



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

*Universidad Pedagógica Nacional*

*Facultad de Bellas Artes*

*Licenciatura en Artes Escénicas*

*Peripecias y retornos de un profesor practicante de las Artes Escénicas*

*después de la pandemia Covid-19.*

*Autor: Daniel Eduardo Bermúdez Casas*

*Fecha: 10 de noviembre de 2023*



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

*Universidad Pedagógica Nacional*

*Facultad de Bellas Artes*

*Licenciatura en Artes Escénicas*

*Peripecias y retornos de un profesor practicante de las Artes Escénicas*

*después de la pandemia Covid-19.*

*Autor: Daniel Eduardo Bermúdez Casas*

*Director: Carolina Merchán Price*

*Fecha: 10 de noviembre de 2023*

***“Debemos recordar que lo que enseñamos es una herencia cultural que atraviesa el umbral del teatro para reconocer precisamente lo humano de nuestra existencia”***

### ***Agradecimientos***

*Agradezco a las cosas más simples de la vida que me han permitido estar en esta institución y me han hecho crecer como persona.*

*A los que me dieron la vida porque sin ellos este esfuerzo tan grande no sería posible, añadiendo tintes de visionario y de soñador como ellos lo han sido.*

*A las familias Alvarado Bernal y Bernal Márquez, que en medio del caos estuvieron apoyando este proceso tan fascinante y que llena de alegría los corazones.*

*Agradezco a los barcos pequeños y grandes que han navegado conmigo esta travesía llena de numerosas olas. Ellos me ayudaron a construir una barca más fuerte para seguir navegando en este mar lleno de sorpresas.*

*Agradezco a la familia Bolaños Muñoz, porque me permitió conocer el amor en familia, y lo bello de conocer personas tan increíbles en sitios tan bellos parecidos al Macondo de Gabriel.*

*Y por último les agradezco a ustedes. Si, a los que lean este documento lleno de peripecias y retornos como el héroe que describe Aristóteles en su poética. En este caso es el camino del profesor de las Artes Escénicas el héroe de esta historia.*

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>8</b>
1.1 Objetivo general	11
<b>2. Antecedentes</b>	<b>12</b>
2.1 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. (2013)	13
2.2 Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no orientada. (2014)	14
2.3 Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico (2014)	15
2.4 Los instrumentos de práctica como espacios de formación Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa (2020)	16
2.5 Concepciones del proceso de evaluación del profesorado colombiano en tiempos de pandemia (2021)	17
2.6 Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia (2022)	17
2.7 Las prácticas pedagógicas dentro de las aulas virtuales como espacios de reflexión de la educación y del ejercicio docente en las nuevas formas de enseñar (2022)	18
<b>3. Marco teórico</b>	<b>19</b>
3.1 Modelo de formación en alternancia	19
3.2 Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC)	20
Malla curricular del programa	23
3.4 LA PRÁCTICA EN LA RURALIDAD	25
<b>4. Marco Metodológico:</b>	<b>28</b>
4.1 Bitácora de observación:	29
4.2 Proyecto de aula:	30
4.3 Planeaciones de clase:	31
4.5 Diario de campo:	33
Informe final:	34
<b>3. Ejemplo: Sobre el lugar de la práctica.</b>	<b>35</b>

<b>4.3</b>	<b>Describa la relación, si la hay, entre los objetivos y los textos mediadores.</b>	<b>35</b>
<b>5.</b>	<b>Análisis</b>	<b>35</b>
<b>5.1</b>	<b>Séptimo semestre, Pedagogía, arte y escuela.</b>	<b>37</b>
<b>5.2</b>	<b>Sobre el inicio de observación: un aula plana.</b>	<b>38</b>
5.2.1	27-10-2021. Vacíos sobre la interpretación del contexto de aula en la virtualidad y sus agentes:	40
5.2.2	Vacíos sobre los contenidos de la clase:	41
5.2.3	Vacíos sobre los gestos profesionales docentes.	42
5.2.4	Sobre los vacíos en la descripción de los gestos profesionales en las actividades:	42
5.2.5	Sobre los vacíos en la descripción de las condiciones de lo didáctico en la virtualidad:	43
<b>6.</b>	<b>Octavo semestre: Pedagogía del arte escénico y didáctica:</b>	<b>44</b>
<b>6.1.</b>	<b>Sobre la primera práctica efectiva: Un aula difícil de entender</b>	<b>46</b>
6.1.1	Sobre el contexto de la institución y los objetivos a desarrollar:	47
6.1.2	Planeación de clase 1. 16-03-2022. Sobre los vacíos de sentido de los objetivos y los contenidos a movilizar	48
<b>6.2</b>	<b>Diario de campo 16.03.2022 Sobre los vacíos de comprensión del instrumento y los gestos profesionales docentes.</b>	<b>49</b>
6.2.1	Planeación de clase 2. 27.04.2022. Sobre los vacíos en la descripción y desarrollo de las actividades	50
6.2.2	Sobre los vacíos de los momentos en la sesión y su pertinente desarrollo:	50
<b>7.</b>	<b>Noveno semestre. Proyectos pedagógicos articulados a contextos I</b>	<b>51</b>
<b>7.1</b>	<b>Peripecias y retornos del desarrollo del rol docente:</b>	<b>52</b>
7.1.1	Diario de campo 19.10.2022. La asunción de la acción docente por medio de la importancia de reconocer y nombrar contenidos.	53
7.1.2	Diario de campo. Vacíos de sentido con respecto a la lectura después de su sesión, información detallada con un objetivo claro:	54
7.1.3	Las propuestas de una planeación y la realidad de un resultado:	55
<b>8.</b>	<b>Décimo semestre: Proyectos pedagógicos articulados a contextos II</b>	<b>57</b>
<b>8.1</b>	<b>Avances de comprensión y sentido del rol docente como observador y profesor de las Artes Escénicas:</b>	<b>57</b>
8.1.1	Sobre la escuela y sus agentes. Las condiciones del contexto que afectan la acción didáctica:	58
8.1.3	Sobre la observación de los contenidos y su pertinencia dentro del aula:	62
<b>9.</b>	<b>Conclusiones:</b>	<b>64</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>66</b>

## **INTRODUCCIÓN**

El programa de la Licenciatura en Artes Escénicas tiene dispuesto para el desarrollo de la práctica pedagógica el ciclo de profundización durante los cuatro últimos semestres de la carrera. Para lograr esta práctica se instala el Modelo de Formación en Alternancia (Merhan, Ronveaux y Vanhulle, 2007) y estudia la Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau, 1990) y la Teoría de Acción Didáctica Conjunta (Sensevy y Mercier, 2007.)

Sin embargo, la pandemia del Covid-19 en el año 2020 trajo consigo la adopción de la virtualidad como única posibilidad para continuar con los procesos de formación dentro del programa universitario (al igual que en todas las universidades), así como en los programas escolares de todo el país. La adaptabilidad por parte de los alumnos y los profesores fue evolucionando con el paso de los meses puesto que no había herramientas suficientes desarrolladas y adaptadas a todos los programas pensando en una contingencia sanitaria. Por lo tanto, la presente investigación indaga sobre cuáles fueron algunos de los vacíos conceptuales que quedaron dada la obligatoriedad de estudiar desde la virtualidad en los procesos de formación durante la pandemia del Covid-19 en mi desarrollo formativo como docente durante las practicas pedagógicas.

La finalidad de este proyecto es analizar a través de los instrumentos propios de la práctica pedagógica los vacíos de comprensión conceptual que impidieron en su momento un buen desempeño en los escenarios de práctica rural en Subachoque (Cundinamarca) y Almaguer (Cauca) de acuerdo con los desarrollos esperados en la asimilación de los conceptos que orientan la construcción del rol docente y sus funciones sustentados en las teorías que orientan el Modelo de práctica.

El presente trabajo se articula con investigaciones de pregrado y doctorado sobre la evolución, necesidades y logros de las prácticas pedagógicas del programa, donde se indagan y formalizan vacíos y desarrollos que se han presentado en los tiempos de evolución de estas prácticas y sus instrumentos en los últimos 14 años. Así mismo se

relaciona con investigaciones de procesos formativos del programa en tiempos de la pandemia del Covid-19 asumiendo la virtualidad como el lugar de la práctica.

En el marco teórico y metodológico el lector encuentra el desarrollo sucinto propuesto por la malla curricular en concordancia con el desarrollo del rol docente a través de los semestres (VII a X). Así mismo se encuentran las definiciones de los conceptos del Modelo de Formación en Alternancia y los gestos profesionales de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta. En el caso de los instrumentos de la práctica, bitácoras de observación, planeaciones de clase y diarios de campo (siendo estos la base para registrar el desempeño dentro del desarrollo de la práctica), se reconoce las características esenciales del instrumento para el profesor en formación, ampliando las categorías de análisis para la presente investigación como veremos más adelante.

Por lo tanto, el lector encuentra cuatro acápites sobre la información y análisis de la investigación. Estos cuatro acápites se clasifican en fases conforme el nombre de los cursos que se observan desde la malla curricular del programa. Es así que, la primera etapa llamada *pedagogía arte y escuela* desarrolla los vacíos del ejercicio de la observación en séptimo semestre de acuerdo a la comprensión de los gestos profesionales docentes. En la segunda etapa llamada *pedagogía del arte escénico y didáctica* desarrolla los vacíos de la comprensión en el ejercicio de la práctica como secuencialidad de comprensión en el desarrollo del rol docente. En la tercera etapa llamada *Proyecto pedagógicos articulados a contextos I* se desarrolla las peripecias y retornos del practicante analizando los instrumentos, observando los avances que se lograron durante la investigación. Y finalmente en *Proyecto pedagógicos articulados a contextos II* se analizaron dos videoscopias evidenciando el avance de información que se logró construir durante el proceso de la investigación en cuanto comprensión de los conceptos de la Teoría de la Acción didáctica Conjunta y la aplicación de los mismos como se propone durante el recorrido de la construcción del rol docente.

## 1. JUSTIFICACIÓN

La práctica pedagógica que ofrece el programa de la Licenciatura en Artes Escénicas para el desarrollo del rol docente y sus funciones, se implementa a través del Modelo de Formación en Alternancia (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007) asumiendo el programa la responsabilidad sobre los procesos de formación docente de los estudiantes no solo en los espacios (físicos) de la universidad, sino en las extensiones que para su proyección gestiona y gerencia en escenarios educativos diversos.

Este modelo que se implementa en el ciclo de profundización (los cuatro últimos semestres del programa) se sustenta en la Teoría de Acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007), en la Teoría de las Situaciones Didácticas que propone Brousseau (1991), y en los instrumentos de prácticas pedagógicas construidos por los formadores para solventar espacios de reflexión y evolución en los conocimientos sobre el funcionamiento de las aulas, la gestión didáctica y las reconfiguraciones como profesionales del estudiante. Por esto las fases de la práctica se desarrollan desde séptimo semestre con la observación y conforme avanza el tiempo en octavo, noveno y décimo semestre el estudiante realiza su práctica efectiva como profesor practicante en los escenarios educativos.

De acuerdo con el Modelo de Formación en alternancia en VII semestre se inicia con la fase de observación. Los estudiantes acuden a las aulas de clase una vez por semana, reconociendo las situaciones que suceden dentro del aula de clase, observando los contextos educativos e identificando los gestos profesionales docentes en el momento de enseñar. Este proceso comienza como parte de la introducción a las salidas a los escenarios educativos y tiende en proyección a avanzar en complejidad y responsabilidad hasta X semestre de la mano con los profesores de terreno (profesores de las instituciones) y los formadores (profesores de la universidad).

A partir de los ejercicios de observación iniciales el estudiante comprende las manifestaciones materiales y humanas de los conceptos básicos de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta referentes a los gestos profesionales de los docentes, y comienza los ejercicios de discernir en sus propios modos cómo afectan la gestión de sus clases en la práctica efectiva (VIII, IX y X semestre) y cómo los estudiantes, profesores en formación avanzan en el liderazgo de la misma en términos de lograr interacciones con los alumnos y



la movilización de los contenidos. Este ejercicio es acompañado de los instrumentos de práctica como el proyecto de aula, las planeaciones de clase, los diarios de campo y el informe final. Instrumentos que en la medida en que los estudiantes avanzan, logran (o no) articularlos y relacionar los significados entre sí.

Los procesos de construcción del rol docente son pensados de forma presencial, es por esto que, los estudiantes acuden una vez por semana a las aulas de los escenarios educativos y a los seminarios en la universidad ‘alternando entre un espacio y otro’, confrontando lecturas con experiencias. Pero ¿qué sucede cuando no hay la posibilidad de esa alternancia en espacios reales y físicos?, ¿qué y cómo suceden las interacciones cuándo son virtuales?, ¿cómo funcionan las interacciones entre docentes y alumnos y contenidos?

A finales de 2019 comenzó en China una pandemia mundial. El 6 de marzo de 2020 El Ministerio de Salud de la República de Colombia anunció el primer caso de Covid-19. Desde ese momento se activaron a nivel nacional y regional, estrategias para lograr completar un confinamiento capaz de reducir la velocidad de contagio evitando una posible emergencia sanitaria en el país. El 16 de marzo de 2020 el presidente de la República solicitó que desde esa misma fecha hasta el 20 de marzo del mismo año las instituciones de educación superior (IES) desarrollen medidas estratégicas para la educación virtual como medida alternativa para el distanciamiento social.

Esto representó desafíos en la adopción de la educación en la virtualidad, primero por el corto tiempo que se dio para migrar y adaptarse a la educación virtual, segundo por la incertidumbre y el tiempo de los aislamientos. Y tercero por generar nuevos enfoques de aprendizajes efectivos capaces de crear interés por parte de los estudiantes y los profesores.

Para el caso del área de la práctica pedagogía del programa, la alternancia era inviable puesto que los confinamientos cerraron la posibilidad de asistir tanto a la universidad como a los espacios de las escuelas y colegios. Hasta el 2021-2 solo fue posible realizar observaciones de forma remota teniendo la virtualidad como mediadora e ignorando por completo la adaptabilidad de un modelo presencial a uno virtual. En 2022-1 fue posible volver a la presencialidad en las instituciones educativas, abriendo la posibilidad de desarrollar las prácticas dentro de estos escenarios.

Es justamente durante este confinamiento (desde 2020 hasta 2021-2) cuando entender los instrumentos de prácticas pedagógicas como espacios de formación, como aportes para la construcción del rol docente en una continuidad formativa aparece como inútil, y los vacíos conceptuales en la comprensión del modelo de práctica parece insuperable.

Revisando en retrospectiva los trabajos sobre los instrumentos en esos tiempos reflejan poca profundidad, casi mínima en las respuestas de los componentes que proponen los instrumentos y por tanto análisis en extremo superficiales en los pocos datos recolectados en las experiencias de prácticas. Tanto los proyectos de aula como el diario de campo representaron retos casi incomprensibles en su momento pues desde una pantalla fue difícil entender los conceptos que los instrumentos proponían.

Por todo esto, el presente proyecto surge de la necesidad de indagar cuáles fueron los vacíos conceptuales que surgieron en la virtualidad en los procesos de formación producidos por la pandemia del Covid-19 en el desarrollo formativo como docente en las prácticas pedagógicas desarrolladas durante el periodo 2021-2 hasta el 2023-1.

### ***Planteamiento del problema:***

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas, la coyuntura de la pandemia del Covid-19, el confinamiento y las subsiguientes etapas de formación en la virtualidad desdibujaron los objetivos del desarrollo de una práctica efectiva de acuerdo con lo que se presenta en el Modelo de Formación en Alternancia y los conceptos propios de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta acondicionadas para el programa desde 2013 por el área de práctica (Sensevy y Mercier en merchán 2013).

Los formadores de las prácticas pedagógicas con quienes trabajé utilizaron los recursos tecnológicos disponibles en la transición de la presencialidad a clases virtuales para dictar los cursos como si siguieran en situación de aula presencial. Esto quiere decir que los elementos que probablemente eran útiles y efectivos en las clases presenciales pasaron a ser utilizados como mejor se pudiera, pero a través de las pantallas de computador, cuando lo había. Muchos estudiantes no tuvieron computadores o conectividad suficiente, además la incertidumbre sobre la duración del confinamiento fue total, así como otras dificultades de

índole económica, de salud y problemas familiares que hicieron del momento una situación compleja de solventar.

Las estrategias implementadas por parte de los docentes fueron cambiando en tanto mutaban y sumaban nuevas herramientas virtuales capaces de asegurar procesos de formación mejores y eficientes, capaces de reconocer el aula ya no como un espacio físico, sino dentro de un modelo más autónomo por parte del estudiante y de forma remota.

Sin embargo, en la medida en que avanzaron las clases de observación, al semestre siguiente fuimos viendo que las expectativas de la formación no coincidían con los resultados de aprendizaje esperados. Los ejercicios de práctica representaron vacíos conceptuales que hasta ahora que los analizamos logramos comprender y nombrar.

En los semestres posteriores a 2021-2 logramos iniciar de nuevo prácticas presenciales en el territorio de Almaguer (Cuaca) y Subachoque (Cundinamarca). La experiencia de formación nos mostró que las clases previas, observación y primera práctica efectiva, no produjeron mayores avances en la comprensión de los componentes y procesos relativos a la construcción del rol docente. La mayor dificultad tuvo lugar la comprensión y manejo de los instrumentos propuestos por la práctica: el proyecto de aula, las planeaciones de clase, los diarios de campo y el informe final se volvieron un formato plano para llenar y una tarea difícil de realizar, por lo tanto, no tuvieron mucho sentido ni uso de ser.

Lo anterior me llevó formular la pregunta ¿cuáles son los vacíos conceptuales del Modelo de Formación en Alternancia y de la teoría de la Acción Didáctica Conjunta en las fases de observación online y de practica pedagógica presencial, durante la pandemia Covid-19, en las instituciones de Subachoque (Cundinamarca) y Almaguer (Cuaca)?

### **1.1 Objetivo general**

Analizar los vacíos conceptuales en las fases de práctica evidenciados en el trabajo virtual de un profesor en formación en los procesos de prácticas realizados durante el confinamiento por el Covid-19 por medio de los instrumentos de observación y de los siguientes niveles de práctica pedagógica en los escenarios de práctica rural en Subachoque (Cundinamarca) y Almaguer (Cauca) durante el periodo 2022-1 hasta el 2023-1.

### ***1.1.1 Objetivos específicos***

- 1.** Recopilar las bitácoras de observación, planeaciones de clase y diarios de campo utilizados en los escenarios de práctica de la IED La Pradera en Subachoque, Cundinamarca y Almaguer, Cauca entre el 2021-2 hasta 2023-1 para analizar las respuestas del estudiante.
- 2.** Analizar de acuerdo a la Teoría de Acción Didáctica Conjunta y de los profesores formadores cómo comprendieron los instrumentos pedagógicos.
- 3.** Enunciar los vacíos conceptuales de la formación del *rol docente* y sus funciones a partir de la aplicación de los instrumentos en la práctica pedagógica después de una formación virtual.

## **2. Antecedentes**

Los documentos a continuación nutren esta investigación desde sus hallazgos, metodología y conceptos, en particular en lo que concierne a los usos de los instrumentos de la práctica como instrumentos de investigación utilizados en algunas de las monografías aquí citadas y porque juegan un papel importante en tanto espacios de formación.

Desde esta perspectiva también se presentan indagaciones iniciales en los hallazgos de la educación en tiempos pandemia entrando en diálogo con los vacíos de comprensión que surgen desde los instrumentos de la práctica.

Estos documentos se presentan de forma cronológica ya que es importante reconocer los procesos de investigación que se han realizado por su metodología, desarrollo de conceptos en investigaciones posteriores y análisis de materiales en las prácticas. En especial quiero resaltar los procesos que se han dado antes de la pandemia y los análisis durante y después del Covid-19 en los escenarios educativos.

## **2.1 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. (2013)**

Esta tesis doctoral escrita por la maestra Carolina Merchán, realiza un estudio didáctico avanzado de los dispositivos en la práctica pedagógica dispuestos para el terreno escolar dando cuenta de los vacíos y tensiones que se presentaban a la hora de comprender el ejercicio de enseñanza del teatro en los estudiantes del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Los aportes que genera esta tesis se proponen desde el análisis detallado de los instrumentos de la práctica dispuestos hasta ese momento (año 2010) dando cuenta de los vacíos en la instrumentación de los estudiantes para las prácticas de los profesores en formación.

En el capítulo *10 Un marco para teorizar: Análisis a priori de los proyectos de práctica pedagógica*, se presenta una indagación de dos casos particulares donde los proyectos de aula de las estudiantes justamente pretenden desarrollar una práctica efectiva en un escenario escolar.

En estos casos las estudiantes proponen una presentación de actividades que surgen desde una formación teatral (para actores) llevados a la práctica en escenarios escolares (para una población con características específicas). Por un lado, justamente los datos que surgen en este análisis nutren esta investigación porque las estudiantes proponen un proyecto de aula que desarrollan contenidos técnicos para actores de teatro adultos sin pensar en el tiempo de aprendizaje que las propuestas tomarían para su desarrollo en el caso que fuera posible con alumnos de primaria como ejercicio de una práctica pedagógica. El análisis evidencia vacíos en la comprensión del sentido de la escuela para niños, niñas y adolescentes dejando como consecuencia falencias en los presupuestos del programa de formación.

Por otro lado, el capítulo aporta sobre la indagación de elementos de tipo técnico (del cuerpo escénico y de la voz emotiva) dentro del proyecto de aula, porque justamente desde el planteamiento de los conceptos es donde realmente hay profundidad de comprensión por parte del estudiante. Esto es de suma importancia porque la propuesta del proyecto de aula les permite a los estudiantes dar una primera orientación a las actividades al iniciar su ejercicio dentro de las aulas de clase.

La lectura de este trabajo trajo aportes significativos a esta investigación porque puso de presente el sentido que tiene el desarrollar un hilo de planificación que sea coherente con los aprendizajes esperados. Es decir, los contenidos que pretende desarrollar un profesor en formación en prácticas deben traer como consecuencia indagar cómo llevar el teatro al aula donde es el profesor quien decide para qué enseñar teatro escolar.

Además de esto, en el *Cap. 11 Pero... ¡¡¡es que lo que queremos es actuar!!!* la información expone las pretensiones de las estudiantes practicantes al asumir un montaje en un corto tiempo. Aunque el proyecto llegó a un buen fin, quedaron algunos vacíos (aprendizajes), por parte de los alumnos. Es interesante porque pone de presente el rol de los dispositivos de la práctica a nivel organizacional (proyecto de aula, planeaciones de clase y diarios de campo) como parte de mostrar claridad en las enseñanzas del teatro en las aulas. Sumado a esto, el análisis que presentan los capítulos sobre cómo evolucionan las practicantes en la construcción de su rol docente a través de los gestos profesionales docentes evidenciados en los análisis hasta llegar a la muestra final.

Por ello, la forma en la que se observa el desarrollo de los dispositivos de la práctica dentro del aula de clase, genera un punto de partida para la lectura de los instrumentos de las prácticas para este proyecto.

## **2.2 Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no orientada. (2014)**

Esta monografía escrita por Jeimmy Lorena Ramírez Barragán mediante la metodología de estudio de caso, desde un enfoque de clínica didáctica sistematiza y analiza las bitácoras de observación del ejercicio realizado por estudiantes de octavo semestre del programa. Este trabajo trajo consigo la construcción del protocolo de observación y la bitácora de observación como parte de la formación para el rol docente desde el ejercicio previo a la práctica efectiva en los escenarios escolares. Así mismo analiza el dispositivo de observación desde una las perspectivas guiadas y no guiadas por parte de los formadores

Esta investigación aporta desde su metodología de clínica didáctica ya que analiza desde la Teoría de Acción Conjunta Didáctica la forma en la que se utiliza la herramienta de observación para ser entendida

Esto quiere decir que, a lo largo del desarrollo del rol docente dentro del programa, la observación crea el punto de partida para que los estudiantes se introduzcan de forma directa en el aula de clase.

Para lograr esto, la observación es el primer paso para reconocer las formas de los gestos docentes dentro de aula. En este sentido el estudiante también confronta la teoría con la práctica creando un punto de vista objetivo.

Por esto, los aportes que genera esta investigación, también son el punto de partida para la lectura crítica de los instrumentos recolectados dentro de esta investigación porque es aquí donde se reconoce el problema. Esta investigación abrió la puerta a observar con detenimiento las secuencias de entendimiento para el desarrollo de la práctica efectiva en las aulas de clase.

En este sentido también aporta significativamente en la necesidad de entender como la lectura correcta de los gestos docentes dentro del aula clase, son el eje central para reconocer un ejercicio docente de forma práctica. Y, como la lectura guiada por parte de los profesores ayuda de manera significativa a la comprensión de dichos gestos.

### **2.3 Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico (2014)**

Esta monografía escrita por Christian Camilo Miranda Rubiano realiza un ejercicio de aproximación metodológica para la construcción de corpus desde la clínica didáctica. Este trabajo se sustenta justamente desde la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta y las investigaciones que avanzaron la tesis doctoral de Merchán (2013) y los trabajos de investigación didáctica en desarrollo en esos años.

Los términos que desarrolla esta investigación hacen parte de las indagaciones del estudiante a la hora de intentar analizar los datos recolectados. Los datos iniciales no daban el suficiente soporte para el análisis desde ninguna metodología, mucho menos en la metodología de clínica didáctica. Al reflexionar sobre los errores en la recolección y guarda

de datos el estudiante propone identificar cómo recoger datos, verificar su calidad y proponer los instrumentos para el análisis didáctico de las prácticas pedagógicas.

Para poder crear esta monografía fue necesario acudir a este documento porque gracias a la metodología que aporta el estudiante, nos permitió observar con más claridad la forma de llevar a cabo la recolección de los datos de acuerdo a la clínica didáctica. Esto centra la mirada más detallada de la lectura correcta de los datos presentados en esta investigación, dando sentido a los instrumentos de recolección.

#### **2.4 Los instrumentos de práctica como espacios de formación Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa (2020)**

Esta monografía realizada por Luisa Fernanda Paredes, analiza los instrumentos de la práctica pedagógica desde el periodo del 2019-I y 2019-II en escenarios de práctica de inmersión (Cuítiva, Boyacá y San Onofre, Sucre).

Es este trabajo se propone analizar el uso y sentido de los instrumentos de la práctica en tanto recolección, comprensión y sentido de los mismos por parte de los estudiantes y los formadores. La investigación se sitúa desde las orientaciones que dan los profesores sobre el entendimiento de los conceptos de las teorías de base de la práctica pedagógica y su uso y materialización en los procesos del ejercicio de práctica en sí mismo.

Esta investigación aporta significativamente al presente trabajo ya que afianza las indagaciones frente a las herramientas de formación en las prácticas. Esto permite dar un vistazo previo a la forma en la que comprenden las herramientas por parte de los estudiantes en formación, y como las analiza.

Hay que añadir además que este trabajo de grado fue otro punto de partida para esta investigación puesto que fue necesaria la lectura de los instrumentos para poder reconocer las formas en las que se utilizaron las prácticas de inmersión previas a la realizada por mí en particular.



## **2.5 Concepciones del proceso de evaluación del profesorado colombiano en tiempos de pandemia (2021)**

Este artículo realizado por Óscar R. Boude Figueredo, Diego F. Becerra Rodríguez y Hugo A. Rozo García presenta una investigación frente a la concepción de la evaluación docente de educación superior en tiempo de la pandemia. Para ello se utilizó un enfoque metodológico cualitativo con un alcance descriptivo. Los datos fueron tomados por 41 profesores pertenecientes a 21 instituciones de educación superior tanto públicas como privadas.

Los resultados que se muestran en este artículo presentan reflexiones sobre la forma en la que los docentes cambiaron la forma de evaluar a sus estudiantes, asimilando algunas herramientas tecnológicas para sus propósitos. En este sentido también se ponen en tensión cuestionamientos por parte de algunos profesores frente a la posibilidad de asegurar si los alumnos aprendieron o no. Aunque esta investigación se presenta durante la pandemia siendo muy pronto para dar resultados certeros frente a la concepción de la evaluación en tiempos de pandemia, sí representa un punto de partida para indagar en las repercusiones que tiene la educación mediada por la tecnología. Por lo tanto, este artículo refuerza la necesidad de indagar en los vacíos de aprendizaje que pretende esta investigación.

Es importante dar a conocer a la comunidad académica sobre las dificultades y peripecias que experimentaron los profesores formadores para generar una evaluación pertinente, capaz de garantizar los aprendizajes a través de la virtualidad.

## **2.6 Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia (2022)**

Este artículo escrito por Álvaro Acevedo Tarazona, Ana Cecilia Valencia Aguirre y Angie Daniela Ortega Rey explora los impactos que produjo de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT) implementados durante la pandemia del Covid-19.

Este artículo utiliza la metodología de tipo cualitativo con una orientación interpretativa, que busca comprender la forma en la que la experiencia educativa tuvo sus modificaciones con sus actores principales, evidenciando las crisis y tensiones en la educación durante la pandemia.

Las indagaciones que presentan en este artículo forman parte de la comprensión en la que tanto la educación superior como la educación media, básica y primaria atendieron e implementaron los desarrollos de la educación mediadas por las tecnologías. Además, reconoce la importancia de abrir paso a la necesidad de indagar frente a la posibilidad de ver los impactos que implicó aplicar los modelos de enseñanza de forma remota y mediadas por tecnologías.

Por lo tanto, este artículo se suma a la necesidad de indagar en las repercusiones que tuvo la educación en la virtualidad, y los vacíos de formación que generaron un cambio tan repentino en la educación superior. Aporta sin lugar a dudas frente a la necesidad de conocer los puntos de tensión que representó la virtualidad para los distintos agentes implicados en los procesos de profesionalización y como se concibió por parte de los estudiantes y profesores, un reto tan importante para la educación en Colombia.

## **2.7 Las prácticas pedagógicas dentro de las aulas virtuales como espacios de reflexión de la educación y del ejercicio docente en las nuevas formas de enseñar (2022)**

El presente trabajo realizado por Cindy Yulieth Cuevas Gómez y Miguel Ernesto Morales Rodríguez realizan una investigación con base a la práctica que realizaron durante el periodo 2020-I al 2021-I en tiempos de pandemia. Esta investigación se dispone a analizar el ejercicio de la práctica mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sistematizando la información de lo sucedido durante el ejercicio práctico.

Los hallazgos de esta monografía comprenden la facilidad de la educación a distancia en tanto conectividad y facilidad de acceso. Así mismo nombran las dificultades y falencias del mismo sistema en tanto conectividad y otros factores.

Esta monografía genera aportes desde sus categorías de análisis en la forma en la que intenta abordar los instrumentos de la práctica pedagógica durante la pandemia cuestionando la forma en la que se intenta mediar con las tecnologías digitales las clases de teatro. Este documento deja como tarea identificar el camino por recorrer en cuanto analizar los diferentes contextos de la educación en la virtualidad y sus repercusiones.

### **3. Marco teórico**

En este apartado encontraremos los conceptos en los cuales se sustenta esta investigación y que surgieron justamente desde la formulación del problema analizando las dificultades en la comprensión de los conceptos orientadores de la práctica pedagógica durante el confinamiento por el Covid-19 para ser entendidos más profundamente. Esto establece los parámetros por los cuales se pretende indagar los vacíos iniciales que se presentaron en el momento de comenzar el ejercicio de observación en la práctica pedagógica y los posteriores desarrollos.

Para ello reconoceremos primero los conceptos de la malla curricular del área de práctica pedagógica para dar sentido al ejercicio del desarrollo del rol docente. Posteriormente desarrollaremos algunos de los contenidos de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta para dar sentido al análisis de instrumentos de uso en los procesos de práctica de acuerdo a la metodología que plantea la didáctica descriptiva (Rickenmann en Merchán, 2013). Y, por último, reconoceremos la práctica en la ruralidad desde los escenarios educativos y los municipios en los cuales realicé parte de mi proceso como profesor en formación en práctica pedagógica.

#### **3.1 Modelo de formación en alternancia**

Justamente se reconoce la formación alternando los espacios de formación universitaria con la práctica educativa permitiendo visualizar, desarrollar y formular proyectos de aula junto con los profesores de terreno y los formadores.

“Se llama ‘en alternancia’ porque los estudios en investigación didáctica han demostrado que los estudiantes aprenden de los ejercicios docentes desde las prácticas y tensiones propias de los espacios académicos en el espacio universitario y las prácticas de acción en los escenarios educativos.” (Paredes, 2019).

Este modelo se implementa gracias a los convenios que se vienen realizando con instituciones (en su mayoría) de carácter oficial, donde los alumnos promueven la enseñanza del teatro o apoyan desde el teatro asignaturas de la malla curricular.

La alternancia permite crear espacios de reflexión sobre los desarrollos en la gestión de aula en cada uno de los espacios para que los formadores y los estudiantes puedan reconocer los contextos y sus particularidades llevando a cabo estrategias para responder a las necesidades de aprendizaje en las comunidades y requerimientos profesionales en las instituciones educativas oficiales.

### **3.2 Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC)**

Según los lineamientos de la práctica pedagógica del programa, se propone que los espacios de formación se trasladen desde la universidad a los escenarios educativos. Todo este ejercicio de formación se conoce como *modelo de formación en alternancia*. Esto, como anteriormente mencionamos hace parte de la propuesta que tiene el programa para llevar una progresión de formación por parte de los estudiantes para desarrollar su rol docente. Según Paredes (2020) el estudiante, que en el aula es profesor en formación entra a ella para aprender a ser profesor, probar en la acción docente derivada de propuestas concretas, que suscitan respuestas de aprendizaje de los alumnos. Luego de dicha experiencia, reflexiona sobre su quehacer docente para así, reconsiderar, ajustar y diseñar las sesiones siguientes.

De acuerdo a esto para lograr las etapas anteriormente mencionadas, la práctica se sustenta principalmente desde la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta propuesta por Sensevy & Mercier (2007) y que con el paso del tiempo se ha alimentado a través de los gestos particulares de los profesores en artes escénicas (Merchán, 2019; Roncancio, Huertas, Guevara, Roza, 2020).

La acción conjunta “se entiende como la descripción e interpretación de las acciones de enseñanza-aprendizaje en el medio, en este caso de los instrumentos de práctica, donde se co-construyen el sentido de dichas acciones” (Paredes, 2020 Pág. 21) De acuerdo a esta interacción que se produce entre el profesor, el estudiante y el medio didáctico se desprenden dos conceptos importantes para la práctica que se instalan una vez el estudiante entra al aula. Solo definiré el contrato didáctico ya que nos interesa saber la progresión de este concepto en la investigación.

El contrato didáctico que en palabras de Sensevy (2007, pág. 10) son los comportamientos específicos del profesor que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro. Esto permite que se instale (en un principio por el profesor, pero en algunos momentos por los dos agentes) el punto de partida para los avances del aprendizaje (Paredes 2020, pág. 21). Estos contratos se romperían en tanto el estudiante avanza con el aprendizaje y así mismo el profesor crea nuevas estrategias implementando nuevos contratos.

En concordancia con el ejercicio de la práctica la acción del profesor dentro del aula y la interacción con los alumnos y el saber puede resultar bastante complejo. Justamente para poder describir estas interacciones o acciones la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta propone una serie de categorías por las cuales se pueden comprender estas estructuras. Esto permite esclarecer el propósito de las interacciones propuestas dentro del aula como los gestos profesionales del docente. Estos gestos que definiré a continuación hacen parte fundamental para esta investigación y por tal motivo serán tomados en cuenta en su definición:

**“Definición:** El profesor anticipa la agenda de la sesión, dice de qué se trata la clase. Probablemente retoma contenidos de la sesión anterior, da explicaciones sobre el tema de la clase. Da instrucciones sobre las tareas a realizar por parte de los alumnos. Estas instrucciones, estas consignas, ¿cómo las da? ¿qué dicen? ¿son claras? ¿Las dice verbalmente, las escribe, las gestualiza? A partir de estas consignas o instrucciones sigue la ‘devolución’.”

**Devolución:** este gesto marca el momento (o los momentos) en los que el profesor da paso para que los alumnos ‘hagan su tarea, su parte’ en la interacción del aula. El observador focaliza su mirada en las respuestas de los alumnos ante las propuestas del profesor: de hecho, ¿delega a los alumnos la responsabilidad o no para las tareas de aprendizaje?, ¿los alumnos realizan la actividad?, ¿se comprometen con los ejercicios de aprender?, ¿se distrae o pregunta sin cesar? ¿el profesor da el tiempo suficiente, aclara dudas, escucha preguntas (puede llevar a ampliar la consigna, a ampliar explicaciones)?

**Regulación:** el profesor hace devolución delegando la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos, pero no se desentiende. Él mismo observa las acciones de los alumnos, sus

respuestas ante los retos, modula, amplía consignas. Este acompañamiento de las actividades de tarea se llama regulación. La devolución y la regulación hacen parte la una de la otra.

**Institucionalización:** explica a posteriori qué y para qué aprendieron lo que aprendieron, el sentido de lo aprendido en relación a los saberes culturales.” (*Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas, 2022. Pág. 8*)

Es importante resaltar que estas definiciones nos servirán para el análisis más adelante, a través de los momentos en los que se definen los procesos de enseñanza por parte del profesor en formación, y así mismo en las lecturas posteriores de la comprensión de los gestos a través de las lecturas por mi parte.

Continuando con la idea, las formas en las que se viene comprendiendo la actividad conjunta en el aula, entre el profesor/ alumno, formador/ estudiante usan estos conceptos que logran describir el ejercicio de funcionamiento entre los agentes con relación al conocimiento (Merchán 2013) estos son:

**3.2.1 Mesogenesis:** “La evolución del medio didáctico y de los contenidos de enseñanza aprendizaje que son identificados y se modifican en el medio didáctico” (Merchán, 2013. Pág. 136). Justamente desde el primer espacio de formación definido como práctica de observación como nuestro medio didáctico se centró principalmente en los instrumentos de la práctica para entender qué y cómo observar en las clases. El formador orientador hace mediaciones para dar sentido a los contenidos, en este caso observables por los cuales entendemos el funcionamiento del aula en tanto sistema didáctico. Esto nos permitiría reconocer el medio en el cual movilizaríamos contenidos del teatro y en ese sentido reconocer la forma en la que se movilizan ¿a través de qué? ¿Cuáles son los materiales? ¿en dónde? Cómo se transforma ese medio didáctico hace parte de entender la génesis del medio.

En este sentido, también utilizaremos como referencial la evolución del medio el paso de la comprensión de los gestos docentes sino además la forma en la que se transforman estos conceptos aplicados en los instrumentos para la práctica del profesor en formación.

**3.2.2 Topogenesis:** “esta categoría permite describir los procesos de acción conjunta y los cruces entre dos categorías de estatus y funciones presentes en toda situación didáctica”

(Merchán, 2013. Pág. 136) De esta forma podemos inferir que concierne a los momentos en que el estudiante o el alumno pasa del lugar de no-saber a saber y en tanto avanza la secuencia didáctica va colocándose en el lugar de saber y así sucesivamente articulando, relacionando lo aprendido con lo por aprender. Así el formador orienta a los profesores en formación construyendo con ellos la capacidad de gestionar el aula, identificar y proponer contenidos, orientar la clase ser capaz de ver vacíos y avanzar. De esta misma forma podemos decir que el formador orienta y acompaña los espacios de acción en donde el estudiante, profesor en formación adquiere competencias profesionales para ser profesor.

**3.2.3Cronogenesis:** “la organización temporal de las actividades y tareas que proponen los formadores a los estudiantes en el dispositivo énfasis nos da indicaciones sobre la manera como los formadores ordenan, jerarquizan y articulan los diferentes tipos de conocimiento vinculados al objetivo principal” (Merchán, 2013. Pág. 138). En otras palabras, es el tiempo que puede tomar desarrollar ciertos contenidos, además de reconocer la importancia de la enseñanza en una forma ordenada, esto quiere decir que cronológicamente debe tener un orden y un tiempo que le permite al estudiante aprender, y así mismo al profesor en formación enseñar.

### **Malla curricular del programa**

De acuerdo con la reforma realizada en el programa desde el 2007, el programa propone dos grandes fases de desarrollo para el estudiante en formación. La fase de fundamentación (I a VI semestre) y profundización (VII a X semestre) En estos ciclos el estudiante desarrolla un perfil como egresado permitiéndole desarrollar habilidades desde lo pedagógico, lo escénico y lo investigativo.

No nos detendremos a revisar la fase de fundamentación ya que no es necesario analizar este ciclo para este proyecto, por lo que nos centraremos inicialmente en el ciclo de profundización, principalmente desde el área pedagógica.

Para ello, de acuerdo con la malla curricular el programa establece como dice la tabla 1, cuatro cursos en los que el estudiante cumple por medio de unos objetivos generales el desarrollo del rol docente y sus funciones en el ejercicio de la práctica pedagógica. Esto se establece según los lineamientos generales para la práctica pedagógica del programa.

Tabla 1. Fuente: Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas: sentido y uso de los instrumentos.

<i>Malla Curricular</i>	<i>Objetivo a desarrollar en el curso</i>
<b>Pedagogía, arte y escuela (VII Semestre)</b>	Pasamos de recibir clase de tipo seminario solamente en la universidad, a observar clases y actividades en los escenarios educativos. Tanto los observables (aquellos contenidos sobre lo que se focaliza la mirada para analizar su desarrollo en los procesos de aula) como las reflexiones y análisis se formalizan en las <b>bitácoras de observación</b> . De las discusiones y revisiones de estas bitácoras con los formadores y los pares depende la progresión en la comprensión del lugar y funciones del docente, así como los funcionamientos de las aulas según áreas, escenarios educativos, tipos de profesores, tipos de actividades, tipos de contenidos.
<b>Pedagogía del arte escénico y didáctica (VIII Semestre)</b>	Corresponde a la entrada de los estudiantes como profesores en formación gestionando actividades en las aulas para dar clases. Para afrontar esta etapa los estudiantes construyen proyectos de aula; planes a corto, mediano y largo plazo. Estos proyectos se formalizan en sendos formatos (de proyecto de aula; de planeaciones de clase) que se presentan en los seminarios de práctica en donde se discuten, se revisan, se reformulan y ajustan en consonancia con los grados de escolaridad, número de alumnos, material necesario, tiempos de clase a disposición, etc. Esta etapa se afianza a partir de las clases efectivas, las evaluaciones de los estudiantes sobre el desarrollo de las propuestas, las respuestas de los alumnos ante las actividades de aprendizaje. Esta etapa, en particular, evidencia la importancia de construir materiales didácticos apropiados, los tiempos que esto requiere, las maneras posibles de introducir a los alumnos en el conocimiento de los universos de obras y prácticas artísticas: los temas y formas del teatro, de las danzas, de la literatura y otras prácticas culturales, etc.
<b>Proyectos pedagógicos articulados a contextos I y Proyectos pedagógicos articulados a contextos II (IX Y X Semestre)</b>	Corresponde a la formalización de las reflexiones sobre la pertinencia de las propuestas de los proyectos de aula, del material didáctico preparado, las percepciones sobre las respuestas de los alumnos ante los contenidos y actividades desarrolladas en clase. Los consecuentes ajustes y transformaciones que realiza el profesor en formación, se consignan ahora en <i>los diarios de campo</i> . El trabajo reflexivo, las nuevas planeaciones, según avanza los proyectos aula, hacen parte de las informaciones construidas a lo largo de los semestres y se transforman datos de investigación.

De acuerdo con la información de la tabla anterior el ejercicio de la práctica pedagógica se sustenta en el modelo de formación en alternancia y así mismo en las diferentes etapas en que el estudiante desarrolla las fases para comprender su rol como docente conforme asume las funciones docentes dentro del aula. Este ejercicio también tiene sentido en tanto el estudiante observa, analiza y reflexiona sobre las acciones que cumple dentro del aula, la forma en la que enseña a sus alumnos, la forma en la que ajusta los contenidos para que puedan ser enseñados de acuerdo a la pertinencia del contexto.



### **3.4 LA PRÁCTICA EN LA RURALIDAD**

La práctica en la ruralidad ha venido construyendo un camino muy importante en el programa. Esto ha traído, como consecuencia, avances importantes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Según Gómez (2019) en el 2014 la Universidad se comprometió en su plan de desarrollo a profundizar en la formación de profesores y profesoras para una Colombia en paz. En este sentido, se ha puesto la mirada en el desarrollo de pedagogías con sentido crítico para aportar en los territorios reconfiguraciones sociales, humanas, económicas y construir relaciones más equitativas y justas.

En el programa, desde ese mismo año se ha buscado implementar prácticas en escenarios rurales y con el paso del tiempo se han integrado escenarios educativos cada vez más lejanos a la capital Bogotá como parte de los ejercicios pedagógicos que nos aporten conocimiento de las regiones y sus modos de relacionarse, las necesidades propias de los territorios en términos educativos y sociales. Es así que, a partir del 2016, el área disciplinar implementó salidas de giras nacionales para llevar a los territorios los montajes de sexto semestre para mostrar los proyectos autónomos de creación e interactuar con las poblaciones mediando con los procesos creativos, las obras y actividades pedagógicas que aportan a los estudiantes conocimiento regional. Paralelamente el área de prácticas pedagógicas gestiona acuerdos con algunas comunidades para lograr prácticas de inmersión durante 1, 2 o tres meses donde los estudiantes desarrollan procesos de prácticas en escuelas rurales aportando contenidos y actividades propias de las artes escénicas a la vez que aprenden de la vida campesina, de los procesos de gestión escolar.

La práctica de inmersión ha traído consigo un ejercicio más consciente del desarrollo del rol docente ya que los estudiantes pasan más tiempo en las instituciones educativas logrando ajustar sus propias propuestas a las necesidades de desarrollo de los cursos, conociendo las dinámicas de los alumnos, de las aulas y de las instituciones mismas. Es decir, el docente en formación logra mayor continuidad en los tiempos de construcción de su propia imagen como docente con la comunidad.

Esto ha dado paso a investigaciones que aportan al programa nuevas miradas sobre el rol docente en las comunidades: cómo es percibido, el papel de los docentes en las relaciones y

procesos de la comunidad, las mediaciones posibles relacionadas con procesos de profesionalización, alcances de los trabajos de inmersión. También ha traído reflexiones más minuciosas sobre la forma en la que los dispositivos de la práctica funcionan para el desarrollo de la práctica y cómo cuestiona el currículo del programa y futuras transformaciones. Aunque no vamos a desarrollar estos puntos, sí sabemos que los procesos y avances en investigación sobre los trabajos de la práctica pedagógica ha traído cambios y propuestas en las áreas de la licenciatura (ver Quiproquo, 2020).

Aun así, durante la declaración del confinamiento por la pandemia del Covid-19, las prácticas de inmersión (y de no inmersión) tuvieron que ser suspendidas por medidas de restricción y riesgos en la salud, impidiendo que este ejercicio siguiera su funcionamiento normal. Y en este sentido los convenios con los municipios tuvieron que ser congelados. Una vez las medidas restrictivas cedieron paso, el programa abrió en el 2022 nuevamente las convocatorias para las prácticas de inmersión. Tal fue el caso de Fomeque en Cundinamarca y Almaguer, Cauca. Otros escenarios educativos rurales para prácticas de una vez a la semana abrieron sus puertas, tal fue el caso del municipio de Subachoque.

Todo el ejercicio de mi práctica, como anteriormente lo mencioné, se centraba en la ruralidad por mi intención de ser profesor en este tipo de escenarios educativos. Por tal motivo los dos escenarios que escogí fueron Subachoque, Cundinamarca, en la vereda la Pradera y más adelante realicé una práctica de inmersión en Almaguer, Cauca.

***Subachoque, Cundinamarca:*** El municipio de Subachoque se encuentra a 45 km de Bogotá. Es uno de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca. Hay unos 5404 habitantes en la cabecera y en las zonas rurales unas 8856 aproximadamente. La organización política de este municipio se caracteriza principalmente porque Subachoque es el casco urbano y La Pradera es inspección y centro Poblado, además tiene 17 veredas aledañas.

Dentro de estas veredas hay escuelas que les permiten a los habitantes llevar a sus hijos a la escuela más cercana. Por ejemplo, el Tobal, Cascajal y Rincón Santo. La sede principal de bachillerato se encuentra en la Pradera.

En las escuelas la población es flotante por lo que muy pocos niños y niñas logran culminar sus estudios en la misma institución. Por lo general hay un aproximado de 10 a 20 estudiantes por sede. Estas sedes están a cargo de una profesora titular, y cada sede cuenta con un espacio de recreación para los estudiantes, una sala de juegos, un comedor, y un salón de clases. Estas instituciones son multi grado, por lo que las edades de los alumnos oscilan entre los 6 a los 10 años.

***Almaguer, Cauca:*** Es un municipio ubicado al sur del departamento del Cauca. Es conocido como el corazón del Macizo colombiano. Esta población es en su mayoría rural y está distribuido de acuerdo a su cabecera municipal, siete corregimientos y 62 veredas. La población es mayoritariamente católica y en cuanto al sector cultural, Almaguer fue declarado como “Patrimonio histórico, artístico y cultural de Colombia”

Hay un aproximado de 21.243 habitantes, dentro de estos hay 1608 urbanos. La población tiene una bella costumbre del día de plaza o de mercado. Los sábados la mayoría de los pobladores salen a mercar, intercambiar productos de campo entre vecinos y los mismos pobladores. Esto sucede en la plaza central del municipio.

Sus prácticas culturales más representativas giran en torno a la música, en especial las Chirimías y las danzas. Uno de los eventos más reconocidos del municipio son las semanas culturales que se realizan en los dos colegios de la cabecera municipal, el colegio Normal Superior Santa Clara y la Institución Educativa San Luis.

Estos colegios cuentan con educación básica, primaria, secundaria y bachiller. Además, la institución normal superior, cuenta con un programa de desarrollo pedagógico para formar Normalistas.

Este municipio está ubicado en uno de los departamentos con mayor conflicto armado en Colombia, por lo que fue de vital importancia llegar a estos escenarios en los que la población ha normalizado la presencia de personas al margen de la ley.

#### **4. Marco Metodológico:**

Justamente para reconocer los vacíos conceptuales y lograr nombrarlos es necesario acudir a los instrumentos de la práctica. Para lograr esto, esta investigación es de carácter cualitativo ya que nos permite generar datos descriptivos. Es decir, que esto permite reconocer las propias palabras ya sean habladas o escritas y se pueden traducir desde una conducta que se vuelve observable.

Para lograr reconocer aquellos factores que fueron ausentes desde el ejercicio de la práctica se escoge la metodología de clínica didáctica. Como dice Rickenmann (2012) no se trata de juzgar a un profesor si es bueno o no, sino de comprender bajo algunas circunstancias, en un determinado contexto en los materiales de una materia escolar, porque un maestro hace lo que hace. Por supuesto se analiza a partir de un estudio de caso, observando los fenómenos que suceden en el aula de clase, más específicamente las interacciones entre el profesor, el saber y el alumno. (Brousseau 1991).

En este caso esta investigación indaga a través de los instrumentos de la práctica, bajo qué nivel fueron comprendidos los conceptos de la Teoría de la Acción didáctica Conjunta aferentes a la construcción del rol docente y en esta medida la utilidad de los instrumentos de la práctica en el ejercicio mismo.

Dentro de la metodología de la clínica didáctica se reconocen diferentes métodos por los cuales lograr encontrar esta información. Como el caso de Miranda (2014) se puede observar los videos-copias como método de recolección de datos. Para en el caso de Barragán (2014) y Paredes (2020), los instrumentos de la práctica desde las observaciones, proyecto de aula, planeaciones, diarios de campo e informes finales también fueron métodos de la clínica didáctica.

Para esta investigación analizamos una sucesión de la práctica pedagógica desde el 2021 donde realice el ejercicio de observación desde la virtualidad. Por ello, recolectamos una bitácora que se logre realizar. En este análisis lograremos reconocer cuales fueron las primeras concepciones de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta a través de los gestos docentes y la forma en la que logré reconocer a través de la observación la forma de comprensión a través de la virtualidad.

Seguido a esto, por medio de los diarios de campo en octavo semestre reconoceremos cuales fueron las progresiones en las cuales, yo como estudiante, reconocí estos gestos docentes en el ejercicio de la práctica. Para ello, se recolectan seis diarios de campo de la práctica que se realizó en La Pradera (Subachoque). Seguido a esto tomaremos seis diarios de campo de la práctica de inmersión en Almaguer (Cuaca) comparándolos con otros diarios de campo que se realizaron en esta misma práctica.

Por último, para lograr reconocer desde los gestos docentes las concepciones de los términos de la práctica hasta el último ejercicio se tomaron dos videos-copias con observaciones y diarios de campo, de la esta última práctica realizada en la escuela Rincón Santo en el municipio de Subachoque nuevamente.

#### 4.1 Bitácora de observación:

La observación justamente parte desde la perspectiva la Situaciones Didácticas (TSD) (Brousseau, 1990) y (TADC), donde la estructura se orienta a observar el funcionamiento del aula desde el sistema didáctico. Esto hace parte de la fase inicial de la práctica pedagógica (VII semestre). Concebir las acciones en el aula como parte de un sistema nos permite entonces diferenciar el rol y sus funciones de los agentes en relación al saber (contenidos). (*Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas, 2022*)

NOMBRE (Observador):		CÓDIGO:
FECHA	HORA:	DURACIÓN DE LA CLASE:
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	NOMBRE DEL PROFESOR OBSERVADO:	
ASIGNATURA:	NIVEL O GRADO:	No. DE ALUMNOS:
TEMA DE LA CLASE OBSERVADA:		
CONTENIDOS DE LA CLASE OBSERVADA (anexe la planeación del profesor cuando la observación sea a un practicante):		
OBSERVABLE ELEGIDO (uno o varios gestos profesionales del docente en relación a las actividades de enseñanza, condiciones de lo didáctico, criterios de evaluación, fases de la clase, contenidos, tiempos, procesos didácticos de la actividad conjunta, otros):		
ACTIVIDADES (Descripción de las actividades que se relacionan con el observable elegido. Recuerde el profesor no enseña directamente, el alumno no aprende directamente: es a través de las actividades que se movilizan los contenidos)		
ANÁLISIS (A partir del observable escogido relacione las actividades observadas con los contenidos a lo largo de la clase)		

<p>APRENDIZAJE ALCANZADO EN ESTA OBSERVACIÓN (En función de la comprensión de las acciones en el aula como un sistema, las diferencias en el rol docente y sus funciones en relación al saber)</p>
<p>REUNIÓN DE SOCIALIZACIÓN Y REFLEXIÓN CONJUNTA (Comente sus apreciaciones respecto a la reunión con los estudiantes, formadores de terreno y formador universitario al final -o en medio- de la jornada)</p>

Fuente: "Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes escénicas, 2022"

#### 4.2 Proyecto de aula:

Para seguir en la progresión de la práctica pedagógica, los instrumentos tienen sentido en tanto el rol docente se construye en el uso de los mismos. De acuerdo a la formación que se plantea en el programa, en octavo semestre la práctica pasa a ser efectiva en los escenarios educativos. Por ello, mesogenéticamente y topogenéticamente el progreso de la formación del estudiante se materializa en la experiencia y sus reflexiones. Para esto, la primera forma de interactuar en los escenarios educativos es por medio del proyecto de aula.

Desde este instrumento se pretende lograr concretar las propuestas por parte del estudiante en cuanto a los contenidos de las artes escénicas se vuelvan enseñables dentro del aula. De acuerdo a esto, el modelo de formación en alternancia pretende que el estudiante reconozca los escenarios de enseñanza interactuando con la comunidad, y así mismo reconozca los factores del contexto en los cuales puede intervenir. Recordemos que el ejercicio se realiza una vez a la semana por un aproximado de cuatro horas. Y en los escenarios de inmersión la práctica es toda la jornada, durante los días hábiles de las instituciones educativas.

En este sentido los proyectos pedagógicos se pueden plantear a largo, mediano y corto plazo. Permitiendo al estudiante tener una brújula que le permita orientar su ejercicio docente, consignando la suficiente información del teatro para llegar a las aulas de clase.

PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA					
<i>Línea de investigación:</i>			<i>Lugar de prácticas:</i>		
<i>Nombre del PPA:</i>					
<i>Nombre del profesor(a) en formación:</i>		<i>Coordinador(a) de línea práctica:</i>		<i>Profesor(a) de terreno /Asignatura:</i>	
<i>Tipo de aula:</i> (Marque con una X según el caso)			<i>Población:</i> (Niños que se describen con su contexto, porque ayudan a contextualizar. Su contexto y su nivel de desarrollo con respecto al tema que se está desarrollando, en este caso el de lectura.)		
<i>Formal</i>	<i>No Formal</i>	<i>Informal</i>			<i>Multi grado</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

<b>No. de estudiantes:</b>	<b>Edad promedio:</b>	<b>N.º de Sesiones:</b>
<b>Justificación</b> (Contexto de intervención, Propósitos de formación, Planteamiento del Problema)		
<b>Preguntas problema</b>		
<b>Propósitos de formación</b> (Objetivos) <b>General</b> <b>Específicos:</b>		
<b>Contenidos</b>		
<b>Ubicación Conceptual</b>  (Marco teórico, modelo pedagógico, teoría del aprendizaje, etc.)		
<b>Indicadores de aprendizaje</b> (Evidencias generales materializadas de apropiación de contenidos)		
<b>Metodología</b> (modelo, método, etapas de implementación)		
<b>ETAPA 1</b> (Enumeración de secuencia didáctica) / <b>RESULTADO DE APRENDIZAJE</b>		
<b>ETAPA 2</b> (Enumeración de secuencia didáctica) / <b>RESULTADO DE APRENDIZAJE</b>		
<b>ETAPA 3</b> (Enumeración de secuencia didáctica) / <b>RESULTADO DE APRENDIZAJE</b>		
<b>Recursos, Materiales de apoyo</b> (recursos, materiales didácticos, textos mediadores, recursos físicos)		
<b>Referencias</b> (Bibliografía, Webgrafía, otros), Fecha de elaboración		
<i>Fuente: "Línea de investigación: Escuelas rurales y artes escénicas."</i>		

#### 4.3 Planeaciones de clase:

De acuerdo con el desarrollo de la práctica pedagógica, si el proyecto de aula sitúa los saberes del teatro para ser enseñados, las planeaciones de clase permiten al estudiante orientar la forma en la que deben llevar los contenidos del teatro al aula.

Para lograr esto, se presenta una matriz guía en la que los estudiantes señalan la forma en la que se presenta los contenidos en las clases. Esta matriz es adaptada al modelo de formación en alternancia, permitiendo al estudiante entender los gestos docentes como una forma de práctica en el escenario educativo. De acuerdo a esto, las líneas de las prácticas

del programa adaptan a partir de esta matriz la información que es necesaria para ser trabajada, de acuerdo a las necesidades de cada contexto escolar. Esta matriz está enmarcada principalmente por:

- a. **Curso:** muy importante, da el nivel y posibles del tema a desarrollar.
- b. **Número de alumnos y grado escolar:** orienta al profesor sobre las necesidades generales del medio didáctico en función de la edad y el número de alumnos.
- c. **Tema:** se elige en función de los alumnos, posibles intereses, edad, contexto particular, en ocasiones según el área adscrita a la misma práctica pedagógica.
- d. **Objetivo general:** responde a la pregunta sobre qué se espera desarrollar con los alumnos durante la duración de la práctica. Uno o dos objetivos generales son suficientes. Enmarca el proyecto completo, 10 a 12 sesiones, se entrelaza y tiene coherencia en función de la secuencia didáctica<sup>1</sup>, ésta se concreta a través de los objetivos específicos que orientan cada sesión de clase.
- e. **Objetivo específico:** Uno por cada sesión, máximo dos. Define en cada sesión el desarrollo paulatino y secuenciado del objetivo general.

“Aunque parece contraintuitivo, el camino para planear una secuencia debe ir de “adelante hacia atrás”: es decir que parte de aquella actividad que culmina la secuencia, con la pregunta ¿qué quiere el docente que los alumnos sean capaces de hacer en esa actividad? Y se procede a planificar las actividades que habría que proponer para que los alumnos puedan llegar a realizar esa “actividad principal” ... y se ajustan las actividades previas y los objetivos a la realidad del tiempo disponible y otros factores contextuales (número de alumnos, regularidad o no de las sesiones, tiempo en cada sesión, etc.)” (*Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes escénicas, 2022*)

Como anteriormente fue mencionado, cada línea de práctica, ha desarrollado con el paso del tiempo y de acuerdo a la forma en la que se han entendido los escenarios educativos, formatos adjuntos para las planeaciones de clase, la finalidad sigue siendo la misma, solo que cada línea plantea objetivos específicos para interpretar el contexto en el cual interviene.

Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación (El profesor en formación evalúa la pertinencia, el desarrollo y la respuesta a la actividad)
Fase de preparación o disposicional <sup>2</sup>	¿Qué van a aprender hoy los alumnos?	Explicación clara del proyecto general, de cada una de las actividades de la sesión, los compromisos, en función de la actividad principal.	5 min	La respuesta de los alumnos ante las propuestas permite verificar la claridad con la que se expone el programa general y el plan de clase <sup>3</sup> .

<sup>1</sup> Una secuencia didáctica es la ilación entre una sesión y otra y otra y una siguiente, y así sucesivamente de contenidos de enseñanza/aprendizaje que se relacionan entre sí, en función de las necesidades y expectativas mutuas entre los alumnos, los saberes y los profesores de artes escénicas.

<sup>2</sup> Es importante apoyarse en esta fase en las maneras como los alumnos concentran su atención en otras áreas (silencio para escuchar las consignas y explicaciones) y reorientar paulatinamente hacia las disposiciones particulares del área.

<sup>3</sup> Definir claramente a los alumnos qué se va a hacer en cada clase les permite a los alumnos prepararse para el trabajo en el aula, disminuye los niveles de incertidumbre y orienta la tarea del profesor.



<p>Fase de la <b>actividad principal</b> o desarrollo: puede desarrollarse en varias subfases, (2) de acuerdo con los contenidos específicos planeados.</p>	<p>Puntualizar los contenidos, declararlos explícitamente a los alumnos. Y esto permite que ellos sepan qué van a aprender.</p>	<p>Cada actividad se elige en función de los contenidos. Los contenidos y tipos de contenidos sugieren tipos de actividades.</p>	<p>30 min <b>divididos</b> en cada actividad.</p>	<p>Se evalúa la actividad: Permite al profesor evaluar su propia gestión y reorientar la clase cuando es necesario (verifica si los alumnos aprendieron lo que quería enseñar, si eran claras las consignas). Esta evaluación hace las veces de autorregulación para profesor en formación.</p>
<p>Fase de reflexión y <b>evaluación del aprendizaje:</b> Permite saber qué se hizo bien, muy bien o mal y porqué. Da espacio a los alumnos para hacer preguntas y resolver dudas sobre el plan de clase, formas de hacer, etc.</p>	<p>Se retoman los contenidos y fases, así como los logros y dificultades más importantes del devenir de la sesión. Es buen momento para la institucionalización</p>	<p>Marca los puntos de giro para el profesor. Permite repasar (memoria didáctica) los procedimientos. Permite anunciar lo que seguirá la clase siguiente.</p>	<p>10 min</p>	<p>Este momento de la clase da espacio tanto al profesor como a los alumnos para hacer una coevaluación sobre cómo fueron propuestas las actividades, si fueron útiles, si los alumnos aprendieron los contenidos.</p>

Fuente: "Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes escénicas, 2022"

#### 4.5 Diario de campo:

En el desarrollo de la práctica pedagógica, uno de los instrumentos que le permite al estudiante reconocerse así mismo dentro del aula es precisamente el diario de campo.

Este instrumento es fundamental, ya que es donde se consigna toda la información que sucede durante el ejercicio y donde le permite al estudiante reflexionar en torno a la acción educativa con respecto a los gestos dentro del aula. Este instrumento a la vez alimenta el informe final donde se sitúan reflexiones para investigaciones en torno a la práctica.

Para que este instrumento sea efectivo se recomienda que no se deje para después, sino que sea utilizado preferiblemente el mismo día que se realizó la práctica. Es importante que se realice de esta forma, porque posiblemente queden sucesos importantes que no son nombrados y que posiblemente causen vacíos ya ambigüedades dentro de la reflexión.

Además de acumular información necesaria, uno de los objetivos específicos del diario de campo es comparar la planeación de clase realizada reflexionando sobre los cambios y las transformaciones que sucedieron durante la sesión. Este también analiza factores pedagógicos, didácticos y logísticos que pueden llegar a incidir durante la sesión o sesiones.

El instrumento se plantea por parte de los lineamientos como una matriz que al igual que en las planeaciones, las líneas de las practicas del programa buscan adaptar según su contexto.

**FORMATO DIARIO DE CAMPO**

<b>NOMBRE:</b>		<b>CÓDIGO:</b>	
<b>LUGAR:</b>	<b>FECHA:</b>		<b>HORA:</b>
<b>ÁREA DE APOYO:</b>			
<b>TEMA:</b> (Relacionado con la planeación de clase)			
<b>TEXTO (S) MEDIADOR (ES)</b>			
<b>PREGUNTA:</b> (Defina una/s pregunta/s que guíe/n la sistematización desde la problematización de algún componente de la clase sugeridos en la descripción).			
<p><b>DESCRIPCIÓN:</b> De la ejecución de la clase con relación a la planeación, en coherencia con el proyecto de aula.</p> <p>Vale la pena tener en cuenta los distintos componentes constitutivos de una clase. Es en función de su priorización, identificación y lugar en los procesos de aula que adquieren sentido y lugar en las reflexiones del profesor en formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fases de la clase</li> <li>- Contenidos</li> <li>- Actividades</li> <li>- Recursos</li> <li>- Tiempo de la actividad</li> <li>- Criterios de evaluación</li> <li>- Situaciones emergentes</li> <li>- Características espacio-temporales</li> <li>- Evaluación del aprendizaje</li> </ul>			
<b>EVIDENCIAS:</b> (Escritos, dibujos de los alumnos, entre otros. Fundamental recordar que en las aulas NO se pueden tomar fotos ni grabar videos sin permiso firmado.)			

Fuente: “Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes escénicas, 2022”

### Informe final:

El informe final, es el instrumento donde se sitúan las reflexiones de toda la práctica efectiva durante el semestre cursado. Este instrumento recoge todas las reflexiones de los diarios de campo, el cumplimiento del proyecto de aula y las disposiciones realizadas desde las planeaciones de clase.

Este instrumento toma desde una perspectiva más profunda, las acciones que incidieron para el cumplimiento de la enseñanza del teatro. ¿se logró o no enseñar teatro? ¿se necesita más tiempo para lograrlo? ¿Qué medios son necesarios para poder realizar una práctica más efectiva? Estas son algunas preguntas que pueden plantearse en el informe.

Por supuesto, al igual que los otros instrumentos este también tiene una matriz guía propuesto desde los lineamientos de la práctica. Y al igual que los otros instrumentos, las líneas de las prácticas adaptan estos instrumentos de acuerdo a sus objetivos.

1. Breve Introducción (escríbalo de últimas). Este acápite anticipa de qué va a hablar en los siguientes puntos y en qué términos.

2. Proyecto de aula que realizó a lo largo del semestre. Si es más de uno escriba un informe por cada proyecto: Institución, grado escolar, número de sesiones, número de alumnos y tiempo de clases.

Proyecto:  La voz de los personajes relata la historia. (Clase de sociales)	4 de primaria	8 sesiones	45 alumnos	1:30 horas
---	---------------	------------	------------	---------------

### 3. Ejemplo: Sobre el lugar de la práctica.

Describa brevemente la incidencia del lugar de práctica

en el proyecto propuesto y en los modos de desarrollo. Es decir, describa cómo poco a poco el contexto (grado, número de alumnos, tiempo de la clase, etc.) incidió en los ajustes del proyecto y el nivel de logro.

4. Logros y dificultades del proyecto de aula (revise cuidadosamente sus apuntes, diarios de campo y planeaciones):

4.1 En cuanto al texto mediador: ¿qué textos eligió? ¿qué obras utilizó para dar ejemplos, en qué formatos? ¿Por qué? ¿hizo adaptaciones? ¿Sí? ¿no? ¿Por qué? y ¿cuáles?

4.2 En cuanto a los objetivos generales y específicos: Escríbalos y analice. ¿qué tan generales fueron?, ¿qué tan específicos? ¿Fueron cambiando en el avance de las semanas? ¿sí o no? ¿por qué? Acuda a los diarios de campo y ponga ejemplos claros. Describa la relación entre los objetivos generales y los específicos. Enuncie cuáles fueron los logros y las dificultades en la declaración y coherencia entre los unos y los otros.

#### 4.3 Describa la relación, si la hay, entre los objetivos y los textos mediadores.

¿Podría enunciar qué aprendió en este semestre en relación al sentido de orientar el proyecto de aula a partir de objetivos? En cuanto a los contenidos y las actividades (revise cuidadosamente sus diarios de campo y planeaciones): Describa lo más claramente posible el desarrollo a través de las sesiones de clase cómo fue identificando la diferencia entre contenidos y actividades. Describa si hay o no relación entre los contenidos y el texto mediador. Describa si hay o no relación entre las actividades y el texto mediador.

Fuente: “Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes escénicas, 2022”

## 5. Análisis

Para lograr el desarrollo del análisis propuesto, organizamos el presente análisis en cuatro etapas. Estas cuatro etapas se caracterizan de acuerdo al progreso de la práctica efectiva que se realizó conforme se establece en el mismo programa y de acuerdo a lo que se plantea desde el ciclo de profundización. Por tal razón el análisis tiene una pretensión frente a reconocer la caracterización y profundización en el entendimiento del proceso de la práctica

de acuerdo con modelo de Formación en Alternancia y así mismo de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta.

Por esto en séptimo semestre recolectamos el único material que contaba con la evidencia de la observación y así mismo caracterizamos lo que en teoría debió suceder dentro del proceso, un recuento de la experiencia como observador y el pertinente análisis del material evidenciando los vacíos de acuerdo a lo expresado durante la experiencia.

Así mismo avanzamos con la práctica de octavo semestre en donde recolectamos dos planeaciones de clase y dos diarios de campo de dos prácticas efectivas en las que de igual forma caracterizamos el ideal de una práctica efectiva de acuerdo al programa, el contraste de la experiencia y los vacíos que se hicieron evidentes en las herramientas para la práctica.

En noveno semestre la experiencia y la propuesta para la investigación nos llevó a avanzar en la información haciéndome consciente de los vacíos que se venían presentando durante la práctica. En este sentido comenzamos a indagar en los materiales que se venían realizando durante la práctica (práctica de inmersión) en los que comenzamos a reducir el problema y a poner la mirada en las herramientas para la práctica. De igual forma para este capítulo recolectamos la información de dos planeaciones de clase y dos diarios de campo, y en una información externa tuvimos en cuenta el proyecto de aula y el informe final (estos dos últimos en forma de lectura referencial) evidenciando las peripecias y los retornos de la comprensión en la práctica.

Y, por último, en décimo semestre conforme avanzamos en la investigación realizamos dos videoscopias en las que nos permitieran analizar de forma más profunda y con mayor experiencia la forma en la que se observa una clase. Por esto una vez transcrito y observado dichas clases observamos que hay una mayor comprensión frente a los vacíos de que se evidenciaron en las anteriores prácticas. Con esto no pretendemos decir que el ejercicio estuvo mal y que ahora está bien, sino que pretendemos reconocer el avance de comprensión y de sentido que obtuve durante la investigación y que nos permitieron reconocer los vacíos de las prácticas pasadas.

### **5.1 Séptimo semestre, Pedagogía, arte y escuela.**

Recordemos que la preparación de los estudiantes para los procesos de observación en este curso comienza cuando en los seminarios de la clase ‘Pedagogía, arte y escuela’ circulan los documentos iniciales sobre observación orientada y aquellos artículos que explican la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta. Paso seguido, unas tres o cuatro semanas más tarde los estudiantes se desplazan físicamente a las aulas de clase de diferentes escenarios educativos a observar los profesores certificados y a profesores en formación de últimos semestres. Esto en una aproximación en el terreno para comprender el funcionamiento del aula como sistema, el lugar del profesor y los gestos profesionales de los docentes.

A través de reconocer los gestos profesionales en este ir y venir de los escenarios a los seminarios y las correspondientes conversaciones con profesores de terreno, profesores observados, formadores universitarios y colegas en las aulas se identifican las respuestas de los alumnos ante las propuestas de los docentes, así como lograr evidenciar procesos de aprendizaje, contenidos de enseñanza, y, en fin, todos aquellos contenidos planteados a través del Modelo de Formación en Alternancia.

*Esta observación* en sus distintos niveles<sup>4</sup> se sustenta en los contenidos de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta que en la medida en que evoluciona el estudiante en la comprensión de la complejidad de los requerimientos del aula, aporta novedades sobre el funcionamiento del sistema. Decimos ‘niveles de observación’ porque en cada uno de los semestres éstos avanzan de distintas maneras articulados a las responsabilidades que asumimos como profesores en formación. Diría inclusive que observar es un proceso que se va integrando paulatinamente dentro de las capacidades (competencias) del profesor.

Volvamos a nuestro asunto. En este primer nivel, la tarea del profesor en formación es, como habíamos dicho párrafos atrás, leer sobre la observación orientada, conocer sobre cómo es el funcionamiento del aula en tanto sistema según la triada didáctica profesor-alumnos en los seminarios de la universidad y en la alternancia el estudiante acude al aula de clase (en escenarios educativos distantes de la universidad) a observar presencialmente la forma en la que el profesor enseña. La idea, era observar cómo ‘actúa’

---

<sup>4</sup> Sobre el sentido de observar en cada uno de los semestres.

el profesor en el aula, como se dispone y cómo dispone a los alumnos para enseñar. Y claro, cómo prepara, el material para enseñar. Pero ¿de qué se forma se presenta desde la virtualidad sino hay presencialidad? ¿cómo se identifican los gestos profesionales docentes dentro del aula para lograr interpretar el funcionamiento de los agentes en el aula? ¿cómo se dispone el espacio? ¿cuál espacio?

## **5.2 Sobre el inicio de observación: un aula plana.**

Al pensar en el inicio de la práctica, sobre los procesos de observación mis expectativas estuvieron encaminadas a desarrollar mi rol docente dentro de un contexto rural. Desde que escogí ser profesor, la ruralidad ha sido el espacio de mi predilección, dado que me críe en ese tipo de contexto, mis profesores fueron rurales, pasé por una escuela rural y hasta el momento vivo en un contexto rural. Este escenario de la ruralidad me ha llamado la atención por las condiciones enriquecedoras que ofrece: Las costumbres, los dialectos, los dichos, las raíces, los mitos de los que vinimos, las leyendas circundantes, las personas y las diferencias con la ciudad, la música que se crea en forma de sentido de pertenencia, la cultura de los escenarios educativos (tanto formales como no formales) tienen un sentido tan propio y arraigado a lo que me ha construido como persona y es lo que me ha impulsado a seguir construyéndome como individuo.

Sin embargo, al llegar el momento de iniciar la experiencia de observación los imaginarios se vieron nublados por las condiciones del confinamiento de la pandemia del Covid-19 y trajeron consigo situaciones que impidieron el desarrollo de los procesos formativos como esperaba. Por tal motivo cancelé en el 2020-2 y retomé nuevamente en el 2021-2 el proceso de formación comenzando desde las prácticas de séptimo semestre. El primer ejercicio de observación se intentó realizar de forma virtual puesto que las restricciones todavía seguían y las mediciones con las instituciones tenían bastantes dificultades.

Hoy puedo decir que, si bien hubo una pantalla de computador de por medio, y es altamente posible desarrollar clases muy eficientes a través de formas virtuales, en nuestro caso no hubo realmente tal ejercicio. Me explico, un dispositivo de formación propuesto para desplazarnos físicamente desde los seminarios universitarios hacia los escenarios educativos, escuelas, salones de clases, inclusive espacios de recreo, quedaron atrapados en unas pantallas planas en donde los agentes a cargo, de las clases en las escuelas, y de los

acompañamientos en la universidad, apenas si lograban gerenciar asistencia, conectividad (muy baja, por cierto) y algunas actividades. Estas fueron dificultades comunes dentro las instituciones donde se debían realizar dichas observaciones. Los profesores en formación no estábamos preparados para este ‘modo’ de observación. Me atrevo a decir que los profesores en los escenarios educativos de la básica y la media tampoco estaban preparados, y nuestros formadores... tampoco.

Sumado a lo anterior, la poca claridad de comprensión que tuve respecto a las herramientas del área de práctica, circuladas en el tiempo de la pandemia, tiempo nebuloso por decir lo menos, que debían aportarnos guías para los ejercicios prácticos de observación como ‘el formato de observación’ no tuvieron para mí sentido claro dentro de los procesos definidos para esta fase. La falta de comprensión del funcionamiento del aula en tanto sistema didáctico, la falta de sentido del significado del rol docente y los procesos paulatinos para su construcción ya no fueron importantes en ese momento; no, porque no quisiera desarrollar las actividades orientadas a construir mi rol docente sino porque el casi nulo conocimiento que obtuve de este curso me impidieron darle algún significado y estructura a los pensamientos sobre qué y cómo comprender las actividades de observación.

La observación virtual trajo consigo la necesidad de identificar componentes de las clases que para ese momento no estaban caracterizados dentro del sistema del aula, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para ser más exactos, para ser identificados y analizados dentro de la práctica. Y en este sentido apenas si nos limitamos a tratar de reconocer los conceptos que de forma habitual se reconocen en la práctica presencial, en un espacio que nos significó poco o nada dadas las circunstancias. Y los nuevos elementos que no fueron nombrados y caracterizados crearon incertidumbre y dejaron vacíos en la comprensión de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta, teoría de base para entrar a entender el funcionamiento del aula como sistema y el lugar del profesor, así como la acción docente. Hoy las puedo nombrar, pero durante dos años trajo como consecuencia arrastrar estos vacíos en las actividades de las practicas pedagógicas efectivas, esta vez de forma presencial.

### **5.2.1 27-10-2021. Vacíos sobre la interpretación del contexto de aula en la virtualidad y sus agentes:**

Para dar avance a esta información, se toma la bitácora de observación que se obtuvo de la práctica en el periodo 2021-2, el observador (*de ahora en adelante O1*) expresa que el calendario académico dentro de la institución educativa estaba por culminar cuando al fin se lograron agendar sesiones de observación por lo que no se pudieron realizar más reuniones con los cursos. Esta observación se realizó mediada por una pantalla de computador una vez que las clases pretendieron ser virtuales, no así los instrumentos, cuyos componentes estaban pensados para la presencialidad y no para los formatos de la virtualidad. Hablaremos sobre esto en detalle más adelante. Es decir, no fue posible identificar el funcionamiento del aula ni siquiera de la manera más superficial de la acción educativa dentro del salón de clase de forma presencial, pero hicimos un esfuerzo enorme por reconfigurar aquello que habíamos entendido para interpretarlo de forma virtual, aunque sin mucho éxito.

Una de las premisas al entrar en contacto con las clases a observar es contar con la planeación de clases cuando son profesores en formación los profesores observados, o en su defecto haber conversado con el profesor a cargo para enterarnos sobre el tema de la clase, sus actividades principales, los contenidos principales.

O1 no cuenta con una planeación por parte del profesor a observar (*en este caso una profesora certificada, de ahora en adelante P1*) por lo que entra a ciegas a ser parte de la clase virtual. No hay información con respecto a la materia, de qué se trata, si llegó temprano, o tarde, si tuvo algún inconveniente con respecto a la forma en la que se dio la clase. No supo si eran 5 o 20 alumnos. Tampoco tuvo información con respecto a la plataforma tecnológica en la que se reunió el material de los procesos de enseñanza aprendizaje. No supe si fue una plataforma institucional o cualquiera otra. Esta falta de información da cuenta en efecto de una escasa, nula interacción con la institución receptora, y por supuesto con el sentido de las bitácoras de observación y consecuentes contenidos a observar, en particular, identificar de primera mano los gestos profesionales docentes, o alguno de los componentes de la clase.



## 5.2.2 Vacíos sobre los contenidos de la clase:

Tomado de la casilla “contenidos” del formato.

Se realiza un recorrido por las temáticas trabajadas durante el año académico, periodos de la danza y sus diversas representaciones en la historia, al igual que el recorrido histórico del teatro desde sus orígenes hasta hoy en día. (*bitácora de observación 1. O1*)

Para el caso de O1 la información de los contenidos simplemente es informada dando cuenta la poca comprensión con respecto a que se refiere a contenidos del teatro y de la danza. No se sabe si hubo contenidos específicos del teatro y de la danza definidos por la profesora. Recordemos que hablar del teatro y de la danza son dos conceptos totalmente diferentes y que acumulan bastante información de referencia. O1 no describe cuales son esos contenidos a los que la profesora hizo referencia porque O1 no los apuntó. Por supuesto la falta de información de los contenidos da cuenta del vacío de comprensión del significado de observar la sesión y describir lo que sucede en el aula: las actividades de la sesión y de los contenidos. Recordemos que identificar contenidos y su articulación y coherencia con las actividades a través de las cuales se movilizan es parte de la identificación de la interacción didáctica. No es lo mismo hacer teatro y danza que enseñar el teatro y la danza y sus contenidos. De hecho, no es lo mismo la historia de la danza o del teatro para una clase de décimo grado, en un video de 15 minutos que la historia de la danza o del teatro en un curso de dos semestres universitarios o en una enciclopedia. Dicho esto, en efecto, qué sería aquello que decía el video, (que hoy apenas si recuerdo) y lo que la profesora quería recordar que habían aprendido los alumnos ... ¿justo antes de la pandemia?

A propósito, algunos formadores del programa dividen los contenidos en tres tipos: contenidos procedimentales, contenidos conceptuales (disciplinares) y contenidos axiológicos. Esto quiere decir que de acuerdo a lo que la profesora pretende enseñar tiene que ver con un saber disciplinar. Para O1 no pareciera tener relevancia ya que no lo describe con claridad.

### 5.2.3 Vacíos sobre los gestos profesionales docentes.

Siguiendo con la información, en la bitácora de observación, O1 responde de forma intuitiva respecto a lo que le plantea el formato como se presenta a continuación:

*OBSERVABLE ELEGIDO: (uno o varios gestos profesionales del docente, condiciones de lo didáctico, criterios de evaluación, fases de la clase, contenidos, tiempos, procesos didácticos de la actividad conjunta, otros). Devolución e Institucionalizar.*

(observación 1. O1)

Como se presenta en el formato de bitácora se emplean varias categorías de información que le permiten al estudiante elegir cual es el observable, para fijar de forma más precisa su mirada respecto al interés a analizar. Para el caso de O1 elige dos de los gestos profesionales: devolución e institucionalización, sin tener en cuenta que para identificar la tarea para los alumnos que hace parte de la devolución del profesor es necesario haber identificado, escrito por lo menos, cuál era la instrucción. Esto limita la comprensión de la actividad en el aula con respecto a lo que sucede el resto de sesión. Estas dificultades ponen de presente el vacío de información recogido en la bitácora (única) y por ende la descripción y análisis de esa misma bitácora es poco útil.

### 5.2.4 Sobre los vacíos en la descripción de los gestos profesionales en las actividades:

Tomado de la casilla “análisis” del formato:

En esta clase observamos que también se hace un proceso de evaluación en el cual la docente le hace preguntas a las estudiantes respecto a los temas vistos en el periodo académico. En esta sesión la docente muestra un video con el fin de apoyar ese proceso de recordar para que las estudiantes puedan avanzar y así hacer una devolución de los conocimientos y su correcta institucionalización.

Para lograr caracterizar la interpretación del sentido de los observables elegidos, el estudiante debe describir de forma muy detallada los sucesos dentro del aula de clase según logre identificar los gestos de devolución e institucionalización. En este caso la descripción de los sucesos es superficial: informa lo que hace el profesor “les hace preguntas a las estudiantes”, pero sin anotar cuáles son las preguntas, tampoco describe las respuestas de los alumnos, quedándose en decir que es “respecto a los temas vistos en el período académico”. El observador se conforma con informar que hubo un ‘video’ para ‘recordar’, suponemos que los contenidos del semestre. No sabremos nunca. O1 pasó por alto identificar esos

contenidos que nos hubieran podido mostrar qué se enseña de teatro y de danza en ese nivel escolar, tampoco supimos cuál era el video, cuantos alumnos asistieron, de qué grado, etc.

Con respecto al gesto de devolución corresponde a los momentos en los que el docente delega la responsabilidad a los alumnos para que asuman ellos la responsabilidad de aprender a partir de las tareas que define el profesor relativas a dar continuidad a las actividades definidas.

La respuesta por parte de los alumnos es aquello en lo que el estudiante debería haber fijado su atención para saber sobre esa respuesta a las tareas propuestas. Esto actúa de forma conjunta con la definición, permitiendo reconocer cuales fueron los contenidos a desarrollar, y por medio de las consignas reconocer la manera en la que el profesor realiza este gesto para avanzar en la movilización de contenidos. O1 no tiene en cuenta estas características, impidiendo la comprensión de lo realmente sucedido en la clase.

Simplemente se limita a informar parte (muy escueta) de una de las actividades sin relación alguna con el resto de las actividades (que tampoco describe)

De igual forma sucede con *la institucionalización*, asumiendo que son los alumnos quienes dan forma a este momento de la clase y no el profesor. Esto pone otro vacío de comprensión con respecto a la forma en la que los agentes funcionan dentro del aula y sus tareas puntuales.

### **5.2.5 Sobre los vacíos en la descripción de las condiciones de lo didáctico en la virtualidad:**

De acuerdo con los planteamientos que permiten entender las acciones en el aula cuando se describen de forma presencial, necesariamente deberán cambiar en la virtualidad. Por ello las condiciones de lo didáctico deberían ser descritas para comprender el funcionamiento de la clase, para comprender la eficacia de las propuestas de actividades para desarrollar contenidos.

Para el caso de O1, no toma en cuenta esta información por lo que no anota ni describe en ningún momento el desarrollo de la clase. Por tanto, surgen diferentes interrogantes que son precisos de tener en cuenta para comprender la clase desde las posibilidades que ofrece la observación ¿se prenden las cámaras? ¿la profesora pide que prendan las cámaras? ¿de qué

forma están dispuestos los alumnos desde su espacio de trabajo? ¿hay uniforme? No se sabe qué tipo de condiciones del medio dispone la profesora para realizar las actividades que se nombran. ¿Cómo es la forma de participar en la actividad? ¿En qué plataforma se están reuniendo? ¿cuáles son las condiciones de la virtualidad para esta clase? ¿se exige algún material en específico para el desarrollo? ¿cuadernos, lápices, colores? No hay una descripción con respecto a estas condiciones.

Hoy podemos decir que los dispositivos de observación deberían adaptarse a la comprensión del lenguaje virtual, permitiendo reconocer las condiciones didácticas dispuestas para el desarrollo de la clase y en este sentido avanzar en la comprensión del funcionamiento de las clases: áreas, tiempo, contenidos, formas de gestionar del profesor, formas de responder de los alumnos. Es decir, que para el caso de O1, al no tener en cuenta esta información se presenta como un vacío de sentido en tanto el aula cambia de modo.

## **6. Octavo semestre: Pedagogía del arte escénico y didáctica:**

De acuerdo con lo que se reconoce del Modelo de Formación en Alternancia, en octavo semestre los estudiantes pasan a tomar el rol de profesor (en formación) haciéndose cargo de dar clase. Topogenéticamente en octavo semestre toman el lugar del profesor para enseñar. El aula de clase es el espacio donde el estudiante aprende en la acción, es decir en *situación de enseñanza* (in situ).

Para lograr este desarrollo inicial del rol docente, en el medio didáctico se aprende en dos niveles. 1) referente al rol docente y lo que acompaña la acción. Aquí reconoce la preparación de los materiales apropiados para el contexto, la manera en la que se da clase (es decir, la forma en la que me voy a dirigir a los alumnos), la forma en la que pretende llevar el teatro, si por medio de la apreciación, comprensión o circulación de las artes en el mismo contexto. Y 2) tiene que ver con la construcción del rol del alumno de artes escénicas. Este nivel plantea preguntas referentes a lo que se pretende enseñar. Por ejemplo, sobre las obras de repertorio (cuáles obras, de esas cuáles escenas, adaptadas o no, fábula y trama, personajes, escenarios), el vocabulario específico de la disciplina y la forma material elegida, si son títeres y de cuáles, si es teatro dramático o de sombras, si es una lectura

dramática. En cualquiera de los casos existe un vocabulario especializado que define contenidos y por tanto actividades acordes para su enseñanza y de estos qué aprendizajes axiológicos se pretende lograr.

Para dar forma y sintetizar estas ideas, el estudiante (*ahora profesor en formación*) acude al segundo instrumento fundamental que se propone desde los lineamientos para la práctica, el *proyecto de aula*. Este instrumento pretende concretar las propuestas del estudiante con respecto a los contenidos para que sean viables en las aulas de clase. Este desarrollo del proyecto de aula es pensado en una secuencia de actividades para llegar a la “actividad principal”. Por ello el profesor debe ir de atrás hacia adelante planeando los posibles contenidos y actividades, las posibles herramientas que le ayudan al alumno a realizar y darle sentido a la actividad principal. ¿qué quiere el docente que los alumnos sean capaces de hacer en esa actividad? Esto se ajusta de acuerdo al número de sesiones disponibles, el número de alumnos, la regularidad de las sesiones, el tiempo, etc. Para lograr formalizar este proyecto en material tangible se utiliza la *planeación de clase*.

La planeación tiene como objetivo situar al profesor practicante en el/os momentos en los que se realiza la secuencia didáctica dentro del aula de clase. Es decir, divide el proyecto de aula según el tiempo disponible para la sesión en etapas en las que pretende movilizar los contenidos del teatro. Para esto, debe puntualizar en qué contenidos pretende llevar y cómo deben ser movilizados por medio de la/s actividades. Para lograrlo el profesor acude a lo aprendido durante las observaciones (ejercicio que ahora se transforma como una autoobservación y lo ayuda a tomar decisiones sobre cómo definir temas y actividades, el tipo de tareas para hacer devolución y en el camino cómo regular las tareas y actividades de los alumnos durante la sesión de práctica) para responder las siguientes preguntas: ¿Cómo pretendo definir los contenidos? ¿cómo regular las actividades propuestas para la clase? ¿Qué materiales se proponen? ¿cuánto tiempo me toma desarrollar x actividad? ¿cómo institucionalizar el conocimiento? Todas estas preguntas son resultas más adelante con el formato de *diario de campo* donde se evidencia si es efectiva o no lo planeado por el profesor. Permitted así mismo ajustar los materiales, la forma de enseñar, los contenidos, el tiempo para desarrollar, el cronograma dentro del proyecto, situaciones del contexto y demás situaciones que inciden dentro la acción educativa.

Este resultado de las secuencias didácticas para llegar a la actividad principal y aquello que interviene a nivel de contexto durante el transcurso de las clases, las planeaciones y sus ajustes, los diarios de campo y sus reflexiones con respecto a la acción docente alimentan la herramienta llamada *informe final*.

### **6.1. Sobre la primera práctica efectiva: Un aula difícil de entender**

Como expliqué en capítulos atrás mis intereses estaban guiados por pensar una práctica en la ruralidad. Por esto, después de que en el país se iban levantando las medidas restrictivas y el confinamiento ya no era tan necesario, las escuelas y colegios volvieron a abrir sus puertas. El proceso ahora consistió en escoger un lugar de práctica donde pudiera lograr dar coherencia entre la práctica y mis expectativas en un espacio rural. Y para lograr mi objetivo escogí a el municipio de La Pradera, Subachoque, una vereda que queda a unos 10 minutos del casco urbano.

La primera etapa de la práctica consistió en observar el contexto, observar a los alumnos, a los profesores y la institución. Reconocer elementos que permitieran configurar ideas para desarrollar con los alumnos dentro de la institución un proyecto de su interés y del mío y que no fuera ajeno a la realidad en la que vivían. Esta observación, pensé, no tendría mayor relevancia puesto que yo ya estaba familiarizado con el contexto rural y con lo que los rodea. Eso creí. Con esto supuse que sería fácil la entrada a gerenciar una clase, aun así, ignorando todo lo que implicaba organizar esta información, e ignorando los vacíos conceptuales que traía ya descritos, inicié un proceso que describo y analizo a continuación.

Después de la observación inicial, el formador a cargo nos pidió que realizáramos un proyecto de aula para los cursos que nosotros habíamos escogido. Este proyecto de aula debía condensar todo lo que en “teoría” ya debíamos comprender desde la observación. La principal dificultad apareció cuando no supe cómo proyectar y aterrizar las ideas. Ideas que estaban pensadas únicamente para ‘aplicar’ lo que me enseñaron, o eso creía, herramientas para la actuación. El término que más me costó entender fue el de *contenidos del teatro*.

Por supuesto, durante el proceso de prácticas, estas dudas e intenciones las trasladé a las planeaciones de clase que trajeron consigo que enfrentara la realidad de lo que sucede en el aula escolar, apenas con herramientas más o menos claras de ...actor. Los conocimientos

que como actor pretendí enseñar no tuvieron mayor efecto, sobre todo, no tuvieron sentido para los alumnos. En algunos momentos traje elementos técnicos de la actuación de actores que se revolvieron con la vida personal de los alumnos contrario a los objetivos que se plantean dentro de los proyectos de práctica pedagógica. Me daba cuenta que, era una contradicción con los propósitos del teatro escolar, y por ende no lo reflejaba en la información de las planeaciones de clase ni de los diarios de campo, ni mucho menos en el informe final. Hoy me doy cuenta en cambio de las contradicciones que suscitaba en mí, no entender el significado ‘del tipo de teatro’ para ser llevado al aula, identificar contenidos específicos relacionados con ‘ese teatro’ y lograr proponer actividades acordes con la trama, con la fábula, con la forma. Toda esta práctica da cuenta de que en efecto yo tenía vacíos de comprensión del sentido de los instrumentos de práctica como espacios de formación y de su sentido a la hora de proyectar los mínimos para poder enseñar.

### **6.1.1 Sobre el contexto de la institución y los objetivos a desarrollar:**

Para el caso del contexto de esta práctica efectiva el profesor en formación acude a un colegio donde su modalidad es educación por proyectos. Esto quiere decir que por medio de ciclos (tiempo en el año) las áreas de la institución dividen su trabajo para focalizar el desarrollo a un objetivo concreto, esto se conoce como modalidad de escuela nueva. A partir del desarrollo de los ciclos, los profesores practicantes desarrollan su ejercicio en el apoyo al aula de los profesores certificados que están desarrollando el proyecto. Por esto a partir de las artes escénicas apoyan las áreas que trabajan en el curso siguiendo los objetivos del proyecto de cada momento.

De igual forma el profesor en formación plantea su proyecto articulando lo que pretende enseñar en el aula de clase. Para esto acudimos al objetivo general para reconocer lo que pretendía desarrollar durante su ejercicio de práctica efectiva:

**Objetivo general:** Crear espacios de reflexión y autorreconocimiento de la identidad del municipio de Subachoque por medio de narrativas orales propias de los estudiantes de la institución educativa departamental la Pradera. (Proyecto de aula. La Pradera, Subachoque, 2022)

No nos detendremos a analizar este objetivo, sino que lo tendremos de marco referencial para el desarrollo de las planeaciones de clase y los diarios de campo escritos durante la

práctica para reconocer esos nuevos vacíos que surgieron en los instrumentos de esta fase y el ejercicio docente.

### **6.1.2 Planeación de clase 1. 16-03-2022. Sobre los vacíos de sentido de los objetivos y los contenidos a movilizar**

**1.Contenidos a movilizar:** Comprensión de la escritura, transmisión verbalizada al papel. (Planeación de clase 1.)

Para revisar los vacíos frente esta planeación es necesario analizarla desde dos perspectivas. Por un lado, el profesor en formación (de ahora en adelante PF) plantea un objetivo demasiado general, es decir, el instrumento de la planeación no permite aterrizar a unos contenidos específicos, que a través de las actividades se puedan enseñar. Para el caso de este contenido, el planteamiento de ‘la escritura’ supone un contenido muy grande. No se sabe cuáles son los contenidos ni los objetivos puntuales a desarrollar dentro de la clase. Además, la propuesta ‘la transmisión verbalizada al papel’, implican ‘algo’ que no es claro sobre a qué se refiere específicamente para llevarlo, imaginamos a la escritura, o acaso al dibujo sobre papel. No hay claridad respecto a los contenidos que pretende desarrollar PF.

Por otro lado, aparece un segundo vacío respecto a la concreción de enseñar teatro en un grado escolar. Si bien es la primera planeación, PF ignora por completo la idea de cómo llevar el teatro al aula. Más adelante veremos por qué.

**4.Objetivo general:** Comprensión de la escritura desde la exploración vocal. (Planeación de clase 1.)

Con respecto a los vacíos que presenta la formalización del objetivo, recordemos que el objetivo general ayuda al profesor practicante a delimitar aquello que pretende que los alumnos aprendan por medio de actividades. Por ello el objetivo general (casilla 4) y los contenidos a movilizar (casilla 1) van de la mano y se articulan, entre más claro sea este objetivo, más claros son los contenidos para la clase.

Como ya se dieron cuenta, para el análisis de esta información pusimos como componente principal los contenidos, esto con el fin de acudir de forma necesaria hacia cuál es el objetivo. Aquí podemos evidenciar que todavía hay generalidad muy amplia de información. Y como no es precisa la información la estructura de la clase queda ambigua.



No sabemos exactamente que pretende PF enseñar en esta sesión. Por lo tanto, este vacío es de sentido hacia los objetivos y sus contenidos.

Esto trae repercusiones con respecto a la forma de la ejecución de la propuesta en la clase. Los vacíos de comprensión de la situación no solo se presentan en la planeación de clase, sino que se evidencian en el diario de campo.

## **6.2 Diario de campo 16.03.2022 Sobre los vacíos de comprensión del instrumento y los gestos profesionales docentes.**

En la actividad los estudiantes lograron entender la dinámica de la actividad. En algunas historias había coherencia, en otras era difícil. Al final el propósito de la actividad era que ellos tuvieran conciencia de que para contar historias es necesario tener conciencia de cómo se cuenta una historia.

Recordemos que el diario de campo es un instrumento que le permite al profesor practicante reflexionar frente a la jornada comparando sus reflexiones con aquello que proyectó en la planeación. El ejercicio surge justamente de reconocer las acciones docentes en el aula para ajustar y mejorar las estrategias de enseñanza de los contenidos. Para reconocer estas reflexiones frente la acción docente se realiza un ejercicio de autoobservación (ejercicio que ya vimos en séptimo semestre) y que permite, a través de los gestos docentes reconocer la forma en la que se comprenden y se ponen en práctica. En el caso de PF, efectivamente utiliza el instrumento como un formato en el que le permite describir las situaciones que sucedieron dentro del aula.

Pero la información que desarrolla dentro de la herramienta se limita a informar las situaciones dentro del aula, más no ahonda. Pareciera que no se cuestiona frente a las acciones que el mismo realizó, ni tampoco frente las actividades. En este sentido el instrumento pasa a solo tener sentido cuando describe las situaciones más no profundiza en la acción, en cómo se dieron.

De igual forma sucede con los gestos profesionales. Las situaciones que suceden dentro de la acción en el aula relativos a las formas de gestionar no parecen tener sentido para PF. De alguna forma utiliza los términos para referirse a algún gesto más no profundiza en lo que quiere decir para él. No se detiene a reflexionar frente los efectos de sus propuestas

(dirigirse a los alumnos, esperar respuestas, regular) en los alumnos, ni tampoco en la forma en la que desarrolla las actividades.

### **6.2.1 Planeación de clase 2. 27.04.2022. Sobre los vacíos en la descripción y desarrollo de las actividades**

Después de la devolución del escrito, se dispondrá el espacio para la actividad de inicio. La actividad consistirá en que los estudiantes tendrán una hoja de papel o un pedazo de tela para ponerlo en la parte de atrás, en la cola (Planeación de clase 2. Subachoque, 2022)

Continuando con el desarrollo de su práctica PF realizó sus planeaciones de forma muy general. Como observamos anteriormente los vacíos que arrastra desde dos semestres anteriores no han sido superados y cada vez se evidencian más dentro del desarrollo de su práctica. Parece que no le dio un sentido coherente a la forma en la que los instrumentos se engranan y funcionan para desarrollar espacios de reflexión como docente.

PF utiliza algunos términos como “disponer el espacio”, término que hace referencia a realizar una acción concreta dentro del espacio para realizar alguna actividad, esto sin mayor especificidad. Es decir, no se sabe cómo es la forma de disponer el espacio, si por medio de los pupitres, los alumnos o los materiales, la indicación queda muy general. ¿Disponer el espacio con qué objetivo?

De igual forma sucede con las actividades, PF se limita a informar en los formatos el desarrollo escueto de partes de las actividades más no hay indicaciones puntuales que tenga en cuenta explicar cómo se dieron en la materialidad de la clase con esta población, ni tampoco la forma en la que se pretendía desarrollaren el tiempo y espacio de la clase. En este sentido surgen interrogantes con respecto a la forma en la que PF crea los materiales pertinentes para su clase. ¿Se prepararon los instrumentos, los materiales necesarios para realizar la sesión? ¿las actividades fueron pertinentes para esta sesión? ¿los contenidos son lo suficientemente claros para PF? No se sabe cómo PF pretende desarrollar los contenidos y qué sentido tiene enseñarlos para él y para el curso en el que está interviniendo.

### **6.2.2 Sobre los vacíos de los momentos en la sesión y su pertinente desarrollo:**

En la segunda parte entramos para la segunda actividad. Como les cuesta mucho la atención intente hacerla rápida. Así que implementé muy rápido la actividad, pero a la hora de

comprender las imágenes les costaba mucho. No entendían mucho las imágenes y los que la hacían también les costaba mucho. (diario de campo 2. Subachoque, 2022)

Como hemos dicho anteriormente la planeación de clase es un mapa que le permite al profesor practicante reconocer el /los momentos dentro de la clase. De igual forma reconoce las actividades y sus momentos de desarrollo dentro de la sesión.

Para el caso de PF la planeación no parece indicarle nada. Su forma de realizar las actividades y el tiempo que le toma desarrollarlas no parecen tener sentido. Recordemos que el proceso de crear un material *didáctico*, saber si es pertinente o no, probarlo, tomar en cuenta cuanto tiempo puede ser prudente o no extenderlo son parte del proceso de desarrollo para una planeación. Todo esto es necesario reconocerlo a la hora de ejecutar la actividad. Pero para el caso, para PF parece no encontrar algún sentido a esto. Él decide realizar la actividad “muy rápido”. Cosa que más adelante le pasa cuenta de cobro porque después enuncia que a los alumnos les costaba comprender lo que estaban realizando. Efectivamente PF comienza a observar los vacíos dentro del proceso. Y nuevamente deja el instrumento para informar más no cuestionarse que pudo salir mal o que puede corregirse dentro de acción docente.

## **7. Noveno semestre. Proyectos pedagógicos articulados a contextos I**

El desarrollo del rol docente continúa en noveno semestre permitiendo al estudiante reconocer las características del docente de Artes Escénicas en las aulas de clase. Por ello, el ejercicio pasa a tener sentido en cuanto a las formas en las que interpreta la información de los instrumentos de la práctica. Los contenidos que hacen parte inicial para reconocer formas de actuar como profesor, son ahora también parte de los datos de investigación que más adelante se formalizan dentro del proyecto de grado.

Además de comenzar a recolectar estos datos y proyectarse dentro del proceso para su trabajo de grado, los estudiantes amplían sus posibilidades de práctica permitiéndole en algunos casos realizar una práctica de carácter inmersivo. Para lograr este ejercicio es necesario pasar por una primera práctica en la que adquiere algún conocimiento frente los comportamientos y funciones docentes en los contextos educativos de forma experiencial.

Por esto la proyección del estudiante se articula a los contextos en los que se relacionan de forma permanente, comprometiéndose profesionalmente sus interacciones tanto fuera como dentro de las instituciones. Lo anterior permite ampliar sus experiencias como docente practicante en otros territorios fuera de la capital del país. Reconocer sus puntos de vista, sus opiniones, las relaciones con el contexto, la forma en la que amplía su vocabulario, sus indagaciones y hallazgos dentro del mismo proceso son el pilar fundamental para la continuidad de una práctica efectiva y un desarrollo como docente de forma consciente.

### **7.1 Peripecias y retornos del desarrollo del rol docente:**

Esta práctica tiene la característica de que se realizó en el municipio de Almaguer, Cauca. Después de la pandemia del Covid-19 el programa re abrió convenios con municipios de difícil acceso donde los estudiantes realizan de forma inmersiva su ejercicio de práctica pedagógica. Para mi caso decidí aventurarme a seguir mi objetivo, conocer nuevas ruralidades, nuevos contextos.

Esta práctica tuvo desde dificultades por parte del contexto a razón de violencia que azota el municipio. Esto trajo consigo retrasos considerables en tanto tiempos de inicio en la ejecución. Sin embargo, la formadora que estaba a cargo de esta práctica nos fue avanzando información con respecto a la forma en la que posiblemente ejecutaríamos el proyecto. Nos fue mostrando la forma en la que se presentaban los *contenidos del teatro* por medio de las lecturas dramáticas y cómo podríamos emplazarlas en el contexto.

Finalmente tuvimos luz verde para dirigirnos al municipio, y con una duración de 22 horas de viaje por tierra llegamos a nuestro sitio. La profesora nos recomendó que tuviéramos precauciones respecto a nuestro comportamiento en público, como representantes de la universidad, como profesores en formación invitados, puesto que nosotros jugamos un rol muy diferente en ese contexto al que normalmente jugamos en nuestra sede de formación en el Parque Nacional. En el municipio de Almaguer somos vistos como profesores en todo momento. Esto me llevó a tomar consciencia del rol docente no solamente dentro la institución educativa si no fuera. ¿Pero cómo tomar un papel que no reconocemos? Como el tiempo de esta práctica fue reducido debido a las condiciones, contábamos con solo dos meses para realizar el ejercicio. La profesora nos indicó que realizáramos observación en

las dos únicas instituciones con las que cuenta el municipio. En mi caso la Institución Educativa Normal Superior.

Nuevamente me di cuenta de las dificultades que tenía el ejercicio para mí. No sabía qué estaba observando y entraba a las clases de los profesores sin mayor idea de qué hacer, qué observar, sobre qué fijar mi mirada. Esto sumado a que ahora ya no planeaba para una sola clase a la semana sino para tres a cuatro días a la semana. El proceso de construcción del proyecto no fue del todo claro y no tuve una idea concreta que me permitiera orientarlo de mejor forma. Sin embargo, paulatinamente logré ejercicios de muestras que con bastante pericia logré gerenciar, no del todo exitosas pero que me llevaron a reflexionar sobre los contenidos de los procesos de esta construcción del rol docente. Es aquí donde comencé a cuestionarme por mi rol como docente y los vacíos a los que volvía una y otra vez sin darme cuenta que, al fin me preguntaba sobre cómo tomar conciencia.

### 7.1.1 Diario de campo 19.10.2022. La asunción de la acción docente por medio de la importancia de reconocer y nombrar contenidos.

Ejemplo Observación Almaguer.

<u>Actividad</u> <u>Contenidos</u> <u>Material didáctico</u>	<u>Definición</u> <u>Devolución</u> <u>Condiciones de lo didáctico</u>
Descripción Estudiante 2	Observables
En la segunda parte de la reunión con normalistas de los grados 12 y 13 decidimos hacer un <u>juego de activación corporal</u> y un <u>ejercicio escénico</u> usando como referente al Maestro Augusto Boal y el <u>teatro imagen</u> . (...) para la primera parte <u>solicitamos una pelota</u> plástica que nos fue facilitada por la profesora Frida, la cual también quiso ser parte de la dinámica.	<u>juego de activación corporal</u> : Se define las actividades. Efectivamente se describe una actividad para la disposición. <u>ejercicio escénico</u> : Esta es la segunda actividad <u>teatro imagen</u> : <u>para la primera parte solicitamos una pelota</u> : Material didáctico.
Mi compañera E2, al llegar los normalistas al espacio <u>los ubicó en círculo, pero esta vez de pie</u> para explicarles las reglas del juego, el cual consistía en <u>hacer dos equipos</u> , cada equipo <u>tenía que hacer pases del balón entre sí hasta llegar a 15 pases, el otro equipo lo tenía que impedir</u> mientras intentaba lograr también el número de pases requerido, el primer equipo en lograr completar los pases ganaba el juego. Al empezar la actividad, <u>sin delimitar el espacio</u> veía como los estudiantes se desplazaban por todo el salón para lograr ganar, (...) Al terminar el <u>juego organizamos (...) las sillas para que se sentaran los estudiantes</u> , empezamos a <u>explicar la dinámica de lo que íbamos hacer</u> , los normalistas estaban sentados frente al escenario <u>mirando las escenas</u> que tenían como tema principal <u>situaciones difíciles que se pueden dar en las escuelas</u> .	<u>espacio los ubicó en círculo, pero esta vez de pie</u> : Condiciones de lo didáctico. Disposición física de los estudiantes <u>hacer dos equipos</u> : Primera consigna. Es la parte de definición para la actividad. <u>sin delimitar el espacio: Tenían a disposición toda el aula organizamos (...) las sillas para que se sentaran los estudiantes</u> : condiciones de lo didáctico acordes con la siguiente actividad. <u>explicar la dinámica de lo que íbamos hacer</u> : definición, consignas puntuales <u>mirando las escenas</u> : Los alumnos responden a la actividad, <u>situaciones difíciles que se pueden dar en las escuelas</u> : <u>reflexionar con estudiantes normalistas sobre situaciones de comportamiento que tanto nosotros los practicantes como ellos como profesores pueden tener en clases</u> .
La actividad fluyó muy bien, se entablaron diálogos donde <u>los normalistas planteaban distintas soluciones a un mismo problema o</u>	<u>los normalistas planteaban distintas soluciones a un mismo problema o dificultad</u> : Devolución. Los alumnos responden a

<p><u>dificultad</u>. Mientras se daba el intercambio de ideas y se presentaban escenas que nos ayudaron a construir un diálogo interesante, <u>me di cuenta de que la disposición del espacio</u> para nuestras clases es muy importante, la ubicación de cada elemento, lo que requerimos en ese espacio para llevar de forma correcta nuestras actividades de clase sin que se convierta en algo caótico.</p>	<p>la actividad planteada por los profesores planteando soluciones. <u>me di cuenta de que la disposición del espacio</u>: Condiciones de lo didáctico. El profesor reflexiona frente al espacio en el que están realizando la actividad.</p>
--	---

Desde este diario de campo podemos observar que ahora la información es un poco más detallada. Recordemos que en los anteriores ejemplos observamos que los detalles resultan ser menos precisos por lo que no podemos descifrar los contenidos de la clase. Como observamos ahora nombra los contenidos y así mismo el desarrollo de la clase a través de los gestos profesionales. En este sentido define las actividades que pretende movilizar en la sesión. Tanto el juego de activación corporal como el ejercicio escénico tienen descripciones que los caracteriza en ese espacio. Con respecto a los contenidos se logra observar que la segunda actividad se pretende movilizar por medio teatro imagen y poner en común entre los estudiantes de la normal y el profesor en formación (profesional) casos semejantes de dificultades en el aula.

De igual forma se detallan las condiciones didácticas para realizar la actividad, la forma en la que se disponen en el espacio para realizar las actividades. Las reflexiones de igual manera comienzan a nombrarse, así como las preocupaciones por el espacio. Es decir, la forma en la que se disponen las condiciones didácticas para el desarrollo de la actividad. Las descripciones del E2, nos permiten identificar el lugar del profesor investigador, qué sucede en el aula y con qué propósito.

### 7.1.2 Diario de campo. Vacíos de sentido con respecto a la lectura después de su sesión, información detallada con un objetivo claro:

Ejemplo Diario de campo Almaguer

<u>Actividad</u> <u>Contenidos</u> <u>Material didáctico</u>	<u>Condiciones de lo didáctico</u> <u>Definición</u> <u>Devolución</u>
<p><b>Área: español. Grado: 7 (Normal Santa Clara)</b>  <b>Tema: géneros de la novela. PREGUNTA:</b> ¿Cuáles pueden ser las formas en la que se puede calificar a los alumnos de acuerdo a lo que ellos presentan?  ¿Cómo se pueden configurar estos espacios de exposición para que los alumnos puedan participar más de acuerdo a los temas que están viendo? ¿Cómo evaluar si el mecanismo de exposición es suficiente para que los alumnos se interesen por los temas de lectura?</p>	<p>Sobre la evaluación: contenidos y formas  Pregunta orientadora para entender la clase que se formaliza</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN:</b> El día de hoy fueron las exposiciones con los alumnos, así que lo <u>primero fue dejar que organizaran los grupos</u>, repasarán los temas. Con la profesora de vuelta (estuvo ausente unos días) le comenté sobre <u>lo que habíamos realizado la semana pasada</u> y me comentó que le parecía bien y que esperaba que por medio de los <u>ejercicios teatralizados</u> tuvieran una nueva forma de ver la lectura. Le comenté que para poder realizar los <u>ejercicios evaluativos</u> <u>dividiríamos las notas en dos formas, por un lado</u>, todo lo que tenía que ver con la <u>información del género a abordar</u> y por otro el ejercicio de <u>interpretación teatral de los textos</u> que ellos escogieron. La profe estuvo de acuerdo y decidimos <u>darles las indicaciones a los alumnos sobre cómo se iba a calificar</u> y también se realizó el ejercicio de <u>sortear el orden de las exposiciones</u>.</p>	<p><u>exposiciones</u>,  <u>primero fue dejar que organizaran los grupos</u>:  Condiciones de lo didáctico,  <u>ejercicios teatralizados (sobre las novelas)</u>  <u>formas de evaluar</u>,  <u>interpretación teatral de los textos</u>: La interpretación  <u>darles las indicaciones a los alumnos sobre cómo se iba a calificar</u>: Se hace una consigna sobre cómo se pretende evaluar y lo que van a evaluar.  <u>sortear el orden de las exposiciones: parte de la definición para realizar la actividad</u>.  Disponen criterios de evaluación</p>

<p>Al iniciar los ejercicios estaba muy bien, el primer grupo fue el género de <u>novela picaresca</u>. Al <u>principio expusieron con la cartelera</u>, y en el pedazo del fragmento <u>actuaron</u> sobre la obra que ya habían leído que era “<u>El Lazarillo de Tormes</u>”</p> <p>Eran dos alumnas, realizando <u>el tratado número 1 El ciego v Lázaro</u>. Aquí realizaron los hechos más importantes del tratado.</p> <p>En el grupo de <u>romanticismo</u> realizaron la <u>adaptación de Romeo y Julieta</u>, realizando una lectura de los hechos más importantes de la obra, fueron ejercicios bastantes buenos.</p> <p>Otro ejercicio bueno fue el de la escena que <u>adaptaron</u> de <u>IT</u>. El payaso con George en la alcantarilla.</p>	<p><u>Novela picaresca</u> <u>principio expusieron con la cartelera</u>; la respuesta de los alumnos sobre la lectura y adaptación del lazarillo.</p> <p><u>Romanticismo</u> <u>Actuaron</u>: las alumnas realizan la actividad de actuar uno de los fragmentos de la obra. <u>adaptación de Romeo y Julieta</u>: Esta vez los alumnos adaptaron pequeños fragmentos de la obra. respuesta a la consigna: leer y adaptar por parte de los alumnos.</p>
<p>El grupo de <u>fantasía</u> hizo un ejercicio muy pequeño de <u>Alicia en el país de maravillas con el conejo blanco</u>. En este grupo <u>no hubo mucho texto</u>, solo nos explicaron sobre que trataba la escena, pero no hicieron mucho.</p> <p>En general la mayoría de los grupos respondieron de forma positiva a la exposición, salvo por algunos casos en los que <u>no habían traído mucho material</u>, otros grupos no entendieron bien el ejercicio y otros no habían traído el material.</p> <p>Me gustó mucho porque pudimos hacer un ejercicio juicioso en el que los alumnos en su gran mayoría <u>respondieron a la lectura</u>. Demostraron que sí hay una forma en la que <u>leen de forma consiente</u> y obviamente por medio <u>del teatro</u> logramos ver los resultados de esa lectura juiciosa.</p>	<p><u>Género fantasía</u> <u>Alicia en el país de las maravillas con el conejo blanco</u> <u>grupo no hubo mucho texto</u>: ¿habría espacio para la regulación? <u>No habían traído mucho material</u>: <u>Material didáctico</u>. <u>No hay suficiente material para realizar la actividad</u>. <u>Respuesta a la consigna</u>. Los alumnos <u>leen conscientemente</u>. El teatro como estrategia para decodificar novelas</p>

En este ejemplo particularmente observamos como PF lograr comprender de forma avanzada los contenidos en la clase, es decir que logra nombrar aquello que no podía nombrar anteriormente en ninguno de los semestres ni instrumentos. Por esto, logra desde el ejercicio de identificar cómo a partir de estos declarar contenidos es posible resolver la pertinencia de las actividades y por ende el sentido de las respuestas por parte de los alumnos. Asumir los gestos profesionales desde el ejercicio. Aunque con algunos vacíos todavía en la formalización de las regulaciones faltantes, algunas definiciones y detalles minuciosos podemos evidenciar que subsana vacíos de conocimiento con respecto a identificar en la trama de la clase el significado de los gestos, de los términos. También podemos observar que, aunque es una clase de español el profesor lograr configurar las actividades para movilizar contenidos del área de español. (aun siendo un área en la que no se ha formado). Aun así, logra avanzar en la información para el análisis de la información y darle sentido al presente análisis.

### 7.1.3 Las propuestas de una planeación y la realidad de un resultado:

Fase de la clase	Actividades	Descripción de lo que se hará	Tiempo de la actividad	Contenidos identificados para el análisis
Preparación y disposición de los alumnos	Los alumnos se dispondrán a preparar los temas de la exposición.	El docente a cargo <u>dará el tiempo suficiente para que todos realicen sus exposiciones</u> , preparen lo que trajeron y si es necesario un repaso antes de comenzar. El docente también <u>hará la aclaración sobre que se va a calificar en la exposición</u> recordando que se van a sacar dos notas, por un lado, sobre el <u>género de la novela</u> ¿Qué es?, sus características y por otro lado la representación del fragmento escogido.	20 MIN	<u>dará el tiempo suficiente para que todos realicen sus exposiciones</u> : Destina una cierta cantidad de tiempo para que ellos realicen la actividad. <u>hará la aclaración sobre que se va a calificar en la exposición</u> : El profesor refuerza su consigna para realizar las exposiciones. <u>género de la novela</u> : Las exposiciones tratan de los

				géneros de novelas. No queda claro que tipo de novelas.
Desarrollo	Exposición de los temas a abordar con respecto a la novela.	El docente <u>hará un pequeño sorteo sobre como inician las exposiciones</u> de los alumnos, repartiendo papelitos con el orden a iniciar. Como son 10 grupos se inicia en orden normal, es decir, del uno al 10. En esta parte el docente <u>ayudará a los alumnos a fortalecer los conceptos que hagan falta si es necesario.</u>	90 MIN	<u>hará un pequeño sorteo sobre como inician las exposiciones;</u> Regulación de la actividad. El docente organiza los grupos con un sorteo. <u>ayudará a los alumnos a fortalecer los conceptos que hagan falta si es necesario;</u> Dispone una regulación de los conceptos dando la posibilidad de ampliar los conceptos que ellos realizan en la exposición
Reflexión	Cierre final, el docente finalmente darás las notas de los alumnos haciendo una retroalimentación sobre lo expuesto y lo visto en la clase.	El <u>docente dará a conocer las notas</u> en conjunto con la profesora de terreno, haciendo conjunto las dos notas. La finalidad es que los alumnos puedan <u>comprender como está dispuesto los temas para que puedan trabajarlos desde la lectura de una forma diferente.</u>	10 MIN	<u>docente dará a conocer las notas;</u> Evaluación sobre la actividad. <u>comprender como está dispuesto los temas para que puedan trabajarlos desde la lectura de una forma diferente.;</u> Una institucionalización de contenidos de acuerdo a la exposición.

En esta planeación también podemos evidenciar un avance en la información con respecto a la primera planeación. Aquí se comienza a detallar ciertos momentos de la clase que pretende movilizar. El ejercicio comienza a desdibujarse desde su eje central, a pesar de contar con una mayor información.

Cuando hablamos del eje central estamos haciendo una referencia a los contenidos que pretende movilizar el profesor para la clase. Como evidenciamos en el recuadro PF planea la clase sin nombrar un solo contenido, solo desarrolla actividades. Actividades sin ningún sentido. Es así que queda sin sentido la forma en la que planea sus tiempos para el desarrollo la clase. Es decir, pareciera que no sabe cuánto tiempo toma enseñar los contenidos que no ha nombrado. Por esto, la planeación, a pesar de contar con bastante información y una mayor descripción, no logra tener sentido y ubicar la clase con algún norte claro. Por esto hace falta una casilla para formular contenidos donde se pueda saber que pretende enseñar y como desarrollan las actividades de acuerdo con el tiempo que toma enseñar los contenidos dando claridad al instrumento en sí mismo.



## **8. Décimo semestre: Proyectos pedagógicos articulados a contextos II**

El desarrollo del rol docente culmina en este semestre asumiendo la tarea de desarrollar una práctica efectiva en los escenarios educativos. Por ello es importante recordar que las herramientas para la práctica tienen sentido en tanto se desarrollan de la mano con el proyecto de grado cuando ambos están articulados. Los datos recolectados de los proyectos de aula, las planeaciones de clase, los diarios de campo y los informes finales son datos que asumen un papel importante en la práctica como espacios de reflexión, y en el proyecto de grado como datos para los análisis de la dimensión investigativa del profesor.

Reconocer dichos datos permite ampliar el conocimiento del desarrollo del rol del profesor, de sus funciones, de su liderazgo, asumiendo su nuevo papel en la sociedad. Esto quiere decir que en este semestre los conocimientos frente al aula por parte del alumno pasan a tener avances en cuanto a la comprensión de la acción docente en el aula. Pero ¿qué pasa cuando estos conocimientos no están tan claros?

### **8.1 Avances de comprensión y sentido del rol docente como observador y profesor de las Artes Escénicas:**

Una vez llegué a este último semestre cuestioné mi propio proceso como estudiante dentro de las prácticas. Sabía que en efecto tenía bastantes vacíos que me impedían desarrollar mi objetivo de construcción como profesor, y así mismo en las elaboraciones que pudieran aportar para la construcción del proyecto de grado. Esto me llevo a indagar en los datos recolectados durante los 2 años de prácticas pedagógicas.

En efecto pude comprobar que había vacíos como mencionamos en los anteriores capítulos. Para el caso de décimo semestre, (que en teoría asumiríamos que las planeaciones de clase y los diarios de campo deberían ser perfectos) no tomamos estos datos sabiendo si estaban bien o mal. Para lograr avanzar en esta información volvimos en los pasos recorridos y realizamos dos videoscopias que nos permitieran comparar el desarrollo de una clase con un profesor certificado analizando todo lo que se puede comprender de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta finalizado el proceso de la práctica dentro del programa. Con esto no pretendíamos reconocer que el proceso estuvo mal y que ahora está bien. Si no, que, en

cambio, queríamos evidenciar el proceso que supone analizar los gestos profesionales docentes desde una perspectiva más profunda y con mayor experiencia.

Por esto, lo que veremos a continuación es el análisis de dos clases tomadas en la última práctica efectiva desde la escuela Rincón Santo en el municipio de Subachoque, Cundinamarca. Para lograr esto evidenciaremos las categorías que nos permitieron analizar con mayor detenimiento los gestos profesionales y los observables elegidos para encontrar los aportes que genera una clase efectiva de forma presencial y de igual forma ampliando la información de los vacíos de comprensión del ejercicio para la práctica.

### 8.1.1 Sobre la escuela y sus agentes. Las condiciones del contexto que afectan la acción didáctica:

Esta escuela Rincón Santo cuenta con seis alumnos y una profesora titular. La modalidad multigrado que significa una sola aula para varios cursos de primaria con una sola profesora a cargo cuenta con un tablero, tv, mesas de trabajo, estantes con libros, mesas con materiales para manualidades, un tapete de goma para realizar actividad descalzos. Los alumnos tienen una jornada de 7 de la mañana a 2 de la tarde aproximadamente (en algunos casos la jornada es más corta para tiempos como la alimentación o por condiciones externas, y/o de la misma institución).

#### Tomado videoscopia #1. 17. 04. 2023

	Descripción de la clase. Minuto 19:56 a 22:53	Contenidos
Fase inicial de la primera parte de la clase.	<p>Min 19:56</p> <p>ES: ¡AHHISS! (<u>Saca su cuaderno y se prepara para leer estado líquido en casas.</u> En este estado sus partículas las siguen estado unidas. Están unidas profe.</p> <p>PL: <u>Pero en casa ¿cómo es? ¿Cómo es el estado líquido en casa? ¿en qué productos? ¿en qué cosas?</u></p> <p>ES: <u>En agua... en digo...</u></p> <p>PL: En agua ¿cómo? Porque eso son los estados del agua.</p> <p>ES: ¡EH! ¡AH! <u>Ya en agua de botella.</u> En hielo.</p>	<p><u>Saca su cuaderno y se prepara para leer:</u> tarea de los alumnos</p> <p><u>estado líquido en casas:</u> contenido de la lectura.</p> <p><u>¿cómo es? ¿Cómo es el estado líquido en casa? ¿en qué productos? ¿en qué cosas?</u></p> <p>ES: <u>En agua... en digo...</u></p> <p>REGULACIÓN POR MEDIO DE PREGUNTAS</p> <p><u>agua de botella</u> Contenidos.</p>
	<p>PL: ¿Hielo es el estado líquido?</p> <p>ES: Agua hirviendo</p> <p>PL: el agua hirviendo. ¿Es agua líquida? <u>cuando está hirviendo agua es líquida</u> ¿pero es eso el ejemplo para <u>agua líquida</u> o para agua vaporosa o gaseosa o gas?</p> <p>ES: Para líquidos.</p> <p>PL: ¿Para líquidos? <u>Dale, continua.</u></p> <p>ES: Estado gaseoso es cuando el agua se evapora formando nubes o vapor.</p> <p>PL: ¿y en la casa cómo lo observas?</p> <p>ES: Cuando colocan a hacer el pollo.</p>	<p><u>cuando está hirviendo agua es líquida:</u> regulación.</p> <p><u>Dale, continua.:</u> Consigna para la progresión de la actividad.</p>

	PL: ¿Asado?	
	<p>Min 21:54</p> <p>ES: No.</p> <p>PL: Pero estamos hablando del agua, del agua. como observas tú el agua en vapor en la casa?</p> <p>ES: Cuando hacen pollo...</p> <p>PL: <u>¿Pollo? agua estamos hablando de agua, no, de pollo</u></p> <p>ES: <u>¡AH! Cuando le echan el agua hirviendo y sale...</u></p> <p>PL: <u>Exacto, es cuando sale el vapor del agua hirviendo. Exacto.</u></p> <p>ES: (<i>Sigue leyendo</i>) y... estado líquido en casa. Este presenta sus partículas muy unidas cuando se les rompe o se les... ra... o se fragmentan...</p>	<p>PL: <u>¿Pollo? agua estamos hablando de agua, no, de pollo.</u></p> <p>Regulación de contenidos.</p> <p>ES: <u>¡AH! Cuando le echan el agua hirviendo y sale.</u> Devolución.</p>
	<p>Min 22:53</p> <p>PL: y de eso <u>¿qué entendiste tú mi amor de lo que me estás leyendo?</u></p> <p>ES: De cuando se rompen se vuelven muy diferentes porque... como que se vuelven inseparables.</p> <p>PL: <u>No. ¿Qué entendiste tú? ¿por qué es líquida? y ¿cómo se ve en la casa del estado líquido?</u></p> <p>ES: <u>¡Ah! El estado líquido se ve cuando uno lava los platos.</u></p> <p>PL: ¡Aja! Lavando los platos, ¿Qué más?</p> <p>ES: <u>Cuando le empacan a uno agua para las onces.</u></p> <p>PL: Aja. Listo, continua mi amor.</p>	<p><u>¿qué entendiste tú mi amor de lo que me estás leyendo?</u>; regulación de los contenidos de la lectura.</p> <p>ES: <u>¡Ah! El estado líquido se ve cuando uno lava los platos.:</u></p> <p>DEVOLUCIÓN</p>

Para comprender un poco mejor este ejercicio es necesario revisar el contexto. Los alumnos se encuentran sentados al frente del tv después de recibir la consigna por parte de la profesora, de revisar las tareas como observaremos más adelante. Queremos comenzar con este ejemplo ampliando la información porque deriva otros conceptos que serán ampliados más adelante. Aquí queremos hacer hincapié en la forma en la que PL se encuentra realizando la actividad. Esta actividad es sobre un control de lectura. Es decir, revisa la forma en la que los alumnos comprenden lo que se encuentran leyendo.

Aquí podemos evidenciar que la actividad central es el control de la lectura, pero además PL enseña otros contenidos fuera del área de español por medio de ese control de lectura. Contenidos de ciencias naturales, más específicamente sobre los estados físicos del agua. Pero además no se detiene, regula por medio de preguntas la forma en la que ES comprende esta lectura. Modula la forma en la que el alumno hace devolución respecto a los conceptos y las ideas. Y en algún momento da continuidad a la misma.

Para poder ampliar esta información y revisar con mayor detenimiento otros conceptos que derivan de esta observación. Por esto observemos el siguiente ejemplo de esta actividad:

Min 5:42

PL: *(la profesora se dirige a todos los alumnos desde su puesto)* Bueno chicos por favor buscamos un cuento...

ES: (alza la mano) Profe ¿yo lo puedo buscar? *(La profesora niega con la cabeza)* ¡Ah!

PL: Sin quitarme las carpetas porque algunos de ustedes me quitaron la carpeta de descargas, entonces por favor...

(Los alumnos se levantan de sus pupitres para buscar los libros. De inmediato se dirigen a la parte del frente del televisor con sus libros que sacaron del estante de libros. Cada uno coge una silla y se sienta en forma ordenada, excepto ES quien se sienta al frente del computador que está conectado al televisor.)

En este ejemplo, de igual forma hay una consigna puntual (como parte de la definición) en la que PL les pide a los alumnos que busquen un cuento. De acuerdo con el desarrollo de la actividad los alumnos van a realizar su parte (la profesora da el espacio y el tiempo para ello: hace devolución) en ese mismo instante PL regula de inmediato la actividad. Les pide que tengan cuidado con el material que van coger. La secuencia de la actividad cambia de sitio cuando pasan de estar en la mesa donde inicialmente se encuentran a la parte del frente del TV. De esto podemos deducir que esta actividad ya lo han realizado puesto que no hay una consigna puntual por parte de PL que diga “ahora pasen al frente del TV”. Los alumnos en efecto realizan esta actividad casi de forma automática.

Hasta aquí podemos observar que hay secuencialidad de actividades con consignas puntuales que permiten entender el aula y la forma en la que la profesora gestiona a partir de gestos profesionales para que avance la clase. Por esto, podemos evidenciar que la forma en la que se observa desde séptimo semestre hasta ahora cambia sustantivamente en tanto PF logra identificar el sentido de las elocuciones de la profesora como gestos profesionales. Aquí ya pudimos observar cómo es una consigna, como se interpreta y la siguiente respuesta de los alumnos. Paso seguido, decimos que PF logra descifrar ‘las partes’ de la actividad... Se evidencia una secuencialidad en las actividades en el aula y como interviene en algunos momentos el contexto y cambia el medio didáctico.

Pero volvamos a nuestro asunto, para seguir en el análisis menciono que para en la identificación de los gestos de regulación, se puede observar de dos tipos: regulación de la disciplina de los alumnos, de su comportamiento y regulación de la actividad. Por un lado, tenemos las regulaciones dentro de la actividad que son aquellas en las que el profesor

acompaña las respuestas a la devolución, él modula o amplía las consignas, observa la acción del alumno para continuar con la siguiente fase de la clase. Y por otro lado tenemos la regulación disciplinar, está es donde llama la atención frente la actitud y comportamiento ante la actividad, hace que el alumno retome la tarea, o centre su atención si esta dispersa/o, reconfigura la conducta del alumno frente a lo que está realizando. Observemos el siguiente ejemplo:

PL: Bueno, bien.

SA: Profe, ¿yo?

PL: Sí mi amor, tú.

SA: *(El alumno se levanta de su silla y se dirige dónde está la profesora para pedirle ayuda con la lectura de su tarea)*

PL: *(Abriendo la carpeta, al lado está el alumno) Bueno aquí ponemos atención todos (se dirige a ES que se encuentra sentado en el pc intentando prenderlo) si no puedes tranquilo ahoritica lo hacemos ¿vale? pon atención a la tarea. Mi amigo se ha vuelto un niño muy juicioso, él tenía que hacer esta tarea porque él no estuvo en esos días. Cuéntales a tus amigos qué hiciste.*

Es el mapa de Subachoque de la... del municipio de Subachoque.

En uno de los momentos en los que los alumnos están haciendo las tareas, en la que PL acompaña a SA, ES realiza otra actividad que no tiene que ver con la consigna. En efecto, la atención de ES se encuentra por fuera de la actividad de la clase por lo que PL regula, llama su atención para que no se distraiga. Le pide que preste atención a lo que están realizando. Ahora observemos una regulación de actividad:

Min 12:37

J: Los departamentos de Subachoque...

PL: ¿Subachoque tiene departamentos? ¿Qué tiene Subachoque?

J: Municipios.

PL: ¿Municipios tiene Subachoque?

LA: Tiene veredas.

PL: Subachoque tiene veredas. Veredas, y una zona urbana que se llama centro. *(dirigiéndose a SA)* Dale mi amor. ¿Dónde está? ¿En qué vereda vives tú?

SA: *(Señala en el mapa)*

PL: y ¿Cómo se llama?

Ante la respuesta por parte de J, PL regula de inmediato su respuesta con una pregunta “¿Subachoque tiene departamentos?” La forma en la que ella regula la respuesta del alumno es a través de cuestionar lo que está respondiendo, pretendiendo que el alumno caiga en cuenta

de su error. La acción se vuelve a repetir hasta que da con la respuesta correcta. Una vez que sucede esto PL amplía la información. “Subachoque tiene veredas. Veredas, y una zona urbana que se llama centro”

### **8.1.3 Sobre la observación de los contenidos y su pertinencia dentro del aula:**

Como evidenciamos en los capítulos 6 y 7, hubo dificultades de comprensión para identificar contenidos de enseñanza.

Es este sentido la comprensión de los contenidos es una tarea que se vuelve transversal durante la etapa de profundización de la carrera y por ende en los semestres de trabajo sobre las tareas para el profesor en formación. Recordemos que nosotros no llevamos técnicas del teatro del actor a las aulas de clase para hacer actores, llevamos teatro desde la herencia cultural que nos compromete como humanidad. Por esto, todo aquello que se pretende movilizar debe tener una claridad y un objetivo que hile la secuencia de las actividades durante la sesión y así mismo las posteriores sesiones tal como se plantea desde los instrumentos para la práctica.

Observemos el siguiente ejemplo:

#### **Tomado de videoscopia #2. 24.04.2023**

*PL: (PL se dispone a leer el cuento “Un viaje con el mensajero de los habitantes del cielo”) Un viaje con el mensajero de los habitantes del cielo. (la profesora muestra el libro a los alumnos, indicándoles que miraran la imagen del cuento) miren la imagen.*

En este ejemplo PL da comienzo a la clase mostrando el material inicial que le permitirá desarrollar los contenidos para su clase a través de las actividades. PL inicia la lectura del material que lleva. “Un viaje con el mensajero de los habitantes del cielo” es la historia de los cóndores de los Andes que habitan el cielo y cuenta sus aventuras conociendo las cordilleras por donde ellos habitan y vuelan. En este cuento describen las zonas por las que sobrevuelan y las características de las cordilleras, sus climas y sus habitantes y sus características.

Para el desarrollo de esta clase PL da comienzo a la lectura de su material. Instala los primeros contenidos que más adelante pretende movilizar. Después de la lectura PL sigue con la siguiente actividad:

De mi abuelo herede la manía de relacionarlo todo. Esto es lo que pretendemos todo, relacionar o ustedes vieron que ¡ay! Aprendieron que... que el mapa de Subachoque y ni si quiera saben de Subachoque. ¿Yo les enseñe el mapa de Funza? (*S repite una y otra vez "no"*) su merced silencio. ¿les enseñe el mapa de Madrid? ¿de Mosquera? No. ¿Por qué estudiamos el de Subachoque?

ES: profe nosotros en esa región.

PL: Claro. Hay que integrarlo todo. ¿listo? Para que ustedes aprendan con significado y sino no aprenderían.

LA: Y hacemos parte de la región andina

PL: si y es donde vivimos. Nuestra vereda Rincón santo esta ¿en dónde?

LA: En la región Andina.

PL: ¿Y en que municipio?

LA: Cundinamarca.

PL: Ese es el departamento, el municipio.

SA: Subachoque.

PL: Subachoque, exacto. (*continua con la lectura*) Hace poco le dio por jugar a comparar nuestras cordilleras. ¡AH! Ya entendemos porque estamos estudiando esto. ¿cierto? La más larga y hacha es la oriental. ¿Qué tiene que ver con nosotros la cordillera oriental?

PL realiza memoria didáctica acerca de lo que han visto en anteriores sesiones para declarar los contenidos que pretende movilizar en esta clase. Por esto el contenido que pretende movilizar es sobre “las cordilleras y sus características”. Pero observemos más adelante, después de terminar la lectura procede a realizar la siguiente actividad:

PL: listo vamos a dejar hasta ahí. Vamos a hacer nuevamente, vamos a retomar el mapa con las cordilleras ¿Cuál es?

TODOS: Oriental, central y occidental

PL: Listo vamos a sacar nuestro mapita y vamos a coger plastilina la que les di la vez pasada y vamos a terminar nuestro mapa. (*Los alumnos se organizan y buscan la plastilina*) vamos a mirar eso que es los valles, las lagunas, todo eso. En un video por internet y después ustedes lo van a hacer también. ¿bueno? (*los alumnos sacan su mapa para poner la plastilina y algunos otros comienzan a realizar el trabajo mientras hablan entre ellos y con la profesora no se entiende*).

PL retoma nuevamente una actividad que ya ha venido desarrollando con los alumnos y de acuerdo a la lectura del material retoma nuevamente este “mapa” para que los alumnos lo puedan completar. Esta vez con los contenidos que ya movilizó en la lectura “los valles, las lagunas, etc.” Aquí podemos observar la forma en la que los contenidos son movilizados a través de lecturas y de mapas para llenar con plastilina. PL utiliza estrategias didácticas para movilizar los contenidos dentro de la clase, y así mismo los vuelve comprensibles para los alumnos de primaria.

Es importante reconocer esto porque como observamos en los capítulos anteriores, los contenidos también tienen un grado de pertinencia de acuerdo al contexto. No es lo mismo enseñar de las cordilleras, de los valles y las lagunas y los demás contenidos a niños de primera que a adolescentes de noveno grado. La mediación del profesor y las estrategias didácticas que utilizan son totalmente diferentes.

Por esto la pertinente lectura de los contenidos en la observación juega un papel de suma importancia ya que no solo basta con saber que tipos de contenidos se movilizan dentro del aula de clase, sino que además se deben reconocer las estrategias que utiliza el profesor para movilizar los contenidos. Principalmente las actividades son las estrategias que nos permiten obtener información frente a las estrategias que a su vez nos dan una idea para utilizar en el ejercicio de la práctica efectiva.

### **9. Conclusiones:**

Para entrar en diálogo sobre las conclusiones y los hallazgos de la investigación debemos tener en cuenta la particularidad del proceso. Por un lado, tenemos los hallazgos que se reconocen dentro del proceso de la práctica como un progreso en el que el estudiante es quien con el pasar del tiempo da cuenta de las necesidades de aprendizaje de contenidos específicos y cuando no se comprenden del todo es él quien va subsanando estos vacíos de comprensión.

Por otro lado, observamos que el proceso de la práctica se inició durante y después de la pandemia declarada del Covid-19. Esta pandemia que nos trajo indudablemente retos a todos, como consecuencia nos invitó a reflexionar frente a la forma en la que las prácticas pedagógicas se piensan desde los escenarios educativos, pero de maneras virtuales. Por lo tanto, los instrumentos para la práctica desde las bitácoras de observación hasta los informes finales se recomiendan reconfigurar desde las características que la conforman, principalmente según el contexto en el que se utilizan.

De igual manera logramos dar significado frente a la información que se sustenta en la práctica dentro del programa. Logrando caracterizar y reconfigurar las ideas del desarrollo del rol docente de la mano de los formadores de la universidad, los colegas compañeros de las prácticas y los formadores de los colegios donde tuve esta experiencia. Conforme



pasaban los semestres, la investigación me permitió comprender los procesos de construcción del rol docente. En este sentido logramos caracterizar los vacíos que se presentaron en tanto sentido y conciencia de los pasos que se dan durante el transcurso de un semestre a otro, y así mismo reconocer la importancia de fortalecer la comprensión de los contenidos movilizados durante las prácticas efectivas.

En esta misma línea logré comprender la función de los gestos profesionales docentes como parte de la comprensión de las formas de hacer y proponer como docente dentro de los instrumentos. Esto comenzó a tener sentido en el ejercicio de la práctica superando las dificultades de comprensión una vez se pudo asistir a los escenarios y confrontar con otros pares y colegas. Por esto, las planeaciones de clase comenzaron a tener nuevos significados, desde una lectura más completa frente a lo que se observa de una clase con un objetivo claro, hasta los detalles minuciosos para la planeación de una clase como lo son los contenidos. En efecto dicha comprensión significa y completa con los diarios de campo donde la acción docente se hace evidente en tanto se reflexiona y se analiza frente a lo sucedido durante la clase, por esto es importante detallar todo lo sucedido en la jornada, tanto sobre lo propuesto por el profesor/a como desde las respuestas de los alumnos.

Así mismo los instrumentos para la práctica no deben ser entendidos como un formato para llenar ni como una camisa de fuerza, sino que, al contrario, nos permiten como profesores en formación apoyar nuestra labor en las aulas de clase. En este sentido se recomienda analizar con mayor profundidad los contenidos de las Artes Escénicas en las aulas de clase para dar mayor claridad a la planificación de los proyectos de aula y las planeaciones de clase que se configuran en los escenarios para las prácticas.

La caracterización de la práctica en cuanto a las génesis también nos permitió encontrar la progresión del medio en la comprensión de los contenidos de la misma práctica a partir de la misma teoría. En este sentido topogenéticamente el significado del desarrollo del estudiante, que pasa ahora a ser profesor, para mí tiene un nuevo significado como parte del rol docente. En cuanto al tiempo (*cronogénesis*) para progresar en esta investigación nos tomó un poco más de lo esperado, ya que indagar sobre los vacíos conceptuales no es fácil y menos si los procesos comprensión de los mismos no tienen asiento en contenidos materiales concretos para que tengan el efecto esperado. Por esto también se recomienda

hablar sobre las peripecias y los retornos de las prácticas, ampliar estos “errores” que no significan que el profesor en formación esté mal, sino que nos permiten ampliar la mirada de las posibilidades que tiene el programa para analizar los retos que proponen los escenarios educativos para el desarrollo del rol del docente de las Artes Escénicas.

Y, por último, también se recomienda analizar los materiales pertinentes para los escenarios educativos. Debemos recordar que nosotros no vamos a las aulas de clase a hacer actores, ni a formarlos como actores; nuestra tarea es precisamente llevar el teatro a las aulas de clase, para aprender de sus fábulas y tramas, de las interacciones entre personajes alrededor de los conflictos humanos y por esto no debemos obstinarnos en enseñar lo que las academias nos han enseñado. Debemos recordar que lo que enseñamos es una herencia cultural que atraviesa el umbral del teatro para reconocer precisamente lo humano de nuestra existencia. Y en este sentido este es uno de los hallazgos que he tenido para mi desarrollo del rol docente de las Artes Escénicas describiendo así algunas de mis peripecias y retornos en los procesos de formación.

## **Bibliografía**

- Acevedo-Tarazona, Á., Valencia-Aguirre, A. C., & Ortega-Rey, A. D. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 93-112.
- Boude-Figueroa, Ó. R., Becerra-Rodríguez, D. F., & Rozo-García, H. A. (2021). *Concepciones del proceso de evaluación del profesorado colombiano en tiempos de pandemia*. *Formación universitaria*, 14(4), 143-150.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study* (Vol. 7). Libros del Zorzal.
- Cuevas Gómez, S. Y., & Morales Rodríguez, M. E. (2022). *Las prácticas pedagógicas dentro de las aulas virtuales como espacio de reflexión de la educación y del ejercicio docente en las nuevas formas de enseñar*.

- *Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas: sentido y uso de los instrumentos Comité de prácticas educativas y pedagógicas (2022)*
- 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*. Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza. Recuperado de: <http://archiveouverte.unige.ch/unige,29549>.
- Merchán, Huertas, Guevara, Roza & Diaz. (2020). *Quiproquo, o las peripecias del formador en artes escénicas en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Merhan, F., Ronveaux, C. y Vanhulle, S. (2007). *Aprendizajes en formación*. De Boeck Superior.
- Paredes Montañez, L. F. (2020). *Los instrumentos de práctica como espacios de formación. Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa*.
- Ramírez, J. (2014). *Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rickenmann, R. (2006, September). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. In *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente* (pp. 1-16).
- Rickenman, R. (2013). *Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa*, 49-75.
- Ruiz, D. P. H. (2020). Capítulo 1. *Formación de profesores de teatro en el contexto de la educación inicial. Quiproquo o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación*, 47.
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. G. Sensevy, & A. Mercier, *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

