudo, desenlace. Personaje, Situación, línea de acción, conflicto dramático, tiempo y espacio		Descomposición de la dramaturgia
6	Línea de acción, Línea narrativa.		
7	Luz y sombra Línea de acción.	Cuidado y respeto del compañero	
8			
9	Partitura.		

Tabla 3: Contenidos curso 701. Elaboración propia.

Los contenidos enunciados en el cuadro, son los que se definen para la clase, pero eso no quiere decir que fueran los únicos que se trabajaban en la sesión de clase, algunos contenidos se definían por las dudas o las necesidades del momento, en cada clase se retomaban contenidos ya vistos que al ser puestos en relación con las actividades y los juegos complementan el saber haciéndolo aplicable a una u otra situación según el caso. Por ejemplo, en la clase donde debían construir una línea narrativa, también deben usar los contenidos de personaje, conflicto y situación, que aunque no están puestos como contenidos a definir en la clase del día, si son contenidos movilizados que se complementan en la progresión de las clases.

Los contenidos del grado cognitivo, actitudinal y procedimental son inherentes a la práctica pedagógica, todos estos contenidos son movilizados clase a clase. Un gran aporte que puede darse por parte del practicante es hacer consciencia de los contenidos a implementar, saber qué y en qué momento se está desarrollando una enseñanza y como se da el proceso de aprendizaje. Aunque es ideal declarar e identificar los contenidos, no quiere decir que si el practicante no los hace conscientes, no se estén trabajando dicho tipo de contenidos, pues estos se desarrollan pero de manera anónima. Por ejemplo, en la sesión tres del cuadro anterior, se trabaja el contenido **acuerdo** tanto en la parte cognitiva como actitudinal, cognitivo porque se define y se debate el concepto en clase por parte del docente practicante con los alumnos, y actitudinal porque durante las actividades se aplican y construyen nuevos acuerdos que permiten avanzar armónicamente en la clase donde los alumnos perciben por qué y para qué de un acuerdo, sobre todo en el trabajo colectivo. Pero, si por ejemplo un practicante conscientemente desarrolla solo el contenido a nivel conceptual, no quiere decir que no esté trabajando en lo actitudinal y procedimental, pues esos procesos se dan en los acuerdos de las actividades grupales y colectivas, incluso en los casos particulares donde el alumno se compromete con alguna tarea. Lo ideal es hacer los contenidos conscientes para darles continuidad y desarrollo durante el proceso (Anexo: Informe de práctica del 2017-1) para que así se puedan declarar y desarrollar.

Nombrar los contenidos es importante para la memoria didáctica y la progresión de los mismos. La estrategia desde el contrato didáctico y el juego dramático converge con las necesidades de la clase de teatro, la construcción y formación del docente, los aprendizajes en múltiples vías y la concertación de acuerdos que son tan importantes para la vida en comunidad, social, política, económica, académica, profesional y laboral. En cualquier ámbito existen reglas que son acordadas en colectivo. De ahí la trascendencia de aprender a respetar lo acordado, responder por el entendimiento al acuerdo o por su incumplimiento. Considerar esta estrategia aporta a los gestos del docente que contribuyen a concretar el acto educativo, la sensibilidad frente a los procesos mesogenéticos que tienen que ver con los nuevos rumbos de la planeación, la topogénesis que indica el lugar que asumen los participantes en los juegos y actividades y la cronogénesis que refiere al tiempo de apropiación de un contenido, lo cual se liga directamente con la necesidad de hacer memoria didáctica al empezar cada clase.

En la tabla anteriormente citada se enuncian los contenidos a institucionalizar y definir, más, hay que tener presente que los contenidos que ya se han dado en clases anteriores siguen complejizándose clase a clase. “Esto incluye los contenidos tácitos u ocultos” (Barone, L. 2003, p.136). Pues, los alumnos deben hacer uso de ellos para resolver las guías, que incluyen tareas a solucionar en grupo como ejercicios de lectura y escritura con el apoyo de los textos mediadores que también son previamente preparados para la clase como: el cuento-poema *Perihelio* del libro Puro Pueblo de Jairo Aníbal Niño (ver anexo 5, puro pueblo adaptación) y que aportan a la movilización de contenidos.

Los alumnos inicialmente al hacer una actividad como jugar, no son conscientes en el momento de que celebran acuerdos, trabajan la cooperación, la participación, disminuyen las agresiones físicas y verbales lo que optimiza los procesos actitudinales de manera fluida en la clase; empiezan a hacerlo consciente cuando se hace la institucionalización en la socialización de la clase constantemente. Sin embargo, en ocasiones no se hace cierre de la sesión debido al afán de los alumnos por salir del salón o la falta de tiempo. Hay que hacer lo posible para que no quede inconclusa la sesión de clase y se pueda cerrar al institucionalizar no solamente los acuerdos hechos en los juegos para la clase, sino también, los contenidos y tareas pendientes para enriquecer la secuencia didáctica.

Un ejemplo claro se puede ver en la clase del día 28 de septiembre con el curso 802 (Anexo planeación 5A) donde los alumnos durante el juego escrito de caracterización de personajes, aplicaron todos los acuerdos, lo cual, motiva la participación y disposición para concluir la clase como se describe en el diario cinco del 28 de septiembre. Aquí se logró un cierre óptimo para la sesión de clase, gracias a que desde el juego dramático de *la cuchara sopera* se hizo el acuerdo para el final de la clase.

[...] los mismos alumnos cuando empiezan otros compañeros a hacer ruido o irrespetan a alguien, se hacen autorregulación, haciendo llamados al respeto y al silencio.

Finalmente se institucionalizo la solicitud de la bitácora, la semana institucional “semana victoriana”, también los temas de la clase y el compromiso del acuerdo en el juego de la cuchara sopera, el grupo se quedó a organizar las sillas y a recoger basura, el salón quedo presentable para las señoras que llegan a arreglarlo y el grupo que entra a la siguiente jornada (Anexo. Diario 5 28 de septiembre)

Estrategia del juego dramático en la construcción del contrato didáctico

Cada proyecto de aula ha sido de gran sustento en esta investigación, en la medida que, la experiencia particular construye nuevas posibilidades de abordar las situaciones adversas para garantizar la construcción de conocimientos. Es esencial que el docente reconozca las relaciones en la terna alumnos-saber en el medio didáctico-docente, y las relaciones entre los mismos alumnos. “Estas relaciones son fundamentales en la configuración del clima de convivencia y, por consiguiente, de aprendizaje” (Zabala A. 1995, p. 53).

Por ello, el docente guía es responsable de la creación y organización de los mecanismos de aprendizajes tanto en valores, como cognitivos y procedimentales, de permitir el desarrollo de las competencias educativas y la formación integral del sujeto; tareas que hacen parte del contrato didáctico implícito cuyo responsable es el docente de la mano con la comunidad educativa. No se debe olvidar que el practicante o docente también es el principal gestor de los recursos que apoyarán la ejecución de las clases, en donde se da la construcción de seres creativos, críticos, sensibles, conscientes y objetivos en sus decisiones, principalmente al interior del aula para evitar agresiones durante las actividades que guían los saberes como se da por ejemplo en los juegos dramáticos. De acuerdo con José Cañas (1999).

[...] sobre todo los estoy invitando a llenar de creatividad a los muchachos. No es esta otra asignatura más, otra estructura pesada y anquilosante, para retener a los chicos en sus asientos mientras les hablamos impertérritos de lo importante que es tener un alto nivel cultural y de conocimientos. Todo lo contrario: es, frente a lo estático, dinamismo, vida, libertad y tú eres quien puede y debe comunicar todo eso. (p. 28)

Son los docentes quienes generan las circunstancias para la clase. En esa medida el proyecto de aula que viabilizó la organización de los contenidos y actividades para el semestre dos del 2016 se tituló *Acuerdos - cuerdos. Del juego dramático al contrato didáctico*, en este convergen el contrato didáctico y el juego dramático, (ver proyecto de aula 2016 – II) ya que el juego en esencia, así como el contrato didáctico en las clases, proponen acuerdos que se fijan o se replantean en colectivo. El proceso de la estrategia didáctica con

el juego dramático se hizo con mayor consciencia en las clases del 2016 II con la socialización en el curso 802, del contrato didáctico explícito donde todos los alumnos participantes se comprometen a fijar metas y reglas de convivencia para la participación respetuosa y sin agresiones (Anexo: Acuerdos iniciales).

Uno de los juegos que motiva la participación y promueve el trabajo en grupo de manera significativa al tiempo que moviliza contenidos disciplinares, son los juegos de improvisación, en estos se toman como referencia los textos mediadores que ya se han trabajado en otras actividades y se sorprende a los alumnos al ponerlos a jugar a la representación de manera improvisada, aunque pueda generar timidez al principio, los alumnos empiezan a tomar confianza al divertirse, poderse comunicar desde el gesto corporal y crear códigos que les permiten entender los contenidos del saber teatral. Al mismo tiempo el docente puede darle continuidad a los aprendizajes y poderlos evaluar, como se anota en los siguientes ejemplos reseñados en los diarios de campo.

En la improvisación se notó para quienes fue trascendente la actividad y la apropiación de los contenidos, pues demostraban mayor interés y entrega a la actividad, lo bueno es que todos participaron, incluso la alumna Karen que se mantenía generalmente distante de la clase. Los acuerdos que más se destacaron fueron escucha, silencio y participación, pero en varios momentos se nota la deficiencia sobre todo en la escucha. (Anexo. Diario 2, 31 de agosto 2016)

En las improvisaciones de todos los grupos aún falta asumir el ejercicio con mayor compromiso pero aun así hubo varias propuestas que llaman la atención por la forma como fueron puestas en escena, por ejemplo uno de los grupos montó dos cuadros donde mostraban la historia en tiempo real y el recuerdo del personaje principal, otro grupo cambió el final y otros hicieron la improvisación muy literal. Cada grupo tuvo entre 2 y 3 minutos para mostrar además de los 10 de preparación, en varias ocasiones se le pidió al grupo que repitiera el ejercicio con acotaciones que se les iban haciendo como de composición espacial o proyección de la voz. Al primer grupo que se le pidió que repitiera puso algo de resistencia y negación, pero finalmente lo hicieron, en ese momento no podía ceder ante la negación de los alumnos porque después todos iban a querer hacer lo mismo, por eso les insistí y motive a que lo hicieran nuevamente. (Anexo, Diario 3, 7 de septiembre 2016)

A diferencia de las clases en el primer semestre del año 2016, en el segundo semestre hubo mayor participación, empezaron a haber autorregulaciones y las agresiones físicas o verbales se disminuyeron gracias a los acuerdos que se fueron apropiando en cada sesión de clase, tanto desde las definiciones como en las regulaciones y devoluciones por parte del docente y los alumnos. En ese sentido, al ser el juego dramático un motivante para estar dispuesto a participar de la clase y colaborar con los compañeros como sucede, por ejemplo, en la clase del 28 de septiembre del 2016, donde se nota la participación que resalta uno de los propósitos de hacer la clase como un juego para apropiarse del contrato didáctico.

Pedí luego de hacer el juego con la cuchara, que sacaran las bitácoras para hacer un juego escrito de caracterización que me debían entregar junto con la bitácora, la próxima clase, tome como referencia para definir la actividad, el montaje que presentaron hace ocho días en el concurso de talentos, el cual ganó el grupo. Se hizo memoria de las preguntas guía para llevar la bitácora, esta actividad duró hasta el final de la clase, pues todos estaban muy motivados en participar, fue un juego sencillo que me permitió desarrollar el contenido con relación a la caracterización del personaje, fue muy interesante ver como los que por lo general hacen sabotaje, también querían participar exponiendo sus ideas (Diario 5, 28 de septiembre 2016)

Dinamismo del contrato didáctico.

De acuerdo con Brousseau como se cita en Chavarría J. (2006). Se propone el dinamismo entendido como el “conjunto de **interrelaciones** entre tres sujetos: profesor-estudiante-medio didáctico”, el cual presenta actividad y movimiento; los elementos activos tienen propiedades particulares que suceden de manera independiente al mismo tiempo que se relacionan en los conjuntos de los cuales, en el caso de la clase en el ámbito escolar “el profesor es quien facilita el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento” (p. 32). En el aula este conjunto es la *Situación Didáctica*.

Es pertinente recordar que la didáctica se encarga de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fijándose en la pregunta ¿cómo se aprende? En el caso de los educandos y ¿Cómo se enseña? como tarea de la sociedad encargada a los docentes. En el aula es necesario tener disposición a la escucha y la participación. Además, de acuerdo con la no agresión

física ni verbal, respetar a los participantes en la situación didáctica por medio de los acuerdos contruidos en el colectivo, para ello se hace pertinente el contrato didáctico.

Los acuerdos establecidos de manera explícita son al mismo tiempo reglas de juego al interior del aula. Las sesiones de cada clase van generando expectativa y motivación en los alumnos, por ser estas diferentes a las demás clases desde el mismo hecho de poder **decidir** si se está o no en la actividad propuesta y asumir los acuerdos en cada decisión. Por ejemplo, en el contrato explicito con el curso 701 donde uno de los puntos propone: participar de manera activa de la clase, quiere decir que aunque el alumno quiera permanecer sentado por fuera del juego o la actividad, este deberá mantener una actitud activa tomando apuntes en su bitácora sobre lo que observa, alrededor de las preguntas ¿Qué estamos haciendo? ¿Cuáles son las reglas del juego o actividad? ¿Cómo está la disposición de mis compañeros? Si no está de manera activa = -5 puntos de la calificación que inicia con un máximo de 100 puntos (Ver contrato didáctico para la clase de teatro 701).

Aunque el acuerdo con relación a los puntos de la calificación corresponde a una dinámica de premio y castigo del devenir conductista, también hace parte de las exigencias institucionales y es un proceso de transformación y dinamismo entre lo aprendido por el alumno y una nueva estructura que al avanzar en cada sesión, se observa en la construcción de autonomía, la convivencia y la disposición para la clase por parte de los alumnos como se verá en los juegos dramáticos transpuestos para la clase de teatro (el lazarillo, la ruta de la concentración y el dispositivo para la experiencia estética) y cuya evaluación va más allá de la misma calificación. Estos juegos contienen reglas que se vuelven parte del contrato didáctico, desde los juegos dramáticos se construyen progresivamente los acuerdos que permanecen durante cada sesión y se alternan entre el juego y la clase misma.

Contrato didáctico en la clase de teatro con bachillerato en el colegio público La Victoria		
	Acuerdos de clase	Reglas del juego
Del docente con la clase de teatro	Definir y planear la construcción de los contenidos actitudinales, cognitivos y procedimentales progresivamente. Facilitar el medio para la construcción de aprendizajes	Movilizar los contenidos del saber disciplinar por medio del juego dramático. Gestionar las condiciones y recursos para jugar

Del docente con los alumnos	Gestionar la participación, el respeto y la sana convivencia. Propender por la formación y el desarrollo humano	Definir y guiar el desarrollo de los juegos dramáticos que promueven la participación, la colaboración, el respeto, la comunicación y la no agresión física o verbal.
De los alumnos con la clase	Estar dispuestos a la participación activa, escuchar, y desarrollar las tareas propuestas. Respetar el espacio de la clase de teatro.	Hacer silencio para mejorar la escucha, atender a las reglas y premisas del juego. Respetar el momento de jugar
De los alumnos con los compañeros	Colaborarse en las actividades tanto individuales como grupales, respetarse	No agredirse física ni verbalmente, Colaborarse y respetarse

Tabla 4. Contrato didáctico para la clase de teatro. Elaboración propia

En la tabla número cuatro se destacan los acuerdos del contrato didáctico por parte del docente con la clase y los alumnos; también, de los alumnos con la clase y sus compañeros. Es de resaltar que las reglas del juego se van construyendo paso a paso en cada juego dramático, estas son un complemento a los acuerdos de clase, como se ve por ejemplo en el juego *1, 2, 3 cruz roja* (Anexo, planeador 6A) en el cual para empezar se hizo la pregunta - ¿Qué se necesita para jugar y que también se necesita para la clase? A lo que los alumnos hicieron devolución diciendo: respeto, silencio, escucha, actitud, participación, reglas - (anexo, diario 6, 19 octubre del 2016). Pues son los mismos alumnos quienes reconocen y nombran las reglas y acuerdos que operan tanto en la clase como en el juego; esto es posible gracias a la guía del docente que cumple con el contrato didáctico y a los alumnos que, de acuerdo con José Cañas (1999), pueden explorar y variar su rol de alumno, jugador y artista escénico lo que para la clase es enriquecedor ya que los juegos movilizan los contenidos para la clase.

Disponer con juegos dramáticos

Hubo un hallazgo importante, preparar el espacio antes que entren del descanso, genera automáticamente un interés y disposición distinta, cuando entraron se escucharon preguntas como: ¿Por qué esta así el salón? ¿Qué vamos a hacer? ¿Vamos a jugar? El juego funciona como parte inicial de la clase a manera de ritual, ya que vienen con la actitud de juego y charla del descanso, el juego dramático permite pasarlos progresivamente a la disposición de

escucha y participación durante la clase, aunque se logra perder por momentos. Diario 2 31 de agosto 2016

Hacer acuerdos desde el juego dramático resulta de despertar el interés de los participantes desde la sorpresa, como el hecho de preparar el salón de clase, ello implica la adaptación del juego teatral al juego dramático en el aula de clase donde, logra articular los contenidos del teatro como área del saber en la escuela, y la formación humana de los participantes. Pues se desglosan contenidos que permiten enriquecer las experiencias estéticas artísticas como: la forma, el color, el peso, entender la construcción de un personaje, la situación dramática, el conflicto dramático, entender el acto escénico, la puesta en escena, los procesos de convivencia y las relaciones corporales como por ejemplo, el simple hecho de poderse mirar con otro compañero a los ojos sin agredirlo física ni verbalmente.

La dramatización, de acuerdo con Cañas (1999) “utiliza técnicas teatrales” que buscan, no solamente desde lo lúdico, sino que también, con carácter pedagógico y didáctico “imprimir carácter dramático a algo que no lo tiene” (p. 50). Dramatizar es entonces una ficción como lo es el juego, ambas acciones – dramatizar y jugar – se desarrollan por medio de acuerdos, estos se transponen a las reglas de clase y a los contenidos, pues los alumnos varían su rol entre el de jugador, actor, espectador y alumno en cada sesión. La promoción de los acuerdos desde el juego dramático genera en la convivencia durante la clase situaciones de colaboración y participación. Los contenidos actitudinales son los principales en el contrato didáctico, ya que en este caso la no agresión física ni verbal y la disposición para el juego en clase, son los que en principio instalan en el medio didáctico las condiciones óptimas para construir los aprendizajes de carácter cognitivo y procedimental propios del saber teatral.

El juego en la adolescencia

...el máximo riesgo se produce en la adolescencia, en los 14 o 15 años, puesto que esa edad, un alumno puede tener relaciones sociales y opiniones de comportamiento fuera del control de los padres, y por otra parte, carece de madurez social para ser consciente de los problemas en que se mete (Trianes, M. 2000, p. 35).

Esta autora toca uno de los puntos más críticos sobre estas edades de la adolescencia, y es el hecho de pensar que estos adolescentes están fuera de control y carecen de madurez consciente sobre sus acciones que los meten en problemas. Por ser una edad transitoria entre la niñez y la adultez, la identidad se ve vulnerada, es el tiempo de tomar decisiones y depende de la capacidad crítica del alumno el asumir una u otra decisión, por lo que no se está de acuerdo con la postura sobre la falta de consciencia a la hora de enfrentar problemas; lo que si los caracteriza es su emocionalidad desbordada que los empuja a accionar o no. Es importante reconocer que:

Para emprender una nueva estrategia didáctica con esta población adolescente es que se hace indispensable el juego dramático, porque abre un camino de posibilidades, relaciones de auto-conocimiento, reconocimiento del otro, el desarrollo de competencias comunicativas, estéticas, la toma de decisiones tanto a nivel individual como colectivo, asumir una posición, hacer las acciones conscientes de no agredir a otras personas, lo cual implica no dejar de lado los principios de valor propios y colectivos desde la participación y la concertación de acuerdos.

Este mundo de vida normativo es prolífico en ejemplos ligados a la vida juvenil. Se presenta una “sobresaturación” de normas debido a los distintos espacios en los que el joven interactúa: el colegio, el estado, la familia, el barrio, la “gallada” la pandilla, la novia. Es decir, el mundo de la vida social en el que está inmerso el joven lo invita continuamente a cumplir, a violar o a crear nuevos rituales que, fácilmente con el tiempo, se convierten en normas (Amar, J., Quintero, M., Llanos, M. y Rincon, M., 1997. p. 30).

La psicología del adolescente es afectada por su desarrollo cerebral, la pubertad y su imagen corporal. Cuando estos valores son negativos como en el caso de las agresiones físicas o verbales, las emociones son afectadas y producen indisposición en clase, pues es muy difícil dinamizar el proceso de aprendizaje. Cuando esta psicología se trabaja desde la autoestima y la aceptación del propio ser, entonces es viable abrirse a los demás de manera armónica y fluida, porque los prejuicios se distancian de las acciones presentes en la clase, gracias a la libertad que se experimenta en el juego. Por ello, uno de los aspectos más importantes de la estrategia didáctica es que los adolescentes asumen las reglas de los juegos tranquilamente y a voluntad, no son impuestas, lo que permite a los alumnos o jugadores ser

sujetos activos en la toma de decisiones que se apropian para la clase de teatro desde el contrato didáctico.

En pro de reconocer las acciones de los jóvenes adolescentes se propone un contrato didáctico explícito con el que se adaptan o construyen nuevos acuerdos desde el juego dramático en la clase de teatro según la necesidad de cada situación. Las clases toman un nuevo rostro y es más divertido participar, se motiva la disposición y la colaboración entre los mismos compañeros de clase, al mismo tiempo que el docente practicante y las instituciones potencian sus acciones a nuevas implementaciones en las actividades que aportan a las “relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del alumno y lo que se le ha enseñado” (Zabala, A. 1995, p. 36) es decir, el aprendizaje significativo. En la práctica el juego dramático promovió en los jóvenes el compañerismo y el trabajo grupal, la solución de riñas, la prevención de agresiones, la colaboración para la consecución de objetivos, el desarrollo progresivo de la clase y la construcción de conocimientos y competencias como la sensibilización y la comunicación desde el lenguaje expresivo del arte escénico.

La construcción del contrato didáctico explícito

Es importante nombrar que al final del primer semestre en el 2016 se dio una serie de dificultades y hallazgos con los que se viabilizó el trabajo más allá de lo meramente formal, se destacaron datos como las agresiones que se evidencian en los diarios de campo y que significan una necesidad más profunda del contexto, como lo es en este caso el cumplimiento a la palabra frente a los acuerdos pactados, pues el rompimiento al contrato didáctico explícito se hizo constante y, aunque los acuerdos para estar en clase deben ser claros y estar dados de manera implícita, no sucede así. Las actitudes de desacato evidencian agresiones, falta de interés y de compromiso. Por ello, es necesario hacer explícitos de manera simple y clara los acuerdos con una estrategia didáctica que, impulsa en este caso, la construcción del contrato didáctico por medio del juego dramático como pilar para el docente en formación en la formulación de los contenidos; estos últimos deben ser desarrollados progresivamente con acciones organizadas para la clase, de esta manera garantizar las relaciones entre los conocimientos previos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje.

Entre las preguntas que surgen se resalta: ¿si el contrato didáctico es implícito, cómo se hace explícito para poderlo construir en grupo? Pues es necesario que los alumnos lo reconozcan y lo apropien para que lo sientan cercano a sus intereses y los del grupo, así, se motiva la disposición para cumplirlos durante la clase, al tiempo que permite construir los contenidos de aprendizaje y la participación cooperativa en las actividades de clase. Aquí se hace necesaria la intervención del contrato en el aula entendiéndolo desde la pedagogía del contrato como: “aquella que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un dialogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento” (Przesmycki, 1994, p. 17). Así cobra sentido la relación alumno – profesor en la medida que este último es quien orienta los aprendizajes y comportamientos al interior del aula.

El docente durante su profesión debe hacer consciencia de la labor y de cómo llevarla a cabo, desde la comprensión del contrato didáctico tanto implícito como explícito, articulado con el juego dramático se propone una manera de accionar del docente en el aula, la gestión de las enseñanzas y aprendizajes. Para esta parte cabe mencionar como ejemplo, el contrato celebrado en la primera sesión del 2016- II con el curso 802, el cual se encuentra anexo a este proyecto. Se quieren resaltar los primeros tres puntos que son consecuencia del intercambio con los alumnos:

- No abordar bruscamente a otro compañero(a)
- No hacer comentarios ofensivos mal intencionados
- Estar dispuesto para la clase

Estos son acuerdos que devienen de la reflexión como docente, según las necesidades de la población, pues en la práctica 2016 – I, el rompimiento de acuerdos en el aula, principalmente la agresión física y verbal, fue uno de los conflictos más frecuentes en la clase. Si se perturba la paz de un sujeto, para él será difícil tener un desarrollo integral armónico y continuo, mucho más si se fractura el proceso en un lugar como la escuela que se supone debe estar dispuesto para la construcción de la persona. Si pensamos en un acuerdo social extrínseco como el derecho a la paz desde la no violencia física o psicológica, en los Derechos Humanos y Constitucionales es de fundamental cumplimiento, pero, no se respeta

en muchos lugares del territorio nacional e incluso del planeta, esto último se refleja en los niños y adolescentes que frecuentan los centros escolares y replican las cadenas de agresión. De acuerdo con Zabala

La necesidad de que el alumno viva en un ambiente favorable para su crecimiento también incluye, y de manera preferente, el marco en que debe desarrollarse. El estado de ánimo, el interés y la motivación recibirán su influencia del entorno físico de la escuela. Crear un clima y un ambiente de convivencia estéticos que favorezcan los aprendizajes se convierte en una necesidad del aprendizaje y, al mismo tiempo en un objetivo de la enseñanza. (Zabala, A. 1995, p. 136)

La paz, no es solo la no agresión, pero si es importante empezar desde ahí. En el aula parece un acuerdo que debería ser intrínseco, al ser un comportamiento social idealizado desde el hogar por la familia que es el primer núcleo que forma a un ser, pero, no lo es. Violentar la paz de manera verbal o física puede ser en el aula sinónimo de burla y placer para algunos. Las características de la adolescencia como la pubertad o la imagen corporal que son parte del contexto de los alumnos hace que, tiendan a romper las reglas, por ejemplo, cuando la paz de un alumno es perturbada por el placer de otro, este tiende a reaccionar de manera violenta, llamando la atención de los demás y al hacerse foco en medio de la clase, se interrumpe el contrato didáctico; por ello, se hace necesario nombrar e institucionalizar los acuerdos, como los tres ya mencionados que funcionan tanto en la clase como en el juego.

El contrato didáctico se convierte en una estrategia, en la medida que, de acuerdo con Herrera (2003) se hace una idea de futuro que propone las acciones a seguir para lograr los objetivos y cambios propuestos en cuanto a los agentes que afectan la vida escolar. Con base en esto se previenen acciones como las agresiones físicas o verbales al interior del aula, se promueve el respeto la participación democrática y se desencadenan acciones que conllevan actitudes de cambio, como lo es en el caso de la estrategia didáctica desde el juego dramático que construye el contrato didáctico clase a clase hasta que lo alumnos reconocen y aplican los acuerdos.

Aportes de los juegos dramáticos a los acuerdos de clase

Se van a exponer algunos juegos, no a manera de manual, sino como una experiencia que invita a la percepción sensible del docente frente a los contextos, el diseño de estrategias la reflexión sobre los procesos educativos, pedagógicos y didácticos; además, la intervención pertinente en aras de la construcción de aprendizajes que forman a los sujetos en cuanto a su “desarrollo humano y la capacitación para la vida social” (Maturana, H. 1995). La selección de los juegos depende de la búsqueda del docente practicante en función de las necesidades didácticas, es decir, lo que se va a enseñar y lo que se necesita para aprender; por ejemplo como en el caso de los proyectos de aula, la necesidad de apropiar los acuerdos y aprender a respetarlos para mejorar la convivencia al interior del aula, la disposición y participación en la clase. Esto también aporta a las acciones que decide ejercer el docente frente a la progresión de las clases, los contenidos y aprendizajes en múltiples direcciones (docentes, practicantes, alumnos e instituciones) que además, contribuyen a la construcción práctica del contrato didáctico.

Las necesidades en los proyectos de aula se determinan sobre todo, por el incumplimiento de los acuerdos y la ruptura del contrato didáctico que tiene que ver con la no escucha, la dispersión, la indisposición para el trabajo grupal y las agresiones físicas o verbales que se ven cotidianamente en las clases, el conocido *bullying* o *matoneo*, algunos alumnos lo identifican como una problemática a nivel institucional pero, en su mayoría lo pasan por alto (Anexo, cuadro 1 de análisis). El desacato a las normas y acuerdos hace que la fluidez de la clase sea fragmentada. Es por ello que, entre los 12 a 16 años cuando “se incluyen juegos reglados y socializados” (Paredes J. 2003, p. 41), el juego dramático propone una ruta para entablar los acuerdos del juego en la clase desde la construcción colectiva, la participación a voluntad y la cooperación solidaria desde el trabajo conjunto.

En las relaciones que se hacen con otras actividades se encuentra el contrato didáctico explícito que se celebra al inicio del curso, pues este aprovecha los rasgos del juego para hacer del contrato una actividad que hace sentir al alumno parte activa de las decisiones en el aula, en ese sentido, los participantes apropian voluntariamente las reglas desde el juego en la clase, participan y construyen relaciones de conocimientos y comportamientos. El juego dramático moviliza los acuerdos y contenidos disciplinares que se vuelven parte del contrato didáctico, el cual, los mismos alumnos construyen y apropian, guiados por el docente. La

razón por la que el juego dramático es efectivo trasciende a la esencia misma del juego porque este “es ante todo, diversión. Y esto implica una serie de ideas convertidas con la experiencia práctica en realidad” (Paredes, J. 2003, p. 47). Jesús Paredes también nombra seis rasgos característicos del juego que se complementan con las seis finalidades del juego dramático propuestos por Eines J. y Mantovani A. (1980).

Principios del juego y finalidades del juego dramático	Relaciones y aportes al contrato didáctico para la clase de teatro
Es espontáneo, placentero y voluntario	Estos tres principios se transponen en el mejoramiento de la disposición para la clase en general, pues el juego es un estímulo que se genera desde la naturalidad y sinceridad al momento de jugar; genera placer por la sensación de libertad que se experimenta. Estos valores terminan relacionándose en cada actividad que se propone para la clase como un juego desde la colaboración y la diversión que trascienden a la movilización de contenidos.
Tiene un fin en sí mismo	Uno de los propósitos del juego es preparar al sujeto para su relación con la realidad. El juego en la escuela prepara para la vida social y cultural
Exige participación activa del jugador	Si no hay participación activa, no hay juego. Si no hay alumnos que participen activamente de la clase, no hay construcción de conocimientos. Convoca a estar dispuesto a la participación individual o colectiva
Guarda relaciones con actividades que no son propiamente juego como la creatividad o la solución de problemas	Las relaciones se dan con los conocimientos del saber teatral, propone situaciones que los alumnos resuelven para complementar sus conocimientos previos y construir otros nuevos. También se articula el juego como una estrategia que aporta a construir y apropiarse el contrato didáctico.
La expresión como comunicación	El juego dramático trabaja la expresión más allá del lenguaje hablado, por ello, promueve nuevos canales de comunicación desde lo corporal, incentiva el trabajo grupal, ayuda a que los alumnos sin miedo a recibir burlas, participen y expresen sus inquietudes, pensamientos, ideas y emociones de otra manera que no es la agresión física o verbal.
Pasar por los roles teatrales	Este propósito permite que los alumnos exploren cada rol de la puesta en escena, así mismo, introduce y desarrolla los contenidos propios de la disciplina y permite al alumno ampliar su percepción del acto escénico como una profesión.
Diferenciar ficción de realidad	En la construcción de personajes que es uno de los contenidos con mayor desarrollo en los proyectos de aula, se hace necesario distinguir la ficción de la realidad, puesto que los personajes hacen parte de una ficción que debe

	ser clara para que los alumnos puedan construir personajes tomando distancia de la cotidianidad, desde los recursos teatrales.
Permanecer en personaje	Para la puesta en escena se construye un ritual que hace pasar al actor (alumno – jugador en el caso de la clase de teatro) de un estado cotidiano a otro extra-cotidiano, para ello, se hace necesario la preparación técnica y corporal.
Desarrollo de la posibilidad de adaptación	El alumno durante el juego enfrenta distintas situaciones a las que debe adaptarse para entrar al juego, así mismo sucede cuando el espacio físico del aula se transforma o cuando debe relacionarse con otros compañeros para solucionar los retos propuestos.
Combate de estereotipos	Hace que los alumnos tengan una mirada crítica sobre sus propias devoluciones en los ejercicios propuestos.

Tabla 5. Principios del juego y finalidades del juego dramático y su aporte a la clase de teatro. Elaboración propia.

Las características propuestas en la tabla están implícitas en los juegos que se hicieron en cada proyecto de aula. Los juegos dramáticos que se implementaron están relacionados con las competencias en los lineamientos de educación artística como lo es la comunicación, la sensibilización y la apreciación estética. Se implementaron juegos como: las gallinas ciegas, no quiero pelado el asiento de al lado, la gallera, la cuchara sopera, a cola del troll. Entre otros que se podrán detallar en cada planeación y diarios de campo.

Se van a exponer tres juegos dramáticos: el lazarillo, la ruta de la concentración y el dispositivo para la experiencia estética; no quiere decir que estos hayan sido los únicos juegos utilizados, pero si son los que mejor ayudan a ejemplificar la transposición, adaptabilidad, progresión y fluidez; además de las acciones a favor o no del contrato didáctico que, se relaciona directamente con las decisiones del profesor-practicante guía en cada sesión de clase.

El lazarillo

Este juego ha sido explorado en los dos grupos (802, 2016 y 701, 2017-I), en la primera experiencia con 802, fue muy acertado, pues, se desarrollaron acuerdos como la **escucha y el silencio** al definirlos y hacerlos prácticos en el contrato didáctico explícito; también permitió reflexionar sobre el acontecimiento del juego en clase y descubrir nuevos problemas que enfrenta el docente como las agresiones al espacio íntimo por parte de los mismos

alumnos. En la segunda vez que se propuso el juego con 701, no funciono como se esperaba e incluso se tuvo que cancelar la actividad, eso mismo hizo que se hicieran conscientes gestos docentes como: la definición de la actividad mediada por un objeto como la venda para los ojos. Por ello, se va a describir el juego, su transposición, y adaptación al contexto del Colegio Público La Victoria, también se detallaran los contenidos a trabajar y las **acciones del docente** practicante frente a los nuevos retos por resolver.

El ciego y su lazarillo: Parejas, el ciego se venda los ojos, su compañero es el lazarillo que lo guía por el espacio haciendo que el ciego explore planos, ritmos, cambios de dirección, etc.: en principio manteniendo el contacto con las palmas de las manos sin agarrarse, luego con una sola mano, luego con la yema de un dedo, y finalmente el lazarillo le da al ciego una señal sonora que produce cuando el ciego esté en peligro de estrellarse contra los muros o contra un compañero. El lazarillo debe infundir confianza al ciego y responder por él. El ciego debe confiar en su compañero y dejarse llevar. El maestro va pasando el ejercicio por sus diferentes fases dejando que los actores exploren lo suficiente en cada una. Al final, los **jugadores** cambian los roles. Para que el ejercicio produzca la sensación de seguridad y exploración es necesario dejarle su tiempo y trabajar en un clima de concentración y silencio (Agudelo, 2006, p. 39).

El juego descrito por la autora en la cita anterior se propone para la formación actoral, por ello, la primera transposición es topogenetica, al transponer la palabra actores (originalmente en la cita) por la palabra jugadores. Parafraseando a Cañas (1999) en el caso de la clase de teatro en un contexto educativo se trabaja el paso por los roles teatrales que, se desarrollan desde las actividades creativas que incluyen ejercicios de improvisación, particularmente desde el juego donde los alumnos cambian su rol por el de jugadores. Se propende por la **escucha, la confianza, el silencio, el trabajo colaborativo, el respeto desde la no agresión** en cuanto a los contenidos actitudinales que se hacen explícitos en la definición de cada juego sin dejar aparte el goce, la libertad y el placer de jugar. Los contenidos se reafirman en la institucionalización hecha entre el docente y los alumnos, al nombrar los contenidos aprendidos por medio de la estrategia de indagación gestionada durante la sesión y la bitácora de clase donde se socializa, se consigna y posteriormente se evalúa lo trabajado en clase.

Adaptación del lazarillo al aula

Con el grupo 802 la situación particular que se dio fue: la falta de espacio, por ser 35 alumnos hubiera sido ideal hacer la experiencia en un lugar abierto, pero, como el colegio tenía arreglos locativos, los espacios eran difíciles de habitar, entonces, había que pensar cómo hacer el juego en el aula. En respuesta se **adaptó el espacio** con las sillas alrededor y las mesas al fondo para ampliar el lugar; después de disponer al grupo, se inició el juego y se colocaron obstáculos como algunas mesas y sillas por donde debían pasar sobre, debajo, o alrededor, luego al transponer el juego en la planeación y ponerlo en práctica, el lugar seguía siendo demasiado pequeño para tantos participantes para lo que fue acertado dividir el grupo en tres y jugar por subgrupos que al mismo tiempo varían los roles. En este punto vale la pena ver la descripción del diario de campo del 14 de septiembre del 2016 cuando se hizo la experiencia (Anexo. Diario 4, 14 de septiembre 2016)

Hubo una alumna que no estaba dispuesta y hacía resistencia, se le pidió que saliera del salón. Luego entro muy respetuosamente y se sentó en el escritorio al lado de la profesora Mallivi, finalmente pidió permiso para entrar en el juego del lazarillo. (Anexo, Diario 4, 14 de septiembre 2016) Lo que permite reflexionar sobre el juego como estímulo a la participación armónica; aunque algunos fueran castigados por el incumplimiento del acuerdo como en los llamados de atención, autorregulaciones y compromisos rotos en tanto a la convivencia. El juego también tuvo unos acuerdos complementarios como el de dividir el grupo, que permitieron la adaptación al aula, estos solo se descubrieron hasta poner el juego en práctica, de ahí, lo importante en la sensibilidad del docente para adaptarse a las circunstancias y garantizar la fluidez en la terna didáctica.

La acción de expulsión genera inquietudes sobre el castigo, privar a alguien de sus deseos o su libertad, pero, ¿qué sucede cuando las faltas de un alumno son excesivas sin importar las oportunidades para cambiar su accionar? Es una pregunta que resuena. Por ello, se hace importante la reflexión final de la clase, donde los mismos alumnos son los que la construyen, lo entienden, empiezan a asumir sus acciones y decisiones de otra manera, más conscientes de sí mismos, del otro, del espacio y el lugar de la clase de teatro. Frecuentemente se escuchan comentarios sobre lo divertida que es la clase de teatro lo que genera otra disposición por parte del grupo para la clase.

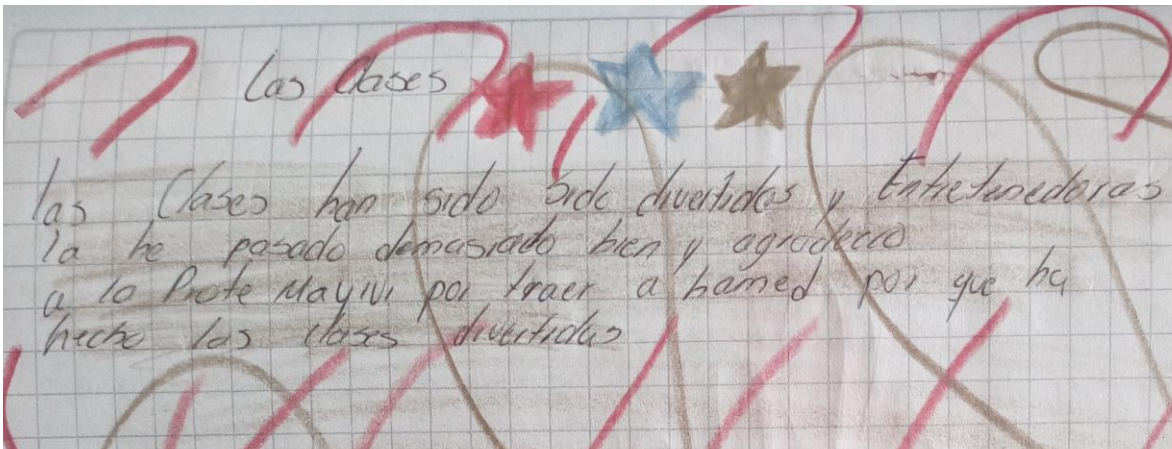


Imagen 2. Bitácora 2016, Leonardo Jiménez 802.

Los factores que permiten definir los cuerdos y contenidos están directamente relacionados con la planificación y regulaciones del docente practicante, como preparar la clase y disponer previamente el espacio del aula para sorprender e intrigar a los educandos, esto motiva a la participación voluntaria que propone a los alumnos adolescentes apropiar y construir acuerdos durante la actividad e incluso hacer autorregulaciones. Sin embrago, la pulsión de agredir el espacio íntimo entre los mismos participantes es difícil de regular por la etapa de desarrollo sexual que transitan los adolescentes. Por ello, suspender la participación temporal de algo que desea ser parte el alumno es una manera de regular y hacer entender que la acción no es sana para la convivencia.

La experiencia del juego del lazarillo con el grupo 701

Con el grupo 701 se trabajó el teatro de sombras en el proyecto de aula, también desde el juego dramático como estrategia para concertar acuerdos en el aula que viabilizan el contrato didáctico. El juego del Lazarillo se propuso en esta oportunidad con una lectura y sonidos que iban a acompañar la atmósfera para integrar los contenidos de la clase como personaje, situación dramática, conflicto dramático, tiempo y espacio. Pero al momento de entregar el objeto mediador no se había definido el juego por completo; los alumnos empezaron a utilizar el objeto de manera indebida, molestaban a otros e interrumpían la clase, lo que agrede el contrato didáctico. Como acción docente para la regulación, se les dio el tiempo a los alumnos para que se autorregularan. Es pertinente ver la descripción del diario de campo del 29 de marzo, y el audio de la clase del mismo día (Anexo, Diario de campo 29 de marzo 2017).

La transición de la actividad del análisis de la lectura al juego inició en el minuto 50:50 después de haber empezado la clase, posterior al análisis del texto mediador Perihelio, de Jairo Aníbal Niño, que fue adaptado para la clase; se les pidió que se pusieran de pie y tardaron 26 segundos cuando en clases anteriores solo tardaban 10 segundos en disponer el círculo, la transición continuó pero, la atención seguía dispersa, como practicante hubo dos falencias: a) La entrega del objeto mediador “venda” antes de haber definido por completo el juego, y b) el exceso de premisas que componen la actividad, faltó claridad en la definición. Lo anterior se sumó a los demás factores que complican la clase de teatro por parte de los alumnos. A pesar de las regulaciones, llamados a la escucha y el silencio, hubo desatención. Se escuchaban comentarios como:

¡Pegándome calvazos cuando tengo la venda!, ¡ahí gonorrea!, ¡ey! silencio, ¡chito!, ¡ahí, no me pegue!, ¿Quién me pegó? Dejen de estar cogiendo el culo, ¡Cállense!, ¡silencio!, ¡Quietos!, ¡silencio dejen hablar al profesor!, ¡Respete!, ¡Ya cállense!, ¡Suélteme! ¡Aproveche aproveché!, ¡está viendo!, ¡dejen oír!, silencio ¡ah!, ¡profe ya! (Audio 29 de marzo 2017, 1:01:20 al 1:06:15)

Fue importante generar la reflexión al cancelar la actividad, para que los alumnos hagan consciencia de sus acciones y las consecuencias de las mismas, hacer el llamado no solo al castigo por la falta, sino que también a la reflexión para clases futuras. En el minuto 50:50 inició la transición de la lectura al juego, hasta el minuto 57:30 se hicieron los acuerdos iniciales del juego, en el minuto 58:00 se entregó el objeto mediador, 1:01:20 se hizo la definición complementaria, y desde el minuto 1:01:50 se hizo de nuevo un llamado al silencio, pero, hubo desatención y ruptura de los acuerdos hasta el minuto 1:06:00 donde se hizo la reflexión sobre los acuerdos hechos en clases anteriores y que se fracturaron en cinco minutos. Los alumnos asumieron la cancelación del juego como un llamado de atención, y se transitó a la siguiente actividad (Anexo. Audio 29 de marzo 2017, 50:50 al 1:07:50)

La clase de teatro tiene sus reglas. “Algunas se podrán fijar al inicio del curso, otras se fijaran después que se haya jugado y cuando los alumnos y el profesor se den cuenta de que son necesarias. [...] con relación a los estímulos motivacionales, tampoco se pueden dar todas las reglas al mismo tiempo. Habrá que fijar las reglas

básicas para comenzar a andar y después la necesidad de jugar mejor, hará aparecer nuevas reglas (Eines, J. y Mantovani, A. 1980, p. 187)

La cita anterior es pertinente para asumir los nuevos retos o dificultades que guían la acción docente a futuras aplicaciones, como por ejemplo, entregar las premisas una a una progresivamente permitiendo que se instale la anterior y se desarrolle claramente. Definir el objeto mediador, la manera de usarlo y de entregarlo, para hacer consciente y planeada la introducción del objeto como un ritual que previene que sea mal utilizado el recurso; así mismo, poder desarrollar los contenidos actitudinales, cognitivos y procedimentales desde el juego dramático como se logró en la primer experiencia con 802.

La experiencia ya se había hecho con el curso 802 en el 2016, el juego del lazarillo con el objeto mediador de la *venda* había funcionado, pero, presento otras situaciones que generaban interrupción en la clase, De ahí que, no se debe confiar en las acciones al azar, sino que, se deben pensar los procesos mesogénéticos que tienen que ver, de acuerdo con Rickenmann (s.f), la modificación del medio didáctico que relaciona los contenidos de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos construyan nuevos conocimientos. El docente debe tener cautela con cómo modifica la actividad y cómo entrega el objeto mediador, evitar el mal uso del elemento, prevenir la dispersión por la curiosidad y la emoción como sucedió en la clase con el grupo 701, y así, disponer en los proyectos de aula las planeaciones y la gestión de las acciones que garanticen la terna didáctica en la transmisión de saberes, a propósito de la construcción del ser docente.

La ruta de la concentración

Este juego dramático es transpuesto de las experiencias en las clases de cuerpo, voz y actuación de la LAE durante el ciclo de fundamentación; se trata de hacer un círculo con el grupo, pasar el objeto “bastón” primero al compañero del lado derecho, luego al lado izquierdo, de esta manera todos conocerán el objeto, luego, se deberá lanzar siempre al mismo compañero que será A, y recibir del mismo compañero que le lanza de regreso el objeto y será B, después para darle progresión al juego de concentración se pueden introducir otros objetos como bastones o pelotas, finalmente se rompe el círculo, se inicia una caminata y se lanza el bastón aleatoriamente haciendo un llamado a la concentración, la escucha, la

comunicación desde el gesto y el silencio, mientras que el grupo tiene el reto de contar hasta 20 o más, sin que dos personas digan al mismo tiempo un número o deberán empezar de nuevo el conteo.

El juego de La ruta de la concentración tuvo gran acogida en las clases tanto con 802 como con 701, motivo la **participación, la escucha, el respeto, la concentración, la cooperación y la no agresión**. El objeto del bastón regula y a la vez es movilizador de los contenidos como ritmo, percepción, comunicación, postura entre otros, que nutren las acciones de los alumnos, quienes se autorregulan. Sin embargo, hay que instaurar primero la actividad para poderle dar progresión, esperar que se adquiriera la confianza y fluidez en el ejercicio para complejizarlo como por ejemplo, pedirle al grupo que mantenga la postura de un personaje extra cotidiano durante el ejercicio. Primero es fundamental apropiarse los elementos definidos, entre ellos los acuerdos, para después pasar a los contenidos de tipo cognitivo y procedimental como por ejemplo la construcción del personaje.

Se puede ver en la observación hecha por Lorena Michel Infante Repizo estudiante de la LAE, (Anexo, Observación Lorena 15 de marzo 2017) quien describe lo sucedido durante la clase desde los gestos docentes; lo que es favorable, la progresión y la claridad en el gesto de definición, además de la sensibilidad para resolver los momentos adversos que se mejoran con las regulaciones acordes con las condiciones del lugar y los materiales disponibles. Ella también anota la falta de precisión al trabajar sobre la extra cotidianidad para la construcción de personajes, lo cual se relaciona con la reflexión sobre el exceso de premisas en un mismo ejercicio. Desde el diario de observación del practicante se percibe que el juego funciona pero antes de complejizarlo hay que apropiarlo; con que los alumnos lograran hacer el juego, comprendieran sus reglas y dinámica, fue suficiente para poder en otra sesión profundizar y darle progresión tanto al juego como a los contenidos.

El juego estaba pensado desde la planeación con todas sus posibilidades y eso permitió que se adaptara a las circunstancias dadas por el espacio y la disposición de los alumnos (ver diario de campo del día 15 de marzo del 2017), en estos se puede detallar la secuencia de la actividad y la adaptación mesogenética con el uso del objeto bastón, el cual captura la atención y permite la participación, hace un llamado al silencio, la concentración, motiva la escucha y la atención. Es vital pensar la progresión en la introducción de los objetos

mediadores y los contenidos; ser receptivo a las necesidades del grupo y el espacio, no forzar las premisas y dejar que el juego mismo valla proponiendo la secuencia didáctica. Aquí se trabajaron los contenidos actitudinales de **escucha**, **atención** y **respeto** desde la **comunicación** con el grupo, lo cual, previene las agresiones físicas o verbales.

En el diario anteriormente citado se puede notar cómo se dispone la atención del grupo con el objeto del bastón al iniciar la actividad, y así, se preparan para el juego de La ruta de la concentración, luego al percibir que el juego no fluía se regula al introducir el nuevo objeto que es la pelota de tenis que permite a los participantes disponerse con una actitud de alerta, entender y fluir mejor con el ejercicio; se recuerdan los contenidos dándole prioridad a la ejecución de los acuerdos para jugar y luego transponerlos a la clase misma como lo es la **escucha** y la **no agresión**, ya que en clase también se trabaja la **comunicación** y la **participación**, gracias a que este es un juego colaborativo reglado, el cual:

Facilita el proceso de socialización del niño, joven o adulto, puesto que el juego (principalmente el reglado), implica el establecimiento de relaciones interindividuales, contribuyendo al desarrollo de la acción, la solución de conflictos, la aceptación de responsabilidades, la toma de decisiones, la interpretación de las intenciones comunicativas de los compañeros de juego, la adopción de actitudes pro-sociales, entre otros aspectos. Además, el juego constituye el medio ideal para establecer relaciones entre iguales, y entre niños y adultos, en las que los interlocutores se alejan de prejuicios y estereotipos sociales o aproximan posturas (Paredes, J. 2003, p. 56)

Para poder desarrollar mejor el juego es conveniente ofrecer imágenes que aporten a la comprensión de las reglas que se van descubriendo en el transcurso del juego, como por ejemplo mirarse antes de lanzar el objeto, lo cual se ejemplifico con la imagen de la mirada como un mensaje que para poder llegar debe entablar un canal de emisión que el receptor complementa para poder recibir, ese canal es la mirada; estas imágenes sencillas ayudan a dispersar la dificultad de los alumnos para poderse mirar a los ojos por un momento. Como es un juego nuevo para los participantes es pertinente trabajar el foco en la acción de apropiar el juego, pues aunque se intentó hacer construcciones corporales distintas, la postura de la *flecha* implícita en el juego ya era suficiente por ser la primera vez que se hace el juego con este grupo.

Como un proceso de transposición se propusieron cambios en las reglas del juego para poderlo comprender y así poderle dar progresión; a) la ruta que debía ser fija se trabajó de manera aleatoria con la pelota de tenis para que nadie se lastimará, y b) el bastón pasaba únicamente a los lados para que se tomará confianza en los elementos. Durante la actividad se pudo reflexionar sobre los acuerdos para la efectividad del juego como por ejemplo la **atención activa, la disposición del cuerpo y la escucha**. Además se complementó el juego al agregar la regla de hacer el conteo con cada lanzamiento sin dejar caer el objeto, esta nueva condición convoco a mejorar el cumplimiento de los acuerdos. Aun así es importante la persistencia del docente en cada ejercicio nuevo al recordar y corregir constantemente cada premisa como la **mirada, la postura, la atención, el silencio y la escucha**, de esta manera el docente debe hacer consciencia en que las regulaciones por su parte sean cada vez menos, en ese sentido se notará la autonomía de los mismos alumnos que se autorregulan para disponerse en cada actividad.

El juego de la ruta de la concentración es un buen ejemplo de secuencia puede ser complementado progresivamente con la introducción y el desarrollo de contenidos como imaginarios sobre el espacio para trabajar el cuerpo extra cotidiano, variar ritmos, niveles de altura, velocidades, construir personajes, conflictos dramáticos, entre otros contenidos según el tiempo, la planeación y proyectos de aula que van dirigidos a una población en un contexto específico. Este es un juego dramático que estimula a los alumnos para participar en cooperación con el grupo, trabaja el silencio, la escucha, la concentración, el respeto y la no agresión como contenidos actitudinales que permiten construir las prácticas sanas para el futuro de las clases, el bienestar de los participantes, la construcción de conocimientos y aprendizajes, tanto para el docente practicante o no, como para los alumnos e instituciones en vía del cumplimiento del contrato didáctico.

El dispositivo para la experiencia escénica práctica.

El dispositivo escénico busca concretar los aprendizajes construidos durante las sesiones de clase anterior y ponerlos en práctica en el espacio curricular de la clase de teatro en la experiencia al interior del aula: Agamben G. (2015) nombra brevemente tres características del dispositivo donde expone que este es:

1. [...] un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lingüístico y no lingüístico al mismo nivel: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo es en sí mismo la red que se establece entre estos elementos.
2. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
3. Resulta del cruce de relaciones de poder y de relaciones de saber (Agamben, G. 2015, p. 11)

Las relaciones de poder en este dispositivo son sutiles ya que el trabajo es autónomo y permite al alumno sentirse en libertad al tiempo que se asombra, goza, autorregula, trabaja individualmente, en equipo y moviliza los saberes. Este es una estrategia desde el juego dramático que como dispositivo posibilita la transposición de contenidos, la situación didáctica de validación, la construcción y celebración de acuerdos en el aula. Este juego mezcla varias experiencias de las clases de Rutinas del cuerpo y la voz, Arte y tecnología del ciclo de profundización en la LAE. Las prácticas con el grupo 802, las planeaciones y los proyectos de aula buscaron puntos de anclaje con el programa propuesto por la docente de campo Mallivi Melo. Al iniciar la práctica con el curso 701, los proyectos siguen la búsqueda de nuevas redes con el programa donde los juegos dramáticos se articulan con los temas y contenidos como el teatro de sombras.

Una novedad en la práctica con séptimo fue que además de tejer las conexiones con el programa del curso, se dio la alianza estratégica con el compañero Leonardo Borda que ejecutó su práctica con el curso 702 y la docente Mallivi Melo quien hace el acompañamiento como docente del colegio. Esta estrategia permitió que se construyeran guías didácticas, juegos dramáticos y nuevos contenidos que guiarían la construcción del dispositivo para la experiencia escénica práctica con el teatro de sombras.

Cabe mencionar también que, esta experiencia se propuso para hacerse mucho antes en la progresión planeada pero, por inconvenientes locativos como cambios de salón, no lo permitieron; también, se esperaba que no fuera la última clase del semestre para poder reflexionar y transponer mejor en el aula desde la práctica en dirección al ejercicio de montaje, pero, en apoyo al paro docente que tuvo lugar entre mayo y junio del 2017 las clases

se detuvieron. Pero aunque hubo contratiempos se pudo experimentar la puesta en escena con los recursos para el teatro de sombras, lo cual no sobrepasa las expectativas del proyecto de aula pero cumple con el objetivo de hacer los contenidos prácticos y evaluables.

Por ello, la experiencia realizada aporta a este proyecto investigativo, en el cual, se detallará lo enriquecedor de la experiencia, los aciertos y desaciertos que gestiona el docente practicante para movilizar los contenidos cognitivos, darles progresión, apropiar contenidos actitudinales como la cooperación, la no agresión física ni verbal y el respeto por las reglas del juego, que son esenciales para la clase, sin olvidar los contenidos procedimentales puestos en práctica durante la experiencia con el dispositivo dispuesto en el aula.

La alianza con los docentes fue estratégica en la medida que aportó a la construcción progresiva de los contenidos, la gestión del espacio y los recursos para el dispositivo. Cada curso tiene sus propios temas y contenidos, este juego dramático permite guiarlos según la proyección y planeación de cada docente (Anexo, planeación 4 de mayo 2017). Un material clave fue la guía interactiva que se diseñó en colaboración con el practicante Leonardo Borda, y que dirigía los recorridos y describía las funciones a desarrollar en cada estación. (Anexo 8, guía para la experiencia estética).

En la siguiente imagen se ve una disposición espacial de los recursos, este es el plano con el que se acomoda el salón. Para dicha intervención es relevante nombrar las acciones de los docentes porque estas permitieron crear el dispositivo. Gracias a la colaboración y disposición de la docente de terreno Mallivi Melo, se pudo intervenir el salón desde las 6:30 am; fue necesario aforar el aula, tapar techos y ventanas con plástico negro, cinta y tela negra, poner los escritorios – nuevos en ese momento, más grandes y pesados – a manera de módulos (uno sobre otro) donde se pudiera trabajar por grupos o parejas, colgar los telones, disponer las luces y los objetos.

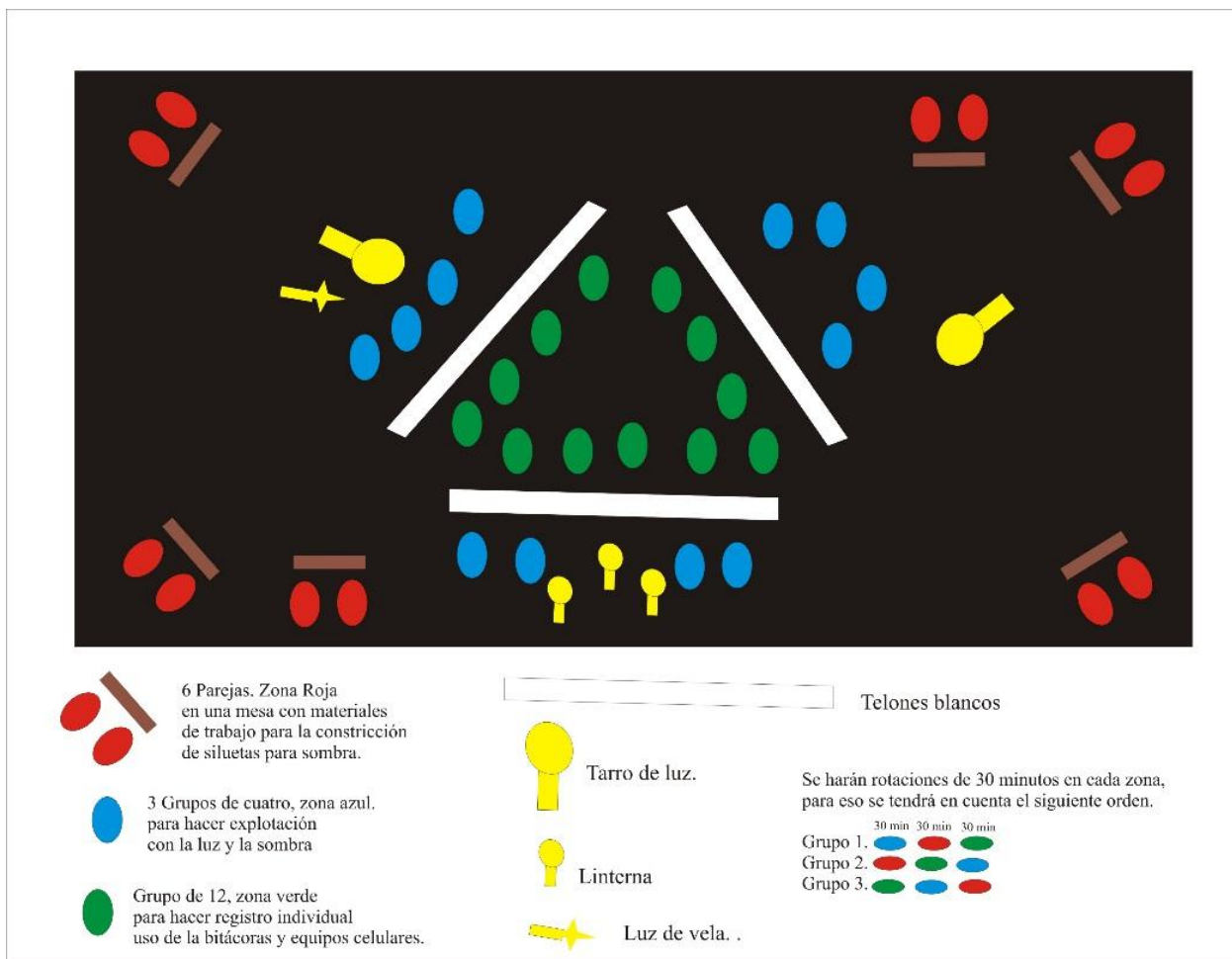


Imagen 3. Disposición espacial del dispositivo para la experiencia escénica práctica. Elaboración propia

La preparación de guías interactivas es uno de los aportes de la experiencia con el dispositivo, ya que complementan, apoyan las premisas y decisiones del practicante durante la clase, al mismo tiempo, la guía permite el trabajo colectivo, grupal e individual, pues se propone el trabajo por tres estaciones de manera alterna que están nombradas con un color, en la zona roja el trabajo es por parejas, en la zona azul se trabaja en colectivo y en la zona verde se hace registro de manera individual. De este modo se convoca a la participación, la colaboración y movilización de los contenidos dándoles progresión, pues así se innova y motiva a los alumnos. De ahí, lo importante de la previa preparación de los textos guías, materiales y recursos que desde luego no descartan el acompañamiento del docente que es también guía en la experiencia.

Al pensar los requisitos para gestionar la experiencia, fue necesario disponer el esfuerzo de los docentes, los materiales y recursos como: salón oscuro, telones, luces, papel, cartulina, tijeras, títeres de varilla, linternas, velas, papel celofán de colores, bolsas negras e instrumentos de percusión; entre otros objetos que aportan a las improvisaciones. Para los profesores es satisfactorio ver como los alumnos movilizan sus conocimientos, los contenidos aprendidos en clase al llevarlos a la práctica en las improvisaciones y exploraciones que dan cuenta de las nuevas estructuras al mismo tiempo que se evalúan.

La disciplina teatral como área de saber escolarizado nutre el bagaje cultural de los participantes. Como resultado de la progresión en el proyecto de aula, se percibe como los alumnos utilizan las técnicas vistas en clase alrededor del teatro de sombras y las enriquecen con los contenidos ya nombrados para sus experiencias sensibles, creativas y por ende estéticas al abordar conceptos como el **color, la forma, la imagen, la distancia y el tamaño** que a su vez se hacen prácticos y se trabajan desde la cooperación colectiva. Como muestra para la investigación se evidencia que el grupo no presentó ninguna agresión en esta sesión de clase, los asombró y motivó la transformación del salón en pequeños nichos para el trabajo creativo, esto fue posible gracias a las nuevas construcciones actitudinales, cognitivas y procedimentales que se han formado clase a clase en cada juego y actividad.

También, se auto gestionan zonas de desarrollo próximo al proponerse internamente colaboraciones para construir imágenes o narraciones acordes a los contenidos de **personaje, situación dramática, conflicto dramático, tiempo y espacio**: lo cual da cuenta del aprendizaje significativo que se enriquece por el llamado a la memoria didáctica y el manejo de las emociones por ser una experiencia nueva que genera asombro, ansiedad y curiosidad por parte de los educandos. Por ello vale la pena ver el diario de campo del 4 de mayo de 2017 (Anexo, diario de campo 4 de mayo 2017).

Recomendación para futuras adaptaciones del dispositivo

Es necesario ir ajustando la actividad del juego con el dispositivo en la medida que, el grupo dispone su atención, disposición y las devoluciones en el ejercicio; por ejemplo: fue muy importante reducir el tiempo en las rotaciones porque el grupo ya había explorado las estaciones de trabajo y se estaba empezando a dispersar; así mismo, es vital convocar al grupo

para recoger la experiencia de manera colectiva con algunos ejemplos por parte de los mismos alumnos y preguntas que el practicante da como guía a la socialización para institucionalizar los contenidos trabajados y los nuevos hallazgos de la clase. Para una siguiente oportunidad, vale la pena recoger la sugerencia del diario de campo, de incluir pequeños textos mediadores en cada estación que, complementen el juego y den más herramientas a los alumnos para desarrollar mejor los contenidos; igualmente se debe optimizar la definición y la entrega progresiva de los objetos puestos en el espacio, para evitar el mal uso. Finalmente esta sesión de clase fue un juego donde todas las reglas y acuerdos convergen para armonizar la terna didáctica por permitir la construcción de conocimientos; de este modo se juega y aprende en clase.

Recomendación para la investigación

El juego no es solo una herramienta es un saber que “tiene fin en sí mismo” (Paredes, J. 2003), “El juego es uno de los mejores métodos educativos que se puede usar en la actualidad” (p. 30). En esta investigación se emplea el juego como motivador para la disposición y la participación activa además de ser movilizador de contenidos, sobretodo, en el caso de la clase de teatro con adolescentes para prevenir las agresiones físicas y verbales, por ello el **juego en la adolescencia** merece profundizarse ya que desde allí se puede propender por la autoestima, el control de las emociones, las sanas relaciones sociales, culturales y las competencias para la vida. En la adolescencia se dan cambios muy notorios y transitorios tanto físicos como de pensamiento que forman el carácter de los sujetos que intervendrán a futuro en la vida social fuera de la escuela.

Conclusiones

Pensar una pedagogía del acuerdo que se articule con el juego dramático y el contrato didáctico, debe estar fundamentada en la investigación y comprensión de la población, su contexto, sus necesidades y posibilidades según la dificultad directa que se vaya a trabajar, y los saberes con los que se va a abordar. Sin dejar de lado las políticas, leyes y normas que rigen sobre lo institucional, como por ejemplo, la ley general de educación. Pues, las reglas del aula están mediadas por las circunstancias institucionales y distritales que a su vez son afectadas por las decisiones de los líderes a nivel nacional e internacional. Pero, al interior del aula se construye un ambiente indómito que permite proponer el cómo convivir y cómo

aprender desde el contrato y las estrategias didácticas, la participación en la concertación de acuerdos y el asumir las acciones y decisiones al responder responsablemente por su apropiación o incumplimiento; hecho que perfila las acciones de los participantes en proyección al futuro.

La población de bachillerato en el Colegio Público La Victoria, donde se desarrolló la práctica docente, fue ideal para gestar las situaciones a las que se puede enfrentar el practicante en el ejercicio profesional. Por ello, es pertinente acercarse milimétricamente a las planeaciones y a su ejecución que muchas veces son variantes según la disposición de los alumnos, las circunstancias locativas o las decisiones del docente. El problema al que se enfrenta el docente, particularmente con los cursos 802 y 701 se encuentra fundamentalmente en el plano de los contenidos actitudinales, reflejados en la convivencia al interior del aula durante la clase de teatro. Si se trabaja la construcción de acuerdos colectivos en una comunidad y se respetan o se asumen sus consecuencias, se puede empezar a construir una convivencia armónica y una apropiación de los mismos acuerdos al hacerlos válidos. Para ello, se hace necesario crear acuerdos en colectivo desde el juego dramático que lleven a la organización de contenidos, actividades y proyectos que de manera progresiva formen los conocimientos, el carácter crítico, objetivo y consciente de los participantes.

El contrato es un instrumento para asegurar el desarrollo positivo, la liberación, el poder pensar, imaginar, libertad de expresar las ideas, las opiniones, los gustos, el poder proponer, elegir, decidir y actuar para asumir una posición frente a la vida, e ir elaborando los caminos que hacen parte de la formación del ser. Enriquecer la comunicación entre alumnos y adultos haciéndoles coparticipes de su educación es importante sobre todo, con quienes tienen grandes dificultades en la escuela porque no conocen suficientemente sus lenguajes y no controlan sus emociones, que pueden interpretarse como violentas o como actitud desinteresada; el contrato aporta al cambio de la relación de poder existente en la clase y gesta un funcionamiento relacional nuevo que sorprende al seducir a los que están involucrados. En esa medida se aporta a la pregunta de investigación, ya que desde el juego se viabiliza la participación, la colaboración y la sana convivencia

También se reconoce que el contrato favorece la interacción social porque pone al alumno frente a numerosos conflictos socio-cognitivos que deberá resolver en su vida cotidiana, tanto al interior como fuera de la institución escolar. El contrato didáctico se convierte en una estrategia pedagógica para el docente en formación con la que se viabiliza en este caso desde el juego dramático, la construcción de contenidos, de acuerdos para la clase misma, la prevención de actos violentos y el óptimo desarrollo de la terna didáctica, en el desempeño fluido de la relación alumno – saber – docente. Aprender a ser y hacer jugando.

En la estrategia didáctica para la clase de teatro en el grado 701 y 802 del colegio La Victoria, gestada en la práctica pedagógica de la LAE desde el 2015 hasta el 2017, los acuerdos deben ser de trato en comunidad, si alguien no está convencido del contrato a celebrar, debe exponer sus argumentos y propuestas. Si el trato es elegir por votación una u otra opción, se deben asumir las consecuencias de las propias acciones y respetar el acuerdo sin afectar ni agredir directa o indirectamente a ninguna de las partes participantes. Sin embargo, no es la única posibilidad, también se pueden socializar propuestas hasta llegar a un común acuerdo, para ello, el docente practicante de la LAE debe tener presente el cómo se asume un contrato, el lugar de enunciación, dónde se implementa, en qué contexto se va a desarrollar y cómo se va a ejecutar, es decir, la estrategia.

En esta estrategia más importante que el acuerdo es como lo asume, lo entiende y lo aplica o no cada sujeto, aunque se pueda dar la situación de no estar de acuerdo en una decisión, debe existir el acuerdo mínimo de la no agresión física o verbal, lo que hace a cada uno responsable del cuidado de sí mismo, del otro y del espacio. El acuerdo de no agresión trasciende al respeto por la diferencia y el desacuerdo, esto implica que, aunque no se esté de acuerdo no hay que agredirse de ninguna manera. Por ello, este acuerdo debe ser claro, concreto y de simple entendimiento para que cada sujeto lo apropie y aplique de manera consciente frente a las consecuencias de sus decisiones y responsablemente en cuanto a sus acciones.

Para la proyección y planeación se debe tener en cuenta la mesogénesis desde los recursos espaciales y materiales, las estrategias didácticas, la topogénesis como los roles asumidos por el profesor y por los alumnos tanto en la clase como en el juego, y la cronogénesis al reconocer los tiempos dispuestos para cada sesión, organizarlos en secuencia con

progresiones cada vez más complejas. De esta manera se estructuran nuevas rutas para construir los contenidos, conocimientos y aprendizajes que posteriormente aportaran a las zonas de desarrollo próximo entre pares y docentes. Pero, no hay que pasar por alto la sensibilidad del docente para adaptar, transponer y resolver cada situación conforme a la necesidad del momento; ello implica considerar la situación del momento histórico de las instituciones, las actitudes de sabotaje en clase, las faltas de respeto, el rompimiento del contrato, los recursos o cualquier otra situación; por lo cual, es pertinente prevenir, tener varios planes y estrategias para regular tanto las acciones de los alumnos relacionadas con su postura y rol de jugador en clase, como también los posibles rumbos que puede tomar cada juego o actividad e incluso el mismo proyecto de aula.

Hay leyes y normas con las que aunque no se esté de acuerdo, se deben cumplir, o de lo contrario puede violarse el acuerdo mayor que está dado por la ley, eso puede llevar a la expulsión e incluso a la privación de la libertad de cualquier persona que no asuma los acuerdos. Por ello, es pertinente prevenir desde la escuela y concertar la implementación de acuerdos como en este caso con el juego dramático. Esta es una estrategia didáctica que aporta a la construcción del rol docente en la LAE y que puede transponerse a otros escenarios tanto académicos como comunitarios o para el desarrollo humano; contribuye a la construcción de paz y equidad entre las partes involucradas para mejorar las relaciones de convivencia. De ahí la importancia de prevenir y reflexionar sobre las agresiones físicas o verbales, promover la participación, la colaboración, el respeto y la responsabilidad de lo acordado, para este caso, en la escuela.

Las reglas de cada lugar están sujetas a acuerdos que pueden llamarse de mayor jerarquía como leyes, normas o contratos preestablecidos por figuras de autoridad⁸, ello implica responsabilizarse por las propias acciones, el cuidado de sí mismo, los demás y el entorno donde se va a intervenir; de manera consciente, crítica, objetiva en cada decisión. Y así, propender por la armonía en los ámbitos escolares proyectados a lo social, político y cultural.

⁸ Por ejemplo, si es algo preestablecido como un contrato laboral con el que se acepta prestar un servicio y cumplir unas normas, a cambio de una retribución.

Es pertinente para los docentes en formación de la LAE, pensar la diversión del juego como sinónimo de motivación en el aula, divertirse implica sorpresa, asombro y libertad de elección, es decir, decidir y ser responsable de los propios actos. Así como en el juego, al participar los alumnos hacen valer sus derechos y deberes que han sido pactados desde el contrato didáctico o las **reglas del juego**. Como **acciones para los docentes promover las motivaciones, organización y ejecución** de las clases son fundamentales: las **definiciones mediadas por textos, guías didácticas u objetos, la progresión en los contenidos, la regulación mediada por acuerdos colectivos, las institucionalizaciones al inicio y final de cada clase que promueven la memoria didáctica en los procesos cronogénéticos**; además de: **los diagnósticos sobre el contexto de la población, la proyección y planeación según las condiciones acordes con la práctica y las circunstancias dadas en las instituciones**, con el fin de que en cada clase fluya la terna didáctica reflejada en la aprehensión de los contenidos y las devoluciones de los alumnos que demuestran gran interés y disposición para la clase.

El juego es muy diverso en posibilidades didácticas, permite la concertación de reglas, el desarrollo de contenidos alusivos al saber teatral, promueve la motivación, la disposición en cada actividad, la toma de decisiones y la participación en la celebración de acuerdos para la clase. Pero sobre todo, el juego permite asimilar las prácticas sociales y culturales que tienen que ver con la implementación de acuerdos que, al ser puestos en el aula son a la vez reguladores en el contrato didáctico. Desde el juego, al mismo tiempo que se aprende sobre la representación y los contenidos teatrales, se promueven también los valores de comunicación, convivencia y control de las emociones, lo que le aporta al adolescente para mejorar su autoestima, su autonomía, el criterio propio para decidir y relacionarse positivamente, lo que conllevan a la prevención de actos violentos al interior del aula, impulsados en dirección a los planos socioculturales próximos al contexto de los alumnos.

El docente en formación no debe sentir frustración por los procesos de montaje pensados a nivel institucional, pues, más allá de una muestra o la formación de actores, se da la prefiguración de los procesos creativos y el desarrollo de competencias en cuanto a la convivencia y comunicación. Lo anterior nutre el rol del docente como figura guía que

gestiona las posibilidades para cada clase, no como un director de teatro, pero sí como un guía didáctico. Desde el juego se pueden proponer estrategias que además de promover acuerdos estimulen también la promoción de la lectura y la escritura, ya que es otra falencia en los adolescentes, así mismo se pueden proponer juegos para el uso del tiempo libre. Como por ejemplo los juegos de reto mental.

El contrato didáctico involucra las tareas que la sociedad encarga al docente, pues, el sistema educativo es gestado por las necesidades de la sociedad, y desde las disciplinas de la didáctica y la pedagogía las tareas de la formación - por lo menos en el ámbito escolar - recaen sobre el docente, es por ello que, los profesores son los principales responsables involucrados en gestionar los recursos y medios didácticos para movilizar los conocimientos que exige la necesidad del contexto. El juego es un complemento muy apropiado para enriquecer las experiencias educativas al interior del aula.

Los autores citados en este proyecto de investigación fueron pertinentes para la comprensión de los temas y conceptos, abren un camino para la investigación en la medida que se soportan rutas de abordaje para la enseñanza del teatro en la escuela y la construcción de agentes sociales. Así mismo aportan al docente las herramientas y lenguajes técnicos y teóricos que permiten el diálogo con los procesos científicos. La metodología de la Clínica Didáctica también contribuye a la unificación del discurso para nombrar los hallazgos en la práctica y cumplir con los objetivos frente al diagnóstico, diseño, aplicación, reflexión y evaluación de la práctica docente que cumple con el objetivo general de Analizar cómo el juego dramático contribuye a la prevención de las agresiones físicas o verbales que dificultan el desarrollo de los contenidos del contrato didáctico en la clase de teatro.

Referencias.

- Agamben, G. (2015) *¿Qué es un dispositivo?* Traducción Ruvituso M., Barcelona, España, Editorial Anagrama S.A
- Agudelo, G. (2006) *Juegos teatrales, sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación.* Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Aguirre, A (1994) *Psicología de la adolescencia.* Barcelona, España, Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Alfonso, M (2014) *Lineamientos y líneas de investigación,* Universidad Pedagógica Nacional,
- Álvarez de Zayas, C. y Gonzalez, E. (2002) *Lecciones de Didáctica General.* Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Amar, J., Quintero, M., Llanos, M. y Rincon, M., *Los Jóvenes, Su Mundo y Sus Representaciones: En el Caso de Barranquilla.* Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, Imprenta Nacional de Colombia.
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica: balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 503-519.
- Barker, C. (s.f). *Juegos Teatrales* (Traducción Claudia Montilla)
- Barone, L. Director General, (2003) *Cómo Lograr la Disciplina en el Aula y Saber Aprovecharla*, tomo 2, Buenos Aires, Argentina, Círculo Latino Austral S.A.
- Caillois R. (1986) *Los Juegos y Los Hombres, La Máscara y el Vértigo*, México D.F, Fondo de Cultura Económica S.A
- Camacho, A y Díaz, S (2013) *Formación por competencias, fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares*, Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial del Magisterio.

- Camargo, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 5-15. Recuperado de:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5407/4434>
- Campos, E. (2006) Transposición didáctica: *definición, epistemología, objeto de estudio*. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, Número 2
- Cañas José, (1999) *Didáctica de la expresión dramática, Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, España, Ediciones Octaedro S.L
- Castaño, R. (2014) *Notas para una valoración de la violencia escolar*, En *Jóvenes, conflicto y memoria escolar* (pp 13-24) Bogotá, Colombia, Editorial Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas
- Chavarría J. (2006) *Teoría de las situaciones didácticas*. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, Número 2
- Chevallard Y. (1991) *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, traducción del francés Gilman Claudia, Argentina, Aique Grupo Editor S.A.
- Eines J. y Mantovani A. (1980) *Teoría del juego dramático*, Madrid, España, Ministerio de educación, Instituto Nacional de Ciencia de la Educación.
- Elliot W. Eisner (1998) *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Traducción de David Cifuentes y Laura López, Barcelona, España, Editorial Paidós
- Garcia, R., Nizo, L. y Pinto, F. (2011), *Didáctica de las Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional, durante el Periodo de 2008 al 2010*, Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara Díaz E. A. (2007) Descripción del proceso de desarrollo con jóvenes que presentan discapacidad cognitiva leve en la fundación Palway mediante el uso del juego como herramienta pedagógico teatral. Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

- Gómez M. y Polaina N. ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Director: Fidel Antonio Cárdenas. Facultad de Ciencias de la Educación, División de Formación Avanzada, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá. 2008. Recuperado de: [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08% 20G586e .pd](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf)
- Herrera Duque, D. Coordinador Proyecto (2003) Estrategias y mecanismos para la gestión, el tratamiento y la transformación de situaciones de conflicto escolar. *Educación en la paradoja, serie conflicto y escuela*. Número 2. Medellín Colombia Instituto Popular de Capacitación –IPC
- Izquierdo, C. (2003) *El mundo de los adolescentes, México D.F, Editorial Trillas S.A*
- Ley 115, *Ley General de Educación*, Colombia, 8 de febrero de 1994
- Martínez, A. y García, C. (2005). *Jugando en paz, propuestas para jugar en paz y sin violencia*. Madrid, España, Narcea S.A de Ediciones.
- Maturana H. (1995) *Formación Humana y Capacitación*, Unicef Santiago, Chile, Dolmen Ediciones S.A
- Ministerio de Educación Nacional (2000) Serie lineamientos curriculares, Áreas obligatorias y fundamentales. Educación Artística. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- Merchán Price, C. (2013). El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la licenciatura en Artes Escénicas (tesis de doctorado). Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza. Recuperado de: <http://archiveouverte.unige.ch/unige:29549>
- Moncada Guzmán A. L. (2015) Aportes del juego dramático al desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años. Estudio aproximativo en el taller de teatro de los núcleos de formación de la localidad de Engativá. Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano* (11ª ed., traducción de Javier Dávila). México D.F, McGraw-Hill companies, Inc.
- Paredes, J. (2003) *Juego, luego soy*, Sevilla, España, Wanceulen Editorial Deportiva, S.L
- Pérez, R (2001) *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid, España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Concejo Escolar del Estado. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-convivencia-en-los-centros-escolares-como-factor-de-calidad-construir-la-convivencia/sociologia/9311>
- Przesmycki, H. (2000) título original, *La pédagogie de contrat, La Pedagogía de contrato, El contrato didáctico en la educación*. Barcelona, España Editorial GRAÓ.
- Restrepo, A. (2005). Fragmentos de un discurso sobre el cuidado del cuerpo. *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Restrepo, L. (1994) *El derecho a la ternura*, Bogotá, Colombia, Arango editores Ltda.
- Rodríguez, M, (1997). La escuela: el primer espacio de actuación pública del niño, criterios y observaciones para la formación de hábitos ciudadanos, *Educación y ciudad*, numero (3 de mayo 1997), 8-19.
- Roberto, B. (2003), *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*, Buenos Aires, Argentina, Circulo Latino Austral S.A.
- Rosas R. y Sebastián C. (2001), *Piget, Vigotski y Maturana Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Argentina, Aique Grupo Editor S.A.
- Taylor, S.J y Bogdan, R (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Barcelona, España, Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Trianes, M. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España, Ediciones Aljibe, S.L.

- Vaca Mondragón, L. M. y Barragán Y. F. (2015) El juego dramático como posibilitador de configuración de identidad de género en la adolescencia. Licenciatura En Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
- Zabala, A. (1995) *La práctica Educativa. Cómo enseñar.* (1ª ed.) Barcelona, España, Imprimeix. Recuperado de: <http://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Páginas web

- Anatomía Humana General. (s. f.). *Áreas corticales su ubicación y función* recuperado de <http://www.anatolandia.com/2013/10/areas-corticales.html>
- Colegio La Victoria C.E.D. (s. f.), *Horizonte Institucional*, Recuperado de: <http://cedlavictoria.edu.co/institucional/horizonte-institucional/>
- Psicoactiva Mujer hoy. (s. f.). *Atlas visual del cerebro: sistema límbico*. Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/atlas/sistema-limbico.htm>
- Rickenmann Rene (2007). Procesos didácticos en la actividad conjunta, Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Ginebra, Suiza recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>
- Rickenmann, R. (2014) *Clínica de la didáctica: tras el rastro de la profesionalización docente*, Entrevista a René Rickenmann por Sandra Ordoñez, publicación del Magisterio. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/clinica-de-la-didactica-tras-el-rastro-de-la-profesionalizacion-docente>
- Torres Arturo (s. f.). Psicología y Mente, *Glándula pituitaria (hipófisis): el nexo entre neuronas y hormonas*, Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/neurociencias/glandula-pituitaria-hipofisis#!>
- Valenzuela, S. (8 de octubre 2014) Epidemia de violencia en San Cristóbal, *El Espectador*, Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/epidemia-de-violencia-san-cristobal-articulo-521288>

Bibliografía de apoyo

- Collados E. y Rickenmann. 2010. El objeto cultural en clase: mediación de la actividad de aprendizaje y orientación de la acción docente.
- Mockus A. y Corzo J. (2003) *Cumplir para convivir, factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos*, Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia
- Matoso E. (1996) *El cuerpo, territorio escénico*, Argentina, Ediciones Paidós SAICF

Contacto: en Facebook como
Fredy Hamed González González
Correo: jhamed1990 @gmail.com
Celular: 314 4555 919