



**COMBATIR PARA COMUNICAR: REFLEXIONES SOBRE LA PLANEACIÓN Y
LOS GESTOS DOCENTES EN LA REALIDAD DEL AULA**

PROYECTO DE GRADO

Presentado por:
LEIDY ALEXANDRA ROJAS BRICEÑO
Código: 2021177026

Tutor(a):
CAROLINA MERCHÁN PRICE

Modalidad:
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
PROGRAMA DE ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ D.C

2025

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	5
1. DIAGNÓSTICO Y LECTURA ETNOGRÁFICA DEL CONTEXTO.....	7
1.1. Vicisitudes con la práctica pedagógica	9
1.2. Sobre la práctica pedagógica	10
1.3. La propuesta	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2.1. Contenidos de la propuesta de práctica pedagógica: hacia el combate escénico	14
2.2. Conceptos disciplinares del entrenamiento:.....	14
2.3. Conceptos pedagógicos (axiológicos):.....	15
2.4. APUESTA METODOLÓGICA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE	16
3. RUTA METODOLÓGICA	17
4. RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA	20
4.1. Proyecto aula.....	20
5. ANÁLISIS Y REFLEXIONES	26
5.1. Sesión 1: (Etapa 1: Combate escénico como lenguaje)	26
5.2. Sesión 2: (Etapa 2: Arsenal de técnicas)	35
5.3. Sesión 3: (Etapa 2: Arsenal de técnicas)	41
5.4. Sesión 4: (Etapa 3: Conflicto hecho escena)	46
5.5. Sesión 5: (Etapa 4: Acto final)	51

6. HALLAZGOS A MODO DE CONCLUSIONES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

“Hay que producir condiciones en que sea posible aprender críticamente... que seamos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. La curiosidad, como inquietud indagadora, como búsqueda de esclarecimiento, forma parte integrante del fenómeno de la vida. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos...”

Freire P. Pedagogía de la autonomía (1997).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la sistematización de mi experiencia de práctica de octavo semestre en el ciclo de profundización, llevada a cabo, dentro la electiva: *Competencias comunicativas y habilidades expresivas desde el teatro*, en el programa académico de la Licenciatura de Artes Escénicas, durante el segundo semestre de 2024. Decidí sistematizar esta experiencia con el fin de comprender en profundidad la importancia de observar los grupos de clase y reconocer cómo las respuestas de los alumnos ante las consignas inciden directamente en la planeación del profesor y el desarrollo de la enseñanza. Esta decisión surgió por el impacto que tuvo en mi proceso formativo al momento de confrontarme con la realidad del aula. Si bien ya había tenido experiencias en otros espacios, fue la primera vez que asumí sola la implementación de más de tres sesiones. Esta experiencia me permitió ver como la observación y la adaptación son esenciales para mi crecimiento profesional docente, ya que a través de ellas empecé a comprender verdaderamente qué implica enseñar.

El lector encuentra en el capítulo I el *Diagnóstico y la lectura etnográfica del contexto*, que comienza con mi propia experiencia como estudiante dentro de la electiva *Competencias comunicativas y habilidades expresivas desde el teatro*, y cómo surge la idea de transponer herramientas del entrenamiento del actor para trabajarlas en función de la construcción del ser físico. Esta búsqueda me llevó a encontrarme con el combate escénico, técnica que integro a mi práctica pedagógica por los principios de seguridad y conciencia corporal que lo caracteriza. Así mismo, describo el diseño curricular de la electiva y muestro cómo las vicisitudes de la práctica pedagógica me llevan a adaptar mi proyecto pedagógico de aula para un cuerpo de secundaria al contexto universitario, ofreciendo un panorama sobre las características demográficas e intereses formativos del grupo.

En el capítulo II el lector encuentra el *Planteamiento del problema* en el cual expongo el desafío principal que enfrento como profesora en formación al construir, desarrollar y ajustar la planeación de aula desde una mirada flexible y consciente. Analizo cómo la práctica pedagógica me permite comprender que la planeación no es un sistema rígido sino un proceso dinámico mediado por la consciencia clara del rol de los gestos profesionales docentes que

asume la profesora en formación y cuyos indicios de observación orientan los ajustes necesarios para el trabajo con los alumnos. Explico los objetivos que guían esta sistematización, centrados en analizar los aportes del proyecto pedagógico de aula *Combatir Para Comunicar: Herramientas Del Combate Escénico Para El Fortalecimiento De La Expresión Corporal* en relación con las respuestas de los alumnos. Presento los conceptos disciplinares del entrenamiento y pedagógicos que sustentan la propuesta del proyecto pedagógico de aula y realizo un acercamiento a la apuesta metodológica que guía mi práctica docente.

En el capítulo III el lector encuentra la *Ruta metodológica* sustentada en la ‘Sistematización de experiencias’ de Oscar Jara y los contenidos básicos de los gestos profesionales docentes de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta Sensevy (2011); Merchán & Barragán (2015), como marcos de fundamentación de los Lineamientos de la Práctica pedagógica en la Licenciatura que permiten comprender y analizar la práctica pedagógica desde una mirada crítica y reflexiva. Explico cómo esta sistematización me permite recuperar, interpretar y resignificar mi experiencia en el aula, identificando los aprendizajes y transformaciones que emergen en la interacción con los alumnos. Describo las cuatro fases que orientan el desarrollo y la comprensión del proceso pedagógico. Presento los instrumentos de recolección de información utilizados durante la práctica pedagógica.

En el capítulo IV el lector encuentra la *Reconstrucción histórica de la experiencia* en la que describo de manera cronológica el desarrollo del proyecto pedagógico de aula *Combatir Para Comunicar: Herramientas Del Combate Escénico Para El Fortalecimiento De La Expresión Corporal*. Explico las cuatro etapas que se plantean en el proyecto pedagógico de aula: Combate escénico como lenguaje, Arsenal de técnicas, Conflicto hecho escena y acto final.

En el capítulo V el lector encuentra el *Análisis y las reflexiones* realizadas sesión tras sesión, donde se describe la estructura de cada encuentro, las expectativas planteadas, los acontecimientos ocurridos y los resultados obtenidos. A partir de los diarios de campo, se profundiza en la comprensión de los procesos vividos y la importancia de los hallazgos encontrados. Se muestran los cambios surgidos en la planeación y cómo éstos influyen en el

desarrollo del trabajo escénico destacando la importancia de los gestos docentes vinculados al ejercicio dentro del contexto artístico y pedagógico.

En el capítulo VI el lector encuentra los *Hallazgos a modo de conclusiones*, donde se profundiza en la comprensión de los gestos profesionales docentes como elementos fundamentales para la adaptación del aula, además de la comprensión sobre el funcionamiento del aula, el carácter dinámico de la planeación.

1. DIAGNÓSTICO Y LECTURA ETNOGRÁFICA DEL CONTEXTO

El espacio curricular y la experiencia de formación

En quinto semestre asistí como estudiante a la electiva *Competencias Comunicativas y habilidades Expresivas desde el Teatro* propuesta por la Licenciatura.

Llegué a este espacio como estudiante en quinto semestre como parte del proceso de formación en la Licenciatura de Artes Escénicas, allí pude observar que las herramientas del entrenamiento actoral, más allá de su carácter técnico, podrían funcionar para trabajar habilidades comunicativas y expresivas y quise indagar cómo conocer mejor cada contenido. Fue en este espacio donde comencé a replantearme cómo transponer herramientas consideradas “exclusivas” del entrenamiento del actor para trabajarlas en función de la construcción del ser físico.

Este descubrimiento despertó en mí la necesidad de seguir profundizando en otras técnicas de entrenamiento corporal para nutrir mi formación como docente en Artes Escénicas. Fue entonces cuando de manera extracurricular, decidí iniciar un proceso de aprendizaje con la técnica del combate escénico que es “Una representación coreografiada de violencia física diseñada para contar una historia y crear una ilusión de peligro, garantizando al mismo tiempo la seguridad de los intérpretes” (Martinez, 1982, pág. 29). Al profundizar en ella, pude observar que, a diferencia de otras actividades de entrenamiento teatrales, ésta se basa en el principio fundamental de aportar seguridad al actor en los movimientos de combate durante escenas dramáticas que así lo requieren: “debe ser la prioridad absoluta en cualquier combate escénico, lo cual implica una preparación física adecuada, una comprensión clara

de la coreografía y una constante conciencia espacial y corporal de todas las personas involucradas” (Suddeth , 1996, pág. 18), lo que me permitió reconocerla como una herramienta no solo física, sino también mental y sensible.

De acuerdo con el plan de estudio, este espacio académico hace parte del componente *Pedagógico disciplinar*, con un valor de tres créditos y una intensidad horaria de tres horas semanales presenciales. Está diseñado como un curso inicial dentro del ciclo de Fundamentación, ofreciendo un acercamiento a prácticas propias del teatro entendidas como herramientas de formación para la comunicación y la expresión.

Su propósito central es “Potenciar prácticas profesionales desde diferentes experiencias artísticas que brinden a los estudiantes nuevas y mejores maneras de comunicarse, reconociendo las relaciones que se inscriben en la corporalidad¹ y la corporeidad² desde los gestos, las palabras, las posturas, los movimientos, durante la comunicación verbal y no verbal” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, pág. 3). En este sentido la electiva busca articular lo pedagógico y lo escénico a través de ejercicios que permiten a los estudiantes explorar diferentes competencias comunicativas y expresivas mediante la construcción de personajes por medio de actividades como: cuestionarios de caracterización, bibliografía, collage, ambientación sonora y partitura de movimiento. En este sentido se entiende lo pedagógico como un conjunto de experiencias que permite al estudiante reflexionar sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo escénico, por su parte, se refiere a los ejercicios teatrales y expresivos que permiten explorar el cuerpo y el movimiento como recurso formativo situando actividades propias del entrenamiento del cuerpo escénico como estrategia que brinda herramientas para mejorar la comunicación.

¹ Corporalidad: Puede ser comprendida como aquellas disposiciones encarnadas, esquemas, formas de conocimiento y competencias adquiridas en los contextos sociales, que incorporan estructuras y prácticas sociales en los cuerpos. (Bourdieu, 1995, pág. 93)

² Corporeidad: es la manifestación consciente o inconsciente de la constitución física del individuo, moldeada y reclamada en un determinado contexto. Es encontrarnos y enfrentarnos a nuestra realidad con nuestros recursos físicos (de una estructura biológica capaz de moverse), mentales (razón, emoción y pensamiento) y sociales (ánimo, voluntad y motivación). Guzmán (2018)

Dentro del diseño curricular, este espacio se estructura a partir de preguntas orientadoras que interpelan directamente la formación de los futuros docentes, tales como: “¿Dónde está lo pedagógico en lo escénico? ¿Cuáles son los parámetros que determinan la construcción de un personaje? o ¿Cómo expresar mis ideas por medio de una creación escénica? ¿Qué quiero contar?” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, pág. 1). Estas preguntas no solo orientan los contenidos, sino también impulsan las actividades realizadas de cada sesión a través de las cuales se esperaba instrumentar a los estudiantes para mejorar sus capacidades de expresión y comunicación entre ellos mismos y con sus posibles alumnos teniendo en cuenta que todos son profesores de formación desde distintas disciplinas.

Los contenidos temáticos de este espacio señalan aspectos de la comunicación y la expresión ampliando las palabras clave del Syllabus como: *el cuerpo expresivo, el contacto visual, el balance corporal, la escucha activa y la intención dramática*. Se trabaja a través de una metodología estructurada en tres momentos; la acción, el espacio y la voz, que se implementan en ejercicios creativos que culminan en una puesta en escena, entendida como un momento en el que se integran y consolidan los aprendizajes experimentados en cada sesión.

Tiempo después, tomé un curso con un profesor especializado en combate escénico, quien me enseñó las bases sobre las cuales se construye la técnica. Comprendí que esta técnica está ideada para despertar la conciencia del combatiente hacia el otro. Cada acción se construye desde la precisión y el respeto, donde se deja de lado la intención de herir o ganar, pues donde no hay lucha no hay culpa como menciona Martínez (1982), solo un encuentro corporal que nace de la confianza y el consentimiento.

1.1. Vicisitudes con la práctica pedagógica

En octavo semestre, dentro del ciclo de profundización, llegué a la práctica pedagógica denominada *Cuerpo Expresivo Triuno* a cargo del profesor Romanoff Calderón Cardozo. Esta práctica planteaba un proceso de gestión de aula y de circulación que tenía como destino el municipio de Cumaribo, Vichada. Para este proceso, la indagación sobre la población de impacto se realizó desde Bogotá, utilizando fuentes en internet y estableciendo comunicación

directa con un funcionario de la alcaldía. La población asignada para mi propia experiencia de práctica correspondía a jóvenes adolescentes, por lo cual construí un acercamiento desde la comprensión del desarrollo durante la adolescencia, analizando aspectos físicos, psicológicos y sociales propios de esta etapa. A partir de este estudio inicial y de las observaciones realizadas en prácticas anteriores, observé un tema recurrente: relaciones agresivas entre pares, vocabulario soez, cambios de humor repentinos, en ocasiones peleas y dificultades en las relaciones. Esto me permitió identificar un eje de trabajo y, desde allí, comenzar la elaboración del plan de aula.

1.2. Sobre la práctica pedagógica

A partir de entonces comencé a desarrollar el Proyecto Pedagógico de Aula para la práctica de ese semestre titulado *Combatir para comunicar*, consistente en la implementación de herramientas propias del combate escénico, explorando técnicas básicas de ataque y defensa para fomentar la sana convivencia y prevenir las conductas violentas en el aula escolar.

La elección de trabajar el combate escénico como eje del proyecto pedagógico de aula surgió de la relación entre los comportamientos observados y mi propio proceso de formación en términos de querer implementar contenidos y actividades que consideraba fueran pertinentes.

Sin embargo, por diversas dificultades personales no pude ir con el grupo a Cumaribo en el Vichada, y el profesor a cargo de la línea de práctica me ofreció la posibilidad de integrarme a la electiva ***Competencias comunicativas y habilidades expresivas desde el teatro*** que como mencioné páginas arriba, había despertado en mí un profundo interés durante semestres pasados. Ahora me integraba como profesora en formación para realizar allí mi propia práctica pedagógica. De este modo, pude implementar el proyecto que ya había construido, adaptándolo al contexto universitario. Aquella clase que en otro momento había habitado como estudiante, ahora me recibía como profesora en formación.

1.3. La propuesta

Esta propuesta se estructuró en cuatro etapas que articularon la exploración, el reconocimiento, la integración y la evaluación, y se desarrolló en cinco sesiones.

En esta experiencia, participaron doce (12) estudiantes de diferentes programas al interior de la universidad: licenciaturas en Educación Física (1), Filosofía (1), Pedagogía (3), Tecnología (1), Educación Básica (1), Matemáticas (1), Educación Comunitaria (1), Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés (2) y Artes Escénicas (1). Los semestres académicos en los que se encontraban iban desde III hasta VIII, reflejando la diversidad de niveles de formación de los estudiantes en la electiva.

En cuanto a la distribución por género, participaron (5) mujeres y (7) hombres, con un rango de edades que iban entre los 19 a los 26 años. Los estudiantes provienen de distintas localidades de Bogotá y de municipios aledaños, entre ellos: Soacha, Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, Chapinero y Engativá. En cuanto al estrato socioeconómico, los estudiantes se ubicaban entre los estratos socioeconómicos 1 a 3. La mayoría convive en familia nuclear, aunque también se registran casos de familia extendida, el número de integrantes por hogar oscila entre 3 y 5 personas.

El grupo de estudiantes inscrito en esta electiva deviene de distintas carreras por lo tanto en la encuesta realizada respondieron que sus intereses profesionales corresponden a área humanísticas y reflexivas como la filosofía, la historia e investigación. Otros sienten afinidad por las lenguas extranjeras, la biomecánica o la pedagogía. Varios de los estudiantes manifiestan preferencia por espacios prácticos vinculados a didácticas aplicadas o a la práctica pedagógica en disciplinas relacionadas con artes escénicas, tecnología y la educación comunitaria.

En cuanto a la participación en el curso que nos interesa relacionada con experiencias previas en prácticas artísticas o deportivas semejantes a los contenidos centrales que proponemos algunos mencionaron aproximaciones a la danza, el boxeo, la defensa personal, al canto, los

malabares, el patinaje y el teatro escolar, mientras que otros explicitaron que era la primera vez que participaban en este tipo de experiencias corporales y expresivas.

De acuerdo con el syllabus del curso este espacio académico está diseñado para incluir tanto a estudiantes con experiencia previa en artes escénicas como para quienes se aproximan por primera vez al lenguaje teatral. Se busca garantizar una experiencia formativa inicial que permita explorar el cuerpo expresivo, la voz como instrumento de comunicación y el movimiento escénico como lenguajes, sin que la inexperiencia previa se convierta en una ventaja excluyente.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como docente en formación, uno de los mayores desafíos en el aula que he enfrentado tiene que ver con la construcción de la planeación y su consecuente desarrollo. Siempre intento que esté construida de la mejor manera, anticipando cómo se desarrollarán las actividades para movilizar contenidos y estar atenta a las respuestas ante las propuestas que tendrá el grupo. Sin embargo, no basta con organizar las actividades y seguir el cronograma planteado, se requiere mucho más: implica escuchar atentamente al grupo cuando se dan las consignas y su respuesta ante ellas, comprender sus necesidades de apoyo y regulación reales ante los retos y estar dispuesto a adaptar y modificar el plan de clase en el camino según lo que vaya surgiendo. La respuesta de los alumnos aporta a la propia regulación del profesor en formación.

Este reto implica pensar en cómo cada actividad se articula con un objetivo mayor, evitando que se conviertan en acciones aisladas, sin sentido. Es decir, tener en mente desde la primera clase el objetivo general de la secuencia didáctica completa (cinco sesiones en este caso) y verificar con el grupo clase a clase si hay progresiones en el aprendizaje. De no haberlos revisar si los problemas de comunicación profesor/alumnos, comprensión de las instrucciones, dificultad en las actividades. También la realidad del aula me confrontó con la importancia de integrar pausas, retroalimentación y espacios de diálogo que permitan construir un aprendizaje progresivo y significativo. Al inicio creí que solo se trataba del

aprendizaje de los estudiantes, pero desde la primera sesión me di cuenta de que también se trataba del aprendizaje como profesora.

¿Cómo voy comprendiendo, en mi proceso como profesora en formación, que la planeación de aula no es un esquema rígido, sino un proceso dinámico mediado por los gestos profesionales docentes que orientan los ajustes en secuencias, contenidos y actividades?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, se han planteado los siguientes objetivos, que buscan reconstruir la experiencia vivida, identificar sus principales categorías de análisis y reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos.

OBJETIVOS:

OBJETIVO GENERAL: Analizar los aportes de la secuencia propuesta en el proyecto de aula de la práctica pedagógica titulada *Combatir Para Comunicar: Herramientas Del Combate Escénico Para El Fortalecimiento De La Expresión Corporal*, con relación a las respuestas de los alumnos para evidenciar los aprendizajes de la gestión de aula de la profesora en formación, así como evidenciar los aprendizajes de los alumnos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconstruir el relato de la práctica pedagógica con el proyecto *Combatir Para Comunicar: Herramientas Del Combate Escénico Para El Fortalecimiento De La Expresión Corporal*, para visibilizar el plan de aula como herramienta del profesor.
- Identificar las respuestas de los alumnos ante las propuestas de la profesora en formación para ajustar los contenidos y actividades de clase.
- Reflexionar sobre los cambios hechos a la planeación de clases y aprendizajes en los estudiantes evidenciados en torno a la expresión corporal.

2.1. Contenidos de la propuesta de práctica pedagógica: hacia el combate escénico

En lo que se refiere a los conceptos empleados en clase se utilizaron los siguientes que orientaron la propuesta.

2.2. Conceptos disciplinares del entrenamiento:

En el centro de esta propuesta se encuentra el **lenguaje corporal**, entendido como el conjunto de todas las acciones motoras, sensomotoras y psicomotoras se denominan en conjunto lenguaje corporal. Debido a su dimensión espiritual, el lenguaje corporal humano es una forma de expresión que abarca múltiples planos. Es comunicación espontánea e instintiva, pero al mismo tiempo calculada. El lenguaje corporal es un paralenguaje, y acompaña a toda expresión verbal. Puede acentuar la información, modificarla, o incluso, a veces, anular su significado convirtiéndose en una metacomunicación (Rebel, 2012, pág. 31). Este lenguaje se expresa a través de elementos fundamentales como el espacio, tiempo y energía.

Vinculado estrechamente a esta noción, se encuentra el concepto de **expresión corporal**, definido por Patricia Stokoe (1997) como un medio a través del cual el ser humano mejora su crecimiento, desarrollo y maduración integral. En palabras de Stokoe y Harf (1984), la expresión corporal es una conducta espontánea presente desde siempre en el ser humano, que permite comunicar sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a través del cuerpo.

Otros elementos claves en la lectura de las interacciones corporales son la proxemia y la kinésica. La **proxemia**, según Edward Hall (1963) es el estudio de cómo las personas utilizan y perciben el espacio físico en sus interacciones, y cómo este espacio influye en la comunicación y las relaciones sociales. La proxemia, se enfoca en cómo las personas se relacionan con su espacio personal y cómo este espacio se ve afectado por la cultura y el contexto de la interacción.

Por otra parte, la **Kinésica** “estudia los movimientos corporales, gestos, expresiones faciales y posturas que utilizamos para transmitir información sin palabras” (Poyatos, 1994, pág. 16).

Esta forma de comunicación no verbal permite expresar emociones, intenciones y actitudes de forma más auténtica que el lenguaje verbal, abarcando desde gestos evidentes hasta señales sutiles como la tensión muscular o la dirección de la mirada.

Dentro del trabajo escénico a nivel disciplinar se trabaja con las herramientas del **combate escénico**, entendido según Martínez (2007) como una representación coreografiada de violencia física diseñada para contar una historia y crear una ilusión de peligro, garantizando al mismo tiempo la seguridad de los intérpretes. Como una herramienta teatral que permite fortalecer las capacidades expresivas y relacionales, permitiendo que los estudiantes no solo mejoren estas habilidades, sino que también promueve la disciplina, la colaboración y la regulación emocional a través del control del cuerpo para la escena.

A nivel pedagógico el proceso fue guiado por la herramienta metodológica **Cuerpo Expresivo Triuno** desarrollada por Romanoff Calderón Cardozo para las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Artes Escénicas, donde establece una visión integral del cuerpo en tres dimensiones fundamentales: cuerpo físico, cuerpo emocional y cuerpo simbólico. Está permite resignificar la enseñanza, tomando como punto de partida el cuerpo como campo de conocimiento y las dominancias cerebrales como la materia prima para la consecución de un aprendizaje potencial y significativo (Calderón Cardozo, 2001, pág. 29).

2.3. Conceptos pedagógicos (axiológicos):

El trabajo en el aula se vio sustentado por los siguientes contenidos axiológicos el eje fundamental el **trabajo en equipo** “es una herramienta a partir de la cual los sujetos generan experiencias para trabajar juntos con la finalidad de lograr un objetivo común y valorar la posibilidad de “hacer y pensar con otros” (Barreiro, 2000, pág. 50).

El **respeto** fue otro principio clave, concebido como la consideración, aprecio y valoración hacia los otros y hacia uno mismo durante la clase y las actividades. Este valor implica reconocer los derechos del otro en tanto persona, individuo y aprendiz y actuar con cortesía, generando un espacio seguro de aprendizaje y confianza mutua, Grotowski (1968).

La **escucha activa** se promovió como una actitud receptiva que requiere apertura mental y disposición para interpretar e incorporar los mensajes del otro. Escuchar no solo implica oír, sino también legitimar la experiencia del otro y construir desde esa comprensión compartida, Grotowski (1968).

Por último, el **cuidado del sí y el otro, corresponde a una práctica central en los desarrollos de los entrenamientos escénicos** que acompañaba el desarrollo de las actividades, este concepto se refiere a la práctica de preocuparse y tomar medidas para el bienestar propio y de los demás, como una forma de construir relaciones éticas y responsables. Implica un compromiso con la propia vida, la reflexión sobre las propias acciones y decisiones, y la consideración de los efectos de estas acciones en los demás, Robbins (2007).

2.4. APUESTA METODOLÓGICA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

El trabajo en el aula se basó en secuencias de entrenamiento corporal propio del actor, centrado en los ejercicios y contenidos del *combate escénico* orientados desde la propuesta de *Mimo de combate Martínez (1982)*: Una aproximación no violenta a la violencia escénica, fundamentada con los planteamientos de Waller (2001) sobre la técnica y la integración del enfoque Cuerpo Expresivo Triuno de Calderón (2021), metodología instaurada para la construcción del plan inicial de aula base de la línea de práctica orientada por el profesor Romanoff Calderón.

A continuación, se presenta una síntesis de las fases de trabajo y su relación con los contenidos aplicados:

FASES DE LA CLASE	FUNDAMENTOS DE WALLER	CUERPO EXPRESIVO TRIUNO (Cuerpo creación, razón y acción)
Introducción y calentamiento	Contacto visual: El enfoque se centra en mantener concentración plena en lo que se está realizando y trabajar con la visión periférica, garantizando seguridad a través de la comunicación no verbal.	Cuerpo Creación (Stanislavski): Conciencia corporal en el movimiento y canalización de emociones para mantener alerta la percepción.
Exploración y ejecución	Equilibrio: El ejercicio no se enfoca en el equilibrio físico, sino en la preparación mental y emocional para responder de manera controlada garantizando la seguridad propia y del otro.	Cuerpo Razón (Brecht): Reconocimiento del cuerpo como un medio de análisis crítico, tomando distancia para controlar impulsos e intenciones.

Evaluación o puesta en escena	Intención del movimiento: Los movimientos se orientan hacia un objetivo claro con fuerza, emoción y dirección, asegurando que cada acción tenga un propósito y sea ejecutada con decisión.	Cuerpo Acción (Laban): Conciencia corporal alcanzada por repetición y composición del movimiento.
-------------------------------	---	--

Tabla 1. Fases de trabajo y su relación con los contenidos. Elaboración propia.

Para la planeación de las clases, la reflexión posterior de las mismas en los diarios de campo, así como la identificación de los gestos e intervenciones de la profesora en formación se siguió el documento base del área de prácticas Lineamientos generales para la práctica pedagógica (2022) propuesto y validado por la Licenciatura en Artes Escénicas. Sobre los detalles y definiciones ver el siguiente capítulo.

3. RUTA METODOLÓGICA

La práctica pedagógica realizada en octavo semestre es recuperada y analizada desde la Sistematización de experiencias de acuerdo con Jara (2018) y los contenidos básicos de los gestos profesionales docentes de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta Sensevy (2011); Merchán & Barragán (2015). En cuanto a la sistematización Jara explica que esta “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara Holliday, La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos., 2018, pág. 61). Desde esta mirada se valoran los saberes de quienes participan en las actividades y se identifican los cambios que ocurren en el proceso. La sistematización por lo tanto no se limita a narrar o describir, sino que utiliza estos recursos como punto de partida para una comprensión más profunda y debe ser conducida por quienes vivieron las experiencias, aunque puedan requerir apoyo o asesoría externa.

Dicho lo anterior, con esta sistematización se busca analizar cómo a partir de la práctica pedagógica, se van configurando comprensiones sobre la planeación de aula como proceso vivo y flexible. La planeación se revela como una guía que se transforma constantemente en función de la observación de los grupos, de las dinámicas colectivas y de las necesidades que emergen en el hacer cotidiano.

Por tanto, el presente trabajo es la sistematización descriptiva de mi experiencia de práctica pedagógica como profesora en formación en la electiva *Competencias comunicativas y habilidades expresivas desde el teatro*. Con respecto a los gestos profesionales docentes, tomados de la teoría de la Acción Didáctica Conjunta acudí a los Lineamientos Generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (2022). Estos lineamientos se sustentan con la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) propuesta por Sensevy (2011, Equipo de Práctica, 2022), que concibe los procesos de enseñanza/aprendizaje como una interacción dinámica entre docente, saberes y educando, mediante las actividades que se desarrollan en el aula.

Desde esta perspectiva el aula se entiende como un sistema didáctico en el que el profesor y los alumnos construyen conjuntamente el conocimiento a través de la acción, la observación y la reflexión. Como parte de los estudios para identificar, comprender y analizar los sucesos de la experiencia en el aula acudí al artículo “La observación de prácticas de aula: Inicios de la práctica pedagógica efectiva” (Merchán Price & Ramírez Barragán, 2015, pág. 26), cuya lectura me permitió comprender que, para dar sentido a las acciones en el aula, era necesario definir los observables, es decir, identificar aquellos elementos que orientan la mirada del docente en formación para así poder profundizar en el proceso reflexivo y de análisis. Esto orientó la mirada en los gestos profesionales docentes, categorías que me permiten comprender las diferentes funciones del docente en el aula con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para analizar las dificultades propias de la gestión novicia en el aula.

Por lo tanto, lo anterior se organiza en torno a la sistematización de experiencias de la práctica pedagógica, la cual busca analizar los gestos profesionales docentes, que orientan los ajustes en secuencias, contenidos y actividades comprendido en cuatro fases:

1. Observación y caracterización: Se inició con la observación participante de las sesiones de clase, registrando en las bitácoras de observación los gestos profesionales

docentes (definición, devolución, regulación e institucionalización), las respuestas de los estudiantes y las condiciones del medio didáctico.

2. Intervención en el aula: A partir de las observaciones, se ajustan la secuencia didáctica para que esta sea coherente, con los objetivos de aprendizaje planteados en el proyecto de aula y el ritmo disposicional de los alumnos.
3. Análisis y reflexión: A través de la revisión de los instrumentos de recolección (Tabla 2, pág. 18), se interpretarán los hallazgos a la luz de los Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas (2022), de los gestos profesionales del docente en la acción misma de dar clase.
4. Hallazgos: En este capítulo, al final de este trabajo, a modo de conclusiones recogemos los logros, las tensiones y las proyecciones de la práctica en términos de la formación profesional docente, así como los aportes del combate escénico al fortalecimiento de la expresión corporal de los alumnos.

En la siguiente tabla se identifican y enumeran los instrumentos utilizados en el desarrollo de práctica pedagógica, estos instrumentos son el foco inicial para observar los aportes de la propuesta de aula³:

INSTRUMENTOS	
Encuesta de caracterización	Formulario de caracterización y opinión sobre la práctica pedagógica del Combate – UPN 2024-2.
Plan de aula	Plan de aula diseñado para la intervención en el semestre 2024-2.
Entrevistas informales	12 entrevistas a los estudiantes pertenecientes a la electiva en el semestre 2024-2
Planeaciones de clase	Cinco planeaciones, pertenecientes a las sesiones implementadas en el semestre 2024-2.
Diarios de campo	Cinco diarios de campo, pertenecientes a las sesiones implementadas en el semestre 2024-2.
Fotografías y vídeos	Material audiovisual de algunas sesiones implementadas en el semestre 2024-2.
Reflexiones escritas	12 escritos reflexivos sobre la experiencia por parte de los estudiantes.
Informe final	Escrito que recoge parte de la experiencia implementada en el semestre 2024-2.

Tabla 2. Instrumentos de recolección de datos y analizados para este trabajo. Elaboración propia.

³ Cada uno de estos instrumentos están indizados y pueden consultarse a pedido del lector.

4. RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se organiza en torno al desarrollo del proyecto de aula *Combatir para comunicar: herramientas del combate escénico para el fortalecimiento de la expresión corporal*. En este apartado se describen y analizan momentos clave del proceso, atendiendo tanto a la planeación inicial como las transformaciones que surgen durante su implementación.

4.1. Proyecto aula

En la siguiente tabla se sintetiza la estructura general del proyecto del aula y los objetivos que guiaron cada encuentro.

Objetivo general: reconocer los aportes del combate escénico como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la expresión corporal y la cohesión de grupo.	
# DE SESIÓN	OBJETIVO ESPECÍFICO
1	Introducir a los estudiantes en los fundamentos de ataque y defensa del combate escénico desde una perspectiva de conciencia corporal, comunicación no verbal y trabajo colaborativo.
2	Desarrollar el control y la coordinación corporal a través del uso de desplazamientos y golpes simulados del combate escénico.
3	Desarrollar la habilidad para ejecutar patadas y caídas simuladas en combate escénico, comprendiendo los fundamentos técnicos, expresivos y de seguridad.
4	Promover la reflexión de las habilidades de ataque y defensa, adquiridas en sesiones previas a través de la creación de partituras corporales.
5	Crear una situación dramática donde se represente un conflicto a través de la creación de una partitura de movimiento con los elementos propios del combate escénico.

Tabla 3. Estructura de cada sesión. Creación propia.

El trabajo realizado está basado en los fundamentos para la técnica de movimiento que se aplican a las secuencias realizadas que propone John Waller complementados con la herramienta metodológica del Cuerpo Expresivo Triuno de Calderón (2021). Ambos parten de una misma premisa: el cuerpo es un lenguaje expresivo que comunica en escena. Mientras, el cuerpo expresivo Triuno organiza la expresividad en tres dimensiones que son: creación, razón y acción, estos “permiten entrever percepciones alternas de ser y estar en el mundo, que puedan generar en el individuo la búsqueda del conocimiento del propio cuerpo con el

fin de poder elegir, crear, enseñar, aprender y transformar libremente su propia realidad” (Calderón Cardozo, 2001, pág. 47).

Se trabaja con los fundamentos propios de la técnica que “son los tres pilares indispensables que sostienen ese mismo proceso que son: *contacto visual* (Foco), *Equilibrio* (Balance) e *intención* que aseguran la precisión y la organicidad del movimiento” (Waller, 2001, pág. 21). Estos, fueron movilizados de manera secuencial y progresiva, orientados a fortalecer tanto la conciencia corporal como la capacidad de expresión y relacionamiento entre los estudiantes, como se sintetiza en la tabla 1. Recordemos, el proyecto pedagógico de aula propone un espacio pedagógico y artístico en el que los estudiantes exploran los movimientos del cuerpo como medio de comunicación, creación y construcción colectiva, utilizando como herramienta el combate escénico. Más allá de comprender el combate como una técnica física, se concibe como un lenguaje escénico integral, en el que convergen la emoción, la razón y la acción.

En este sentido, el Cuerpo Expresivo Triuno interviene directamente en los contenidos de la planeación que orientan el proceso de exploración corporal desde estas tres dimensiones. La emoción se manifiesta en “la capacidad de todo aprendiz de mantener en alerta la conciencia corporal con relación al movimiento; la canalización de las emociones, como fundamento de la liberación del cuerpo en la medida de no ser esclavo de los deseos o impulso de la cotidianidad” (Calderón Cardozo, 2001, pág. 45). La razón permite que “el cuerpo es visto como un reflejo e instrumento de la realidad social objetiva en la cual existe, desde donde el sujeto debe tomar distancia para analizar sus signos de forma racional, ejerciendo así un control absoluto sobre sus pulsos y excesos instintivos” (Calderón Cardozo, 2001, pág. 46). Y la acción actúa “como herramienta primaria para la disposición corporal y mental, pues cumple dos funciones primordiales: la primera, es la repetición automática de todo movimiento desde lo práctico y la segunda, es la conciencia corporal del movimiento desde la aplicación de las leyes de la armonía del movimiento en el espacio, asumiendo la ampliación de una Kinesfera en constante cambio y evolución” (Calderón Cardozo, 2001, pág. 47).

El proyecto de aula se desarrolló en cuatro etapas, concebidas como un viaje progresivo en el combate escénico como herramienta de exploración corporal, en la que cada etapa lograba abrir un camino a la siguiente.

En la primera etapa, la cual nombré *“Combate escénico como lenguaje”*, se introdujo a los estudiantes al concepto y sentido del combate escénico, comprendido no como una confrontación física, sino como un recurso comunicativo y expresivo. En esta etapa se establecieron las reglas de las actividades vinculándolas con las normas de seguridad, ejercicios de calentamiento y los principios básicos del combate escénico con relación a la conciencia corporal y el cuidado de sí y del otro y es lo que se implementó en la primera sesión.

En este proceso se generó un espacio de exploración donde el cuerpo se reconoció como el territorio de aprendizaje y creación. A través de dinámicas de carácter lúdico: juegos de desplazamientos, coordinación y trabajo en equipo se buscó romper la rigidez inicial en los movimientos y posturas de los participantes con la que interactuaban los estudiantes y crear un ambiente de confianza y escucha colectiva. De esta forma, esta primera fase sentó las bases de entender que el combate escénico no se trata únicamente de representar o simular una confrontación, sino de poder ser consciente de lo que quiero comunicar a través del cuerpo.

En la segunda etapa denominada *“Arsenal de técnicas”*, el trabajo se centró en el aprendizaje y reconocimiento técnico. Se propusieron ejercicios en parejas que permitieron trabajar la escucha y la confianza, pilares fundamentales que garantizan la ejecución segura durante la práctica. Por ejemplo, en el Jab frontal, el atacante se pone de pie, con el pie derecho adelante frente al defensor. El puño se lanza directamente desde el hombro y viaja en línea recta a unos centímetros de la cara del defensor, mientras este reacciona con un movimiento controlado de cabeza hacia atrás, simulando el impacto. Esta fase fue trabajada en la primera, segunda y tercera sesión.

Los estudiantes comenzaron a experimentar con ejercicios básicos de ataque y defensa, bajo el principio que la acción nace de la intención y no de la fuerza. El énfasis estuvo puesto en

la precisión y la sincronización, aspectos que se trabajaron a partir de pequeñas partituras o secuencias de movimientos, pues es un recurso expresivo que requiere de rigor para su ejecución. Por ejemplo, se les pidió a los alumnos que se hicieran en parejas y que se dividieran en los roles de atacante y defensor, el atacante debía hacer el ejercicio anteriormente mencionado *Jab frontal*, mientras que el defensor en este caso responde bloqueando el movimiento de su atacante, este bloqueo frontal consiste en elevar los brazos en un ángulo de 45° para proteger el torso y el tronco, absorbiendo el “impacto”.

En un primer momento los alumnos mostraron reticencia al momento de ejecutar los movimientos, así que para regular se dio la consigna de que lo hicieran utilizando diferentes velocidades y aumentando la distancia con el compañero y repitiendo varias veces la acción para que tuvieran control en la ejecución. A medida que los alumnos repetían los movimientos pude notar como iban adaptando su postura cotidiana a la del cazador, para poder interactuar más con su compañero. Poco a poco, se mostraron más confiados, al aumentar la distancia entre ellos, se redujo la percepción al riesgo de lastimar al otro y esa nueva disposición espacial les exigió ampliar su rango de movimiento y ser más precisos en la trayectoria del golpe. Una vez que los alumnos lograron controlar la partitura corporal a velocidad lenta, fueron incrementando progresivamente el ritmo y disminuyendo la distancia entre ellos.

En esta etapa se introduce también la relación entre *gesto, postura y carácter*, invitando a los estudiantes a identificar e imaginar cómo se puede crear un personaje a través de la forma en la que se mueve no solo en combate sino también cotidianamente y cómo solo un pequeño cambio de intencionalidad en cualquiera de los tres elementos puede transmitir cosas completamente diferentes. Por ejemplo, se les pidió a los alumnos que siguieran trabajando con el ejercicio en parejas anteriormente mencionado, pero que esta vez le dieran una intención al movimiento bajo la premisa: “dos amigos que, por juego se saludan de esa manera” y se les invita a que piensen en ¿cómo son sus gestos faciales?, ¿cómo están los cuerpos?, ¿cuál es su postura corporal?, ¿cómo es su respiración?, antes de realizar el movimiento. Ante esta situación se evidencia en los alumnos movimientos y gestos más orgánicos, comenzaron a explorar variaciones de la postura y el gesto.

Esta observación me hizo cuestionarme qué tan relevante sería, en las próximas sesiones, trabajar desde el principio con *la acción dramática* considerando que aún hacen falta herramientas del combate por explorar. La acción dramática se puede entender como un conjunto de decisiones, movimientos y emociones, que dan sentido a lo que ocurre en escena. Según Stanislavski (2000), “La acción en escena debe estar orientada hacia un objetivo claro; es el motor que da vida al drama”. Y aporta mayor organicidad en el movimiento, pues cada acción adquiere una intención concreta del ¿Por qué? y el ¿Para qué? se está ejecutando.

En la tercera etapa denominada “***Conflicto hecho escena***”, con los contenidos ya explorados, se profundizó en la acción dramática. Es decir, el énfasis no solo estuvo en la ejecución técnica del movimiento, sino en la relación del conflicto, la intención y la emoción que lo originan. Esta etapa se centró en la creación de escenas donde el combate fue el motor de exploración, pero la intención el motor de creación. Los estudiantes trabajaron en la fluidez y la naturalidad del movimiento, buscando que la técnica se fundiera con la acción teatral. En esta etapa, los alumnos trabajaron con la premisa de que un empujón era el detonante para la acción dramática. Se definieron los roles entre “atacante (A)” y “defensor (B)”. Y se dio la consigna de que la situación que estaba por pasar era que (A) llevaba mucha prisa y empujaba a (B) sin querer, provocando que (B) perdiera el equilibrio y cayera.

Durante el desarrollo del ejercicio, se pudo observar que los estudiantes comenzaron a incorporar la voz de manera espontánea, de modo que la intención apareció no solo en el movimiento sino también en la voz. Sin embargo, al realizar la escena se evidenció que en algunos de los casos el movimiento sí perdió la precisión técnica del combate. Fue necesario intervenir para recordar la importancia de mantener la conciencia corporal y seguir trabajando bajo la consigna del “código del cuidado”, esto me permitió reflexionar sobre la importancia de *la memoria didáctica* para implementarlo en el momento en el que se definen las actividades de la clase.

Se analizaron diferentes tipos de conflicto desde la acción física directa hasta la tensión contenida, y se exploró cómo el combate podía intensificar y resolver una situación

dramática, además comunicar tensiones de los personajes y sus relaciones, fue aquí donde la técnica adquirió su dimensión teatral. Esto se trabajó en la tercera y cuarta sesión.

Finalmente se llegó a la cuarta etapa que se denomina “*Acto final*”, en la que los alumnos realizaron una presentación en donde se reconoció el proceso vivido. Esta puesta en escena se convirtió en un espacio de síntesis y consagración de lo aprendido, un espacio de retroalimentación y reflexión para todos. En esta los alumnos revisaron la experiencia de la implementación y la manera en la que transitaron por cada etapa del plan de aula, permitiéndoles reconocer no solo su crecimiento a nivel corporal sino también el valor de combate escénico como herramienta de comunicación y encuentro. Una de las parejas presentó el conflicto de dos borrachos que se habían quedado sin alcohol. Los personajes empezaron a discutir sobre quién se había tomado el último sorbo y uno de ellos empujó al otro, la situación escala y se van a los golpes, sin embargo, por su estado de embriaguez ninguno pudo golpear al otro, por lo que la escena concluye con los dos reconciliándose y marchándose juntos.

Otra pareja representó una situación en la que un peatón revisaba su celular cuando de repente apareció un ladrón y se lo arrebató. El peatón reaccionó de manera inmediata, derribando al ladrón con una patada giratoria de piso y recuperando su celular. El ladrón Por su parte reaccionó como si él hubiese sido la víctima del robo y finalmente sale de la escena.

Estas propuestas me produjeron una gran satisfacción, evidenciaron cómo los alumnos logran apropiarse de los contenidos y las actividades atravesadas en las diferentes sesiones y cómo se apropian de ellos para crear otras posibilidades en relación con los fundamentos de la técnica. Esta experiencia me permitió reconocer que el aula es un proceso vivo, donde la planeación, se transforma continuamente con las respuestas y necesidades de los alumnos. Comprendí que el rol docente implica acompañar, orientar y generar las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos encuentren sentido a las actividades propuestas. Asimismo, reconocí la importancia de propiciar un ambiente de seguridad y cuidado que favorezca la confianza y la interacción natural entre los alumnos.

5. ANÁLISIS Y REFLEXIONES

Al inicio de cada uno de los acápites de las sesiones transcribo el cuadro específico de la planeación inicial para cada una de las clases para evidenciar la propuesta y paso seguido reflexiono y argumento sobre la experiencia de la clase a partir de las anotaciones del diario de campo y las comprensiones posteriores. Como lo expresé en la metodología usaremos los términos de la Teoría de la acción Didáctica Conjunta en particular los conceptos de los gestos profesionales del docente *definición, devolución, regulación e institucionalización* para señalar los momentos de intervención propia en la clase y en las actividades.

5.1. Sesión 1: (Etapa 1: Combate escénico como lenguaje)

Esta sesión estuvo centrada en introducir a los alumnos a los fundamentos básicos del combate escénico desde la conciencia corporal, el trabajo colaborativo y la comunicación no verbal. Se realizaron juegos de activación como “La máquina de movimiento” y “Punto y castigo”, seguidos de la práctica de patadas y bloqueos básicos en parejas. Posteriormente, se exploró la combinación de ataque, defensa y evasión, para finalizar con la construcción de una breve partitura corporal que integrará lo trabajado en clase.

Objetivo específico: Introducir a los estudiantes en los fundamentos de ataque y defensa del combate escénico desde una perspectiva de conciencia corporal, comunicación no verbal y trabajo colaborativo.			
# CLASE Fecha	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
1. 19/09/20 24	Escucha colectiva, contacto visual, relación espacial (Proxemia).	1. Juego la máquina del movimiento. (Augusto Boal: Ejercicio grupal sacado del libro Juego para actores y no actores).	1. Activar motores de movimiento y ampliar la expresividad corporal. 2. Estimular la acción del movimiento extra cotidiano.
	Contacto visual, control corporal y manejo de la energía.	2. Juego punto y castigo. (Ejercicio sacado de Sportplan Football) (Ejercicio grupal)	3. Estimular la activación cardiovascular, y la conciencia corporal y espacial. 4. Estimular la atención visual, la visión periférica y el contacto consciente con el otro.
	Mecánica del movimiento, Contacto visual,	3. Secuencia de patadas contra la pareja. (Ejercicio en parejas) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	5. Desarrollar control corporal, a partir del equilibrio y la intención del movimiento. 6. Desarrollar la capacidad de desplazamiento consciente y controlado en el espacio.

	equilibrio corporal e intención del movimiento.	4. Secuencia de bloqueos de golpes (ejercicio en parejas) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	7. Estimular la concentración y la memoria corporal a través de la secuencia.
		5. Ataque, defensa y evasión de golpes (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	8. Integrar las habilidades técnicas aprendidas en ejercicios previos (patadas y bloqueos). 9. Desarrollar la coordinación de acciones y el control del movimiento en combinados de ataque.

Tabla 4. Estructura de sesión 1. Creación propia.

Lo que se esperaba con la sesión: Que los alumnos pudieran comprender que el combate escénico va más allá de un ejercicio físico, constituyéndose en un lenguaje expresivo que combina técnica, conciencia corporal y relacionamiento. También se esperaba comenzar a establecer que parte de las condiciones de lo didáctico refieren al código de confianza, seguridad y cuidado grupal para el trabajo futuro.

Así sucedió: En la primera sesión de implementación del proyecto de aula realizada el 19 de septiembre de 2024, se pusieron en práctica las actividades señaladas en la planeación de clase (Tabla 4), a partir de ellas, se registraron las siguientes observaciones:

Para disponer a los alumnos iniciamos con el juego de *la máquina de movimiento* diseñado para activar motores de movimiento y ampliar la expresividad corporal, se pudieron observar resistencias iniciales frente a la exposición física; los alumnos mostraban incomodidad ante el seguimiento de la consigna; dicha incomodidad se expresaba a través de risas nerviosas, miradas evasivas dirigidas hacia los lados, al suelo o al techo, y una observación constante de lo que hacían sus compañeros, mientras que otros evitaban incluso el contacto visual directo. Estos detalles en las respuestas ante la tarea me hicieron pensar que este tipo de resistencias podrían deberse a la inseguridad de su propia corporalidad. También ante la novedad de este tipo de clases para ellos.

Esta misma inseguridad, se manifestó en movimientos pequeños y tímidos, con poca amplitud y mucha rigidez corporal. Frente a esta manera de responder ante la propuesta, fue necesario intervenir y regular la actividad para motivarlos a expandir sus gestos y explorar figuras con movimientos *extra cotidianos*, ya que evitaban soltarse y entregarse al ejercicio

con libertad. La manera que encontré de regular fue sugiriendo que realizaran los movimientos con diferentes velocidades y que pensarán que esos movimientos debían abarcar el mayor espacio posible. Frente a ello, decidí integrarme al ejercicio, realizando los movimientos junto a ellos y modelando distintas posibilidades corporales para motivarlos a explorar con mayor libertad y confianza.

En el ejercicio grupal *Punto y castigo* diseñado para activar la capacidad cardiovascular y la conciencia corporal y espacial, derivó en un episodio de descontrol físico. A pesar de que, al inicio de la clase, en la fase disposicional advertí sobre los cuidados necesarios para cuidarse a sí mismos y a los otros como parte de las condiciones ligadas a normas de seguridad, como el uso adecuado del cuerpo en movimiento, la necesidad de mantener una distancia prudente entre compañeros, una distribución equilibrada del espacio y el compromiso individual con el bienestar colectivo, estas advertencias no fueron seguidas por todos los participantes.

La emoción del momento hizo que emergieran conductas vinculadas al deseo de ganar, lo que se tradujo en una euforia generalizada donde los alumnos comenzaron a moverse sin control, chocando entre ellos, empujándose y corriendo hacia una misma dirección, sin tener en cuenta que el espacio era lo suficientemente amplio para una distribución más ordenada. Esta acumulación de cuerpos en un solo sector generó desequilibrio y provocó caídas entre algunos alumnos, sobrepasando los acuerdos iniciales de convivencia y seguridad.

La respuesta real de los alumnos fue más intensa de lo esperado, veamos las notas de ese momento: “Para ser honesta, nunca me esperé este tipo de respuesta, quizás porque ya la había implementado en espacios donde se trabaja el cuerpo, y de cierta manera ellos en su práctica ya han construido una conciencia corporal y espacial. Al no prever que las respuestas de esta una población, tuve que improvisar un ajuste inmediato que me obligó a hacer una pausa de la actividad, para implementar un ejercicio de *condicionamiento operante*” (Diario de campo 1, pág. 2). Un ejercicio de este tipo exige resistencia física y autocontrol, con el fin de fortalecer la conciencia corporal, la regulación emocional y el respeto por los demás dentro del espacio compartido.

Así mismo, fue necesario regular las respuestas de los alumnos y ampliar la consigna retomando y enfatizando la importancia de las normas de convivencia y seguridad establecidas creando un código del cuidado (un acuerdo colectivo que establece el respeto por el espacio y el bienestar mutuo). Desde esa intervención, en las sesiones posteriores, no se presentaron comportamientos riesgosos similares. Sin embargo, “Esta situación emergente me hizo reflexionar sobre la necesidad de prevenir riesgos con cualquier tipo de población, la intensidad física y emocional de las actividades puede generar respuestas inesperadas, más cuando se trabaja con una población con poca experticia en la conciencia corporal y espacial” (Diario de campo 1, pág. 2). En este caso en particular, la respuesta desbordada de los alumnos me llevó a regularme a mí misma como docente, comprendiendo la importancia de mantener la calma y actuar con claridad ante las situaciones imprevistas. Al verlos, pensé en las diferentes maneras en las que podía intervenir, sin romper el flujo de la actividad, pero garantizando la seguridad y el sentido pedagógico del ejercicio. En ese momento dudé si debía detener completamente la actividad y pasar a la siguiente actividad o reconducirla.

También aprendí qué, aunque este tipo de situaciones me generan mucha angustia, también puse una capacidad de acción casi inmediata, pues en muy poco tiempo logré analizar las alternativas y decidí cómo proceder. Sin embargo, esta experiencia me deja la reflexión de que debo anticipar este tipo de escenarios, ya que no siempre puedo confiar en que reaccionaré del mismo modo ni con la misma serenidad ante lo inesperado.

En las actividades *secuencia de patadas* y *secuencia de bloqueos* cuyo objetivo era desarrollar control corporal, a partir del equilibrio y la intención del movimiento decidí guiar la ejecución con ejemplos detallados. Por ejemplo, en la patada lateral, en el rol del atacante, se mostró cómo desde la postura del cazador era necesario transferir el peso hacia la pierna de atrás (Pierna de apoyo), y llevar la rodilla delantera hasta la altura del pecho para luego extender la pierna completamente, formando una línea recta, mientras en el bloqueo lateral, en el rol del defensor, se mostró cómo desde la postura del cazador, se debe girar levemente el tronco hacia el lado del atacante, utilizando el brazo más cercano para desviar la trayectoria, esto implica que el brazo esté completamente estirado y, el codo esté bloqueado.

No obstante, dar la consigna muy minuciosamente, a pesar de estos ejemplos detallados y la indicación para lanzarse al espacio escénico con decisión, se observó que la respuesta de varios alumnos ante el reto mostró temor a ser observados y corregidos. Esta incomodidad se vio reflejada en su participación desconfiada, en la realización de movimientos torpes o apresurados. Parecía que buscaran finalizar el ejercicio lo más rápido posible para disminuir su exposición. Es decir que, en ejercicios de exposición corporal para novatos, ‘una indicación clara’, no es necesariamente lo fundamental. Los alumnos NO han construido una conciencia corporal y de movimiento que les permita traducir la instrucción técnica en acción orgánica. La claridad de la consigna no basta porque la respuesta corporal no solo surge del entendimiento técnico, sino también del grado de confianza y disposición emocional que cada alumno tiene frente a la mirada del otro. En estos la inseguridad actúa como un mecanismo de defensa frente al miedo al error y al juicio externo, pues la mente del alumno no se concentra en la ejecución del movimiento, sino en evitar la exposición. Como profesora en formación creo que debí regular la actividad modificando el enfoque, priorizando la construcción de un espacio seguro que ayudara a liberar al temor a la exposición corporal y luego sí retomar la actividad y ajustando las instrucciones proporcionadas para que el alumno desde su exploración corporal entendiera la manera de ejecutar el movimiento de manera orgánica y consciente.

Entendí que como profesora yo misma tengo una concepción del cuerpo en movimiento, del cuerpo escénico, orientado a la precisión técnica y a la intención, lo cual se traduce en consignas que pueden no resultar efectivas para un alumno novato. Tal como lo expresó un alumno: “El primer día que hice combate escénico, no me sentí del todo cómodo. “Abajo el centro de gravedad”, “espalda recta”, “mirada al frente”, son expresiones nuevas, nuevos modos de relacionarme con mi cuerpo” (Reflexión, E1). Esta situación me hizo cuestionarme sobre qué tipo de actividades diagnósticas podrían resultar más pertinentes para implementar en la primera sesión del combate escénico, con el fin de determinar rápidamente el nivel de experticia corporal que tiene el grupo para así poder ajustar las propuestas.

En la actividad *Ataque, defensa y evasión* cuyo objetivo era promover la comunicación, por medio del consentimiento y el cuidado del otro, se hicieron evidentes dificultades en la

interacción: cuando la consigna decía que se hicieran en parejas la mayoría de los estudiantes se limitaban a trabajar con personas conocidas, por lo general, amigos o compañeros de la misma licenciatura. Esto redujo el contacto con otros integrantes del grupo y obstaculizó el desarrollo de una dinámica colectiva. Se notó una marcada diferencia en la libertad de movimiento dependiendo de con quién se interactuaba. Aunque el espacio era seguro, muchos alumnos no lograron establecer una dinámica de confianza ni consentimiento a través del movimiento compartido. La falta de confianza se manifestó en la ausencia de contacto visual prolongado y en la coordinación mínima y el predominio de gestos mecánicos más que expresivos. Como profesora en formación, inicialmente no supe cómo regular la situación, sin embargo, me di cuenta de que no estaba tan mal que en un primer momento los alumnos se relacionaran con personas conocidas, ya que era necesario generar un ambiente de confianza que favoreciera la ejecución natural de los movimientos. Posteriormente, decidí acercarme a cada pareja para aclarar los fundamentos de la técnica (contacto visual, equilibrio e intención) y cómo estos aspectos se vinculan con la construcción de la confianza y el contacto físico. Les indiqué la importancia de ser conscientes del otro y de sí mismos, no solo por la seguridad que requiere la práctica, sino también por el respeto mutuo que debe sostenerla.

Aprendí que al dar indicaciones es importante equilibrar la precisión técnica con un lenguaje claro y cercano. Noté que, en un principio muchas de las consignas estaban muy ligadas al lenguaje técnico propio del ejercicio, lo que dificultaba su comprensión, ya que los alumnos no estaban familiarizados con él. En cambio, cuando acompañaba las consignas con el movimiento, lograban entender con mayor facilidad y rapidez lo que debían ejecutar.

En la actividad final *puesta en escena*, cuyo objetivo era consolidar el proceso de aprendizaje, se hicieron evidentes dificultades para realizar movimientos con naturalidad, se presentaba rigidez corporal, dificultad para mantener contacto visual, gestos pequeños y poca amplitud en el movimiento, al parecer, sentirse expuestos les genera temor e inseguridad. Esto me puso a pensar si estas respuestas serían únicamente a la falta de confianza y al miedo a ser observados, o si en realidad había una dificultad para comprender la lógica del ejercicio.

En el cierre de la sesión la retroalimentación fue mínima, la pretensión era que ellos mismos opinaran frente a lo que habían experimentado en la sesión, que expresaran ¿cómo se habían sentido?, ¿qué se les dificultaba?, ¿Qué dudas tenían respecto a los ejercicios o los conceptos utilizados? y que me ofrecieran recomendaciones generales para mejorar mi quehacer docente. Se observó una clara tendencia a evitar el contacto visual prolongado. Algunos alumnos mostraron poca disposición para expresarse verbalmente sobre lo que habían experimentado durante la clase. Al preguntarles ¿qué se les había dificultado al momento de realizar las actividades? Las respuestas fueron breves y poco reflexivas, en algunos casos se limitaban a decir “bien”, “me gustó el ejercicio”.

Sin embargo dentro de las pocas intervenciones que surgieron hubo aportes que me permitieron comprender mejor las necesidades del grupo, por ejemplo: “Una de las alumnas recomendó integrar un lenguaje más teórico y anatómico al explicar las partes del cuerpo implicadas en los movimientos, para fortalecer la conciencia corporal, otros alumnos mencionaron que la clase se sintió como una prueba diagnóstica y que el exceso de información generó una confusión, una sobrecarga y señalaron la ausencia del calentamiento específico en el tren inferior, lo que le produjo molestias musculares tras la práctica de las patadas y resaltaron la creación del código del cuidado como un aspecto positivo que les permitió ser conscientes de la relación con el otro y comprender que combate no se trata de golpear sino de cuidar” (Diario de campo 1, pág. 2).

La observación a nivel general de la clase me permitió identificar patrones recurrentes en la postura corporal de algunos de los alumnos como: hombros caídos, espalda encorvada, extremidades pegadas al cuerpo, cabeza agachada y gestos pequeños. Estas señales de corporalidad cerrada reflejaban una limitación en la expresividad corporal que afectaba directamente la forma en que los alumnos se relacionaban con el espacio, con sus compañeros y consigo mismos. En contraste, con aquellos alumnos con experiencias previas en danza, educación física o defensa personal que mostraban mayor apertura corporal y amplitud en sus movimientos. “En la fase de exploración, al trabajar las secuencias de patadas, se evidenciaron diferencias entre los cuerpos: mientras otros alumnos por su experiencia en educación física, defensa personal y danza lograban mantener el equilibrio y la fuerza en las

acciones, otros tuvieron dificultades de balance y estabilidad, especialmente en la patada lateral” (Diario de campo 1, pág. 2).

Estos hallazgos ponen en evidencia que, aunque los alumnos se inscribieron en una electiva que propicia la exploración del cuerpo como medio expresivo, sus corporalidades manifestaban señales de rechazo o retraimiento frente a la exposición escénica. Tal vez, pienso ahora, justamente por eso se inscribieron en esta electiva, pues muchos de ellos “Parecían tener precisamente esa necesidad: enfrentarse a su propia rigidez corporal y al miedo a exponerse” (Diario de campo 1, pág. 7). De allí surge la necesidad de implementar estrategias adicionales que los ayudaran al fortaleciendo tanto sus habilidades expresivas como su capacidad para relacionarse. Comprendí que debía “generar estrategias que ayudaran a los alumnos a salir de su zona de confort, reconociendo que la expresividad nace cuando el cuerpo se siente seguro para habitar el espacio y encontrarse con el otro” (Diario de campo 1, pág. 7).

Resultados: Si bien se desarrolló la planeación al pie de la letra, los objetivos de las actividades no lograron cumplirse por completo, por ejemplo, como se muestra en la Tabla 3, en el primer ejercicio se plantea ampliar la expresividad corporal, pero la respuesta de algunos alumnos era reticente, así que, aunque se tuvo un acercamiento, no se logró ampliar la expresividad corporal.

Esto se evidencia en diferentes grados a lo largo de la progresión. Por ejemplo, en el ejercicio de la “Máquina de movimiento”, los alumnos lograron activar sus articulaciones y secuenciar movimientos siguiendo las indicaciones.

En el ejercicio “Punto y castigo” surgió el “código del cuidado”, que mostró la capacidad de percepción del otro y la regulación grupal. Al retomar los acuerdos de cuidado, los alumnos ajustaron la intensidad del contacto físico, lo que permitió que la euforia inicial se fuera mitigando y diera paso a un trabajo más consciente y seguro.

En la actividad 5 como se referencia en la Tabla 3 se observó miedo y titubeo en la ejecución de ataques y defensas, y no sé logró desarrollar los objetivos que propone la actividad, pues no contemplé las situaciones riesgosas emergentes durante la clase. Por querer abarcar todo

lo planeado el tiempo para que los alumnos exploren el movimiento fue muy poco, era demasiada información para una población que no tenía experticia en el trabajo corporal.

Sobre la importancia de dosificar los contenidos y revisar los objetivos

A partir de esta primera experiencia, aprendí que lo planeado no siempre coincide con la realidad del aula y que la flexibilidad a la hora de proponer tareas y de dar instrucciones, así como de esperar las respuestas y acciones de los alumnos es una condición esencial de la práctica docente. En la planeación, había previsto una secuencia centrada en la técnica del combate escénico, sin embargo, en la práctica descubrí que el grupo necesitaba primero fortalecer la confianza y la seguridad corporal y social antes de abordar aspectos técnicos. Tal como lo plantean los lineamientos generales de la práctica “El estudiante aprende a ser profesor problematizando la enseñanza de las artes escénicas” (Universidad pedagógica Nacional, 2022, pág. 8) y eso fue justamente lo que me ocurrió, la vivencia me llevó a replantear cómo podía ajustar los objetivos de actividad para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprendí que regular no implica detener la clase, sino reorientar las actividades ante las respuestas de los alumnos y éstas se pueden dar a nivel cognitivo, relacional o emocional.

También, se hizo evidente la necesidad de dosificar los contenidos, ya que la combinación de múltiples herramientas en una sola sesión generó dispersión y dificultades en la ejecución precisa. Algunos alumnos mostraron inseguridad en la coordinación de patadas y bloqueos, lo que llevó a concluir que era más pertinente trabajar un único concepto técnico por clase, para afianzar tanto la seguridad como la expresividad en la práctica.

Con respecto a las consignas, me di cuenta de que debía ser muy detallada y precisa al momento de darlas, por ejemplo, una de las sugerencias que me proporcionaron era vincular a esas consignas un lenguaje más teórico para explicar las partes del cuerpo.

5.2. Sesión 2: (Etapas 2: Arsenal de técnicas)

Para esta segunda sesión tome en cuenta las observaciones realizadas en la primera sesión, con el propósito de ajustar la planeación y responder mejor a las necesidades reales del grupo. El primer ajuste que se hizo fue la dosificación de contenidos: mientras en la primera clase se abordaron cinco actividades, en esta se redujeron a cuatro, con el fin de permitir mayor exploración en la ejecución. Además, se modificó la actividad dos, para incorporar un calentamiento más completo, enfocado en el tren inferior, considerando las molestias reportadas en la sesión anterior. La sesión se estructuró en cuatro fases principales: primero, una exploración corporal a través de juegos como la “máquina de movimiento” y la “cadena de resistencia”, diseñada para activar articulaciones, percepción espacial y coordinación grupal. Luego se introdujeron los desplazamientos básicos del combate escénico (paso adelante y atrás en posición de guardia), seguidos de la incorporación de golpes simulados: jab y el puñetazo cruzado. Posteriormente, los alumnos trabajaron en parejas en la coordinación de desplazamiento y golpe, enfatizando la reacción escénica del receptor. Finalmente, se desarrolló una breve partitura de movimiento que integraba los aprendizajes de la sesión, y se cerró con una reflexión colectiva.

Objetivo específico: Desarrollar el control y la coordinación corporal a través del uso de desplazamientos y golpes simulados del combate escénico.			
# CLASE Fecha	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
2 26/09/2024	Escucha colectiva, contacto visual, movimientos extra cotidianos, relación espacial (Proxemia).	1. Juego la máquina del movimiento. (Augusto Boal: sacado del libro Juego para actores y no actores).	1. Activar el cuerpo desde el movimiento articular. 2. Estimular la creatividad del movimiento extra cotidiano.
	Coordinación de movimientos, equilibrio corporal, proxemia y kinésica.	2. Cadena de resistencia física y coordinación. (Ejercicio sacado de Sportplan Football) (Ejercicio grupal).	3. Estimular la activación cardiovascular, y la conciencia corporal y espacial. 4. Fomentar la conciencia del cuerpo propio y del espacio compartido (proxemia y kinésica).
	Mecánica del movimiento, Contacto visual,	3. Desplazamientos propios del combate escénico (Ejercicio individual) (J.D Martínez - Mimo de combate: una	5. Desarrollar el control corporal y la estabilidad a partir de la postura de guardia.

	equilibrio corporal e intención del movimiento.	aproximación no violenta a la violencia escénica).	6. Fortalecer la coordinación entre desplazamiento, equilibrio y ritmo corporal.
		4. Desplazamiento con golpe (Ejercicio en parejas) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica).	7. Fortalecer el control, el balance y la sincronización corporal a través de desplazamientos básicos y golpes del combate escénico. 8. Estimular la escucha, el consentimiento y la sincronización.

Tabla 5. Estructura de la sesión 2. Creación propia.

Lo que se esperaba: Que los alumnos lograran desarrollar mayor control y coordinación corporal mediante el trabajo técnico de desplazamientos y golpes, fortaleciendo la conciencia del código del cuidado y regulando la proxemia en la interacción. También se esperaba que comprendieran la articulación entre fundamentos técnicos (contacto visual, balance, intención) y las dimensiones del Cuerpo Expresivo Triuno (creación, razón y acción), aplicándolas en la construcción de partituras de movimiento. De mí misma esperaba poder regular mejor el ritmo de la clase, poner en práctica lo aprendido en la sesión anterior y mantener una comunicación más clara, para evitar el exceso de tecnicismos y seguir construyendo un ambiente de confianza entre los estudiantes podrán explorar sin temor al error.

Así sucedió: En la segunda sesión implementada en el proyecto de aula 26 de septiembre de 2024, se pusieron en práctica las actividades señaladas en la planeación de clase. A partir de ellas se registraron las siguientes observaciones:

Se inició con un diagnóstico a nivel disposicional de los alumnos, se les preguntó si tenían molestias musculares, si habían dormido bien, si se habían alimentado y cómo se sentían de manera general. Una vez realizado este diagnóstico, se definieron los momentos de la clase y se propuso un ejercicio de memoria didáctica para recuperar lo trabajado anteriormente y así poder iniciar.

En el desarrollo de la actividad, *la máquina de movimiento*, se pudo observar una disminución a esas resistencias iniciales de la primera sesión frente a la exposición física, sin

embargo, “sigue siendo evidente que varios alumnos mantienen cierto temor al ejecutar movimientos, los cuales se presentan aún pequeños, rígidos, sin una intención clara, esta condición se hizo más evidentes en los alumnos E2 y E3 pertenecientes a la licenciatura de educación especial, quienes manifestaron un cuerpo cerrado con tensiones que limitaban la amplitud del movimiento” (Diario de campo 2, pág. 1). Estos detalles me cuestionan si el tipo de actividad que estoy proponiendo es realmente la adecuada y qué otras estrategias se podrían implementar para que todos los alumnos logren alcanzar un nivel equilibrado. Por eso, opté por acompañar la consigna con acción realizando los movimientos junto a ellos y verbalizando al mismo tiempo lo que debían tener en cuenta, con respecto al ritmo la intención y la amplitud corporal. También pude observar otros tipos de acciones corporales que denotan inseguridad, tales como frotarse las manos, morderse los labios o las uñas al recibir indicaciones, ajustes de ropa o cabello en medio del ejercicio. Esa observación me hizo pensar en que hacer para disminuir este tipo de ademanes así que “Ante esta situación decidí intervenir de manera inmediata. Les pedí que se detuvieran un momento y me miraran; luego los invité a sacudir las manos con fuerza, después las piernas y finalmente todo el cuerpo, como una forma de liberar la tensión muscular acumulada” (Diario de campo 2, pág. 1).

En el ejercicio *Cadena de resistencia física y coordinación*, diseñado para estimular la activación cardiovascular, la conciencia corporal y espacial, se define de qué se trata el ejercicio y se hace un ejercicio de memoria didáctica para retomar el código del cuidado, adaptando los movimientos según las consignas dadas. Esto muestra un avance en la asimilación de normas para ejecutar las herramientas técnicas de manera controlada. “Durante la práctica los alumnos propusieron variaciones en la velocidad que, de manera inconsciente, potenciaron el trabajo en equipo la fuerza la resistencia y el control corporal” (Diario de campo 2, pág. 1). Esta situación me hizo reflexionar sobre mi rol en la devolución, en cómo dejo que los alumnos interactúen con la actividad propuesta y cómo, como profesora focalizo realmente mi mirada a las respuestas que ellos me ofrecen. Cuando los alumnos siguen instrucciones, la dinámica del ejercicio fluye con mayor precisión y no tengo que ajustar el cronograma.

En las actividades de *Desplazamientos propios del combate escénico*, cuyo objetivo era desarrollar el control corporal y la estabilidad a partir de la postura de guardia: Para guiar la ejecución se mostró un ejemplo detallado de cómo se debía hacer el desplazamiento. Los alumnos debían ponerse en la posición de guardia, llevando el pie delantero hacia adelante unos centímetros, seguido el pie trasero manteniendo la misma distancia entre ambos. Este desplazamiento se ejecutó en seis tiempos (Tres hacia delante y tres hacia atrás), manteniendo el ritmo propuesto. “Los alumnos lograron asimilar con mayor claridad la posición de guardia o cazador y comenzaron a ejecutar desplazamientos hacia adelante y atrás con mayor naturalidad, dado que ya habían explorado estas nociones en la sesión anterior” (Diario de campo 2, pág. 2). Noté que la familiaridad con los ejercicios de la sesión anterior facilitó la comprensión y la corrección de posturas sin necesidad de tanta intervención, entendí que la continuidad y la progresión gradual son elementos clave para afianzar la técnica.

Otro punto que cabe resaltar es la relación proxémica que establecieron en esta actividad. “Al inicio, varios de los alumnos permanecían en zonas reducidas, sin aprovechar el espacio disponible” (Diario de campo 2, pág. 4). Para regular este comportamiento, decidí redistribuirlos y marcar los límites del espacio de desplazamiento, así como el punto al cual debían regresar. Fue curioso notar que, al organizarlos de esta manera los alumnos aprovechan el tiempo en las filas para practicar el movimiento antes de pasar. Esta disposición previa mostró una actitud más atenta y participativa, algo que no ocurría cuando estaban aglomerados. Sin embargo, comencé a cuestionarme sobre otras formas en las cuales yo podría limitar el espacio, como usar cinta de enmascarar en el piso o precisar mejor la dirección del desplazamiento, haciendo que los alumnos mantengan el foco visual en un punto fijo.

En la actividad *Desplazamiento con golpe*, cuyo objetivo era fortalecer el control, el balance y la sincronización corporal a través de desplazamientos básicos y golpes del combate escénico. Al introducir los golpes (jab frontal y cross punch) “se evidenció miedo a dañar al compañero. Sin embargo, también apareció el fundamento de equilibrio de Waller, pues se insistió en mantener postura, centro de gravedad y control del movimiento para garantizar la seguridad” (Diario de campo 2, pág. 2). Esto me permitió observar cómo los alumnos no ejecutan el movimiento como una acción mecánica, sino que están siendo conscientes del

movimiento, porque cuidan su postura y la precisión con la que dan un golpe. “En este punto, la kinésica (los gestos, micro gestos y posturas) empezó a tomar relevancia, porque pude notar en la manera de sostener la mirada, la postura, la amplitud corporal, se hacía más visibles y tenían mayor disposición hacia el trabajo en pareja” (Diario de campo 2, pág. 4). A partir de esto comprendí que el trabajo técnico empezaba a transformarse en un proceso más consciente y los movimientos cada vez iban adquiriendo organicidad y precisión.

Resultados: El control y la coordinación corporal se desarrollaron de manera parcial. Los alumnos lograron sostener la postura de guardia y comprender la lógica de los desplazamientos hacia adelante y atrás, aunque se presentaron dificultades en la sincronización entre pies y brazos. La integración del Cuerpo Expresivo Triuno se da progresivamente: el cuerpo acción se manifiesta en la ejecución consciente de los desplazamientos y golpes; el cuerpo razón permite que comprendan la técnica, el equilibrio y la intención de cada acción; y el cuerpo creación se evidencia cuando los alumnos comienzan a proyectar intención y expresividad en sus movimientos, incorporando la kinésica y la proxemia en sus interacciones. Por su parte, los fundamentos de Waller (2001), especialmente el equilibrio y el control del centro de gravedad, se consolidan al aplicar la fuerza, dirección y precisión de los golpes y desplazamientos, lo que asegura seguridad, coherencia y claridad comunicativa dentro de la partitura de movimiento, además de abrir paso al nivel interpretativo del combate escénico.

En relación con el segundo objetivo, en los ejercicios de pareja, la proximidad se trabajó a través de la regulación de la distancia y el contacto visual. Aunque al inicio se observa temor en la simulación de golpes y reacciones, el grupo fue encontrando formas de comunicación no verbal que refuerzan la confianza mutua a través del “Código del cuidado”.

Durante la construcción de partituras cortas, los alumnos comenzaron a dotar sus movimientos de intención escénica, comprendiendo que cada gesto y desplazamiento debía tener un sentido comunicativo, esto permitió percibir el cuerpo no solo como técnica, sino como medio de relación con el otro y con el espacio. Esto representa que hubo un avance respecto a la sesión anterior donde los alumnos mostraron reticencia y miedo al momento de

ejecutar sus movimientos, por lo que la intención escénica y la expresividad corporal estaban condicionadas.

Sobre la importancia de la definición y la devolución

A partir de esta sesión comprendí que la claridad en la consigna en la definición de los ejercicios cumple un papel fundamental en el desarrollo de la clase, ya que permite que los alumnos comprendan el propósito de las actividades y la intención detrás de cada acción. Noté que cuando las consignas son más precisas la comprensión de la tarea es mejor y cuando son actividades que ya habían explorado, logran mayor claridad al momento de ejecutar el movimiento. Creo que volver una y otra vez a una misma actividad permite que los alumnos afiancen la técnica, fortalezcan la memoria corporal y encuentren una comodidad en los movimientos extra cotidianos. También observé que es importante insistir en las definiciones de los fundamentos de Waller (2001), para que los alumnos sigan construyendo la conciencia corporal y trabajando con precisión y seguridad. Por ejemplo, en la actividad tres *Desplazamientos propios del combate escénico (Ejercicio individual)* descrita unas páginas arriba, Se incorporaron indicaciones que orientaban el desplazamientos, Antes de iniciar el ejercicio los estudiantes debían enfocar su mirada en un punto fijo (Contacto visual), Esto con el fin de mantener la dirección del movimiento y no perder el (equilibrio), además al incorporar la intención, el movimiento retoma sentido, permitiendo a los alumnos explorar otras posibilidades expresivas y relacionales con el espacio.

En cuanto a la devolución, aprendí que es un momento de escucha, de observar cómo los alumnos interactúan y se responden a las actividades. Observar cómo reciben la responsabilidad de hacer los ejercicios cuando uno hace devolución me enseñó que no debo limitarme a lo que se espera, sino que debo responder a las situaciones emergentes dentro del aula, validando las iniciativas espontáneas de los alumnos, cabe aclarar que dentro de los parámetros de lo planeado.

5.3. Sesión 3: (Etapa 2: Arsenal de técnicas)

Tomando como base las observaciones realizadas en la sesión dos, para esta tercera sesión se implementaron ajustes orientados a el cambio de las actividades uno y dos, las cuales se eligieron en función de la actividad principal para que secuencia didáctica sea más pertinente.

La sesión se estructuró en cuatro fases principales: primero, una exploración corporal con el juego de la “pelota imaginaria” y “la pelota”, orientadas a activar las articulaciones, la percepción espacial y el contacto visual. Posteriormente, se introdujo la secuencia de patas (frontal, lateral, circular y de piso), enfatizando el control del eje, la estabilidad del pie de apoyo y la proyección de la pierna en relación con el centro corporal. Después, se trabajaron las caídas (atrás, lateral y frontal), en las que se recalcó la importancia de la amortiguación, el uso de brazos como soporte y la regulación del impacto con el suelo. Finalmente, en parejas, los alumnos construyeron breves partituras que integraban patadas y caídas, buscando un sentido escénico a la acción, y se cerró con reflexión colectiva.

Objetivo específico: Desarrollar la habilidad para ejecutar patadas y caídas simuladas en combate escénico, comprendiendo los fundamentos técnicos, expresivos y de seguridad.			
# CLASE Fecha	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
3 17/10/2024	Acción física, niveles y velocidades del movimiento.	1. Juego Pelota imaginaria Pelota peruano (Ejercicio individual) (Augusto Boal: sacado del libro Juego para actores y no actores)	- Explorar el cambio de peso, tamaño y velocidad del objeto como acercamiento de acción física.
	Coordinación grupal, conciencia espacial, contacto visual y trabajo en equipo.	2. La pelota peruana (Ejercicio grupal) (Augusto Boal: sacado del libro Juego para actores y no actores).	- Fomentar la coordinación, la cooperación y la reacción física inmediata.
	Mecánica del movimiento,	3. Secuencia técnica de patadas escénicas (Ejercicio individual) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica).	- Desarrollar control corporal, a partir del equilibrio y la intención. - Fomentar la atención visual, la percepción del otro y la distancia de seguridad escénica.
	Contacto visual, equilibrio corporal e intención del movimiento.	4. Secuencia técnica de caídas escénicas (Ejercicio individual) (J.D Martínez - Mimo de combate:	- Estimular la confianza y la seguridad física al ejecutar movimientos de riesgo controlados.

		una aproximación no violenta a la violencia escénica).	
--	--	--	--

Tabla 6. Estructura de la sesión 3. Creación propia.

Lo que se esperaba de la sesión: Que los alumnos fueran más conscientes de su corporalidad y control del centro a través de la práctica de patadas y caídas simuladas, comprendiendo la importancia del equilibrio para mantener la seguridad y la credibilidad en escena. También se esperaba que vincularan el contacto visual, el equilibrio y la intención como fundamentos de Waller, en diálogo con las dimensiones del Cuerpo Expresivo Triuno en particular el *Cuerpo Acción* para trabajar conciencia corporal alcanzada por repetición y composición del movimiento, que la técnica no quedara en un nivel mecánico, sino que se transformara en acción cargada de sentido expresivo.

Así sucedió: En la tercera sesión de implementación del proyecto de aula realizada el 17 de octubre de 2024, se pusieron en práctica las actividades señaladas en la planeación de clase a partir de ellas se realizaron las siguientes observaciones:

Se inició con un diagnóstico a nivel disposicional de los alumnos, se les preguntó si tenían molestias musculares, si habían dormido bien, si se habían alimentado y cómo se sentían de manera general. Una vez realizado este diagnóstico, se definieron los momentos de la clase y se propuso un ejercicio de memoria didáctica para recuperar lo trabajado anteriormente y así poder iniciar.

En el desarrollo del ejercicio *la pelota imaginaria*, cuyo objetivo era explorar el cambio de peso, tamaño y velocidad del objeto como acercamiento de acción física, se evidenció que los alumnos están más abiertos a las actividades propuestas y más integrados como grupo; mientras que “al inicio las relaciones eran principalmente entre amigos o conocidos, ahora se percibe complicidad: se miran a los ojos, sonríen y participan con mayor confianza. Su cuerpo se proyecta hacia los demás, relajando tensiones y permitiendo un movimiento más amplio y expresivo” (Diario de campo 3, pág. 1). Este cambio en la disposición corporal se debe a la continuidad y progresión del proceso y al espacio de seguridad que se ha venido estableciendo, esto también puede deberse, como lo manifiesta uno de mis alumnos a “A pesar de mis inseguridades iniciales o aspectos de las clases que realmente disfruté, como los

calentamientos y la metodología de la profesora. Ella siempre comenzaba con ejercicios que preparaban tanto el cuerpo como la mente, y eso me ayudaba a soltarme y a entrar en un estado adecuado para lo que venía” (Reflexión, E4).

Al sentirse menos juzgados por la mirada externa, los alumnos comienzan a soltar tensiones físicas y barreras mentales, lo que les permite desenvolverse con naturalidad. Además, las actividades de apertura se han trabajado a través de juegos, lo que favorece la desinhibición, ya que en el juego no existe la presión de “hacerlo bien o mal”. Como lo expresa uno de mis alumnos “Me he dado cuenta de que, más allá de los pasos técnicos, necesitaba aprender a confiar en mis propias capacidades. Creo que es uno de esos momentos donde ves cuánto puede costarte dejar de lado el miedo a hacer el ridículo. Sin embargo, también me abrió la puerta a reconocer la importancia de aceptar mis limitaciones iniciales, de perdonarme si fallaba y de poco a poco construir una seguridad genuina” (Reflexión, E4).

En el ejercicio grupal *La pelota*, cuyo objetivo era fomentar la coordinación, la cooperación y la reacción física inmediata, se pudo observar que incluso al aumentar la velocidad y reducir el espacio, los alumnos mostraron un buen nivel de escucha y trabajo en equipo; la pelota cayó muy pocas veces al suelo. Esto “señala que el grupo ha ido interiorizando la importancia de la proxemia, el contacto visual y la kinésica, principios fundamentales para la ejecución segura y coordinada del combate escénico” (Diario de campo 3, pág. 1). Además, de que ya definieron como punto de partida el código del cuidado para la ejecución de las actividades. Debo confesar que esto me impresiona, especialmente después de lo ocurrido con la actividad de *Punto y castigo*, donde quedé muy predispuesta a que se repitiera alguna situación similar. Es muy gratificante observar que los alumnos realmente se apropian de las propuestas, los códigos o las consignas que les ofrezco. Eso me tranquiliza como docente, porque significa que algo y lo que estoy enseñando les está resonando. Además, si ese contenido tiene que ver con la seguridad, la contención de energía y el cuidado del otro, lo considero perfecto, porque de eso se trata el combate escénico: trabajar herramientas que permitan explorar el cuerpo de manera segura y consciente.

En la actividad *Secuencia de patadas*, cuyo objetivo era desarrollar control corporal, a partir del equilibrio y la intención, la mayoría de los alumnos ejecutó la patada frontal con buena

alineación y balance. Sin embargo, al pasar a la patada lateral y circular, se observó que algunos perdían el eje del torso y no mantenían la linealidad espacial, lo que requería intervenciones para reforzar la noción de balance, control corporal y dirección de la intención. “Las patadas de piso mostraron nuevamente la necesidad de concentración y coordinación entre foco, balance e intención; cualquier desajuste podría generar caídas o lesiones” (Diario de campo 3, pág. 2). Esto destaca en la necesidad de que los alumnos entiendan que cada acción debe tener una intención clara y debe tener una partitura corporal, que le permita trabajar el movimiento desde la repetición y la contención de energía, para garantizar la seguridad de sí mismo y de su compañero.

Frente a este tipo de ejercicios, uno de mis estudiantes manifestó: “se me dificultó porque no tenía una buena flexibilidad y tenía mucho desequilibrio a la hora de lanzar una patada” (Reflexión, E5). Para regular esta situación, solicite a los alumnos que fijen su mirada en un punto fijo en el espacio como referencia durante la ejecución, con el fin de tener una dirección clara y favorecer el equilibrio. Además, realicé correcciones individuales sobre el eje del torso y la colocación de la pierna de apoyo, indicándoles que también podrían apoyar las manos en el suelo para mantener la postura y tener mayor control del movimiento.

En la actividad *Secuencia técnica de caídas*, se evidenció cómo varios alumnos tenían temor al suelo y al dolor, mostrando tensiones que restringían el movimiento. Esta inseguridad provocaba fragmentación entre mente y cuerpo, dificultando la ejecución completa de las caídas, lo cual involucraba un riesgo para ellos mismos, porque el alumno instintivamente extiende la mano para amortiguar la fuerza de la caída, lo cual puede lesionar los hombros o las muñecas. “A través del acompañamiento individual y la repetición consciente, los alumnos empezaron a superar este temor y a desplegar movimientos más amplios y seguros” (Diario de campo 3, pág. 5). Sin embargo, surge en mí la necesidad de modificar el ejercicio, para que los alumnos puedan explorar realmente el ejercicio, sin temor a hacerse daño, uno de mis alumnos expresó que “En la clase vimos tipos de caída, como frontal, lateral y de espalda. Me sentí muy inseguro al hacerlo, ya que pensaba que me podía lastimar o caer mal. Pero a todas las medidas que la maestra nos dio, no hubo ningún problema al momento de caer” (Reflexión, E5). Mi formación como profesora en artes escénicas me ha enseñado que ante el miedo o la desconfianza de realizar un movimiento que tenga una mínima

probabilidad de riesgo, es más seguro ofrecer rutas alternativas de exploración ajustando la forma del ejercicio para que los alumnos puedan experimentar la acción de manera segura.

Resultados: En relación con el primer objetivo, los alumnos lograron ejecutar la postura de guardia y ensayar con mayor confianza la patada frontal y la patada de piso, mientras que la patada lateral y circular generaron dificultades en la linealidad y el eje de apoyo. Esto evidenció la necesidad de ejercicios de refuerzo de estabilidad e integrar otras formas de pensar en cómo mantener la linealidad con ayuda del espacio. En cuanto al segundo objetivo, las caídas hacia atrás fueron asimiladas con mayor rapidez, mientras que en los laterales y frontales persistieron temor y rigidez, aunque se avanzará en la conciencia de amortiguación y cuidado del cuerpo. Noté que los movimientos que requieren mayor estabilidad, Como la patada popular exige una mayor precisión frente a su ejecución, me di cuenta de la importancia que tiene mi rol de acompañamiento individual y de estar observando para anticipar los riesgos.

Durante la creación de partituras en parejas, algunos alumnos priorizaron la ejecución técnica, pero otros lograron articular la intención dramática al movimiento, integrando peso, tiempo y flujo (Cuerpo Acción) en la simulación de ataques y caídas. El contacto visual se consolidó como eje de confianza entre compañeros, fortaleciendo las condiciones de lo didáctico ligadas hacia el “Código del cuidado”. Sin embargo, se evidencia que la combinación de demasiadas técnicas en una sola sesión dificultó la precisión, reafirmando la necesidad de dosificar los contenidos y trabajar un aspecto técnico por clase. Eso me hace pensar que, para favorecer el aprendizaje y la seguridad de los alumnos es mejor enfocarse en uno o dos contenidos que los permitan explorar y “manejar”

Sobre la importancia de las condiciones de lo didáctico

A partir de esta planeación, comprendí que las reglas de clase en clases de movimiento como parte de las condiciones de lo didáctico influyen directamente en la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje; son las que posibilitan que las clases se desarrollen como deberían. Si bien el espacio físico es el apropiado para ejecutar el movimiento y aprender herramientas técnicas, siento que las necesidades propias de la clase y la respuesta de los alumnos me hacen pensar que no tengo los materiales suficientes para desarrollar las actividades. Hablo específicamente de la secuencia de caídas, y no hago referencia solamente a un material

tangible que en este caso la falencia estaba en las colchonetas, ya que tenían tendencia a deslizarse por el suelo. En algunas ocasiones, los alumnos casi se resbalan, sin embargo, esto limita la fluidez del ejercicio y genera cierta inseguridad. Otro factor que influyó fue que el espacio no contaba con espejos, lo que dificultó que los alumnos tuvieran una verdadera percepción de la amplitud de sus movimientos, como lo expresó uno de ellos “En mi caso, al realizar todos los golpes y patadas, pienso que los movimientos no se ven amplios o no como yo quisiera” (Reflexión, E6). Por ello es importante tener un plan b, para que los alumnos puedan explorar el movimiento sin tener temor a lastimarse, que las condiciones de lo didáctico no solo se refieren a las condiciones de preparación personal individual y del grupo con relación al cuidado personal para desarrollar lo técnico, sino también en la construcción de confianza y seguridad del grupo porque hay espacios seguros y protegidos.

5.4. Sesión 4: (Etapas 3: Conflicto hecho escena)

La sesión se estructuró en cuatro fases principales: primero, una exploración corporal con los juegos “El Imán” y “La caída”, diseñada para activar articulaciones, trabajar motores de movimiento y perder el miedo al contacto con el suelo mediante dinámicas de imaginación (arena noveliza, limbo, ave gigante). En la segunda fase se trabajó en parejas, se retomaron las técnicas de combate (golpes, patadas, bloqueos y caídas), articulándolas en secuencias dialogadas donde el acuerdo y el control eran imprescindibles para garantizar la seguridad. En la tercera fase, cada dupla ensayó su partitura corporal, ajustando la coordinación, sincronización y fluidez de los movimientos, con apoyo de retroalimentación constante. Finalmente, en la cuarta fase, se realizó la puesta en escena de las partituras frente al grupo, seguida de una reflexión colectiva sobre el proceso y la asignación de una tarea escrita. Algo especial sobre mi propio aprendizaje fue reconocer el valor del acompañamiento progresivo y la escucha durante el proceso creativo de los alumnos.

Objetivo específico: Promover la reflexión de las habilidades de ataque y defensa, adquiridas en sesiones previas a través de la creación de partituras corporales.			
# CLASE Fecha	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
4 24/10/2024	Coordinación de acciones físicas, equilibrio corporal e intención del movimiento.	1. Juego El imán (Ejercicio grupal) (Edison Piracón y Zuleima Gómez – P.p. en educación física)	- Fomentar la coordinación grupal y la respuesta inmediata.
	Mecánica del movimiento, Contacto visual, equilibrio corporal e intención del movimiento.	2. Secuencia técnica de caídas escénicas (Ejercicio individual) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	- Estimular la confianza y la seguridad física al ejecutar movimientos de riesgo controlados.
		3. Enfrentamiento en parejas: Ataque, defensa y evasión de golpes. (Ejercicio en parejas) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	- Consolidar las habilidades técnicas de ataque, defensa y evasión en un contexto de trabajo colaborativo, asegurando la seguridad y el control corporal.

Tabla 7. Estructura de la sesión 4. Creación propia.

Lo que se esperaba de la sesión: Que los alumnos consolidaran las técnicas de ataque, defensa, evasión y caídas ya practicadas, integrándolas de manera creativa y controlada en partituras corporales colectivas. Se esperaba también que siguieran poniendo en práctica los fundamentos de Waller (contacto visual, equilibrio e intención) y el Cuerpo Expresivo Triuno (acción, emoción y razón), no solo desde la técnica sino como un acto expresivo y relacional. Así, se buscaba que comprendieran el combate escénico como un lenguaje corporal seguro y comunicativo, fortaleciendo tanto la confianza en sí mismos como el vínculo con sus compañeros. Mi expectativa personal para esta sesión era comprobar si las estrategias que había estado implementando como: la retroalimentación constante, la creación de “códigos del cuidado” y la dosificación de contenidos realmente estaban creando un espacio de aprendizaje seguro, participativo y consciente. Esperaba poder observar mi propio crecimiento docente en la regulación del grupo y las situaciones emergentes que se presentan en el aula.

Así sucedió: En la cuarta sesión implementada en el proyecto de aula realizada el 24 de octubre de 2024, se pusieron en práctica las actividades señaladas en la planeación de clase. A partir de ellas se registraron las siguientes observaciones:

Se inició con un diagnóstico a nivel disposicional de los alumnos, se les preguntó si tenían molestias musculares, si habían dormido bien, si se habían alimentado y cómo se sentían de manera general. Una vez realizado este diagnóstico, se definieron los momentos de la clase y se propuso un ejercicio de memoria didáctica para recuperar lo trabajado anteriormente y así poder iniciar.

En el desarrollo de la actividad *Juego el Imán*, cuyo objetivo consistía en fomentar la coordinación grupal y la respuesta inmediata, se “evidenció cómo los alumnos comenzaron a proyectar sus cuerpos de forma más expansiva, con brazos y piernas que abarcan el espacio, torso erguido, pecho hacia afuera y contacto visual constante con los compañeros. Se observó que los movimientos ahora surgen con intención clara: por ejemplo, cuando se les pedía unir los codos, era evidente de dónde surgía el movimiento, hacia dónde iba y que la mirada se mantenía fija en el compañero, lo que permitió una mayor sincronización grupal y un desplazamiento más fluido” (Diario de campo 4, pág. 1). La intención del movimiento tiene más precisión y siento que el cambio de actividad inicial fue acertado, ya que desde un primer momento se define el trabajo con la partitura corporal, que es la actividad principal de esta sesión.

En la actividad de *Secuencia de caídas*, cuyo propósito era estimular la confianza y la seguridad física al ejecutar movimientos de riesgo controlados, para desarrollar esta actividad se hizo una modificación introduciendo escenarios imaginarios como “Arena Movediza”, “Limbo” y “Ave Gigante” facilitó que los alumnos enfrentaran su miedo al suelo, ganaran confianza y ejecutaran movimientos con mayor fluidez y amplitud. “Se observó que los alumnos mantenían el contacto visual, sincronizaban su ritmo corporal y ejecutaban movimientos con intención clara, ampliando el espacio ocupado y controlando la energía en cada acción” (Diario de campo 4, pág. 5). Este ajuste responde a la necesidad de proporcionar los materiales suficientes para el desarrollo de las actividades, y les permitiera entender a los alumnos el movimiento desde otra perspectiva. “Trabajar con los imaginarios me permitió

explorar nuevas posibilidades sin miedo a equivocarme y me dio más seguridad para desplazarme y ejecutar los ejercicios.” (Reflexión E7). La imaginación puede ser una herramienta muy poderosa en los entrenamientos de construcción corporal escénica.

En el desarrollo de la actividad de *Enfrentamiento en parejas*, cuyo objetivo era consolidar las habilidades técnicas de ataque, defensa y evasión en un contexto de trabajo colaborativo, asegurando la seguridad y el control corporal, “se evidenció que los alumnos aplicaron patadas, bloqueos y desplazamientos con mayor seguridad, amplitud y fluidez, esto se vio mayormente reflejado en E1 y E2, alumnos de pedagogía. Sus pies se mantienen firmes, la guardia abierta y alta protege rostro y pecho, y cada acción se realiza con intención y contacto visual, respetando el tiempo del compañero para responder” (Diario de campo 4, pág. 2).

Resultados: En relación con el primer objetivo, los alumnos lograron ejecutar con mayor control las caídas trabajadas en sesiones previas, aunque persistieron inseguridades en la caída hacia atrás. “En el juego “La Caída”, se notó que trabajar con imaginarios como “Arena Movediza”, “El Limbo” o “Ave Gigante” ayudó a que los estudiantes perdieran progresivamente el miedo al suelo. Los movimientos se realizaron completos, sin vacilaciones, manteniendo la mirada y evitando tensiones innecesarias; los brazos ya no permanecen rígidos ni pegados al torso, y se observa una contención energética que permite controlar la caída sin detener la acción” (Diario de campo 4, pág. 2). La conciencia corporal se fortaleció durante el juego “La caída”, que permitió integrar la imaginación y el control físico, ayudando a que los movimientos fueran más orgánicos y menos rígidos.

Respecto al segundo objetivo, en el trabajo en parejas “los alumnos aplicaron patadas, bloqueos y desplazamientos con mayor seguridad, amplitud y fluidez. Sus pies se mantienen firmes, la guardia abierta y alta protege rostro y pecho, y cada acción se realiza con intención y contacto visual, respetando el tiempo del compañero para responder” (Diario de campo 4, pág. 2), mientras que las patadas aún generaron dificultades de precisión y eje corporal. Sin embargo, la retroalimentación entre pares favoreció la corrección y la autoobservación. “Como docente, este proceso también movilizó aprendizajes en mí. Observar cómo se retroalimentan me permitió reconocer qué elementos de la enseñanza están funcionando qué comprenden, qué transfieren, qué detectan por sí mismos y qué aspectos necesitan mayor

claridad o acompañamiento, ver cómo describen sus propias sensaciones y las de sus compañeros me dio una perspectiva sobre cómo interpretan el movimiento, lo que facilita mi forma de guiarlos” (Diario de campo 4, pág. 6).

Durante los ensayos de partituras, el contacto visual y la intención dramática se consolidaron como elementos esenciales para sostener la credibilidad y seguridad de las secuencias. Varias duplas lograron unificar la técnica con la expresión, transmitiendo un sentido narrativo a sus combates. En términos generales, la sesión evidenció avances en la integración técnica y expresiva, aunque se identificó la necesidad de continuar reforzando la estabilidad en las patadas y la fluidez en las caídas laterales. Asimismo, se reconoce que la creación de partituras con otro tipo de intención fuera de lo técnico motiva a los alumnos, pues les da un propósito escénico, favoreciendo la apropiación del proceso y brindándoles otras posibilidades de creación y movimiento.

Sobre la importancia de la actividad principal

A partir de esta experiencia, aprendí que, aunque parece contraintuitivo, el camino para planear una secuencia debe ir de “adelante hacia atrás” (Universidad pedagógica Nacional, 2022, pág. 12). Entendiendo que la actividad principal es la que define el propósito general de la sesión. En esta clase la actividad principal fue el enfrentamiento en parejas, en el cual los alumnos debían construir una partitura corporal que integrará los fundamentos del combate escénico propuestos por Waller y las herramientas propias de la técnica. A partir de esto comprendí que las actividades previas deberían funcionar como mediaciones que preparaban progresivamente al cuerpo para llegar a esa construcción de la partitura corporal. De esta manera, la planeación deja de ser una suma de ejercicios y se convierte en un proceso coherente en la construcción de la secuencia didáctica. De esta importancia aprendo mientras escribo estas reflexiones.

5.5. Sesión 5: (Etapla 4: Acto final)

La sesión se desarrolló de la siguiente manera: primero, una exploración corporal con los motores de movimiento y los juegos “El líder” y “La caída”, que activaron articulaciones, niveles y velocidades, además de trabajar la imaginación como recurso para perder el miedo al suelo y fortalecer la conciencia corporal. Posteriormente, en parejas, los alumnos retomaron la partitura corporal construida en la sesión anterior, incorporando desplazamientos, ataques, defensas y caídas. En esta segunda fase, se introdujo la situación dramática, para dar coherencia narrativa a la secuencia de movimientos.

Después, cada dupla ensayó su partitura afinando la coordinación y sincronización, con retroalimentación del docente y una herramienta de combate diferente a cada uno, para complementar la escena. En la cuarta fase, se realizaron las puestas en escena, donde cada pareja presentó su partitura dramática frente al grupo, explorando la relación entre técnica y expresividad. Finalmente, se cerró con una reflexión colectiva del proceso.

Objetivo específico: Crear una situación dramática donde se represente un conflicto a través de la creación de una partitura de movimiento con los elementos propios del combate escénico.			
# CLASE Fecha	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
5 31/10/2024	Nivel corporal, ritmo, velocidades de movimiento y dirección del movimiento.	1. Juego El líder (Ejercicio grupal) (Screen free kids)	- Estimular la conciencia corporal y espacial. - Exploración de la energía, la intención y el ritmo en la acción física.
	Mecánica del movimiento,	2. Secuencia técnica de caídas escénicas. (Ejercicio individual) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	- Desarrollar control corporal, a partir del equilibrio y la intención. - Estimular la confianza y la seguridad física al ejecutar movimientos de riesgo controlados.
	Contacto visual, equilibrio corporal e intención del movimiento.	3. Secuencia de movimiento golpe (Ejercicio en parejas) (J.D Martínez - Mimo de combate: una aproximación no violenta a la violencia escénica)	- Estimular la conciencia corporal a través de la observación, la imitación y la variación del movimiento. - Diseñar una situación dramática que articule los elementos técnicos del combate escénico.

Tabla 8. Estructura de la sesión 5. Creación propia.

Lo que se esperaba de la sesión: Que los alumnos consolidarán el trabajo técnico (patadas, bloqueos, desplazamientos y caídas) y lo transformarán en una partitura escénica cargada de

sentido dramático, comprendiendo el combate escénico como un medio expresivo y no solo como técnica. Se esperaba además que, a partir del contacto visual, el equilibrio y la intención (fundamentos de Waller), en diálogo con el Cuerpo Triuno (acción, creación y razón), los alumnos pudieran otorgar coherencia y narrativa a sus secuencias, vinculando la seguridad con la expresividad.

Así sucedió: En la cuarta sesión implementada en el proyecto de aula realizada el 31 de octubre de 2024, se pusieron en práctica las actividades señaladas en la planeación de clase. A partir de ellas se registraron las siguientes observaciones:

Se inició con un diagnóstico a nivel disposicional de los alumnos, se les preguntó si tenían molestias musculares, si habían dormido bien, si se habían alimentado y cómo se sentían de manera general. Una vez realizado este diagnóstico, se definieron los momentos de la clase y se propuso un ejercicio de memoria didáctica para recuperar lo trabajado anteriormente y así poder iniciar.

En el desarrollo de la actividad *El líder*, cuyo objetivo era estimular la conciencia corporal y espacial, se reforzó “la dinámica de rotación de liderazgo que permitió observar cómo algunos estudiantes asumían decisiones con seguridad, proponiendo movimientos claros y coordinados, mientras los demás seguían la indicación con atención y precisión. Los movimientos se ejecutaban completos y fluidos, sin vacilaciones, la conciencia del cuerpo como medio de comunicación y la capacidad de responder ante señales externas” (Diario de campo 5, pág. 1). Se evidenció, que varios alumnos ya tenían claridad en la intención de sus movimientos y se volvió más evidente que se desplazaban y trabajaban en un ritmo similar.

En la actividad de *Secuencia de caídas*, se notó un avance significativo en la confianza de los alumnos al enfrentarse al suelo. “Los movimientos eran controlados y fluidos, sin vacilaciones ni tensiones innecesarias. La acción de caer y levantarse se realizó con continuidad, demostrando que los alumnos internalizan la noción de autocuidado y control corporal, además de trabajar en colaboración para mantener la seguridad mutua” (Diario de campo 5, pág. 2).

En la actividad de *Enfrentamiento en parejas*, “se evidenció que los alumnos comprenden y aplican los conceptos de ataque, defensa y evasión. En parejas, planificaron y ensayaron

secuencias integrando patadas, bloqueos, desplazamientos y caídas con coherencia dramática” (Diario de campo 5, pág. 2). Para este ejercicio final, se ve como los movimientos fluyen con naturalidad y hay un espacio donde ocurre la acción de manera clara y precisa, para este punto el dejarlos crear de manera libre una situación dramática de la vida cotidiana, siento que los impulsó a jugar un poco más y dejando de lado la tensión corporal.

Resultados: En relación con el primer objetivo, los alumnos lograron integrar algunos de los elementos técnicos en sus partituras. Las patadas frontales y bloqueos se articularon con fluidez, mientras que las caídas aún presentaban resistencia, especialmente hacia el frente y al costado, aunque el juego de exploración “La caída” permitió un acercamiento más orgánico al suelo. Esto me hizo observar que los alumnos “Han avanzado significativamente. Si bien todavía quedan aspectos por afinar, especialmente en las caídas frontales y laterales, se observa mayor disponibilidad corporal, mejor distribución del peso y un contacto más orgánico con el suelo. Ya no “se dejan caer” de golpe ni se tensan desde el miedo, sino que comienzan a entender el recorrido del cuerpo y la importancia de acompañar el movimiento” (Diario de campo 5, pág. 5).

Respecto al segundo objetivo, algunas parejas priorizaron la técnica, mientras que otras lograron un equilibrio entre técnica y expresividad, creando secuencias con intención dramática clara.

Sobre la importancia de la institucionalización

En esta clase pude evidenciar que la institucionalización es un componente clave para evaluar si los aprendizajes se comprendieron y se pueden transferir a otros contextos. “Al reflexionar sobre las sesiones anteriores, reconozco que la institucionalización no siempre estuvo presente de manera clara. Muchas veces mi evaluación se basó en sensaciones generales: notar mejoras, ver más disponibilidad corporal o percibir mayor confianza” (Diario de campo 5, pág. 6). Aprendí que no basta con valorar los avances cualitativos, por ejemplo: se observa que un alumno se ve más “seguro” o que ejecutan los movimientos de una forma fluida, sino que es necesario definir de manera clara y explícita qué aspectos de las actividades se van a analizar y cómo se medirán en caso de que tenga que evaluar de manera cuantitativa. Esto implica establecer observables claros y definir los criterios que me permitan evaluar tanto el

control corporal y los fundamentos aplicados de Waller. A su vez, “pude notar que los estudiantes también avanzaron en su capacidad de reflexión. A medida que hacíamos explícitos los criterios, ellos comenzaron a identificar con mayor claridad sus propios progresos y dificultades” (Diario de campo 5, pág. 6). La institucionalización me asegura como se puede evaluar lo qué aprendió el alumno y para qué lo aprendió. En este sentido, institucionalizar no es solo un acto evaluativo, sin una herramienta que organiza y afina mi manera de enseñar, por qué me obliga a justificar cada ejercicio en relación con el aprendizaje esperado.

6. HALLAZGOS A MODO DE CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones se deducen de los hallazgos encontrados en el proceso de sistematización de la práctica *Combatir Para Comunicar: Reflexiones sobre la planeación y los gestos docentes en la realidad del aula*.

La revisión de la *introducción* me permitió situar la experiencia docente dentro de un marco reflexivo, comprendiendo que sistematizar no consiste únicamente en reconstruir lo vivido, sino otorgarle sentido al acto de enseñar y aprender desde la experiencia docente. Este ejercicio marcó el punto de partida para reconocermelo como sujeto de aprendizaje dentro del aula, entendiendo que la práctica docente implica construir una mirada crítica sobre la realidad educativa que allí se desarrolla.

De igual manera, pude evidenciar que es necesario caracterizar a la población antes de implementar cualquier propuesta pedagógica. Cada grupo posee ritmos, experiencias y niveles de conciencia corporal distintos, lo que determina la forma en la que los estudiantes responden en las actividades. Trabajar con una población con poca experticia corporal me mostró que no todas las estrategias resultan transferibles a cualquier contexto o qué es más fácil transponerlas si se conocen las condiciones reales del grupo, pues esto no solo permite prever riesgos, sino adaptar la intensidad de las actividades para que sean pertinentes y coherentes con sus necesidades.

Esta experiencia me llevó a darle importancia a poder ajustar el plan de aula y las planeaciones, para responder a las necesidades, ritmo disposicional y las características reales de los grupos: son las respuestas de los alumnos las que impulsan las modificaciones de esta herramienta del profesor, pues es a partir de ella que se revela lo que funciona para el aprendizaje o lo que debe ajustarse. La planeación demostró ser mucho más que un esquema rígido; se convirtió en una herramienta de gestión del aula que guía la práctica, orienta los ajustes pedagógicos y permite anticipar y resolver problemas, asegurando la seguridad y el aprendizaje de los alumnos y del profesor en formación mismo.

La planeación también funciona como un espacio o herramienta de autoevaluación que le permite al profesor en formación usarla a su favor, para ir ajustando y puliendo las dificultades propias de la gestión novicia en el aula, cuya lectura develó en mí que, para dar sentido a las acciones en el aula, era necesario definir los observables que orienten la mirada docente, permitiendo profundizar en la reflexión para comprender el sentido de cada acción educativa.

Regular las dinámicas del aula, no implica detener la clase, sino reorientar las actividades ante las respuestas de los alumnos, ya sea a nivel cognitivo, relacional o emocional. La vivencia me llevó a replantear cómo podía ajustar los objetivos de actividad para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se hizo evidente la importancia de dosificar contenidos. La saturación de contenidos y el exceso de consignas demasiado detalladas pueden ser un arma de doble filo, especialmente en la enseñanza corporal a estudiantes novatos. A veces, se quiere intentar abarcar una gran cantidad de contenidos para ver resultados, pero la realidad del aula, no lo permite. La saturación informativa no solo frena la progresión, sino que bloquea la exploración de los alumnos, quienes, al intentar procesar demasiados pasos o instrucciones técnicas, caen en el gesto mecánico y apresurado en lugar de explorar la acción orgánica del movimiento.

En el desarrollo de las clases se comprende que se debe tener claridad en las consignas que se utilicen para definir las actividades pues estas cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la clase. Ya que dan paso para que los alumnos comprendan el propósito de las actividades y la intención detrás de cada acción. Noté que cuando las consignas son más precisas la comprensión de la tarea es mejor y cuando son actividades que ya habían explorado, logran mayor claridad al momento de ejecutar el movimiento. A veces el problema no radica en las planeaciones ni en los alumnos sino en la persona que explica la consigna, otro factor que puede influir directamente en la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje son las condiciones de lo didáctico; pues estas posibilitan que las clases se desarrollen como deberían.

En este sentido, se comprende también la importancia de la memoria didáctica como un recurso que refuerza la comprensión y la continuidad del aprendizaje. Al recuperar junto con los alumnos lo trabajado anteriormente genera puntos de referencia que facilitan la

apropiación de nuevas consignas hilando los aprendizajes previos con los desafíos actuales. Este momento de evocación no solo consolida la claridad de las tareas, sino que promueve la participación y fortalece el reconocimiento del propio proceso de aprendizaje.

Esta experiencia puso en evidencia que la institucionalización constituye un componente clave para valorar si los aprendizajes realmente fueron comprendidos y si los alumnos han incorporado lo aprendido. Pero si es un poco difícil solo quedarse con los avances cualitativos. Es necesario definir de manera clara y explícita qué aspectos de las actividades van a ser analizadas y bajo qué criterios se realizará esta evaluación y cómo puedo hacer que esta información se vuelva cuantitativa si es que se requiere.

Desde el inicio tuve claridad de que esta práctica pedagógica sería objeto de sistematización, pues las vicisitudes que la acompañaron y el profundo impacto que generó en mí al enfrentarme por primera vez con la realidad de un aula, marcaron un punto de inflexión en mi proceso formativo. Contaba con todos los instrumentos de recolección necesarios, lo que facilitó el desarrollo del proceso de sistematización y permitió que fluyera con naturalidad. Cada cuestionamiento que surgía en el aula se transformó en una oportunidad para observar, analizar y comprender mi propio quehacer docente. Esta experiencia, reafirmó mi pasión por la enseñanza y fortaleció mi compromiso con la labor educativa desde una mirada más consciente y profesional.

Esta experiencia, me permitió entender de manera más precisa cómo estaba enseñando. Muchas de mis decisiones pedagógicas surgieron de la intuición, pero al revisar en detalle los registros puede analizar si las estrategias empleadas eran las adecuadas y, sobre todo, preguntarme qué otras actividades podrían favorecer la exploración corporal de los alumnos.

Esta sistematización está dirigida especialmente a quienes comienzan sus primeras intervenciones pedagógicas, pues busca compartir un proceso real, con dudas, desaciertos, aciertos y aprendizajes que pueden servirles como referencia para la construcción de su propio rol docente, entendiendo que la práctica docente es, ante todo, un ejercicio permanente de reflexión y transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreiro, T. (2000). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Boughn, J. (2007). *Stage Combat: Fisticuffs, Stunts, and Swordplay for Theater and Film*. Allworth.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.
- Calderón Cardozo, R. (2001). *Cuerpo expresivo Triuno. Una herramienta metodológica para las prácticas pedagógicas de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Educación, Bogotá. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33351>.
- Garcés Giraldo, L. F. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14(22), 187–201.
- Grotowski, J. (1968). *Hacia un teatro pobre*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Guzmán García, R. (2018). Cuerpo y corporeidad como referentes de la. *Apuntes de Ciencia & Sociedad. Centro de Investigación y Altos Estudios (CIAE)*, 8-17.
- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Martinez, J. D. (1982). *Combat mime : a non-violent approach to stage violence*. Chicago: Nelson-Hall.
- Merchan Price, C. (2020). *Quiproquo o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán Price, C., & Ramírez Barragán, J. (2015). La observación de prácticas de aula: inicios de la práctica pedagógica efectiva. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*.
<https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO96.107>, 14.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Rebel, G. (2012). *El Lenguaje Corporal: Lo que Expresan las Actitudes Físicas, las Posturas, los Gestos y su Interpretación*. Edaf.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Élément pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. DE BOECK SUP.
- Stanislavski, K. (2000). *Un actor se prepara*. Editorial Fundamentos.
- Suddeth , J. (1996). *Fight Directing for the Theatre*. Heinemann Drama.
- Universidad pedagógica Nacional. (2022). *Lineamientos generales para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas: sentido y uso de los instrumentos Comité de prácticas educativas y pedagógicas*. Bogotá: Comité de prácticas educativas y pedagógicas, Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Syllabus de la electiva Competencias comunicativas y habilidades expresivas desde el teatro*. Bogotá: [Documento institucional, Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas].
- Waller, J. &. (2001). *Sword Fighting: A Manual for Actors & Directors*. Nueva York: Bloomsbury Academic.