



VICERRECTORIA ACADEMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCENICAS

ACTA DE SUSTENTACION DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico", presentado en la modalidad de monografía por el estudiante Christian Camilo Miranda Rubiano (C.C. 80.774.910- Código 2007177038), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Es un aporte importante para la licenciatura porque presenta una ruta metodológica en el tema de la didáctica clínica.
Está bien sustentado, cuidadoso en su redacción y claridad en el desarrollo de los conceptos.

En Bogotá, a los tres (3) días del mes de marzo de dos mil quince (2015).

Jurado Eloisa Jaramillo

Calificación: 4.2

Firma:

Jurado Edwin Acero

Calificación: 4.1

Firma:

Directora Carolina Merchan

Calificación: 4.4

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.2



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas

“Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico”

Monografía de grado para optar el título de Licenciado en Artes Escénicas

Presentado por:
Christian Camilo Miranda Rubiano

Cód. 2007177038

Tutora
Doctora Carolina Merchán Price
Bogotá, Colombia
Noviembre
2014

Resumen

La presente investigación pone al alcance del lector un ejercicio de aproximación metodológica para la construcción de corpus investigativos a partir de la metodología clínica propia de la didáctica disciplinar. Partiendo de la Teoría de las situaciones de Brousseau y de los recientes avances en la investigación disciplinar propuesta en el terreno de la enseñanza teatral, corroborados en las tesis doctorales de Merchán (2013) y Alfonso (2013, en vías de publicación). Este proyecto se concentra en describir los procesos y procedimientos de la recolección de documentos para el análisis didáctico. Teniendo como objetivo la revisión, descripción y ejemplificación de los métodos e instrumentos por medio de los cuales esta perspectiva investigativa se aproxima a las estructuras de funcionamiento del aula.

Ponemos en evidencia que la recolección de material audiovisual supone cuidados en la revisión de cómo se registra y de los tiempos para su sistematización. Así también la importancia en la recolección de bitácoras de datos que permitan hacer un seguimiento secuencial y consecutivo en la construcción de conocimiento que el (la) estudiante realiza en su proceso. Frente al estudio de proyectos de aula y planeaciones hacemos explícita la necesidad de recolectar cada uno de los documentos al momento mismo de iniciar la preparación del proyecto de investigación. Finalmente enfatizamos en la importancia de prever, en la realización de proyectos investigativos, todas las necesidades de consecución de *corpus* informativo, desde la misma fase de formulación de anteproyectos.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico”
Autor(es)	Christian Camilo Miranda Rubiano
Director	Carolina Merchán Price
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2015, 76 Págs.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Didáctica, clínica, investigación, información, metodología.

2. Descripción
Trabajo de grado en el que se realiza un ejercicio de aproximación metodológica para la construcción de corpus investigativos a partir de la metodología clínica propia de la didáctica disciplinar. Partiendo de la Teoría de las situaciones de Brousseau y de los avances en la investigación disciplinar propuesta en el terreno de la enseñanza teatral, corroborados en las tesis doctorales de Merchán (2013) y Alfonso (2013, en vías de publicación). Este proyecto se concentra en describir los procesos y procedimientos de la recolección de documentos para el análisis didáctico. Teniendo como objetivo la revisión, descripción y ejemplificación de los métodos e instrumentos por medio de los cuales esta perspectiva investigativa se aproxima a las estructuras de funcionamiento del aula.

3. Fuentes
- Alfonso Peña, L. M. (2013). De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: intentos de construcción de un campo profesional. Editorial UPN. Revista Pensamiento Palabra y Obra N°10. Bogotá -Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 8 (N° 31), 259-267. -Chevallard, Y. (1991). <i>La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado</i>. Buenos Aires: Editorial Aique. -Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. <i>Les sciences de l'éducation</i>, 2, 23-29. -Merchán, C. (2013). Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: Tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la escuela. Tesis doctoral. Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza. http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549 -Rickenmann, R. (2007). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Disponible en: //unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf

-Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de una identidad profesional. Revista EcosS, Sao Paulo, 9 (2), 435-463.

-Rickenmann, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta, retos y perspectivas* (pp.42-66). Gerona: Documenta Universitaria.

-Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

4. Contenidos

En la primera parte, se definen las bases teórico-conceptuales de la didáctica que sostienen el trabajo, y de la perspectiva clínica, entendiéndose como una disciplina orientada al estudio académico de los procesos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula; en donde se dan procesos conjuntos de co-construcción de conocimiento propios de las necesidades del aprendizaje. El fundamento de esta orientación lo encontramos en la Teoría de las situaciones didácticas (Brousseau); quien ubica la didáctica desde un enfoque situacional como: “*ciencia de la comunicación de los conocimientos y de sus transformaciones*” (Brousseau, 1990).

En el capítulo destinado al Análisis identificamos, se describen y analizan los procedimientos necesarios para construir un corpus de información suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico de experiencias en docencia teatral. Para esto inicialmente se aborda el problema de investigación planteado: dificultades más comunes que imposibilitan su uso al momento de iniciar la fase de análisis de un proyecto didáctico. Paso seguido se describen las necesidades de sistematización en cada caso definiendo el tipo de datos y calidad en su recolección necesarios para su uso: registros incompletos, instrumentos técnicos fallidos, calidad deficiente; tiempo dedicado al estudio y revisión de material para sistematización. Posteriormente y de acuerdo con los objetivos específicos, se divide el tratamiento de las necesidades metodológicas rastreadas, en relación al tipo de instrumentos que solicitan los estudios didácticos para producir información:

La videoscopía y su consecuente sinopsis y/o transcripción. Con respecto a los documentos escritos: bitácoras, diarios de campo, proyecto de aula y planeaciones de clase.

Se puntualizan los tipos de datos necesarios en la sistematización de cada método e instrumentos, permitiendo en cada tipo de tarea precisar, a la sazón de las trazas y las categorías, la pertinencia y organización en la disposición que los métodos solicitan.

Posteriormente se desarrollan los escenarios de los distintos métodos en los que el proyecto avanza. Con base en trazas que dan cuenta de casos específicos y verídicos de estudiantes-noveles investigadores, se puntualiza en unos componentes a manera de categorías, que son los que nos permitirán hablar de una probidad de los documentos en tanto insumos para investigar: imagen, audio –en videoscopías-, secuencialidad, consecutividad y especificidad.

5. Metodología

La investigación consiste en una revisión de textos propios de la didáctica disciplinar que corroboran los alcances en la comprensión de las gestiones de aula, que sirvieron de apoyo para tomar como casos de estudio algunos documentos textuales y audiovisuales contruidos por estudiantes de la licenciatura en función de articular proyectos investigativos a partir de prácticas docentes. Los casos que sirven al estudio se definen en relación a los métodos e instrumentos de los que se sirve la metodología clínica. En cada método abordado, se realiza un análisis de su uso y posibilidades en una

perspectiva disciplinar propia del teatro y la educación artística. La intención es la de poder señalar procedimientos adecuados y no adecuados en la recolección documental desde la metodología clínica didáctica.

6. Conclusiones

La disposición de los métodos de investigación que se especifica en el trabajo en términos de análisis videoscópico y análisis de documentos de aula, permite clarificar y caracterizar dos maneras distintas, acaso complementarias, de realizar la recolección de datos para un análisis didáctico de prácticas docentes en el marco de la construcción de rol docente del teatro. La revisión también permite constatar que el proceso de investigación se inicia desde el momento mismo en que se inicia la construcción de los anteproyectos, y que en tanto es este el punto de inicio, la proyección hacia la recolección de material se anticipa, organiza y define los alcances de la misma investigación.

Avanzar en la elección y la clarificación de unos métodos e instrumentos para la investigación se corresponde con la conformación de un criterio investigativo, de una ética: si bien se advierte que de lo que se trata en el estudio del funcionamiento del aula no es de llegar directamente a respuestas concretas, sino que su abordaje solicita una preparación, lecturas previas de diversas fuentes, planificación de posibles tiempos, recursos y necesidades. Y que, sobre la base de posibles análisis didácticos, este proceso secuenciado debe arrojar un cuerpo de información suficiente para la generación de conocimientos.

El trabajo permite constatar que la construcción de rol docente se da en forma paralela a la construcción del rol investigador, si bien se entiende que el aula misma como sistema es un campo para la formulación de preguntas, de objetos de investigación. Por tanto, son funciones del estudiante en su campo de prácticas, el discernir vías, métodos para la comprensión de los componentes que interactúan en el aula como sistema didáctico, a partir de sus funciones y del tipo de relaciones en las que se desenvuelven.

Elaborado por:	Christian Camilo Miranda Rubiano
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	03	03	2014
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	9
1. JUSTIFICACIÓN.....	11
1.1 Objeto de estudio.....	13
1.2 Formulación del problema de investigación.....	14
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Breve definición de Didáctica	15
2.2 Teoría de las situaciones.....	16
2.3 La transposición didáctica	18
2.4 Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.....	20
2.5 Metodología y métodos en estudios de caso en Didáctica (Clínica didáctica).....	21
2.5.1 Métodos y definiciones.....	22
2.5.2 Categorías de análisis	24
3. METODOLOGÍA.....	24
4. ANALISIS	26
4.1 Dificultades comunes en la recolección de instrumentos propios de los métodos al iniciar los análisis	26
4.1.1 Registros Audiovisuales (Videoscopías):.....	27
4.1.2 Transcripciones de clase:.....	28
4.1.3 Proyectos de aula:.....	29
4.1.4 Observaciones y bitácoras	29
4.2 Sobre los objetivos y el encausamiento del análisis	30
4.3 Análisis de los métodos	30
4.3.1 Las Videoscopías: uso y tratamiento	31
4.3.2. Las transcripciones	42
4.3.3. La Sinopsis	46

4.3.4. La Autoconfrontación cruzada	49
4.3.5 Las bitácoras	50
4.3.6. Las observaciones	57
4.3.7. Proyecto de aula.....	64
4.3.8. Las planeaciones.....	71
4.4. Posibles focos de ampliación en análisis documental	74
A MODO DE CONCLUSIONES	75
Relación de fuentes consultadas	77
ANEXOS	79

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos situar, describir y clarificar los procedimientos metodológicos necesarios para construir un corpus de información suficiente en la intención de realizar análisis didácticos de experiencias en docencia de teatro. Sustentamos esta tarea en una revisión de textos propios de la didáctica disciplinar que corroboran los alcances en la comprensión de las gestiones de aula, y por otra parte tomamos como casos de estudio algunos documentos textuales y audiovisuales contruidos por estudiantes de la licenciatura en función de articular proyectos investigativos. La intención es la de poder señalar procedimientos adecuados y no adecuados en la recolección documental desde la metodología clínica didáctica.

En primera medida hacemos referencia al enfoque epistemológico que sostiene la noción de Didáctica que acoge nuestro ejercicio. Entendiendo que, bajo una mirada disciplinar, comprende las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula y sus componentes (docente, saber, alumnos) como un sistema didáctico, en el que las relaciones y los tipos de funciones que cada quien cumple determinan la manera en que evolucionan los procesos formativos.

De esta manera, en el capítulo destinado al marco teórico entendemos la didáctica clínica como una disciplina orientada al estudio académico de los procesos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula; en donde se dan procesos conjuntos de co-construcción de conocimiento propios de las necesidades del aprendizaje. El fundamento de esta orientación lo encontramos en la Teoría de las situaciones didácticas (Brousseau); quien ubica la didáctica desde un enfoque situacional como: “*ciencia de la comunicación de los conocimientos y de sus transformaciones*” (Brousseau, 1990).

Avanzamos en otros aportes que nos permiten sustentar el análisis de los métodos que procuramos: la Teoría de las Situaciones postula que cada conocimiento o cada saber puede ser determinado por una situación, entendiendo que *una situación es un conjunto de relaciones que ligan a un agente o a varios* (ibíd. 1990)

Una situación didáctica tiene una dimensión sistémica y de carácter conjunto.

Tomamos fundamentos de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, la cual articula a un estudio meticoloso de *lo que se hace en lugares en los que se enseña y se aprende* (Sensevy 2007) y que fortalece la comprensión de la acción docente, desde los tipos de gestos profesionales que realiza el profesor en la acción de la gestión de aula.

En este sentido los métodos que se han ido definiendo en el curso de las investigaciones en didáctica devienen justamente de los documentos y registros de apoyo de la actividad de dar, preparar y asistir a clases.

En el contexto de los avances disciplinares en didáctica teatral, tomamos como referencia los trabajos de Merchán (2011, 2012, 2013, 2014), que se han conducido en la senda de formular bases para el estudio clínico de las prácticas docentes en artes escénicas desde la propia gestión de los estudiantes de la licenciatura en vías de construir el rol docente y sus funciones.

Para entrar al capítulo destinado a la Metodología, avanzamos en los métodos más comunes de los que se sirve la clínica didáctica para *“identificar los indicios que re-construyen el sentido de las trazas definidas como significativas en el estudio de los datos”*, (Merchán 2013). Paso seguido acudimos a ejemplos tomados de proyectos de investigación llevados o no a término para señalar los procedimientos adecuados y no adecuados en la recolección documental. Finalmente definimos el tipo de datos que orientan el análisis (imprescindibles, secundarios y contextualizadores) y la manera como clasificamos y abordamos los documentos que conforman nuestro *corpus* de análisis.

En el capítulo destinado al Análisis identificamos, describimos y analizamos los procedimientos necesarios para construir un corpus de información suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico de experiencias en docencia teatral. Para esto iniciamos abordando el problema de investigación planteado: dificultades más comunes que imposibilitan su uso al momento de iniciar la fase de análisis de un proyecto didáctico. Paso seguido describimos las necesidades de sistematización en cada caso definiendo el tipo de datos y calidad en su recolección necesarios para su uso: registros incompletos, instrumentos técnicos fallidos, calidad deficiente; tiempo dedicado al estudio y revisión de material para sistematización. Posteriormente y de acuerdo con los objetivos específicos, se divide el tratamiento de las necesidades metodológicas rastreadas, en relación al tipo de instrumentos que solicitan los estudios didácticos para producir información:

La videoscopía y su consecuente sinopsis y/o transcripción. Con respecto a los documentos escritos: bitácoras, diarios de campo, proyecto de aula y planeaciones de clase.

Puntualizamos los tipos de datos necesarios en la sistematización de cada método e instrumentos, permitiendo en cada tipo de tarea precisar, a la sazón de las trazas y las categorías, la pertinencia y organización en la disposición que los métodos solicitan.

Posteriormente desarrollamos los escenarios de los distintos métodos en los que avanzamos. Con base en trazas que dan cuenta de casos específicos y verídicos de estudiantes-noveles investigadores, puntualizamos en unos componentes a manera de categorías, que son los que nos permitirán hablar de una probidad de los documentos en tanto insumos para investigar: imagen, audio –en videoscopías-, secuencialidad, consecutividad y especificidad.

Para concluir constatamos que los procesos de investigación inician desde el momento en que el investigador se da a la tarea de construir su anteproyecto, y que en tanto es este el punto de inicio, la proyección hacia la recolección de material se anticipa, organiza y define los alcances de la misma investigación. Sugiriendo la construcción paralela de un rol investigativo, en armonía con la definición del docente y la configuración de criterios reflexivos para cualificar el propio accionar en el aula educativa.

1. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto cobra especial relevancia en tanto emerge de la necesidad de articular el proceso formativo de los estudiantes en la licenciatura, con los retos propios de la construcción del rol docente en artes escénicas en una institución escolar y otros escenarios educativos. Así también respecto a la investigación incipiente desde la perspectiva didáctica y la Teoría de las situaciones (Brousseau, 1990) por parte de formadores, en particular de quienes están a cargo de las prácticas pedagógicas y/o acompañan proyectos de investigación desde esta perspectiva. Los avances en investigación didáctica de los últimos años al interior de la licenciatura dejan entrever la importancia que el conocimiento, la comprensión y la apropiación de esta metodología va tomando en la consolidación de los saberes que se ponen en evidencia en el campo del teatro escolar como campo emergente (Merchán, 2013; Alfonso, 2014).

En este sentido el presente documento parte de los avances de investigación de las tesis de doctorado de los formadores Merchán y Alfonso, en particular de Merchán publicada en línea por la Universidad de Ginebra. Específicamente podemos afirmar que retomamos sobre todo los capítulos sobre metodología y métodos para ampliar y puntualizar sobre los procedimientos necesarios en la recolección de datos e instrumentos que den continuidad a estos esfuerzos por definir el campo de la investigación didáctica en los procesos de aula en artes escénicas.

El territorio de la emergencia compromete particularmente la posibilidad de dimensionar cómo cada situación de enseñanza/aprendizaje pone de manifiesto las diferencias relativas a las exigencias del contexto, las especificidades de los agentes, la noosfera de condiciones que regulan los procesos de aula. Es así que, cursado el componente de fundamentación y entrando en el ciclo de profundización, los proyectos de aula orientados a gestionar las prácticas pedagógicas que se construyen como requisito en la universidad se constituyen, en la hoja de ruta para problematizar los diversos componentes que intervienen en los dispositivos de práctica.

Con la concepción del **modelo de formación en alternancia**¹ como modelo orientador de la práctica, tanto los espacios académicos de la formación (universidad) como los espacios de práctica (escuela y otros escenarios educativos) solicitan ciertos referentes comunes que permitan a los diferentes agentes (formadores, profesores en formación-estudiantes, formadores de terreno) estabilizar y unificar bases conceptuales regulares. Esto es, un lenguaje común en definiciones de los componentes de aula, rol de los agentes y construcción de agentividad y tipos de contenidos aferentes al campo del teatro posible de ser movilizado como contenidos de aprendizaje para los alumnos. Al mismo tiempo que simultáneamente pero en otro nivel los estudiantes aprenden de las gestiones de aula, funciones del docente y rol que las cristaliza.

Paralelamente desde los acuerdos del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas se vienen instalando las formas más procedentes para articular los trabajos de grado en la modalidad de monografías con los posibles objetos de investigación que emergen en las prácticas pedagógicas. Y es aquí donde el presente documento pretende aportar a los desarrollos e intenciones del programa, principalmente en el componente de investigación, tanto en los trabajos de análisis formal que se orienten en la perspectiva didáctica, como en la dimensión investigativa propia del profesor capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas.

El presente documento pretende clarificar las necesidades de sistematización de los distintos métodos que propone la metodología clínica en didáctica con el fin de formalizar los procedimientos que ésta solicita. De esta manera, el investigador novato que elija esta metodología sabrá de antemano la importancia de hacer seguimiento a los procesos de recolección de documentos propios del investigador y del profesor en formación desde el inicio de las prácticas en los diversos escenarios educativos.

El presente trabajo se realizó al interior del grupo de investigación Educación Artística dirigido por Carolina Merchán. Allí se discutieron temas comunes, metodología y avances de cada uno de los participantes. Se circularon documentos y las preguntas de los unos orientaron a los otros. Las referenciamos en este trabajo por considerar que sus avances fueron parte de los nuestros.

Tatiana Sánchez: *Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y de una emisión de radioteatro para la emisora escolar del colegio Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica*; Carolina Ramírez: *Caracterización del dispositivo*

¹ “El modelo de **formación en alternancia** es el concepto que define el estatuto del tipo de dispositivo propio de los programas de formación de profesores en los que los estudiantes, ahora profesores en formación, se integran (en práctica) a los espacios de aula para construir *in situ* su rol de docentes. Se dice **en alternancia** porque el estudiante sale del espacio universitario para confrontarse en un espacio de clase real como profesor en formación y vuelve al aula universitaria a reflexionar sobre la experiencia docente.” Merchán, C & Huertas, P. (en impresión) Protocolo de observación 1. Escenarios Educativos.

Interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional; Camilo Torres: Hacia una convivencia mediada por el teatro; Marcela Rodríguez: Fundamentos básicos iniciales de teatro, como mediador en situaciones de vulnerabilidad; Catherine Díaz y Amadeo Gómez: Estrategias didácticas de enseñanza en procesos de formación en danza contemporánea integrada con personas con diversidad funcional; Mónica Espitia y Adriana Zabaleta, quienes lograron llevar a buen fin el trabajo de grado y sustentarlo el semestre pasado: Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro previos a su movilización como material mediador en el aula escolar; Jeimmy Ramírez: Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis Didáctico de la observación orientada y no orientada.

1.1 Objeto de estudio

La necesidad de plantear proyectos de investigación que indaguen, problematicen y tematicen las reconfiguraciones que transforman paulatinamente las prácticas de aula al interior de la formación en función de la formación de profesores de artes escénicas sustenta la pertinencia de profundizar en una metodología que, como ésta, compromete los componentes de funcionamiento del medio en tanto medio didáctico. Así mismo, y como extensión de las prácticas de la formación, la asunción de las prácticas pedagógicas en el modelo de formación en alternancia concibe la gestión y procesos hacia la construcción del rol docente como parte inherente de la responsabilidad curricular (Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 2009).

En este sentido, los hallazgos de investigación nos permiten constatar que el modelo de descripción del sistema didáctico (Brousseau, 1990) permite desagregar los distintos componentes y variables en juego tanto en los espacios de la formación (universidad) como en los escenarios educativos (espacios formales y no formales), (Merchán 2013). Los hallazgos comportan las transformaciones que sufren los objetos concernientes al campo del teatro, su pertinencia y necesidades para su movilización según los límites y alcances de su entrada como objeto de saber en contextos definidos. En consecuencia, instala la posibilidad concreta de comprender las relaciones de las variables propias de la transposición didáctica y los aportes hacia la formación (Chevallard, 1991).

*Según Sensevy (2007), las esferas del saber, del docente y del aprendiz pueden ser analizadas desde las **funciones** que cumplen en el funcionamiento del sistema. En este sentido, estas esferas corresponden al objeto de la actividad (el saber) y a los agentes, categoría sociológica que, desde los trabajos de Weber, nos permite referirnos a los sujetos observados desde las funciones que cumplen y los roles que ejercen* (Giner, 2001 en Merchán 2013:18).

Sin embargo, en la asunción de esta perspectiva metodológica las dificultades de su uso aparecen cuando se dilata la construcción de la documentación de base para su posterior análisis desde el inicio de las propuestas (anteproyectos). Esto significa que en muchos casos, los investigadores novatos (profesores y estudiantes) dejan la recolección de datos para el momento en el que podrán agendar tiempo para su análisis, o acaso para cuando los proyectos de investigación, (monografías, proyectos Ciup, otros) sean aprobados por las instancias pertinentes. Este modo de hacer pone de presente un problema, a veces irresoluble al momento de ‘dar inicio’ a los análisis:

esta metodología como otras, que pretenden analizar prácticas en acción, solicita recolección de datos consecutivos, secuenciales y sistemáticos.

Esto quiere decir que es necesario iniciar la recolección de documentación al inicio mismo de los proyectos (de las preparaciones, de las clases, de las intervenciones artísticas y/o académicas). Con el fin de que los datos obtenidos sean fiables y enriquezcan el trabajo de acercamiento al objeto de estudio (Rickenmann, 2009).

En este sentido, se parte de reconocer, a partir de una base empírica, ejemplos concretos a través de los cuales se evidencian los componentes necesarios que solicita cada uno de los métodos que fundamenta la metodología didáctica. Por tanto la intención de este documento es la de contribuir en la solución y anticipación de las dificultades más frecuentes sobre las necesidades metodológicas a tener en cuenta en la intención de realizar análisis didácticos, sintetizando los hallazgos de nuestra revisión textual en un trabajo de fácil consulta.

1.2 Formulación del problema de investigación

Pregunta General:

¿Cuáles son los procedimientos metodológicos necesarios para construir un corpus de información suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico de experiencias en docencia de teatro?

Preguntas Específicas:

¿De qué manera la metodología en clínica didáctica permite al observador-investigador anticiparse al (los) objeto de estudio delimitado?

¿Cómo puede la comunidad educativa de la licenciatura obtener un mayor provecho de los métodos empleables en la observación, registro y análisis de proyectos de aula y/o prácticas pedagógicas?

1.3 Objetivos

Objetivo General:

Identificar y describir con claridad los procedimientos metodológicos necesarios para construir un corpus de información suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico de experiencias en docencia de teatro.

Objetivos Específicos:

Describir los aportes de la metodología en clínica didáctica al observador-investigador en artes escénicas que le permitan anticiparse y delimitar el objeto de estudio.

Enunciar escenarios en los que la comunidad educativa de la licenciatura puede obtener un mayor provecho de los métodos empleables en la observación, registro y análisis de proyectos de aula y/o prácticas pedagógicas.

Articular los procedimientos metodológicos analizados, en una propuesta de diseño metodológico que ofrezca un medio de consulta ágil y eficaz en la tarea de optimizar procesos de recolección y estudio de datos para proyectos de análisis didácticos.

2. MARCO TEÓRICO

Este proyecto se enmarca en los procesos de estabilización de la didáctica clínica como metodología de pertinente para el estudio de caso. En particular como una disciplina orientada al estudio académico de los procesos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula. Y sobre todo, una metodología que permite profundizar en los modos de interacción entre los agentes, los objetos de saber y su progresión en los escenarios educativos, no solo de la enseñanza sino en las especificidades de los procesos conjuntos de la co-construcción de conocimiento propios de las necesidades del aprendizaje.

2.1 Breve definición de Didáctica

Hasta finales del siglo 20 estaba muy extendida la concepción del término “didáctica” como adjetivo para calificar *«lo que es apropiado para la enseñanza, lo tiene por finalidad la enseñanza y, más en general, lo que está relacionado con la enseñanza»*. Jan Amos

Komensky, llamado Comenius, la introdujo como sustantivo en 1640 para designar «el arte de enseñar», es decir, el conjunto de medios y procedimientos que tienden a hacer conocer, a hacer saber algo, generalmente una ciencia, una lengua, un arte... (Brousseau, 1990:1).

Con el establecimiento misional de las instituciones educativas como lugares para la enseñanza, ciertamente se han diversificado las maneras de entender la didáctica, no sin un dejo de ambigüedad y pretensión. Distinguimos de acuerdo con Brousseau tres acepciones: En la primera, *“Didáctica” es una palabra culta para designar la enseñanza. La enseñanza es por excelencia el medio institucional del que se sirve la sociedad para hacer conocer el saber, la cultura a todos sus miembros.* Enseñar viene siendo equivalente a ejercer la didáctica, y está a la vez viene siendo un proyecto social enmarcado en unas finalidades de gestión de conocimientos y de carácter institucional.

En la segunda, la Didáctica sería la preparación de lo que sirve para enseñar. Siguiendo este sentido del adjetivo, hablamos del *conjunto de las técnicas que sirven para enseñar* (Ibid. 1990), designando la actividad de inventar, planear, estudiar, producir y difundir medios nuevos para la enseñanza. Según Brousseau esta definición se opone al propio acto de enseñar.

En la tercera, la Didáctica *refiere al conocimiento del arte de enseñar. Aquí la didáctica posee un sentido epistemológico propio; describir y estudiar la actividad de enseñanza en el marco de una disciplina científica de referencia. Establece un campo de investigación y reflexión constante* (ibidém, 1990)

Estas concepciones no demeritan la posibilidad de constituir una base de conocimiento que complementen la labor del docente, pero para efectos de establecer una definición más acorde a nuestros propósitos, entenderemos que la Didáctica, desde un enfoque situacional como una *ciencia de la comunicación de los conocimientos y de sus transformaciones* (Brousseau, 1990: p.2). En su campo de acción está el seguimiento, según el campo de conocimiento que se mire, de la manera en que se producen y circulan los saberes, y de allí las transformaciones que su difusión producen, tanto sobre esos conocimientos como sobre sus usuarios; interesándose también por las instituciones y las actividades que tienen por objeto facilitar dichas operaciones.

2.2 Teoría de las situaciones

Reconocemos como horizonte conceptual el trabajo adelantado desde finales del siglo 20 en el campo de la investigación en didácticas situadas de corte disciplinar,² principalmente con Guy Brousseau (1990) y la **Teoría de las Situaciones Didácticas**. Desde este enfoque

² Las Investigaciones en Didácticas de las Matemáticas son pioneras en la formulación de un cuerpo teórico para descripción de las situaciones Didácticas. Brousseau (1933) ha encabezado este movimiento de renovación disciplinar del que se han desprendido aportes para muchas áreas de enseñanza escolar.

distinguimos la definición de didáctica que guía el presente trabajo; en donde el didacta, docente investigador, es un profesional dado a la continua reflexión de su quehacer en el ámbito educativo; problematizando la pertinencia misma de su papel y el de los saberes disciplinares en un determinado contexto sociocultural. Además de estar siempre en procura de precisar su objeto y sus métodos de enseñanza, innovando en la implementación de estrategias y medios para dinamizar el aprendizaje de los contenidos y la proyección en contextos diferenciados. En este sentido los métodos que se han ido definiendo en el curso de las investigaciones en didáctica devienen justamente de los documentos y registros de apoyo de la actividad de dar, preparar y asistir a clases.

La Teoría de las Situaciones postula que cada conocimiento o cada saber puede ser determinado por una situación, entendiendo que *una situación es un conjunto de relaciones que ligan a un agente o a varios* (ibíd. 1990). Se tiende un puente para que la mediación del conocimiento sea necesaria para el establecimiento y/o mantenimiento de la relación entre los mismos (docente y alumnos)³. Para ilustrar este principio avanzamos en el siguiente ejemplo: un alumno en clase se encuentra ante una situación de aprendizaje, instalada por el profesor y planteada a partir de una actividad con cierta dificultad. Deberá acometer su tarea buscando los medios que le permitan hallar una solución y con ello dar cumplimiento al compromiso pactado. Para ello el alumno hace uso de un contenido previo visto para alcanzar un nuevo contenido, traduciendo esto en la resolución del problema. Es decir que el alumno se enfrenta a un nuevo problema en una nueva situación pero que para darle solución acudirá a conocimientos previos extendiéndolo como herramienta para encontrar la nueva solución. Encontrará pertinencia en el uso del conocimiento y dará sentido al aprendizaje. Y reestableciendo por otra parte, el equilibrio en la relación con el docente.

Un segundo principio de la Teoría consiste en postular que a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Lo cual implica que el saber nunca sea exactamente el mismo para sus creadores, para sus enseñantes, para los alumnos, etc., se modifica. En esta instancia, vemos que el estudio y control de estas modificaciones, que se entienden como *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) es, según Brousseau, el objeto principal de la teoría de las situaciones.

En concordancia con estos postulados, el estudio de las situaciones de aula debe poder abrir campo a la comprensión de las relaciones entre docente, alumnos y objetos culturales (contenidos), y cómo cada agente pone de manifiesto un bagaje, un contexto, una

³ Citando el ejemplo que propone el autor, esas relaciones *pueden ser un juego en el que la puesta en funcionamiento del conocimiento en cuestión, es el único medio de asegurar al jugador una estrategia ganadora óptima* (ibíd. p.2).

construcción semiótica (producción de sentido) generando respectivamente repercusiones en el haber del otro.

Lo anterior nos conduce a entender que una situación didáctica tiene una dimensión sistémica y de carácter conjunto. En este punto hacemos referencia a una perspectiva histórico - cultural como fondo de la construcción de las relaciones humanas, y de la evolución de la comprensión de las condiciones en las que circula efectivamente el saber en la escuela. En esa medida es pertinente señalar los aportes de Lev Vigotsky en relación al concepto de mediación cultural y a su teoría de la Zona de Desarrollo Proximal, en tanto permitió una significativa apropiación y redimensión de la escuela como lugar de interacción entre el niño y el acervo cultural, desde donde “aprende a aprender” de determinadas maneras de acuerdo al ámbito que determine el uso y desarrollo de sus funciones, de sus capacidades, incluyendo el lenguaje. Podemos mencionar estos aportes en el paradigma de la Escuela nueva (Primera mitad del siglo 20), como una forma diferente de concebir la relación entre los agentes educativos. El acto educativo se centrará en el estudiante y no ya en el profesor, dotándole de un rol activo; propendiendo por hacerle consciente de su situación de aprendizaje, en consonancia con sus posibilidades e intereses, y en donde el docente funge la labor de guía para alcanzar los objetivos propuestos. Complementamos estos aportes del orden histórico-cultural hacia la noción de didáctica que defendemos haciendo mención al constructivismo, entendido como modelo pedagógico y didáctico basado en dar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que confronte y haga uso de sus presupuestos para aprender nuevos saberes, modificando así sus mismas formas de aprendizaje –estructuras cognitivas-.

2.3 La transposición didáctica

En este panorama referencial, y dentro del mismo campo de desarrollo científico de la didáctica, se sitúan los aportes de Chevallard (1985) y Sensevy (2007), provenientes, al igual que Brousseau, del espectro académico de la didáctica disciplinar en Francia. Sus aportes han contribuido a situar el conocimiento didáctico dentro de un plano descriptivo y explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en un entorno escolar. A partir de la observación directa de lo que acontece en el momento mismo de la interacción docente-saber-alumno⁴ superando las limitaciones de una didáctica de corte recetario y prescriptivo (Alfonso, 2012b).

⁴ Los elementos constitutivos de la relación didáctica. Entendidos desde una perspectiva de la acción conjunta, co-construida y no unidireccional; caso en el que uno de los tres elementos determinaría los comportamientos o acciones de los otros dos.

Esta concepción de didáctica como una disciplina situada y comprensiva de las acciones y significados producidos en un medio didáctico⁵ permite además, un acercamiento a la construcción del rol y la identidad del docente desde un cuerpo sólido de planteamientos epistemológicos, categorías de análisis y métodos de indagación. La visión antropológica de la didáctica sustentada por Chevallard, desde el estudio de los procesos que tiene un saber para ser enseñable en la escuela –respondiendo de cierta forma a los objetivos del objeto al ser enseñado- partiendo de las prácticas sociales de referencia (Martinand, 1989), hacia su especificidad en la formación de un alumno.

La transposición didáctica son los procesos relativos a la transformación de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza (Chevallard, 1991). Entendiendo que el saber a enseñar remite al llamado *saber sabio*, localizado en una disciplina o área de conocimiento y culturalmente legitimado, gracias a su importancia o utilidad como un contenido a enseñarse. Es así que la transposición didáctica es el paso del saber sabio al saber enseñado. Para este propósito un contenido de saber preciso debe sufrir transformaciones adaptativas en una versión didáctica de ese objeto de saber (Ibíd. p.16). Dicha tarea, en una fase final, recae en manos del docente o formador según evalúe en cada situación de enseñanza las transformaciones que el saber solicita, y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se venga desarrollando para que circule en el aula.

Pero de acuerdo con la Teoría de las situaciones didácticas, los procesos de transposición del saber vienen a hacerse evidentes en los procesos de distanciamiento, de objetivación de las acciones de aula. Se ponen de manifiesto y varían según factores múltiples como el contexto, la población, los objetivos de la enseñanza que definen los formadores o estudiantes en formación docente. En este mismo marco el saber no es estable, si no que se modifica y evoluciona *en función de las características de la clase y se transforma en el marco de la actividad a causa de las interacciones complejas entre los tres polos del triángulo didáctico (...)* (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006, en Merchán 2013). En un sentido amplio, las necesidades de transformación de un determinado saber se constituyen en objeto de indagación por parte de las didácticas disciplinares, en relación a las experiencias docentes estudiadas y al proyecto formativo social dentro del que se establece como objeto a enseñar. En este marco de acción constatamos también la pertinencia de la metodología en clínica didáctica.

⁵ Se entiende el medio Didáctico en los términos en los que lo define Sensevy (2007) como el entorno cognitivo común al profesor y el estudiante y los recursos materiales y simbólicos que orientan las interacciones.

2.4 Teoría de la Acción Didáctica Conjunta

Por otra parte, encontramos con Gerard Sensevy (2007) un trabajo significativo de caracterización de la acción didáctica, aportando para el estudio de la misma un vocabulario específico y riguroso, como también definiendo ciertos gestos docentes que se manifiestan en toda gestión de aula. No nos detendremos a exponer este trabajo de caracterización, pues haría el suficiente mérito para un proyecto aparte. Queremos más bien encauzar, dentro del trabajo conceptual que sustenta este proyecto, la incumbencia que en relación con la Teoría de las situaciones y la metodología clínica tiene la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC).

De acuerdo con Sensevy (2007) la acción didáctica remite a *lo que los individuos hacen en lugares (Instituciones) en donde se enseña y se aprende*. La acción didáctica es necesariamente conjunta pues se fundamenta en la comunicación entre profesor y alumnos, dentro de la cual se entabla una relación que *actualiza la acción y que a su vez es actualizada por la misma* (Ibíd. 2007). Esta relación se fundamenta en el saber, el cual es el objeto que convoca a ambas partes en un propósito de transmisión y con el cual se establece una relación ternaria: saber-profesor-alumnos, la cual recibe el nombre de relación didáctica. La acción didáctica se desarrolla en un sistema de expectativas mutuas que evolucionan en tanto exista una progresión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lógicamente es el profesor quien fundamenta y hace seguimiento a los procesos, proponiendo escenarios para la circulación de saberes, instalando significados sobre los cuales se hablará un “idioma en común”. Estableciendo unas normas mediante un contrato didáctico⁶ que permita llevar a buen puerto la tarea educativa.

Por esta vía, la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta se articula a un estudio metódico que fortalece la comprensión de la acción docente, desde los tipos de gestos profesionales que realiza el profesor en la acción de la gestión de aula (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000.), como nos lo explica Rickenmann (2007): la **definición** de la actividad, de las diferentes *tareas de aprendizaje* y del medio didáctico; la **devolución** al alumno de la responsabilidad que le corresponde en la realización de cada *tarea*; la observación y **regulación** de la actividad del alumno en función de los objetivos didácticos; y, finalmente, la **institucionalización** de las respuestas de los alumnos en términos de saberes reconocidos. En la misma senda es posible reconocer que la actividad conjunta de docente, alumnos y

⁶ Siguiendo la definición que hace Sensevy del contrato didáctico, lo entendemos como: “Conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro (...) El contrato didáctico se presenta así como el vestigio de las exigencias habituales del maestro (exigencias percibidas con mayor claridad), sobre una situación particular. Lo que es habitual o permanente se articula en mayor o menor medida con lo que específico del conocimiento buscado.” Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf> p.9

saberes se observa desde tres procesos que intervienen en su relación hacia la construcción de conocimientos: mesogénesis, topogénesis y cronogénesis, que permiten respectivamente responder, según Sensevy (2007) al *como qué, al como quién y al cómo cuándo* de los contenidos epistémicos.

Es aquí, de acuerdo con las aportaciones teóricas avanzadas en líneas anteriores, donde ubicamos la metodología en clínica didáctica como un medio idóneo para describir y analizar ciertos aspectos propios de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos. Siguiendo esta corriente de desarrollo conceptual de las didácticas disciplinares situadas, se pueden tomar en cuenta los trabajos de Rickenmann en la formación para la observación y el análisis didáctico de prácticas docentes en el ámbito universitario (2007, 2009, 2010)⁷. Puntualmente, en la enseñanza del teatro han sido importantes los trabajos de Merchán & Rosas (2010); y Merchán, (2012, 2013, 2014); Alfonso, 2009, 2012a, 2012b, 2013) los cuales han establecido las bases para el estudio clínico de las prácticas docentes en artes escénicas desde la propia gestión de los estudiantes de la licenciatura en vías de construir el rol docente y sus funciones. Por otra parte se han logrado esclarecer, desde los docentes en formación, los interrogantes que se generan con respecto al lugar de los contenidos teatrales en la formación de sujetos escolares (u otros escenarios educativos).

2.5 Metodología y métodos en estudios de caso en Didáctica (Clínica didáctica)

La clínica didáctica se entiende como el estudio de casos desde la perspectiva didáctica (Teoría de las situaciones) para la observación, descripción y análisis situado de la acción docente en el aula. Siguiendo a Rickenmann (2007) *permite comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos*. El foco de base se define a partir de contenidos y está centrado sobre todo en el aprendizaje. Su enfoque metodológico encuentra origen en la investigación cualitativa etnográfica, centrado en el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo una perspectiva de comprensión global de la misma (Aguirre, 1997). No

⁷ Vale la pena mencionar el uso de la metodología clínica didáctica en el contexto de la formación en docencia teatral en Colombia, evidenciado en las Tesis Doctorales de Merchán (2013) y Alfonso (2013) en el marco de la licenciatura, que constituyen un referente disciplinar de gran importancia en el estudio didáctico de los dispositivos de formación y las prácticas pedagógicas. Así mismo las investigaciones de la profesora Ángela Camargo, quien ha hecho uso de la metodología clínica en sus estudios sobre estilos de enseñanza y estilos cognitivos en el contexto escolar. Así también, son numerosas las monografías de pregrado que se vienen construyendo desde esta perspectiva y cuyos hallazgos alimentan paulatinamente las necesidades y desarrollos del programa (al respecto sugerimos leer el trabajo de síntesis de la trayectoria investigativa de los estudiantes LAE en los años 2009-2013) realizado por Alba Villamil en 2014, UPN-LAE y el trabajo de David Bojacá sobre la trayectoria investigativa de los profesores, 2014-2015 (en proceso de finalización).

obstante clarificamos que más allá de ser un dispositivo de corte etnometodológico, la clínica didáctica se concibe como una postura investigativa reflexiva, pues busca, acorde a cada situación analizada, identificar los indicios que re-construyen el sentido de las trazas definidas como significativas en el estudio de los datos, en este sentido es hermenéutico.

2.5.1 Métodos y definiciones

Propiamente, la metodología clínica didáctica (Leutenegger, 2009; Rickenmann, 2006) toma del sistema de aula datos de origen diverso que se triangulan para observarlos y analizarlos, buscando establecer un “cuadro clínico” respecto a la actividad didáctica particular. A continuación numeramos y definimos los métodos específicos de los que se sirve la didáctica clínica que constituyen el campo de estudio de esta investigación, y sobre cuyos usos en la observación de prácticas de enseñanza teatral formularemos nuestras categorías de análisis:

Análisis a Priori (de planeaciones y/o proyectos de aula): este tipo de método deviene de la teoría de las situaciones didácticas de *Brousseau para el análisis de las ingenierías didácticas sometidas a procesos experimentales* (Merchán, 2013:149). La base primaria de este método se focaliza en el estudio hipotético del pensamiento del profesor sobre aquello que anticipa como posible de funcionamiento de la clase que planea. El análisis *a priori* constituye un instrumento eficaz para comprender los “*posibles de la situación didáctica*” (Rickenmann, 2006 en Merchán 2013: 149). Esto quiere decir que el análisis de los documentos de planeación permite definir los imaginarios que tienen los profesores en formación sobre el funcionamiento del aula aún antes de iniciar las clases efectivas y orientar su mejoramiento. En cuanto al análisis a priori sobre proyectos de aula de largo plazo, el estudio anticipado permite organizar la coherencia de las propuestas en función del aprendizaje de la población de impacto (Merchán, 2013: cap. 10).

Videoscopías: Registro audiovisual del trabajo en aula. Este registro permite guardar un documento fiable de la realidad de las clases para su estudio posterior. La videoscopía supone la grabación de las acciones de clase, con registro de audio, permitiendo volver a ella las veces que sea necesario para comprender, analizar e interpretar las interacciones en el aula (Rickenmann, 2012). La sistematización de los videos

Transcripciones: Las transcripciones de las videoscopías permiten fijar infinidad de pistas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje al interior de las aulas con respecto a los objetos mediadores. Fijar por medio de las transcripciones las interacciones en el aula amplía la mirada sobre los distintos niveles de movilización de tipos de contenidos y tipos de actividades según el tipo de disciplinas/áreas que se estudian en el aula. Estas transcripciones definen, según el nivel de interpretación a los que se sometan en los análisis posteriores distintos niveles de objetivación. Es decir, en un primer nivel permitirían por ejemplo interpretar, analizar y conceptualizar el sentido de los procedimientos. En un segundo nivel de objetivación la ampliación de las lecturas articula los hallazgos clase a clase definiendo

las secuencias didácticas a mediano plazo; la emergencia y evolución de los contenidos, posibilitando la comprensión de las finalidades de las tareas y la orientación de las actividades (Merchán, 2013: 146).

Sinopsis: Suponen la declaración y formalización resumida de las actividades realizadas en una clase, en particular de la realización de una secuencia didáctica (3 o 4 clases, según el nivel de profundización en una malla curricular). Esta síntesis (Dolz; Ronveaux & Schneuwly, 2006; Rickenmann & Collados, 2009 en Merchán 2013) permite tener una visión de conjunto de lo efectuado a lo largo de las secuencias.

“La organización de las sinopsis, se hace a partir del cruce de dos lógicas. Una primera lógica es la que se manifiesta a través de los modos de organización de la actividad por el docente, que cuando existen, puede ser confirmada por documentos como las planificaciones escritas o por la entrevista ante. Siguiendo el desarrollo temporal, se propone así una síntesis de cada una de las fases de cada sesión (por ejemplo: contextualización, introducción, fase de producción inicial, ejercicios, evaluación formativa, producción final, evaluación, etc.)” (Ídem, 2013: 146).

Análisis de trazas de la actividad: Se efectúa sobre la base de las transcripciones hechas y la posterior reducción de datos, de la cual resulta el material útil a los propósitos de la investigación.

Autoconfrontación cruzada: consiste en observar, de parte de uno o varios compañeros, colegas, afines al oficio algún material resultante de las prácticas de aula efectuadas (video). Insistiendo en la necesaria distanciaci3n para generar una práctica reflexiva sobre las acciones en el aula. .

Entrevistas semi-dirigidas ante y post: se aplican con el objeto de profundizar en el conocimiento de los sujetos observados, permitiendo recoger datos más cualitativos y dentro de un clima de mayor apertura y libertad en las respuestas a las preguntas.

Bitácoras: son registros escritos realizados por el (los) docente(s) en formación, por profesores certificados, aún por alumnos que permiten dar cuenta de las acciones desarrolladas en las sesiones de clases efectivas, especialmente en áreas disciplinares como cuerpo, voz y actuaci3n, aunque su uso puede extenderse a otros dominios. En general se realizan según criterio personal, es decir, contienen la percepci3n subjetiva de quien escribe, aun cuando recoja inquietudes y reflexiones surgidas en el colectivo de trabajo. Aporta en particular la visi3n del escribiente sobre los procesos de clase, sobre la experiencia vivida en el aula.

Planeaciones y proyectos de aula: son hojas de ruta, que en un sentido particular y general respectivamente, permiten establecer una lectura de las gestiones que el estudiante en rol docente pretende adelantar en el aula con relaci3n al aprendizaje de determinados contenidos teatrales enmarcados en una propuesta pedag3gica. Comprender el lugar de las gestiones que el (la) estudiante en funci3n docente lleva a la práctica permite establecer los posibles de la evoluci3n del medio propuesto.

2.5.2 Categorías de análisis

En el entendido de poder prever y operar en la elección de uno o varios de los métodos de forma más asertiva y concreta posible, y con miras a la consecución de un *corpus* de estudio apto, se han clarificado tres esferas de análisis, dentro de las que en los métodos revisados, se encontrarán en el análisis unas categorizaciones más específicas:

Tiempos estimables: responde a los lapsos requeridos para acometer una tarea investigativa, y por esa vía, a la investigación en su conjunto. Centrando la atención en la fase de diseño metodológico, hacemos referencia al establecimiento y organización de los espacios temporales en los que se implementarán los métodos dentro de las etapas que se dispongan para el proyecto.

Lectura e interpretación del contexto del objeto de estudio: hace referencia al ejercicio de “diálogo” con el objeto de la investigación, una vez se ha delimitado la investigación y se han escogido enfoques para su abordaje. La lectura del ámbito investigado por parte del docente-investigador permite interpelar por los condicionantes y factores que lo componen, a nivel del espacio, el tiempo y los agentes que intervienen en él. Permitiendo de esta manera afinar un método, unos instrumentos que recojan información valiosa y propicia para el alcance de resultados significativos.

Necesidades y recursos materiales: refiere a las exigencias materiales que demanda la investigación, en tanto instrumentos, dispositivos técnicos, formatos y materiales de trabajo asociados a los métodos, de los que se debe disponer para recabar información. Se precisa la planificación y el conocimiento de su uso como herramientas investigativas y mediadoras en la relación con el campo estudiado.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en una revisión documental de los métodos propios del análisis didáctico focalizado en los estudios de las prácticas de aula, en particular en artes escénicas. Está orientado a la identificación y descripción de los pasos conducentes a la obtención del material de estudio sólido, claro y suficiente, en tanto pueda ser objeto de posterior análisis desde la perspectiva de la Teoría de las Situaciones y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Brousseau, 1990; Leutenegger, ; Sensevy & Mercier, 2007; Rickenmann, 2009). La finalidad del ejercicio consiste en definir los mínimos de los procesos en la recolección de dichos datos poniendo en evidencia errores comunes en los procedimientos de construcción del corpus de investigación que dificultan llevar a término proyectos, sin duda interesantes, pero que al momento de realizar los análisis se descubre como insuficiente.

Esta insuficiencia obliga a iniciar un nuevo proyecto, lo que en ocasiones supone una pérdida de tiempo pero sobre todo una pérdida de motivación para llevar a cabo la última tarea en la terminación de la carrera.

Para este efecto tomamos como punto de partida los métodos más comunes en la iniciación de investigación didáctica. Paso seguido acudimos a ejemplos tomados de proyectos de investigación llevados o no a término para señalar los procedimientos adecuados y no adecuados en la recolección documental.

Nuestra revisión nos permite constatar que el proceso de investigación se inicia desde el momento mismo en que se inicia la construcción de los anteproyectos, y que en tanto es este el punto de inicio, la proyección hacia la recolección de material se anticipa, organiza y define los alcances de la misma investigación. En esta tarea, el presente ejercicio define ejemplos puntuales de los procedimientos de recolección de información en aras de articular los posibles objetivos de investigación con la organización y comprensión de los métodos que ofrece la metodología didáctica desde la perspectiva de la Teoría de las situaciones (Brousseau, 1990) y la consecuente preparación de los datos para su análisis.

Es decir que, siguiendo el horizonte de la definición de la construcción suficiente de los materiales para su posterior análisis (textos, tablas, videgrabaciones) contruidos por estudiantes y profesores en función del trabajo aula. Estos documentos son la base para señalar tomando pequeñas trazas como ejemplo aquellos aspectos que dificultan su uso, en tanto han sido dispuestos como métodos e instrumentos, así como puntualizando la manera en que pueden funcionar de una forma adecuada. Esto desde una perspectiva de previsión y planificación metodológico-investigativa.

Análisis de la información: aquí establecemos integra comparación de los documentos del corpus, con fuentes que permiten hablar de la propiedad que necesitan tener los primeros, centrándonos en la investigación en prácticas de docencia teatral. En este propósito consultamos documentos contruidos en el comité de prácticas como el protocolo de observación, el documento de apoyo en la construcción de planeaciones. A parte de ello, nos remitimos a los autores que han hecho específico el uso de metodología clínica en artes como Rickenmann, Merchán y Alfonso, sin dejar de tener en cuenta los aportes de los fundadores de la investigación didáctica disciplinar.

Con respecto al tipo de datos que orientan el análisis, se han clasificado de la siguiente forma:

Imprescindibles: Aquellos que dan luces de los tiempos dispuestos por E, la claridad en la disposición del método y la articulación con los objetivos en relación al objeto estudiado.

Complementarios: aquellos que en el método o instrumento dispuesto ayudan a obtener un panorama pormenorizado de la situaciones o acciones, sin ser determinantes en las mismas.

Contextualizadores: la fecha del documento, número de alumnos, espacio académico y otros datos que ubican el contexto de la práctica de aula.

Sobre la clasificación de los documentos

Estos documentos se compactan en dos grupos que responden a los métodos en que opera la metodología clínica para análisis didácticos: las videoscopías (Grupo A) y el análisis documental (Grupo B). Luego de ello y sugiriendo el lugar de los casos, estos se abrevian con el grupo al cual pertenecen (A o B); el número asignado al documento (1, 2, 3, 4...); seguidamente el tipo de instrumento (Video, bitácora, etc.); y la nominación del (la) estudiante junto al número de caso (E1, E2, E3). Por ejemplo, si hacemos referencia al primer registro audiovisual de cinco que estudiamos en la precisión de las necesidades metodológicas en videoscopía, lo haremos como A1. Video 1 E1.

4. ANALISIS

En el presente capítulo identificamos, describimos y analizamos los procedimientos necesarios para construir un corpus de información suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico de experiencias en docencia teatral. Para esto iniciamos abordando el problema de investigación planteado. Posteriormente y de acuerdo con los objetivos específicos, se divide el tratamiento de las necesidades metodológicas rastreadas, en relación al tipo de instrumentos que solicitan los estudios didácticos para producir información:

La videoscopía,

- y su consecuente sinopsis y/o transcripción.

Con respecto a los documentos escritos: bitácoras, diarios de campo, proyecto de aula y planeaciones de clase se realiza la puntualización de tipos de datos necesarios en la sistematización de cada uno permitiendo en cada tipo de tarea precisar, a la sazón de las trazas y las categorías, la pertinencia y organización en la disposición que los métodos solicitan.

4.1 Dificultades comunes en la recolección de instrumentos propios de los métodos al iniciar los análisis

Los documentos que respaldan este estudio han sido obtenidos en el marco del trabajo adelantado por algunos estudiantes, egresados de la licenciatura y de profesores con miras a la construcción y seguimiento de prácticas de enseñanza del teatro y las artes escénicas, en contextos educativos formales y no formales. Su uso en el presente documentos fue

autorizado por ellos mismos. Todos y cada una pertenecieron en su momento al grupo de investigación Educación Artística al interior del cual se generan intercambios de fuentes y aportes para la distinción de lógicas para la observación, descripción y comprensión de situaciones y significados posibles en un sistema didáctico. Es a partir de estas discusiones, de la socialización de las etapas de avance que reconocimos la necesidad de puntualizar sobre los requerimientos en cada uno de los métodos. Esta dinámica, enriquecedora en la formación profesional de los integrantes del grupo, ha puesto de relieve dificultades manifiestas en la instrumentalización de medios que permitan la obtención de trazas suficientes para favorecer los ejercicios de estudio de las acciones en la relación de la tríada didáctica en el medio didáctico. Recordemos que los estudios desde la perspectiva didáctica propenden esencialmente por la definición de contenidos, su movilización en el aula en función del aprendizaje.

A continuación exponemos una caracterización general de cada uno de los métodos en función de identificar las debilidades más comunes que imposibilitan su uso al momento de iniciar la fase de análisis de un proyecto didáctico. Paso seguido describimos las necesidades de sistematización en cada caso definiendo el tipo de datos y calidad en su recolección necesarios para su uso.

4.1.1 Registros Audiovisuales (Videoscopías):

Las dificultades con los videos analizados son de diferente orden.

El objetivo de los análisis pretendía estudiar secuencias didácticas, entendiendo por ello estudios sobre 3 o 4 sesiones de clase alrededor de un solo tema de clase. Al momento de iniciar el análisis el investigador se encuentra con que solamente tiene la grabación completa y clara de una sola sesión. Por tanto no hay material para analizar el tema propuesta en tanto secuencia. Es decir no es posible profundizar sobre los modos de movilización de un contenido en función de las articulaciones con saberes previos, con procesos posteriores de enseñanza, con los procesos propios de evaluación alrededor de la apropiación de dicho contenido. No hay secuencialidad, no hay consecutividad.

La grabación de una clase se encuentra incompleta. La percepción del investigador es la de haber grabado la clase completa. Sin embargo, la grabación da cuenta de cortes permanentes durante la sesión. Las interrupciones en la grabación fueron hechas por considerar que aquello que sucedía en el aula no era de importancia. El resultado es una clase grabada con interrupciones que dejan material de lado sin considerar los posibles espacios de asimilación de los contenidos que se movilizan. Estas interrupciones, ahora vacíos metodológicos impiden el análisis profundo de los procesos de interacción en el aula.

La mala calidad del audio y/o del video. La cámara utilizada para registrar las clases no estaba acondicionada para capturar la imagen de forma nítida y continua, y se encuentra mal localizada ante los sucesos de la clase. Al revisar la grabación no da cuenta de las acciones

de la clase. El foco es borroso, apunta a un solo punto del aula, no toma los agentes que interactúan.

Con relación al sonido, no se entienden las voces de los agentes, el eco de las grabaciones hace imposible la reconstrucción de los diálogos. La calidad del video y del audio solamente se verifica meses después de haber realizado las grabaciones, es imposible retomar las circunstancias de grabación.

Consecuentemente con lo anterior llamamos la atención sobre algunos de los errores más comunes al iniciar la etapa de análisis con respecto a este instrumento:

No revisar la calidad de la imagen y el audio justamente después de terminar una grabación. Esperar a terminar todas las grabaciones agendadas para un proyecto antes de iniciar los procesos de indización de las mismas.

Interrumpir la grabación en medio de una sesión de clase creyendo que ‘ya pasó lo importante’, porque en cierto momentos los agentes están en trabajo silencioso, por ejemplo. No llevar el material suficiente para superar cualquier dificultad: memorias de grabación, cintas, baterías cargadas de reemplazo, cables de energía, etc.

4.1.2 Transcripciones de clase:

Los documentos de transcripción corresponden a la formalización, descripción y sistematización de videoscopías y/o registros de audio. Por lo tanto su confiabilidad recae en la calidad del registro audiovisual. Esto quiere decir que la información registrada se formaliza de forma escrita fijando la información y permitiendo la correspondiente lectura de datos en función de los objetivos específicos de cada investigación. Por lo tanto, la posibilidad de sistematizar la información recabada en una videoscopía o dado el caso en un registro de audio depende directamente de la claridad de los registros de grabación.

El proceso de fijar en la escritura las imágenes de una clase es un proceso largo que supone además un entrenamiento particular en función del tipo de disciplina curricular. En artes escénicas suele suceder que el tipo de clase no recae en un diálogo verbal permanente entre profesores y alumnos. Tanto en la universidad como en la escuela y otros escenarios educativos, los tipos de actividad que sustentan la movilización de contenidos reposa en tipos de acciones en pequeños grupos, que ‘entrena’ por demás formas de movimiento. La tarea de transcribir es entonces una tarea permanente de descripción de movimientos. Estos a su vez suelen tener nombres específicos de acuerdo al tipo de especialización de la clase, de acuerdo al tipo de articulaciones entre gestos y verbalizaciones. En este sentido, los ejercicios de transcripción, que serán la base puntual y privilegiada en un análisis de aula, suponen agendar el tiempo suficiente para comprender las interacciones en el aula, la verbalización y sintaxis de su escritura y la anticipación de errores técnicos en las grabaciones. No tener en

cuenta estos temas puede llevar al traste proyectos de investigación. Sobre las necesidades técnicas propias de este ejercicio hablamos más adelante.

4.1.3 Proyectos de aula:

Es común que las planeaciones se tomen como documentos de apoyo para comprender las acciones en el aula. Sin embargo, suele suceder que el investigador novato no cuente con este documento. Es decir, que no anticipe la importancia de pedir al profesor a cargo el proyecto de aula. La falta de este documento impide dar sentido a las actividades del aula, que aunque registradas en las videoscopías, carecen de sentido para el analista por no tener la visión de progresión del área en cuestión. En muchas ocasiones, tener el proyecto de aula al inicio de la recolección de datos, le permite al investigador entrevistar al profesor y aún a los alumnos para comprender el área, los términos específicos, los tipos de actividad, la progresión de contenidos. En fin, la lógica de los procesos.

4.1.4 Observaciones y bitácoras

Observaciones: siendo ejercicios académicos y reflexivos que constituyen un primer paso, previos a una práctica efectiva, se encuentran indefiniciones, imprecisiones de los observables que orientaran la consigna de datos. La posterior formalización en documentos de los procesos de aula observados, conlleva niveles de reflexión que solicitan del observador objetivos de comprensión específicos. ¿Qué interesa esclarecer de la clase de teatro? ¿De qué manera se articulan las clases efectivas del (la) practicante con las planeaciones (cuando estas son solicitadas por el observador)? ¿De qué manera se involucra la práctica de teatro y su concerniente movilización de contenidos con el PEI (Proyecto Educativo Institucional) del Colegio?; ¿con la etapa de desarrollo en que se encuentra la población objeto? Estos ejemplos de observables puntualizan en la necesidad de entrar con criterios claros en un ejercicio de observación objetiva con respecto a la acción de los agentes observados. En un nivel inicial este dispositivo propone al estudiante clarificar la comprensión de los roles de los agentes que conforman la triada didáctica. También los momentos en que se presentan los gestos docentes caracterizados en la Teoría de la acción didáctica.

Las bitácoras o diarios de campo:

En el caso que tomamos para estudio fue posible observar diferentes imprecisiones metodológicas.

Los registros se encuentran incompletos con relación al número de clases que hacen parte del dispositivo observado o referenciado. Todos los registros que conforman el cuerpo de la bitácora analizada están fechados, pero muchos de ellos tienen un sistema de escritura

abreviada e imprecisa de los contenidos y actividades vistas. Otros registros harán imposible su lectura pues se encuentran a lápiz; con borrones o tachones.

Estos inconvenientes imposibilitan establecer criterios de consecutividad entre las fases que componen las clases y cómo estas en su sucesión responden a una secuencia de aprendizaje. Como ejercicio de registro carecen de una estructura que permita diferenciar las fases, los contenidos abordados, la descripción objetiva de las actividades y las reflexiones a título personal.

Con respecto a las caracterizaciones de las dificultades más comunes en la construcción de los métodos, tienen como objetivo llamar la atención sobre la importancia de asunción de una actitud sistemática al momento de iniciar un proyecto de este tipo. Recabar datos, construir el corpus de análisis inicia al momento mismo de tomar la decisión de realizarlo. Por tanto, es vital que el investigador haga seguimiento de calidad y consecutividad permanente al recolectar los datos. Estos no se construyen por generación espontánea, no están ahí... es necesario asegurarse su recolección, su calidad, su pertinencia.

4.2 Sobre los objetivos y el encausamiento del análisis

Es así que, del total de documentos consultados y caracterizados más arriba, realizamos una revisión minuciosa de los mismos que permitió identificar unas necesidades metodológicas a tener en cuenta para el éxito en la conformación de un corpus de investigación.

Estas necesidades se desarrollan en tres dimensiones que corresponden a las categorías de análisis construidas y delimitadas en los capítulos anteriores, a saber:

los tiempos estimables; la lectura e interpretación del contexto del objeto de estudio; y las necesidades y recursos materiales que solicita el probable dispositivo de investigación.

Para precisar los escenarios en que se visualizan dichas necesidades, se hace una reducción de datos y selección de “micro trazas” que permiten ejemplificar y explicitar mediante casos específicos por qué o en qué medida los métodos son funcionales. Paso seguido reconstruimos hipotéticamente la manera idónea en que podrían disponerse algunos de los instrumentos denunciados como fallidos, con apoyo en la revisión de fuentes adscritas al trabajo en didácticas disciplinares, principalmente en el área artística del teatro.

4.3 Análisis de los métodos

A continuación veremos ejemplos de los métodos: la videoscopía y el análisis documental. Establecemos una división por métodos e instrumentos con el objetivo de facilitar la lectura de sus procedimientos. Con relación a los casos tomados para la exposición de ejemplos, en tanto corresponden a estudiantes de la licenciatura se identificaran con la inicial E, enumerados de acuerdo a los casos comparados como E1, E2, etc.

4.3.1 Las Videoscopías: uso y tratamiento.

El estudio de una práctica de aula desde la perspectiva didáctica partiendo de registros audiovisuales está necesariamente ligado a la posterior realización de transcripciones. De las cuales pueden hacerse sinopsis que identifiquen desde el interés particular de estudio en cada sesión. Las sinopsis permiten al investigador remitirse con mayor facilidad a un punto de interés específico para señalar fragmentos puntuales, ampliarlos y profundizar en ellos.

Entonces, la videoscopía es el registro audiovisual de las sesiones de clases efectivas. Permite dar cuenta de las acciones generadas en la interacción entre docentes, alumnos y saberes. Necesariamente implica el uso de una videocámara para grabar las sesiones de clase, con buen micrófono (normalmente las videocámaras lo tienen incluido y suele ser de muy buena calidad). Para el tratamiento de las videoscopías se necesita un computador con un programa específico para editar, sistematizar y guardar la información recabada (grabaciones). Posteriormente, el computador se utilizará para la realización de las transcripciones y síntesis de los videos.

Se recomienda además tener un disco duro alterno y/o DVD's para quemar copias de cada una de las sesiones grabadas y guardar la información en lugar seguro. Depender únicamente del computador para guardar la información tiene varios riesgos:

Si el computador se daña se pierde la información y es muy difícil recuperarla.

Si el computador es robado, se pierde la información y es imposible recuperarla.

Esta realidad y estos posibles orientan la importancia de salvaguardar el material registrado con suficiente seguridad para contar con el material durante todo el proceso de investigación.

En cuanto al uso de la videocámara en espacios escolares. Es muy importante contar con una previa y segura aprobación por parte de las instituciones, padres y profesores para utilizar la cámara en un espacio de aula. Los permisos para grabar no siempre son fáciles de lograr y demandan procedimientos escritos y documentación para quienes los otorgan. Como primera medida el estudiante-investigador (E) requiere establecer unos buenos canales de comunicación con las directrices de la institución, buscando su apoyo y la autorización legal

para realizar registros fílmicos de los alumnos,⁸ consentimiento que en primer lugar compete a los padres de familia o responsables de los alumnos cuando se trata de menores de edad. En segunda instancia este permiso también estará regulado y guiado por la universidad por medio del(a) tutor(a) de prácticas. Por tanto es necesario dar curso a estos procedimientos con suficiente anticipación antes de iniciar la recolección de datos. Puede demorarse incluso un mes.

Volviendo a nuestro tema, nos interesa aquí formalizar los mínimos necesarios a tener en cuenta para el uso y tratamiento de los registros. Para este propósito enumeramos y caracterizamos los componentes, procesos y procedimientos que intervienen en el éxito de la recolección de este tipo de datos:

Imagen: corresponde a lo que se observa en los registros, llámese acciones, movimientos, comportamientos, relaciones, etc. de los agentes que participan del medio didáctico. El tratamiento de la imagen solicita una clara visibilidad, que no se afecte por factores como la luminosidad o la focalización del escenario filmado.

Sonido: corresponde a lo que se escucha en los registros. Así, encontramos por ejemplo, palabras, elocuciones, expresiones vocales, sonoras, diálogos, musicales y de otro tipo. El registro sonoro solicita un nivel de audición libre de interferencias, distorsiones y una clara captación de lo que dicen y expresan los agentes en sus interacciones.

Consecutividad: corresponde al total del registro de la clase que se filme, es decir, que no presente interrupciones. La consecutividad permite un seguimiento íntegro a las acciones e interacciones en el aula. La interrupción en la grabación deja vacíos de sentido a la hora de realizar los análisis. Las interacciones en el aula suelen ser de varios niveles, y aún en esas acciones o momentos que pudieran parecer sin importancia adquieren significado al establecer relaciones sentido en los análisis.

Secuencialidad: Corresponde a la sumatoria del suficiente número de clases grabadas como para permitir un análisis didáctico, una lectura de una secuencia en un proceso de aula. Es decir que esta sumatoria, este “uno más uno” de registros debe ser el suficiente para observar la progresión del proceso de enseñanza/aprendizaje. Establecemos como requisito para realizar un análisis de una secuencia didáctica un mínimo de tres registros, en aras de que posibilite un seguimiento secuencial.

⁸ Aquí debemos recordar que para efectos de protección de los derechos de menores de edad, es decir alumnos menores de dieciocho años, la legislación en Colombia contempla el Código de la Infancia y la Adolescencia: Ley 1098 de 2006, específicamente artículos 38 a 44.

Dependiendo del objeto de investigación, es posible analizar una sola sesión. En este caso, es necesario igualmente cuidar que el registro de la sesión sea óptimo en imagen, en sonido y el registro guarde la sesión en su totalidad.

A continuación clarificamos las características necesarias para que la videoscopía como método sea funcional. Ejemplificamos con varios casos: una forma adecuada de realizar videoscopía, y una inadecuada. Hablaremos respectivamente de E1 y E2. No obstante hacemos claridad en que ambos escenarios nos han sido útiles para comprender el método y sus componentes, sabiendo que es a partir de errores que podemos señalar y potenciar su buen uso. Tomaremos un tercer escenario, el de E3, para puntualizar en la forma de disponer técnicamente los instrumentos usados en videoscopía.

Caso 1. Registro de E1, una imagen audiovisual óptima

Para el caso de E1, contamos con un dispositivo de práctica pedagógica de aproximadamente ocho sesiones, de las cuales tomamos las grabaciones de la primera sesión (Anexo RA1) y la cuarta sesión (Anexo RA 2). Con el ánimo de establecer una comparación básica de sus componentes de acuerdo a las categorías delimitadas. Estos registros nos permiten advertir un avance desde el momento en que E1 propone lo que hará en su clase con los alumnos, hasta una sesión intermedia en la cual ya éstos están familiarizados con los contenidos y las dinámicas particulares de esta clase.

Funcionalidad a nivel de la imagen

Es importante anticipar el terreno (espacio físico), el contexto (nivel de clase, número de alumnos, tipo de clase) y el objeto del registro audiovisual a realizar. Esto convoca a la elección y consecución de una videocámara con una captación de imagen lo suficientemente clara como para una posterior revisión de dinámicas, conductas, acciones y reacciones dentro del plano de la gestión propuesta por el docente. Lo anterior permite al investigador anticipar el tipo de dinámicas de la clase y por tanto prever las necesidades de la toma de registros. Debe asegurarse en el manejo de la cámara, como dispositivo electrónico que comprende varias funciones y niveles de complejidad, de tal manera que en el escenario de filmación esté en capacidad de adecuar o regular de la mejor forma las condiciones que permitan un óptimo registro visual. Estas condiciones se tienen en cuenta a partir de posibles fallas a prever y evitar en cuanto a: luminosidad, focalización (o encuadre), y seguridad principalmente.

La luminosidad responde a una entrada equilibrada de luz, cuidando que la imagen no presente opacidad, pero tampoco esté demasiado fuerte, como en casos en que se filma en

espacios abiertos o con grandes entradas de luz solar, también en casos en que se realizan tomas a contraluz (tomando el objeto con la luz reflejando tras el). La focalización nos permite elegir la posición en la cual manejar la cámara, estableciendo un ángulo de visión en que se tome el escenario de las acciones en su conjunto y se pueda hacer un seguimiento apropiado de las dinámicas. Aquí la cámara se ubicará procurando no perder de foco lo que pasa, mediar sus desplazamientos y enfoques de acuerdo a los movimientos de los agentes (profesor y alumnos) y no “dudar en las acciones de dirección de la cámara”. Es decir, realizar movimientos claros y seguros para tomar el registro. Este punto nos lleva a la tercera posible debilidad a prevenir: la seguridad al portar la videocámara de forma que anticipe accidentes, inconvenientes como caídas, cortes inesperados o interferencias de imagen con respecto al campo visual filmado.

El ejemplo que vemos a continuación nos muestra mediante transcripción un segmento de una de las clases del dispositivo de práctica de E1, para evidenciar la información que arroja sobre el devenir de la clase. (Anexo A1. Video 1)

Tabla 1. Transcripción de fragmento. E1. Sesión 1/7. 08-03-2011

Marzo 8 de 2011

Estudiante: E1 transcribiendo la práctica de P2 Sesión 1/7

Fases de la Clase	Descripción de las acciones	Contenidos
Track 1 /2 2:47 Inicio de la clase	00:00 1. (Se ubican doce niños con la practicante en <u>círculo</u>, unos sentados, otros de rodillas, <u>hay mucho ruido</u>; hablan al mismo tiempo, un niño más 3. (Kevin), está sentado sobre una mesa ubicada en la esquina del salón. 4. (.P2 le pide que salga del aula). 5.00:08 P2: <u>Kevin, ve a clase</u>. 6. Kevin: Ay, profe... 7. P2: <u>ve a clase, lo siento Kevin</u>. (P2 se pone de pie y se dirige a Kevin) 8. Al: Ah no, <u>saquémoslo</u>.	Disposición de la clase: círculo P2 define quien está en clase y quien no, porque está inscrito o no.

El fragmento nos permite constatar el buen nivel del registro audiovisual. En la columna central vemos un seguimiento a las interacciones que se presentan al inicio de la clase (00:00-00:10) la profesora lidera una construcción en círculo. Las voces simultáneas de los alumnos dificultan las intenciones de la profesora (2). La nitidez del audio permite escuchar las voces de los alumnos hablando al tiempo y la discusión sobre si Kevin puede permanecer o no en la clase. Siguiendo la transcripción de la descripción de las acciones en la columna tercera el investigador del caso 1, pudo señalar como contenidos a tener en cuenta las dificultades en la instalación de la clase: la construcción del círculo y el ruido resultado del parloteo de los alumnos. Por lo tanto, podemos ver (columna primera) la fase de instalación de la clase.

La transcripción puntualiza el tiempo del momento de la clase, el número de sesión con respecto al dispositivo grabado (1/7), fecha de grabación (marzo 8 de 2011) número de Track, (1/2) de una misma sesión. Con respecto a este detalle, la grabación completa de una sesión es editada en fragmentos de más o menos 15 minutos (tracks) que facilitan el estudio minucioso de las interacciones de una clase. Esto se realiza en programas de edición de video: Movie maker, Sony Vegas video, Avidemux, entre otros. El registro audiovisual es óptimo.

Caso 2. Registro de imagen fallido

Por otra parte nos encontramos con el caso de E2, un dispositivo de taller artístico pedagógico de aproximadamente ocho sesiones y una muestra pública al finalizar el proceso. De estas tomamos la quinta sesión (Anexo Video 3) y la muestra final (Anexo Video 4) para ilustrar cómo las malas condiciones de los registros audiovisuales impiden su uso para el posterior análisis didáctico.

En cuanto a la cámara: No se utilizó una videocámara en condiciones técnicas apropiadas. Se utilizó la cámara de un computador. Por lo tanto el micrófono no cumplía las condiciones técnicas de registro óptimo. Solo tomaba el ruido generado por las acciones sin captar voces particulares, ni sonidos claros.

El investigador no tuvo en cuenta verificar la calidad del registro justo después de la primera sesión. Confiado en que bastaba ubicar el computador cada inicio de sesión, al finalizar todo el proyecto, 8 sesiones más tarde, se encontró con que no contaba con el material necesario para avanzar en su proyecto de investigación. Tomaremos sin embargo, ejemplos de este ejercicio para definir las dificultades que conciernen a la preparación del investigador en la consecución del material.

En síntesis: un computador de mediana gama no tiene un micrófono adecuado para captar los sonidos particularizados al interior de un aula. La cámara no es móvil, no había una persona encargada de asegurar el foco de la grabación. El computador se encontraba ubicado en un espacio abierto en el que los agentes se encontraban en constante movimiento y cambios de foco. Al no contar con las calidades técnicas para reducir la opacidad producto de las condiciones luminotécnicas del sitio, la imagen constantemente se pixela; perdiéndose las formas en que los alumnos participaban y construían un proceso colectivo de elaboración de propuesta para un montaje escénico.

¿Qué debemos hacer para que el método videoscópico funcione?, es la pregunta con la que procuramos anticiparnos a este momento, pero que en este caso al parecer E2 comienza a responderse en el momento en que entra a revisar sus registros.

El caso de E2 nos lleva a evidenciar que la construcción de los registros inicia en la consecución de los equipos óptimos para ello: una videocámara con micrófono. Para el caso debemos tener en cuenta que, mediando la distancia y factores como la luz, ya sea natural o eléctrica el dispositivo que elijamos debe estar en condiciones de captar el objeto enfocado y campo visual sin lugar a distorsiones. En el fragmento que presentamos a continuación de

la transcripción que E2 hace de su taller (anexo A8. Trans 3, pág. 5, subrayado) notamos las dificultades posteriores al registro inadecuado. Los inconvenientes se harán cada vez más notorios en el momento en que trata de fijar el dispositivo de clase encontrándose con que no cuenta con material (Anexo A3. Video 3; tiempo: 1:17:28 a 1:19:18).

Tabla 2. Transcripción de fragmento. E2. Sesión 5/8. 30-07-2013

Fases de la clase y duración	Descripción de las acciones	Contenidos
Duración: 1:33:24 Debate de ideas para montaje.	1:17:28 1. E2: ...Con eso planteamos la situación ¿Cuál podría ser? 2. Hay un acusado ¿de qué? 3. <i>Respuestas de varios alumnos: (opacidad)... negligencia o</i> 4. <i>corrupción... (ruidos, distorsión) ...Secuestro</i> 5. <i>Habla alumno y no se entiende ni se observa</i> 6. <i>con claridad. Se entiende más o menos que toca el tema</i> 7. <i>del manual de convivencia y la no participación real en el</i> 8. <i>colegio)</i>	- Posible situación dramática. -- Ideas, y aportes de los alumnos, que no son claras debido a imagen y sonido.

El fragmento citado se presenta bastante confuso para comprender las acciones que se dan en el aula. Vemos que E2 hace manifiesta la dificultad que tiene para transcribir claramente lo que hacen y dicen los alumnos, en cuanto se limita a advertir que hay opacidad, ruidos y distorsión (3 y 4). Tampoco es posible por tanto, hacer un seguimiento temporal de las intervenciones. La relación de puntos suspensivos sugiere la presencia de baches entre una intervención y otra. De acuerdo con la primera sabemos que se trata de una fase de la clase en donde el E2 como docente avanza en la articulación de un debate de ideas para realizar un montaje, pero en la descripción de acciones estas sólo se resumen a conceptos (negligencia, corrupción, secuestro); o anotaciones en *cursiva* sobre los temas que a su entender a toca el alumno participante (5 a 8). La tercera columna hará evidente la dificultad con la que choca E2 para esclarecer los contenidos que se vienen articulando a la dinámica de construcción de ideas para el posible montaje. E2 declara también que es a causa de la calidad de la imagen y el sonido que no puede clarificar en qué dirección se perfilan los aportes de los alumnos.

Caso 3: la importancia de la nitidez del sonido

Dentro de las necesidades de adecuación técnica al espacio en que se grabará, el investigador novato estudiará las condiciones de sonoridad revisando por ejemplo, la incidencia de ruidos externos. Es posible que deba solicitar una calidad específica de volumen en las intervenciones de los agentes. Quizás el espacio, si es abierto, determine la necesidad de hacer un seguimiento más cercano a las acciones, dado que en estos casos los sonidos

ambiente y participaciones en forma simultanea pueden entremezclarse y generar distorsiones. Estos casos pueden determinar el uso de un micrófono adicional a la videocámara como apoyo para mayor captación sonora. En esta instancia establecemos como posible falla técnica a prevenir el ruido, sabiendo que, en consonancia con lo anterior, el espacio de enseñanza puede presentar per sé una disposición a la distorsión acústica y/o que por las dinámicas propias del ejercicio de la enseñanza del teatro se pueden perder las elocuciones y expresiones vocales de los agentes. Esto sin mencionar posibles ruidos por indisciplina de parte de los alumnos.

El fragmento de transcripción que presentamos a continuación (Anexo A7. Trans 2; pág. 5) nos ilustra claramente un segmento de la clase en donde se dan intervenciones tanto de la estudiante practicante (P) como de los alumnos (A):

Tabla 3. Transcripción de fragmento. E1. Sesión 4/7. 29-03-2011

Fases de la Clase	Descripción de las acciones	Contenidos
Track 2/ 2 De 09:58 a 12:11 min <i>Actividad: hacer pasarela de los personajes.</i>	1. (P2 quiere hacer la primera escena pero se retracta 2. porque terminó el tiempo de la clase; les pide para 3.cerrar que hagan una pasarela de los personajes, 4.dan tres vueltas en círculo). 5. P2: Para la próxima clase – van a anotar la tarea, él 6.si es juicioso- van a traer un elemento de ese 7.personaje ¿sí? 8. Al: ¿Cómo así?	Cambio actividad: recordar la tarea que deben traer para la próxima clase
Tarea para la casa	9. Al: un gorro de ladrón. 10. P2: por ejemplo: un gorro de ladrón o una pañoleta 11.o una hoja o una carpeta (P2 le repite la tarea a un 12.alumno que anota en el cuaderno y sigue poniendo 13. ejemplos de elementos que puede traer cada 14.personaje. P2 se despide y les recuerda el horario 15.de la próxima clase).	Recordar la tarea que deben traer para la próxima clase

Podemos notar en la descripción que se adelanta en la columna central una referencia clara a la consigna con la que P2 dará por concluida su clase. P2 define una tarea (5 a 7). Constatamos un seguimiento a las inquietudes que manifiestan los alumnos, y de allí a la puntualización que la docente realiza de su consigna inicial. La primera columna nos permite comprender en qué fase se encuentra la clase, y en función de qué se describen la tarea (construcción de personajes). Por tanto en la tercera columna es posible notar que como contenido se especifica una tarea clara, en función de poder continuar el proceso en una próxima clase.

Caso 4. Inconvenientes sonoros

Volvemos a encontrar en los intentos de E2 por avanzar en la recolección de material transcrito, dificultades manifiestas en la comprensión de lo que se dice y expresa en las imágenes audiovisuales de su práctica. Nuevamente observamos, en una sesión destinada a determinar unos temas y estructura de base para construir un montaje, formatos de escritura irregulares e imprecisos. Como veremos (Anexo A8. Trans 3. Pág. 4, resaltado):

Tabla 4. Transcripción de fragmento. E2. Sesión 5/8. 30-07-2013

Fase de la clase y duración	Descripción de las acciones	Contenidos
Duración: 1:33:24 Lluvia de ideas grupal	58'56 1. E2: Creo que ustedes pueden hacer una lluvia de ideas. Comenzando 2.tendríamos que ver de qué tema nos agarramos. 3. Definamos un tema, acuérdense que esta es una creación colectiva, yo 4.no les voy a imponer nada. 5. <i>Respuestas de los alumnos: en resumen se entiende que técnicamente el</i> 6. <i>tema ya lo tienen. Dicen además que pueden pensar-mirar de pronto en</i> 7. <i>hacer como una parodia del senado o... (Ruidos, interferencias, voces al</i> 8. <i>tiempo) una reunión presidencial, algo así.</i>	.
	9. E2:¿Qué más? Propuestas... lluvia de ideas (<i>no se entiende lo que dice</i> 10. <i>el docente</i>) 11. <i>Mas respuestas de parte de alumnos...</i> 12. 1:01'37 E2: Puede ser, ¿a partir de una situación? O ¿de qué?... 13.. <i>Más respuestas de alumnos:... un problema en el Olimpo . 1:01:48</i>	

Este fragmento, contrastado con la visualización del registro audiovisual correspondiente (anexo A3. Video 3: min 58'56 a 1:01'48) nos permite notar constantes interferencias en la captación del audio, las cuales se relacionan con *ruidos y distorsiones* (7). La transcripción demuestra una dificultad equivalente en la descripción de las participaciones verbales, sobre todo en el caso de los alumnos. Es posible evidenciar que ante la no claridad de lo que escucha, E2 opta por tipificar o nombrar el tipo de intervención como *respuestas* de parte de los alumnos (5 a 8 y 13), seguido de oraciones que intentan sintetizar las ideas expuestas. Notamos también que E2 toma la decisión de resumir lo importante de las participaciones de los alumnos sin diferenciar de entre ellos *quienes* aportan a la discusión planteada, factor que redundo en el escaso seguimiento que puede hacerse de la construcción de conocimientos en esta clase. La no relación de contenidos en la tercera columna puede dar fe de este inconveniente. Pese al esfuerzo de E2 por dar a entender lo que alcanza a escuchar en la videograbación, la información consignada es insuficiente para entender esa co-construcción de conocimientos.

A nivel de Consecutividad

Aquí decimos que es necesario asegurar el completo de la clase filmada. No nos sirve grabarla con interrupciones, siendo que éstas impiden dar cuenta de los detalles, de los momentos que explican la evolución de una fase a otra en la progresión de la clase observada. Decimos entonces que una posible falla a evitar, presente en una de las grabaciones tomadas para este trabajo (Anexo A4. Video 4) es la interrupción en la filmación de la sesión, ya sea porque el estudiante cree que la parte o segmento que omite no tiene importancia o porque desea ahorrar espacio en la memoria de la cámara. En ese caso el estudiante asegurará incorporar a la cámara una tarjeta o disco con suficiente capacidad de almacenamiento para grabar por completo las clases presupuestadas. Se sugiere también cargar unidades (tarjetas, micro SD, y/o CDs) de repuesto.

Caso 5. Grabación completa de las clases para un estudio optimo

En el caso de E1 podemos constatar, en cualquiera de los dos registros que tomamos para este estudio, A1 Video 1 y A2 Video V2, que las videoscopías dan cuenta de ambas clases de principio a fin. Se presenta en el caso de A1 una división en dos tracks (cortes), pero, como mencionamos en otra parte, esto podemos hacerlo mediante edición para hacer más específica la referencia a un segmento particular de la clase en el análisis; sin que se vea suprimida ninguna parte de la grabación. El cuadro que vemos a continuación nos muestra la estructura general de la clase mencionada en un formato de transcripción:

Tabla 5. Estructura general de clase. E1. Sesión 1/7. 08-03-2011

Marzo 8 de 2011
Estudiante: E1 transcribiendo la práctica de P2
Sesión 1/7
 (Duración Total 1:02:22)

Fases de la clase y duración	Descripción de las acciones	Contenidos
Track 1 /2 Duración 2:47		
Track 2/2 Duración 59:35		

Así mismo, continuando con el caso de E1, podemos mirar en la estructura de la transcripción de A2. Video 2, una disposición similar de la grabación; dividida en dos partes para facilitar su tratamiento, sin que por ello se vea suprimido ningún segmento:

Tabla 6. Estructura general de la clase. E1. Sesión 4/7. 29-03-2011

Marzo 29 de 2011

Estudiante: P2

Sesión 4/7

(Duración Total 1:02:24)

Fases de la clase y duración	Descripción de las acciones	Contenidos
Track 1 / 2 Duración total 50:13 min		
Track 2/2 Duración total: 12: 11 min		

Caso 6. El reflejo de la ausencia de consecutividad

Ahora miraremos con más detalle la Consecutividad como una característica importante en lo que debe ser la relación transcrita de la clase filmada (Anexo A9. Trans 4), y que en el caso de E2 tomamos por debilidad a evidenciar. Revisamos un registro audiovisual de una función teatral en la que E2 expone los resultados del proceso llevado a cabo en su dispositivo de taller artístico-pedagógico (Anexo A4. Video 4) y encontramos que este se encuentra fraccionado en once partes de forma no consecutiva, es decir que se está entrecortado. El registro de la función por ende se encuentra incompleto y evidenciará vacíos de información en la descripción de lo que sucede.

Tabla 7. Transcripción de fragmento. E2. Sesión 8/8. 16-08-2013

TRANSCRIPCIÓN R.A. 4 (Entrecortado)

Estudiante E2

Función de “*El Juicio*”. Agosto 16 de 2013

Fase	Descripción de las acciones	Contenidos
Track 3/11 00:04	.00:00 1 (el mismo personaje se acerca a un adulto, posiblemente docente, y le habla 2.de forma sugestiva, provocando risas en el 3. público. Sin embargo no es comprensible lo que dice, ni sus gestos 4. se observan con claridad, debido a la poca iluminación.	
Track 4/11 00:36	00: 00 1.(se distinguen en primer término otros dos alumnos integrantes del 2.montaje interactuando entre sí y provistos cada 3.uno de un micrófono para 3.hablar ante el auditorio) 4. A1: .. Se metió, feísimo. 5. A2: que giro tan inesperado ¿verdad compañero? 6. A1: Sí, es cierto. 7.A2: Saliéndonos un poquito del tema, ven compañero 8.(Ambos corren por el proscenio hacia el público. No es posible verlos por la 9.luminación pero se escuchan sus intervenciones y preguntas al público)	

El fragmento que citamos corresponde a dos de los once cortes o partes que componen el total del registro, y aunque menciona los tiempos de duración de cada parte describiendo organizadamente lo que sucede, con códigos para nombrar a los agentes que intervienen (A1, A2), presenta baches de seguimiento al dispositivo. Las acciones que se describen no son consecutivas. Este hecho puede constatarse fácilmente siguiendo la primera columna, en el paso del track 3 al track 4. El track 4 inicia diciendo que: *se distinguen en primer término otros dos alumnos integrantes del montaje interactuando entre sí y provistos cada uno de un micrófono para hablar ante el auditorio* (1 a 3); siendo que en el track 3 se vienen describiendo las acciones de un personaje que: *habla de forma sugestiva, provocando risas en el público* (2 y 3).

Decimos entonces que esta confusión en A9. Trans 4, surgida de la descripción de una grabación interrumpida y reiniciada en diferentes partes (Video 4), genera en su lectura vacíos de sentido con respecto a lo que sucede en la función. Si tratamos de establecer un hilo conductor en una transcripción de un material con estas características no podremos hacerlo, ya que básicamente no nos aportan información sobre *de donde viene y hacia dónde va* el dispositivo movilizado. En este caso por ejemplo, consecuentemente nos resulta imposible valorar las fases de transición en la implementación que los alumnos en el rol que cumplen de actores, hacen de determinados contenidos teatrales puestos en juego ante un público. La transcripción no nos ayudaría a dar cuenta de cómo los alumnos van desarrollando y sosteniendo el ejercicio de mostrar su trabajo ante los espectadores; lo cual explica la ausencia de contenidos en la tercera columna. Afirmamos que la transcripción en este caso resulta insuficiente, pues se desprende de un registro audiovisual inadecuado.

A nivel de Secuencialidad

Decimos que si un estudiante desea realizar un seguimiento efectivo a partir de videoscopía, conducente a describir y analizar la forma en que se promueven los aprendizajes de contenidos en una secuencia o proyecto de práctica pedagógica, necesita un número suficiente de registros audiovisuales que le permita dar cuenta de dicho proceso. Por tanto establecemos que una falla posible a prevenir es el número insuficiente de registros siendo inferior a tres, pues no permitirían establecer comparaciones significativas por lo menos desde un punto inicial, un punto intermedio y un punto de cierre en la observación del proceso. Así por ejemplo, si tenemos un dispositivo de ocho sesiones de clases efectivas delimitadas para un posible estudio, no necesariamente tendríamos que grabar o tomar los ocho registros audiovisuales para un análisis; podría ser suficiente con la primera, la cuarta y la octava sesión.

Tabla 8. Posibles sesiones a filmar para análisis videoscópico

Ejemplo:

Dispositivo de práctica pedagógica E1:

<i># de sesión</i>	<i>Filmar (X)</i>
1ª	X
2ª	
3ª	
4ª	X
5ª	
6ª	
7ª	
8ª	X

4.3.2. Las transcripciones

Venimos exponiendo en los casos analizados la necesaria relación existente entre los registros audiovisuales y las descripciones escritas de lo que en ellos se evidencia. Mediante fragmentos de estas descripciones hemos mostrado la adecuada e inadecuada funcionalidad que pueden presentar estas videoscopías. Pues bien, a estas descripciones las hemos reconocido con el nombre de transcripciones, que básicamente son formatos escritos en donde se formaliza detalladamente lo que sucede en las sesiones filmadas, es decir lo que podríamos llamar las conductas verbales, gestuales y proxémicas de los agentes observados en las clases filmadas. Este ejercicio nos permite tomar distancia de los procesos de aula para aprehender y comprender las experiencias de práctica efectiva, vista además como medio de formación para el estudiante en función docente (Merchán, 2013) y no solo de los alumnos.

Una adecuada transcripción de las videoscopías solicita una claridad de lo que es preciso consignar y de qué forma se articula su escritura. Para ello decimos que una transcripción se fundamenta en la descripción objetiva de las acciones que se promueven en el aula con relación a la construcción de conocimiento, entendiendo que estas son propiciadas por el docente y que, de acuerdo con la teoría de las Situaciones Didácticas y la teoría de la Acción

Didáctica, comprenden unos gestos observables e identificables que aportan luces sobre el sentido de los procedimientos que se dan en las clases. En este sentido, es necesaria una revisión juiciosa del material filmado para familiarizarse aún más con su contenido, sabiendo que para el proceso de conversión en escritura de las clases grabadas, es necesario hacer uso de un lenguaje disciplinar, común al ámbito estudiado.

En este punto y de acuerdo con lo último, para la realización de transcripciones es fundamental el tiempo, como categoría que nos permite organizar las acciones en un parámetro de continuidad en horas, minutos y/o segundos de principio a fin, de acuerdo a la duración del registro audiovisual; lo cual facilita una lectura en el contexto del dispositivo filmado. La descripción de acciones, movimientos, expresiones, sumada a la declaración específica del tiempo en el que suceden, solicita espacio y rigor para sentarse a revisar, escribir y corregir el material transcrito. Esto quiere decir que el novel investigador determine espacios de tiempo considerables para tomar un computador; abrir en un programa de edición de texto (Word) un formato de tabla a tres columnas (como el que hemos venido utilizando y sobre el que más adelante avanzaremos una clara ilustración); e ir consignando, paralelo a la visualización pausada de la videograbación, lo que sucede en el curso de la clase. Señalando claramente quiénes las realizan, con códigos nominales sencillos. Ej A, para referir a Alumnos.

Organización de la Transcripción

Los casos expuestos, tanto acertados como no acertados, nos han permitido hacernos a una idea general del contenido de una transcripción. Sin embargo nos corresponderá detallar cómo llevarlas a cabo en tanto sostienen el propósito de describir el desarrollo de una clase. Para ello podemos empezar por acordar ciertos signos, abreviaturas, formas de escritura o formas de subrayado, que han de servirnos para guiarnos en la nominación de los agentes y sus acciones en el medio didáctico. Así por ejemplo, cuando nombramos un estudiante en rol docente lo hacemos como **E**; si nombramos a uno o varios alumnos de la clase podemos hacerlo como **A**; **A1**, **A2**, **A3**, etc. Cuando hagamos referencia a un docente podremos hacerlo con la inicial **D**; en caso de nombrar a un tutor de práctica podemos hacerlo como **T**. Para describir acciones y movimientos podemos utilizar letra en *cursiva*. Para remitir diálogos completos podemos dejar la letra en formato normal.

También avanzamos en la forma de comenzar a realizar la transcripción, insertando una tabla con tres columnas, que desglosarán la descripción de las acciones hacia abajo y de principio a fin. Se utiliza para la escritura de lo que se observa la columna del medio, dejando la primera columna (izquierda) el espacio para establecer mediante títulos o categorías las fases de la

clase y su duración, de acuerdo a lo que se describe en el centro; y dejando la tercera columna (derecha), para relacionar los contenidos que se desarrollan en la clase, una vez objetivados de la descripción hecha en el medio. Lógicamente estas fases de la transcripción (columnas izquierda y derecha) ya entran en un terreno de interpretación y labor de análisis.

Caso 7. Ejemplificación de sistematización adecuada en E3

A continuación mostramos a manera de ejemplo, un fragmento inicial de transcripción que posee los componentes o características acordes a las necesidades investigativas en la sistematización de la información observada en un registro audiovisual de práctica de enseñanza del teatro. Para la elaboración de este ejemplo hemos tomado un tercer caso, en el cual E3 ha filmado y transcrito un dispositivo de training corto concebido por tres estudiantes para el refuerzo en la formación en técnicas corporales. Como se verá, usaremos este caso para clarificar los factores que median el establecimiento de transcripciones y sinopsis como instrumentos de investigación. Veamos:

Ilustración 1. Ejemplo de transcripción y componentes. Caso E3. (siguiente página)

Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Artes Escénicas

Horizonte o marco del
proyecto. Título

Area de cuerpo. Training a cargo de E3 : Principios de acrobacia

Número
total de
tracks que
componen
la
sesión. Se
desglosan
en orden
citando el
tiempo
que duran
y el
momento
de clase
que
contienen

Referencias generales de la sesión:
Fecha, estudiante en función
docente, número de sesión en
relación al total y su duración

Transcripción No. 1

Agosto 30 de 2014

Estudiante: E3

Sesión 1/#

Duración: 00:28:50

La columna del medio avanza las descripciones de las acciones en el
sistema didáctico pero procurando enfatizar en las del docente, en este
caso un estudiante (E). Es recomendable no exceder los ocho renglones
por cada celda para determinar con claridad cada segmento descrito.

1 track 28:50	00:00 1.(Se ubican tres estudiantes de pie en el espacio formando un 2.círculo. Se disponen para iniciar la sesión) 3.00:03. E1: (Dirigiéndose a E1 y E2) entonces, yo dirijo el inicio, 4.diriges la mitad (a E2) y tu trabajas el estiramiento (a E3). Vamos a 5.trabajar en algo que aprendí en un taller de danza que es con el 6.suelo, desde la arrastrada para revisar el peso, y un poco la 7.en el cuerpo (gesticulando)...	
1a	1b	1c
2a	2b	2c
3a	3b	3c

Numeración de
líneas de
arriba
hacia
abajo por
cada
segmento
de la
sesión.
Permite
posterior
referencia
al
fragmento
para
efectos de
un posible
análisis.

En esta
columna
se
declaran
de la
lectura
de la
descripción
los
contenidos
que
E
moviliza.

En la columna izquierda se declaran las fases de la clase. Ej.:
Calentamiento; sensibilización; exploración. Etc.

Numeración de
celdas.; para
permitir
posterior
referencia en
citas de trazas en
una fase de
análisis

Retomamos ahora nuestra característica de secuencialidad para hablar del número suficiente de registros audiovisuales que pueden componer una base informativa para estudio didáctico, sabiendo que respectivamente de los mismos es necesaria la realización de transcripciones. Mencionamos como cantidad prudencial un mínimo de tres sesiones grabadas, no obstante es claro que entre más registros se planifiquen y realicen del dispositivo escogido, mucho más rico y complejo puede llegar a ser el ejercicio investigativo, en tanto nos permitirá observar un número mayor de interacciones en el aula; hecho que muy seguramente desencadene otro tipo de interrogantes y posibilidades de acercamiento al objeto de investigación.

Esta decisión, que debe clarificarse en la etapa de planeación metodológica ciertamente nos ubica ante el manejo de una mayor cantidad de información, dada la elección de filmar un número mayor de clases; que así mismo se representan en tiempo a invertir en revisión y transcripción. No obstante si así lo disponemos no hemos de sentirnos abrumados por la tarea, ya que si bien es dispendiosa, desde una perspectiva clínica de la investigación en didáctica también es posible acudir al desarrollo de sinopsis para “traducir” la videoscopía.

4.3.3. La Sinopsis

La sinopsis nos permiten resumir las sesiones filmadas dando cuenta de lo que sucede en cada una de sus fases, obteniendo en su conjunto una visión íntegra de lo efectuado a lo largo de las secuencias del dispositivo de práctica pedagógica. Realizar sinopsis es una tarea o ejercicio posterior a la revisión cuidadosa de las videoscopías. Demanda clarificar cómo se va desarrollando la clase de acuerdo al medio didáctico que propone el docente, de tal manera que en su escritura podamos dar cuenta de cómo se van movilizand los contenidos, a la vez que se relacionan y describen las fases de la clase según lo observado (Ej. Fase inicial o de sensibilización; fase de exploración corporal y vocal; fase de creación, etc.).

Como instrumento para la obtención de datos útiles al problema de investigación, la sinopsis posee una relación de complementariedad y/o alternancia con relación a las transcripciones, ya que podemos implementarlas en caso de no pretender transcribir el total de sesiones filmadas -ejercicio que demanda mayor cantidad de tiempo- y procurar una reducción y clasificación de la información obtenida. Esta vía nos permite condensar el contenido de cada sesión, de cada segmento, en un formato que permite una rápida lectura. En caso de necesitar profundizar en algún detalle útil a su objeto investigado, el estudiante puede ampliarlo mediante transcripción, con miras a especificar en el tratamiento de la información en labores de análisis.

Exponemos a continuación un ejemplo de sinopsis con base en el formato citado para las transcripciones, en el que se conserva la misma estructura y además podremos ver cómo se complementan las descripciones de la columna del medio con la relación que se hace de las fases de la clase (columna izquierda), y con los contenidos que es posible visualizar. Logramos visualizar además, una marcación específica de indicios mediante subrayado (ver tabla de marcación de indicios), que nos sirve para codificar las interacciones que se dan en el sistema didáctico de acuerdo con algunos conceptos provistos en la Teoría de las situaciones didácticas y la Teoría de la Acción didáctica y que E3 ha tomado como focos de su observación:

(Siguiendo página)

Ilustración 2. Ejemplo de sinopsis y componentes. Caso E3

En esta columna se ubican los datos del material reseñado: Número de track, duración y fase de la clase que se describe. Los cuadros hacia abajo se dividen de acuerdo al cambio de segmento en la sesión, delimitado por las disposiciones del docente. Ej. Paso de una dinámica a otra. También el cambio de Track es criterio de división, y lógicamente el cambio de fase

La segunda casilla expone una narración objetiva de lo que se observa, desde el punto de vista de las acciones generales que se observan en el medio didáctico y cómo se van desarrollando. De esta manera permite subrayar indicios (ver tabla 9) y clasificar las manifestaciones. Para remitirse a los fragmentos con facilidad las líneas también van numeradas

Fase de la sesión	Descripción de las acciones	Contenidos
Track 1/1 Duración 28:50 Inicio de la clase	00:01 Se reúnen tres estudiantes: E1, E2 y E3 en el centro del aula de trabajo. Previamente <u>han acordado una dirección distribuida en tres partes, de la sesión; cada uno se encargará de una.</u> E1 comienza anunciando que <u>hará trabajo con el suelo, manejo del peso y fluidez del cuerpo.</u> E2 <u>anuncia que trabajará acrobacia con el piso,</u> y E3 finalmente <u>anuncia que abordará ejercicios de estiramiento y restablecimiento del cuerpo</u>	La sesión de clase inicia con la definición de los temas que se trabajarán: -Relación con el suelo -Manejo del peso -Fluidez -Acrobacia con piso -Estiramiento -Restablecimiento del cuerpo.
Fase de aprestamiento y exploración, a cargo de E1	00:34 E1 <u>coordina una serie de ejercicios de exploración corporal en relación con el suelo. En un primer momento la dinámica consiste en ir al suelo y buscar el mayor contacto posible, a partir de rotaciones, arrastradas, cambios de dirección. Progresivamente se agregan cambios de ritmo y niveles, buscando llegar arriba y desgonzarse nuevamente. E1 dirige la exploración hacia un desplazamiento por el espacio mediante impulsos, saltos, rollos y relación con el otro.</u>	-Exploración contacto con el suelo: arrastrarse, rotar, cambiar de dirección -Levantarse y caer: ritmo, niveles -Desplazamiento por el espacio: impulsos, saltos, rollos.
Fase Técnica Ejercicios de acrobacia básica. A cargo de E2	06:53 E2 <u>dirige ejercicios de acrobacia básica con colchonetas dispuestas el suelo. Para ello acude a la explicación y demostración de figuras que E1 y E3 deben tratar de realizar. Las primeras figuras son rollos con pequeñas y progresivas variaciones que van aumentando en dificultad, ya que involucran diferentes apoyos, impulsos y fuerza abdominal. Permanentemente E2 realiza consignas a E1 y E3 sobre la manera de ejecutar adecuadamente los movimientos. Esta fase de la sesión cierra con un trabajo de apoyo E2 hacia E1 y E3 conjunto en ejercicios de parada de manos.</u>	Acrobacia básica con colchonetas: Rollo Puntos de apoyo Impulsos Fuerza abdominal Paradas de manos

La tercera columna es producto de un seguimiento a lo que se describe en la segunda, evidenciando los contenidos que según E3 entiende, se han movilizado.

Tabla 9. Tabla de marcación de indicios

<u>Contenidos disciplinares</u>	<u>Regulación</u>
<u>Contenidos procedimentales</u>	<u>Topogenético</u>

4.3.4. La Autoconfrontación cruzada

Hasta aquí hemos podido avanzar en el análisis de la videoscopía y su subsecuente proceso de transcripción y/o sinopsis, desarrollando a la vez el ejercicio de evidenciar esquemáticamente cómo ha efectuarse de estos métodos un uso que permita disponer de un conjunto informativo variado y una lectura organizada del mismo, en aras de llevar a buen término un trabajo de análisis. Ahora bien, para el cierre de este acápite proponemos el uso de la Autoconfrontación como método en futuras pesquisas didácticas. Dicho método, aunque aún es poco conocido en nuestras instituciones para la formación profesional, viene abriéndose paso en el entorno de la investigación en didácticas disciplinares y la formación docente.

La autoconfrontación cruzada, concebida como un dispositivo para la observación y el análisis de videoscopías que dan cuenta de prácticas docentes, bien puede comprenderse dentro del modelo de formación en alternancia; es decir que mediante su uso pueden articularse los espacios académicos de la formación universitaria con los espacios asignados a la práctica docente. La autoconfrontación cruzada (Clot, Faita, 2000: en Rickenmann 2007) consiste en filmar una o un conjunto de clases de un estudiante en función docente (práctica); este le pedirá a un colega o compañero de estudio que revisen juntos el material resultante instrumentando este ejercicio con una tabla/formato que permita consignar la “lectura del video” basándose en conceptos de procesos mesogenéticos y topogenéticos, así como en categorías que permitan dar cuenta de la acción docente.⁹ El objetivo claro de una autoconfrontación es que el docente en formación logre distanciarse de su accionar para generar una práctica reflexiva (Schön, Beckers, 1999, en Rickenmann 2007).

Llamamos la atención en el uso de la autoconfrontación como medio para investigar prácticas docentes desde el registro adecuado de la sesión, o las sesiones que se pretendan analizar. De acuerdo con esto la autoconfrontación, desde la asertiva disposición videoscópico, puede abrir camino al “dialogo” de posturas desde una óptica comparativa y de contraste, ya que puede realizarse en doble vía; es decir por ejemplo donde un posible E1 en función D (estudiante en función docente) observe determinadas clases de un E2, y posteriormente los roles se inviertan. Igualmente puede articularse en varias fases, buscando enriquecer las trazas que sobre las prácticas se tomarán; es decir por ejemplo que si E1 implementa la misma clase que fue revisada con su colega E2 pero en otro espacio y con otra población de alumnos tendría, por un lado, la posibilidad de “corregir” posibles conductas, gestos o disposiciones detectadas como “débiles” o simplemente innecesarias; y tendría por otra parte la posibilidad de entablar una segunda lectura que le permita enriquecer aún más

⁹ Para ubicar información más detallada respecto al funcionamiento y algunos resultados obtenidos con el uso de la autoconfrontación cruzada, consultar: Rickenmann, R. (2007).

el concepto propio de su gestión en el aula, incluyendo el plan de aula o los contenidos que propone para el desarrollo de un medio didáctico.¹⁰

DOCUMENTOS DE AULA

Entramos ahora en el terreno de los documentos que se construyen para o con relación a la construcción docente en las sesiones de clase efectivas. Dichos documentos son soportes que nos permiten hacer un seguimiento tanto de lo sucedido en los posibles dispositivos, como al acto de configuración gnoseológica del estudiante como sujeto en formación para el ejercicio docente. Expondremos entonces una serie de instrumentos que, utilizados por separado o de forma combinada, posibilitan labores de análisis documental en didáctica disciplinar.

4.3.5 Las bitácoras

Las bitácoras son registros escritos adelantados por los estudiantes de la licenciatura que permiten dar cuenta de las acciones desarrolladas en las sesiones de clases efectivas, especialmente en áreas disciplinares como cuerpo, voz y actuación, aunque su uso se ha venido extendiendo a otros dominios. En general se realizan según criterio personal, es decir, contienen la percepción subjetiva de quien escribe, aun cuando recoja inquietudes y reflexiones surgidas en el colectivo de trabajo. No obstante ha de ser posible establecer semejanzas entre una y otra bitácora de diferentes estudiantes si pertenecen a un mismo curso. En cuanto documento de aula y posible instrumento de investigación, la bitácora recoge la experiencia del (la) estudiante frente a su proceso de aprendizaje en el área tratada.

La inserción de la bitácora como herramienta de aula deviene de las escuelas de formación de actores. Supone ser un diario de campo en el que se formalizan de manera autónoma las reflexiones profesionales sobre los avances en los talleres de creación, técnicos y de composición. En la licenciatura la formalización secuencial y sucesiva, diaria, de la experiencia vivida en el aula tiene como objetivo aportar a los procesos de reflexión propios del aprendizaje. Durante algunos años, las bitácoras eran revisadas por los profesores y su

¹⁰ Un posterior análisis triangulado con otro tipo de materiales, como evaluaciones de la institución educativa, o concepto del tutor de práctica, permitiría arrojar de ese corpus informativo unos resultados útiles no solo para la instancia formativa si no para la sensibilización en la lectura del clima de aula y la forma de planificar sus dispositivos ya en campo profesional

escritura y nivel de formalización fueron parte de los criterios de evaluación. En la actualidad su uso no es regular ni está protocolizada en las áreas disciplinares del teatro. Sin embargo, vemos que como instrumento de investigación de los procesos didácticos en el aula en los espacios de formación se constituye en un instrumento privilegiado para comprender y analizar los procesos relativos a la construcción de los saberes del teatro así como los procesos de profesionalización de los estudiantes en la licenciatura.

El ejercicio de escritura posterior a la experiencia de aula constituye la afinación en la comprensión de las formas de hacer y re-construir la experiencia de aprendizaje. Así mismo, define paulatinamente el lugar, los lugares de los estudiantes en los dispositivos de aula (de novato a experto), los cambios y transformaciones en las diferentes dimensiones que allí se construyen, así como la posibilidad de comparar entre un área y otra (caso clase de cuerpo y clase de voz, por ejemplo) las diferencias a veces imperceptibles de los contenidos específicos. Es decir que su inserción en el medio didáctico supone una contribución importante a la construcción de la actitud investigativa y a la construcción de autonomía profesional en el estudiante. No obstante, las investigaciones en el área (Merchán, 2013, 2014), ponen de manifiesto que la potencia didáctica de la misma recae en el uso sistemático, permanente y colectivo en el medio. Es decir, que no basta con pedir a los estudiantes que lleven en una bitácora los alcances en la implementación de un instrumento en el medio, si no que solicita de parte de él, la conciencia reflexiva de su proceso en cuanto está formándose de manera autónoma, así como de una actitud investigativa a partir de la reconstrucción de su propia experiencia; mediante la relación de contenidos, formas de trabajo, puntos de vista, reflexiones y la asunción del rol docente en formación.

La inclusión de este tipo de instrumento como parte de un posible corpus de investigación aporta desde los registros diarios aquello que el estudiante asimiló sobre los contenidos y actividades del área. Esto quiere decir que en efecto supone la construcción de una actitud reflexiva a partir de la formalización posterior de las actividades. Este registro se transforma paulatinamente con el paso de un semestre a otro en el diario de campo profesional; y que de ser llevado regularmente en las diferentes áreas, articula y afina los niveles de observación y registro incluyendo la posibilidad de ampliar los marcos de comprensión de las diferencias de sentido entre actividades muy similares según su uso en áreas diferenciadas.

Habida cuenta de la importancia del registro de bitácoras, avanzamos en definir de manera general, los componentes que suelen tener las bitácoras realizadas en la licenciatura sabiendo que, de acuerdo al área o docente que las implementa, pueden presentar diferentes tipos de variaciones. En segunda instancia, partimos de un caso que nos permite plantear, a modo de categorías, unas características que ha de tener este tipo de documento para hacer posible un subsecuente análisis didáctico.

Componentes generales de una bitácora en áreas de formación en docencia teatral:

Es pues necesario delimitar los componentes básicos que nos permitan ubicar una estructura en las bitácoras, que así permitan establecer los mínimos de uso como registro de datos para realizar un posible ejercicio de análisis clínico:

Componentes Contextuales: Para empezar, es muy importante referenciar en una bitácora datos como la disciplina o área de referencia; el semestre; el docente; la fecha; el número de clase y el tema. Lo cual nos permite situarnos en el contexto de la clase y del caso a revisar.

Componentes de fases, contenidos y actividades: como ejercicio posterior a la sesión de clase efectiva, en la bitácora se han de enumerar los momentos de la clase; los principales contenidos abordados, y posteriormente explicar los procedimientos o actividades por medio de los cuales se desarrollaron. Con el ánimo de especificar algún pasaje o elemento concreto del trabajo hecho, en la bitácora pueden aparecer ejemplos que además de explicar en detalle, pueden ilustrar de forma gráfica lo que se hizo.

Componentes Reflexivos: La reconstrucción de la experiencia de clase cobra especial relevancia en las bitácoras en tanto se articula a un proceso de formación disciplinar e indagación sobre el sentido de las prácticas, pues con estas, más allá de perseguir una experticia técnica de finalidad artística, el estudiante está configurando su saber hacer en el marco del posible ejercicio de la docencia teatral. Por tanto, en una parte final de la bitácora que se propone para dar cuenta de las clases en artes escénicas, han de consignarse los posibles puntos de vista del (la) estudiante en el sentido de valorar su proceso; su relación con sus compañeros y docente; sus búsquedas.

El caso de E1. Condiciones de funcionalidad de la bitácora

Para revisar la manera en que el registro de bitácoras se hace o no funcional en relación a un análisis didáctico de aprendizaje o construcción de rol docente, tomamos el caso de E1, quien de manera sistemática ha llevado a cabo los registros de un semestre completo de clases en el área de cuerpo. La bitácora que revisamos da cuenta de veintitrés clases comprendidas entre 05/02/2014 y 15/05/2014 (ver anexo B1 bitácora E1). A partir de la lectura de la misma, hemos podido identificar, en un primer nivel de síntesis, la manera que tiene la estudiante de formalizar su experiencia con las clases, constatando un modelo narrativo¹¹ que se mantiene

¹¹ Con **narrativo** nos referimos al modo en que E1 registra su experiencia, contando cómo se iban desarrollando las actividades en la clase:

con el pasar de las clases, y que sobre todo nos permite plantear tres características observables que harían funcional su ejercicio de registro (para posterior lectura didáctica) y extensible a la comunidad de la licenciatura, en relación a los componentes que sugerimos. Estas características son: la secuencialidad, la Consecutividad y la especificidad.

Secuencialidad: comprende el registro secuenciado y organizado de las sesiones, desde la primera hasta la última; lo cual permite una lectura de la progresión en el alcance de objetivos y relación de contenidos propuestos en el área.

Consecutividad: comprende la relación completa y organizada de las fases o componentes que se establecen para el registro escrito de cada sesión; como los componentes contextuales, los de contenidos y desarrollo de las actividades y los componentes reflexivos.

Especificidad: Comprende la claridad en el uso de conceptos, la relación de contenidos, y la puntualidad en la exposición de la información.

Componentes Contextuales En la bitácora de E1:

En relación a estos primeros requerimientos de una bitácora, en el conjunto de registros que realiza E1 (anexo B1 bitácora E1) logramos establecer que se trata del área de cuerpo y cada clase está debidamente fechada, no obstante no logramos saber claramente el semestre que cursa la estudiante ni el profesor que dirige su proceso. No se relaciona tampoco el número de clase¹² y tampoco el tema o secuencia que se está abordando. Estos obstáculos para una lectura didáctica de la bitácora de E1 podemos advertirlos en la tabla que mostramos a continuación, y que expone a manera de ejemplo lo que sucede en los registros de las primeras cuatro clases, pero que se extiende al total de registros:

Tabla 10. Inferencia de estructura general de B. primeros cuatro registros

”La clase inició con las diferentes preguntas sobre el texto de planimetría corporal y danza, a cada uno nos preguntó varias preguntas.

Luego de pasar toda esa serie de preguntas, realizamos un calentamiento, de todo el cuerpo, realizamos balancines y tratamos de adoptar la postura.” (Anexo B1 Registro No. 3. 12/02/2014)

¹² A partir de la ausencia de numeración en los registros de las clases, nos dimos a la tarea de enumerarlos por cuenta nuestra para poder remitirnos fácilmente a alguna en específico y/o hacer referencia a la mismos. Alternativamente podemos referirnos con **bitácora** al conjunto total de registros o a uno solo; esto depende del sentido del argumento y grado de particularización o generalización que sostengamos en el contexto de este tema.

Institución: Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes escénicas Estudiante: E1 Semestre: N.D (no definido) Área: Cuerpo Profesor: N. D. (no definido)				
Numero de sesión	Fecha de la Sesión DD/MM/AA	Unidad temática o secuencia didáctica	Tema (s) de la sesión	Desarrollo general de actividades
1	05/02/2014	N.D (No definido)	Presentación de área y docente	Presentación conjunta de profesor (P) y estudiantes (E). Socialización de experiencias. Explicación de investigación cualitativa e investigación cuantitativa. Explicación ejercicio Flick flack.
N.D (no definido)	06/02/2014		N.D (no definido)	Relajación muscular. Trabajo de músculos isquiotibiales. Figuras Spagat y Split. Trabajo de fuerza abdominal y dorsal. Figuras: push up, arco, parada de cabeza, flor de lotto, rollos a adelante y atrás. Tarea.
N.D	12/02/2014		N.D	Conversatorio y preguntas. Calentamiento; balancines y postura. Rollos; pasos y precauciones.
N.D	13/02/2014		N.D	Calentamiento; movilidad de articulaciones y relajación muscular. Exploración de apoyos. Autocontrol del cuerpo y control hacia el otro

Tratamos de evidenciar en el anterior cuadro la estructura general de la bitácora de E1, exponiendo los datos que aborda en relación con los componentes contextuales, tales como datos generales que permite dar a conocer al lector y, en cinco columnas, la relación de número de sesión, fecha de sesión, unidad temática o secuencia didáctica, tema de la sesión, y desarrollo de actividades. Catalogamos los datos que no logramos obtener con fiabilidad como **no definidos (N.D)**, y en el ítem correspondiente al **Desarrollo general de las actividades** realizamos un resumen de las principales actividades “narradas” por E1 en cada sesión. En este caso nos es posible decir que la carencia de datos contextuales en las bitácoras de E1 impide dar cuenta de una íntegra **secuencialidad**, ya que básicamente no podemos establecer de manera fiable cómo evoluciona el medio didáctico de la asignatura desde la forma en que la experiencia es formalizada por E1. En este caso es pertinente establecer la duda de que posiblemente el docente no declare o haga explícito lo que se trabajará en clase, razón que puede conducir a que para E1 no sea claro y no pueda consignarlo de entrada. Por otra parte podríamos decir que E1 no tiene un referente claro para disponer de un sistema en la formalización de datos en sus registros, o simplemente no es de su interés.

Componentes de fases, contenidos y actividades:

En directa relación con el anterior punto, estos componentes nos permiten establecer o hacernos a una idea del proceso de asimilación y sistematización de la experiencia de E1 en la clase. Podemos atribuirle a la **Consecutividad** la posibilidad de hacer una lectura íntegra de una bitácora, de principio a fin. Tanto más clara es esta observable, en cuanto el estudiante nombre las fases, contenidos y desarrollo de actividades con títulos o apartados específicos. Al respecto advertimos en el caso de E1 dificultades para la lectura de esta observable, pues como es posible ver en el documento en físico (anexo B bitácora E1) varios de los registros se encuentran en letra borrosa; escasamente legible. Otra dificultad en este seguimiento es que E1 no haga distinción de cuáles son los aspectos relevantes a tratar en los segmentos de la clase.

En este sentido, en cuanto a la **especificidad**, que nos aporta información sobre el nivel de claridad y comprensión que E1 tiene frente a los contenidos disciplinares, y en cuanto a aquellos temas que son para ella objeto de reflexión, podemos decir que no es una característica constante. Decimos que en una bitácora o registro la especificidad se halla en la puntualidad o concreción con que el (la) estudiante define un concepto o aspecto visto, relacionando su sentido dentro de la experiencia o definiéndolo en niveles de comprensión que puedan ir más allá de su enunciación. Veamos:

Empezamos la clase donde posicionamos el peso del cuerpo y hacia qué direcciones se pasa.

Caminamos hasta estar conscientes de nuestro paso de cuerpo, luego realizamos un ejercicio de caída hacia atrás como caída en los glúteos y con un compañero contextualizábamos el ejercicio, nuestro querido profesor revisaba el ejercicio”.

(Registro No.16. 03/04/2014. resaltado)

Según se observa, E1 narra que tuvo por tarea de clase un ejercicio, más no sabemos con qué objeto; qué aspectos se estaban trabajando. El ejercicio queda vagamente definido y no sabemos cómo se articula al resto de la clase. Esta inconsistencia en el registro de información puede deberse a la manera que tiene E1 de estructurar el pensamiento en formatos de escritura, ya que es probable que ella se entienda cuando lee lo que registra, más como documento de investigación esta bitácora no alcanza dicho estatuto. Reiteramos que es posible que el docente formador no declare ni haga retroalimentaciones al respecto de la experiencia, y que por tal motivo, para E1 se generen vacíos informativos que no logra complementar en su ejercicio de sistematización.

Componentes Reflexivos

Como hacemos notar, las reflexiones en el proceso de escritura de bitácoras pertenecen especialmente a los fueros del estudiante; a su percepción; a sus necesidades y a sus sentires. No obstante puede ser solicitado y evaluado por el docente formador, ya que es un componente que permite visualizar la experiencia formativa del estudiante, tanto en cuanto a la asimilación de saberes, como a la configuración de un discurso, de un lugar propio en la gestión de la clase.

De acuerdo con nuestros observables, notamos en el caso de E1:

En cuanto a la **secuencialidad**. En la bitácora de E1 notamos una especial ausencia de reflexiones de las clases. Podemos enumerar específicamente sólo tres (Anexo B1 bitácora E1. Clases 13, 15 y 23) de un total de veintitrés. Es decir que resulta muy difícil establecer una lectura secuencial y una comprensión de la manera en que clase a clase E1 afina el recurso de pensarse o preguntarse sobre la importancia de tal o cual aspecto de la experiencia.

En cuanto a la **Consecutividad**. E1 logra establecer diferencia entre el ítem dedicado a reflexionar sobre su proceso y el resto de los datos consignados. En este caso le asigna el nombre de *Exploración*. Quizás porque con este sustantivo encierra un sentido de búsqueda; de intereses propios (ver anexo B1. Registros No. 13, 15, 16 y 23. Subtítulo resaltado).

En cuanto a la **especificidad**. La propiedad con la que el (la) estudiante pueda hablar de un concepto o tema en este acápite puede dar al lector indicios para un seguimiento de objetos que sean de su interés, tanto como de niveles de comprensión alcanzado en su proceso. En el caso de E1 podemos observar esta característica en la última de sus bitácoras, en la cual desarrolla una sucinta definición de conceptos trabajados a lo largo del semestre (ve anexo B1. Registro No. 23. 15/05/2014. Resaltado)

Para cerrar este apartado, presentamos en un ejemplo hipotético a partir del primer registro de E1 (Anexo B1 bitácora E1. 05/02/2014) para ilustrar la estructura de bitácora que aquí planteamos, señalando sus componentes y con qué observables se relacionan:

Ilustración 3. Ejemplo de estructura de bitácora propuesta. (Siguiendo página)

INSTITUCION: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CARRERA: Licenciatura en Artes Escénicas SEMESTRE: # de semestre en curso ESTUDIANTE: E1 PROFESOR: docente a cargo AREA: Cuerpo NÚMERO DE SESIÓN: 1 UNIDAD TEMÁTICA: TEMA(S) DE LA CLASE: FECHA: _05/02/2014_		Componentes contextuales. Permiten establecer secuencialidad de los registros
DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Momento inicial -Conversatorio de introducción. -Presentación del profesor: -Metodología de trabajo: - Explicación de conceptos claves: Fase de exploración y desarrollo de ejercicios Ejercicios de aprestamiento para la acrobacia: -Rollos en el suelo: -Exploración de figuras..... Fase de muestra de ejercicios: Muestra de ejercicios abordados ante el grupo: REFLEXIÓN: En relación con el proceso y la clase: Personal (opcional y de carácter privado).....		Componentes de fases, contenidos y actividades. Permiten establecer consecutividad en la lectura del desarrollo de la sesión, y visualizar Especificidad en los aspectos referenciados

Componentes reflexivos. Aportan información en los tres observables establecidos: secuencialidad, Consecutividad y especificidad.

4.3.6. Las observaciones

Abordamos las observaciones como dispositivos pertenecientes a una primera fase de la práctica pedagógica (octavo semestre), en la que el estudiante asiste a un contexto educativo para observar en la práctica docente de un par¹³, el funcionamiento del aula como sistema didáctico. Para este ejercicio el estudiante lleva un diario de campo que le permite sistematizar la información a partir de ciertos requerimientos establecidos en el área de pedagogía. Decimos que el sentido de la observación consiste en dar la oportunidad a los estudiantes de conocer desde la distancia reflexiva (Schön, 1998) cómo funciona el aula escolar (u otros escenarios educativos) para instalar las necesidades que la gestión de clase efectiva solicita de los profesores en el aula (Merchán, 2013).

¹³ Con **par** nos referimos a un compañero (a) estudiante en ejercicio de práctica docente efectiva, y que cursa un semestre adelantado (novenio semestre).

Vale la pena mencionar que, dentro de los avances curriculares de la licenciatura con respecto a esta fase de la formación de sus estudiantes, y como producto de numerosos ejercicios investigativos orientados desde el comité de prácticas y el énfasis de *Escenarios Educativos*, han logrado establecerse lineamientos que han permitido definir los contenidos observables en los dispositivos de observación en función de articular los aprendizajes del espacio profesional.¹⁴ Fundamentalmente se basan en la comprensión de las acciones y gestos que desde el rol de profesor solicita el aula de clase teatro, gestos como: definición, devolución, regulación e institucionalización y las acciones pertinentes que orientan su sentido. Estos hallazgos pueden encontrarse en los **Protocolos de observación I y II**, con los que el estudiante cuenta como herramientas para definir focos y distinguir conceptualmente los componentes del aula, desde la perspectiva que ofrece la **Teoría de las situaciones didácticas**. Así mismo podemos ubicar las observaciones como dispositivos pertenecientes al modelo de formación en alternancia; ya que el estudiante construye su rol docente a partir de confrontar el espacio de práctica real con los espacios de discusión en el aula universitaria.

En el siguiente cuadro resumimos los observables de una práctica docente, según se establecen en el **Protocolo de observación I**

Tabla 11. Aspectos observables en una práctica docente

Nivel	Campo	Observables
Primero	Componentes del sistema del aula de clase como sistema didáctico y rol docente.	-Componentes de la triada didáctica: profesor, alumnos, contenidos. -Mediación del docente (practicante); funciones y gestos: *Definición *Devolución *Regulación *Institucionalización
Segundo	Documentos que permiten comprender las acciones del practicante (estudiante en función docente).	La planeación de clase Y si lo hay, el programa marco de la clase (Proyecto de aula).
Tercero	Responsabilidad del practicante en relación al marco institucional de la práctica. Misión educativa	Niveles de comprensión y asunción la misión de la escuela o escenario educativo; acciones que propenden por su fortalecimiento al interior y fuera del aula.
Cuarto	Factores que regulan el funcionamiento de una clase y por ende su planeación	El tiempo El espacio físico La población El tipo de clase

¹⁴ Merchán, C & Huertas, P. (2013) Protocolo de observación 1. Escenarios Educativos.

No es nuestro objetivo ahondar en la definición de los contenidos observables en el dispositivo de observación, como sí establecer metodológicamente qué se necesita de las observaciones como documentos de aula, para que permitan un análisis didáctico. Es decir, realizamos a partir un caso, una distinción de las características que hacen posible tomar este documento en calidad de material investigativo. En esta vía tenemos el caso de E2, con una observación de práctica realizada durante el segundo semestre de 2013 en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), y de la cual tomamos siete registros o diarios de campo para mirar, a través de la manera como el estudiante avanza en la comprensión del medio observado y en la definición de aquello que es importante observar cuando se observa, qué características debe tener dichos registros.

Características observables en las observaciones y su funcionalidad

El caso de E2 puede permitirnos entrever unas condiciones adecuadas para conferirle a este tipo de documentos un estatuto de material investigativo, de acuerdo a la manera como se lleva a cabo la sistematización de la información, es decir “de aquello que se observa”; lo cual redundaría en que pueda llevarse o no a feliz término un trabajo de análisis didáctico. Vemos, en el sentido del acápite destinado a las Bitácoras, que para las observaciones también hemos de tener en cuenta la **secuencialidad**, la **consecutividad** y la **especificidad**. Estas características no están claramente definidas en los siete registros en los que E2 avanza y describe lo que observa, pero sí surgen como necesidades metodológicas, pues de ser hechas conscientes es que podemos formular el que su presencia cualifique tanto la sistematización de la observación, como la lectura didáctica y pedagógica de la misma. Así, veremos cómo se corresponden -o no- las características que ya enunciamos con ciertos fragmentos de las observaciones de E2 que tomamos en referencia.

Con relación a la Secuencialidad:

Esta característica nos remite directamente a la articulación consecutiva de las observaciones de prácticas, de cuya sumatoria nos resulte el número completo de las mismas; desde la primera hasta la última. Siendo así podemos establecer, en una línea de tiempo, el grado de asunción y afinación en el reconocimiento de los aspectos observables en una práctica docente (ver tabla 11). Con respecto al caso de E2, no hemos tomado el total de las observaciones elaboradas durante ese semestre (2013-I) por la estudiante, que serían aproximadamente catorce, a razón de una observación semanal (una por clase efectiva, la cual se realiza un día a la semana dos horas diarias). Nos basta con la mitad del cuerpo de registros elaborado por E2, es decir siete¹⁵, para corroborar un ejercicio consecutivo en la sistematización de esta experiencia. Veamos:

¹⁵ Ver en anexos: B) **DOCUMENTOS DE AULA, OBSERVACIONES:**

Tabla 12. Nivel de secuencialidad en la enumeración de observaciones de E2, fechas.

Numero de Observación	Fecha
Primera	Agosto 28 de 2013
Segunda	Septiembre 04 de 2013
Tercera	Septiembre 11 de 2013
Cuarta	Septiembre 25 de 2013
Quinta	Octubre 2 de 2013
Sexta	Octubre 16 de 2013
Séptima	Octubre 23 de 2013

Según lo muestra la tabla, casi todas las observaciones conservan, conforme a la fecha una frecuencia semanal. Con excepción de la cuarta y la sexta en relación a su anterior, los registros poseen el mismo grado de secuencialidad. Mas con relación a un posible análisis de los documentos, no tendríamos problema en poder advertir pequeños cambios en la progresión del instrumento como objeto de estudio del lugar desde donde E2 entiende la gestión del aula. Si bien decimos que el ideal es obtener el total de los registros, en sucesivas etapas de estudio y perfilamiento del problema investigativo estos se irán reduciendo a los datos esenciales. Por otro lado, en investigador eventualmente puede prescindir de ciertos registros y establecer otro tipo de secuencialidad; por ejemplo tomando revisando observaciones de forma intercalada (Primera, tercera, quinta, séptima), o más distanciadas entre sí (primera, cuarta, séptima). En todo caso, lo idóneo es que la revisión y elección del factor secuencial en las observaciones sea previsto y enfocado a un rumbo claro en el análisis que se pretenda realizar.

Con relación a la Consecutividad:

La Consecutividad en un registro de observación de prácticas instala la posibilidad de hacer un seguimiento puntual de la manera como el/la estudiante se plantea unos objetivos u observables en la práctica de un compañero y cómo da cumplimiento a los mismos. Este

B2. Observ 1 E2

B3. Observ 2 E2

B4. Observ 3 E2

B5. Observ 4 E2

B6. Observ 5 E2

B7. Observ 6 E2

B8. Observ 7 E2

(La enumeración es nuestra).

ejercicio parte del estudio del contexto en el cual se realizan las prácticas, suponiendo la revisión de enfoques institucionales, plan de aula y planeaciones del (la) docente practicante observado. Es especialmente determinante el acompañamiento que el (la) estudiante observador pueda tener de un formador acompañante en este proceso, en vías de poder estructurar un diario de campo que, fase a fase de la clase observada y con los marcos conceptuales que trae desde el aula universitaria le permitan dar clara cuenta de la gestión del aula.

Para el caso de E2 no nos es dado establecer si goza de un acompañamiento puntual de parte de un tutor o tutora, pero ciertamente incluimos su proceso dentro del modelo de formación en alternancia, ya que entre clase y clase, E2 tiene la oportunidad de retroalimentar, en el espacio de la asignatura **Pedagogía** su experiencia con la observación y precisión de momentos de la clase¹⁶, de manera que su ejercicio vaya superando el plano anecdótico, de opiniones subjetivas y de valores de juicio, para determinar en la clase todo un sistema susceptible de organizar y conceptualizar y procurar reflexiones sólidas. De tal forma, vamos a ver cómo podemos distinguir la consecutividad como característica en las observaciones de E2:

Tabla 13. Niveles de Consecutividad en las observaciones de E2.

Número de clase	Fases de la clase	Observables de E2 con respecto a la gestión de aula
Primera	N.D (no definidas)	-Contexto de la observación/ -caracterización de la población. -Trato de practicante hacia los alumnos/ -responsabilidad con planeación y puntualidad
Segunda	N. D (no definidas)	-Control de grupo por parte de la practicante -Importancia de la planeación -Conocimientos previos de los alumnos. -Niveles de participación.
Tercera	Fase inicial	-Tarea solicitada a los alumnos/ - consignas docentes y respuestas de los alumnos/ -nuevo contenido.
	Fase central	-Presentación de escenas por grupos: niveles de compromiso en los alumnos.
	Fase Final	-Retroalimentación docente/ - Importancia de las consignas en la apropiación de contenidos/ articulación de saberes, docente y alumnos.

¹⁶ Ciertamente, es con el establecimiento del **Protocolo de observación I** en el año 2013, que dentro de la licenciatura y su dispositivos de prácticas pedagógicas, se establece la observación de prácticas como una primera fase en la construcción de rol docente in-situ (en el aula), integrado al modelo de formación en alternancia. El protocolo perfila al estudiante para que pueda “*analizar los resultados a corto, mediano y largo plazo, de la mediación del profesor en función de sus propuestas, de las respuestas de los alumnos en función de los contenidos y de las estrategias (Actividades, tipos de actividades) que se proponen en el aula para el aprendizaje*”. (Merchán y Huertas, 2013). A la fecha de la realización de las observaciones que tomamos por caso, el protocolo ya se ha implementado curricularmente como herramienta en la fase de observación de prácticas.

Cuarta	Fase inicial	-Indicaciones iniciales -Tarea solicitada a los alumnos/-Participación e involucramiento de los alumnos con la dinámica.
	Fase central	-Consigna docente y respuesta de alumnos/ -exploración / - Importancia de hilo conductor en las clases.
	Fase Final	-Trabajo en grupo en escena/-Exploración de personajes: avances./retroalimentación docente.

El cuadro que avanzamos relaciona de manera sucinta, tomando en referencia las primeras cuatro observaciones de E2 (ver anexos B2, B3, B4, B5) el modo como la estudiante avanza en la definición de una estructura para sistematizar su experiencia como observador. Vemos así distribuida la tabla en tres columnas que respectivamente relacionan el número de la clase, las fases que E2 distingue y los focos hacia los que dirige sus observaciones. Notamos que en las primeras dos clases E2 no entabla una organización del registro a partir de las posibles fases de la clase, que consecutivamente permitirían leer los avances en la gestión del medio que el (la) estudiante observado (a) propone. Esta indeterminación la reseñamos con las iniciales **N.D** (no definido).

Sin embargo vemos que ya para la tercera y cuarta clases se presenta un avance en la organización de los registros, pues E2 los divide en tres fases: **fase inicial, fase central y fase final**. Luego con relación a cada fase, podemos leer de forma más asertiva la sucesión de los observables que E2 ha establecido, es decir, guardando una comprensión y noción cronológica con respecto a la gestión del medio desde el principio hasta el final de la clase. Esto podemos notarlo por ejemplo en los grados de causalidad que hay entre las fases de la clase observada, y a las cuales se corresponden los observables: en efecto podríamos leer en la tercera clase (complementando con anexo O3 E2) cómo en la primera fase E2 se enfoca en la *tarea solicitada a los alumnos* para, a continuación de la misma, fijarse en las *consignas docentes y respuestas de los alumnos*; lo cual permite a la practicante instalar un *nuevo contenido*, foco en el que avanza E2 en su observación. En la siguiente fase, o fase central, el observable se traslada a una posible situación de representación derivada del trabajo que se viene haciendo, es decir una *presentación de escenas por grupos*, y de la que E2 se sirve para reflexionar sobre *niveles de compromiso en los alumnos*. Así sucesivamente podríamos determinar si en efecto un cuerpo de observaciones posee **Consecutividad**, y caracterizar en un siguiente nivel de análisis por ejemplo, los posibles gestos docentes que se dan en el dispositivo observado (momentos o indicios de definición, devolución, regulación, institucionalización).

Con relación a la Especificidad:

Directamente en relación con la característica de la consecutividad, la especificidad interpela por la claridad en la distinción y el manejo de conceptos y nociones que, desde la didáctica

disciplinar, permiten anticipar la observación del medio de enseñanza-aprendizaje que se da en un aula. El identificar en el aula un sistema de interacciones en el cual, en función de los roles que cumplen, docente y alumnos van construyendo su lugar y van entendiéndolo; el diferenciar unas fases específicas que dan cabida a unos momentos característicos en una clase de teatro de acuerdo con lo que el docente practicante propone para desarrollar en un medio de intencionalidad didáctica y formativa, son cualidades propias de la especificidad susceptibles de “rastrear” en la lectura de una observación de práctica.

La especificidad atiende también a la claridad en la correspondencia entre el uso de un concepto, categoría, observable y su comprensión dentro de un cuerpo de saberes como el que se ha logrado ir consolidando en las investigaciones y pesquisas en materia de didáctica teatral. El hecho de que la observación de una práctica pedagógica repose sobre un marco conceptual específico y organizado alrededor de este y otros temas afines (Teoría de las situaciones didácticas; Teoría de la acción Didáctica; Antropología Didáctica), le confiere a la observación como ejercicio validez y solidez; por tanto hace más procedente un ejercicio de análisis didáctico.

Por tanto decimos que entre más claro y puntual sea el (la) estudiante en la distinción de las posibles fases de la clase observada, y en la declaración de los observables establecidos para dirigir hacia ellos su foco de descripción, comprensión, posible análisis y reflexión. En el caso de E2, advertimos unos observables (ver tabla arriba) hacia los que dirige su registro, mas estos no son explícitamente declarados al principio de la observación, sino que son desarrollados a lo largo de la sistematización que E2 efectúa, y dentro de los tres fases establecidas: fase inicial, fase central y fase final. Puede decirse más bien que los observables están insertos en párrafos que separan una idea o punto de interés de otro. Así lo podemos comprobar en el siguiente fragmento, que corresponde a la fase final de la séptima observación:

Ejemplo Anexo B8. Observ 7 E2. 23-10-2013

(1).La profesora dio la consigna de tomar el personaje que cada alumno había elegido de las fábulas y representarlo con el animal que le correspondía o que era similar. Cómo se movían los personajes, cómo se desplazaban por el espacio, qué acciones ejercían en su cotidianidad fueron características del ejercicio.

(2).La profesora recalcó el error de no haber llevado a clase las fábulas. Fue realmente caótica esta sesión porque la energía estuvo dispersa, no había claridad en las consignas, hubo desorden, entonces el objetivo de encontrar valores en cada fábula se perdió porque, tampoco hubo un énfasis en ello, solo hasta el final se logró mencionar.

Notamos en los dos párrafos, que hemos numerado para distinguirlos, que aunque tratan del mismo segmento de clase tocan dos posibles observables diferentes y no especificadas con antelación y claridad, como sugerimos que es adecuado hacerse, si no que se infieren en una lectura atenta, con lo cual podríamos decir que en el párrafo 1 E2 menciona una consigna específica de parte de la practicante y como se desarrolló en forma de ejercicio. Ya en el párrafo 2, E2 señala una situación caótica en el aula como posible consecuencia de una falta de **regulación** de las actividades por parte de la estudiante-practicante observada.

Aunque el posible análisis didáctico de una observación de este corte es perfectamente realizable, es idóneo advertir en el documento una mayor especificidad, en aras de comprender y valorar la evolución en la manera como E2, o el (la) observador(a) va apropiando, clarificando y dotando de sentido las acciones que se dan en el aula y va anticipando su propio rol como docente. Esta especificidad se muestra claramente si E declara, nombra el objetivo de su observación y lo sitúa en el contexto de lo que viene adelantándose en el medio. Veamos un nuevo ejemplo hipotético a partir del anterior ejemplo

(1).Observable: Definición de la tarea con base en situación de representación predeterminada: La profesora dio la consigna de tomar el personaje que cada alumno había elegido de las fábulas y representarlo con el animal que le correspondía o que era similar. Cómo se movían los personajes, cómo se desplazaban por el espacio, qué acciones ejercían en su cotidianidad fueron características del ejercicio.

(2).Observable: Ausencia de regulación en las actividades propuestas: La profesora recalcó el error de no haber llevado a clase las fábulas. Fue realmente caótica esta sesión porque la energía estuvo dispersa, no había claridad en las consignas, hubo desorden, entonces el objetivo de encontrar valores en cada fábula se perdió porque, tampoco hubo un énfasis en ello, solo hasta el final se logró mencionar.

4.3.7. Proyecto de aula

Entramos ahora en el terreno de los documentos que el estudiante en formación prepara para abordar su práctica pedagógica en los últimos semestres, una vez ha decantado en semestres anteriores un proceso de aproximación teórico-conceptual y ejercicios de observación de otras prácticas de enseñanza teatral y se ha hecho medianamente a unos elementos de juicio. Decimos que después de una fase de fundamentación, el estudiante entra en una fase de construcción y asunción de rol docente en una experiencia directa de aula a su cargo; para lo cual entre otras labores, debe diseñar un plan de trabajo con una población específica y eligiendo unas orientaciones, contenidos y actividades concretas, dentro del amplio marco de saberes que el teatro puede llegar a ofrecer. Este plan responde al Proyecto de aula.

El proyecto de aula es una hoja de ruta que permite una lectura previa de las gestiones que el estudiante en rol docente pretende adelantar en el aula con relación al aprendizaje de determinados contenidos teatrales. Como tal condensa los hallazgos de una anterior etapa de observación (ver acápite anterior) del medio en que se pretende hacer efectivo; es decir que previamente y como requerimiento propio de su proceso formativo en el área de pedagogía, el estudiante ha estado observando, ya sea en dinámicas de enseñanza artística o de otro corte disciplinar, el contexto de su posible práctica: la población, el espacio, las disposiciones institucionales del colegio o entidad educativa. Esta lectura es la que le permite pensar y formalizar, en unos tiempos prudenciales contemplados para ello, ciertos objetos a movilizar en un sistema de expectativas didácticas acordes a las características del medio donde desarrollará su proyecto. Esta tarea es mediada por el necesario acompañamiento del formador-tutor de prácticas, y también por las inquietudes entre pares expuestas en el ámbito de la formación académica universitaria (modelo de formación en alternancia).

De acuerdo a las necesidades metodológicas que pretendemos esclarecer para llevar a cabo un análisis didáctico de las gestiones o construcciones docentes, decimos aquí que un proyecto de práctica pedagógica en tanto documento de aula susceptible de adquirir estatuto de instrumento de investigación, nos proporciona ciertos elementos que, de forma clara y organizada, pueden arrojarlos en su lectura; por ejemplo, el lugar desde el que el estudiante-docente concibe su clase (¿qué modelo de clase propone?, si es a la manera de un “training”, o quizás desde el pensamiento de un director de escena); o la manera en que secuencia los contenidos propuestos en relación a los objetivos, su grado de ilación y correspondencia; o si posee claridad en la distinción entre contenidos y actividades (comprensión conceptual), entre otros objetos de análisis. En síntesis el documento debe permitirnos “rastrear” la claridad –o no- con que el estudiante construye su lugar (topos) docente y se compromete en la definición y apropiación de unas funciones específicas.

Mencionaremos a continuación estas categorías o elementos que debe contener un plan de aula para hacer procedente un estudio didáctico:

Contexto de la práctica: se clarifica para el lector en tanto, en el aparte destinado al planteamiento y justificación del proyecto, el estudiante relacione organizadamente las condiciones del lugar de la práctica asignada; caracterizando en un plano general el contexto socio-histórico de la institución; su orientación educativa. En un nivel más específico se encuentra la descripción del grupo con el cual se efectuará la práctica. Y con relación a estos datos, qué de ellos toma en referencia el estudiante para construir su propuesta pedagógica. De donde nace la pertinencia de los saberes a movilizar.

Población: La caracterización de los alumnos hacia los cuales irán dirigidos los esfuerzos del estudiante demarcará con claridad en qué condiciones se encuentran estos: nivel de desarrollo cognitivo y sensorio motor, expectativas, intereses, fortalezas, dificultades. El

detallamiento en la misma hará observable la pertinencia en la declaración de contenidos que se haga en las secuencias didácticas y, ciertamente, en relación al objetivo general y los objetivos específicos.

Planteamiento temático y objetivos: La exposición de los anteriores puntos regula este componente y hace que cobre una mayor o menor pertinencia en tanto su formulación guarde una relación de coherencia. La formulación en conjunto del tema, el objetivo general y los objetivos específicos expone con claridad qué se pretende hacer; con quienes, y para qué. Es decir, que nos aporta la información de los ámbitos en los que el estudiante en función docente pretende formar, y que alcances contempla.

Tiempos: Contempla la relación de espacios y horarios con los que cuenta el estudiante para llevar a término su práctica. Este componente es muy importante porque aporta pistas sobre la claridad que posee el docente practicante en un marco espacio-temporal que le exige ser muy puntual; sabiendo que la duración de la práctica pedagógica es corta (entre 10 y 12 sesiones efectivas). Por otra parte, en la lectura de la propuesta de contenidos de enseñanza-aprendizaje “debe” advertirse o no la proyección de una secuencia didáctica, que prevea los tiempos prudenciales en que los alumnos –en el papel, reiteramos- irán dando alcance a los objetivos propuestos; pasando de una fase a otra.

Diseño curricular (unidad didáctica): Responde a la matriz o formato que necesariamente debe darnos cuenta de la forma en que sesión a sesión, fase a fase, el (la) estudiante irá implementando su proyecto de aula. Esta matriz contiene unos componentes que aparecerán y se desglosarán en la estructura de las planeaciones; estos son: fase de la clase, contenidos, actividades, tiempo (de la actividad), evaluación. De los mismos haremos una ampliación en el análisis de planeaciones.

Estas categorías surgen y cobran validez de acuerdo a los alcances en investigación didáctica surgidos en el entorno mismo de las prácticas de la licenciatura, los cuales han sido condensados para efectos de una gestión de aula más efectiva en el ***Documento de apoyo para la construcción del proyecto de práctica***.¹⁷ De acuerdo con esto, no pretendemos reproducirlo aquí, sino más bien identificar, en el ámbito de un proyecto de aula, cómo estos componentes pueden darnos carta abierta a la comprensión de la gestión docente, desde donde el (la) estudiante inicia a pensarla y “empoderarse” de ella. La visualización del cómo del acercamiento y comprensión del rol docente mediante un análisis de Proyecto de aula,

¹⁷ Este documento, formulado por parte del comité de prácticas de la LAE, en cabeza de las profesoras Carolina Merchán y Patricia Huertas, ha sido producto del seguimiento sistemático a las tareas de observación y práctica pedagógica en el área de pedagogía; complementado con foros y discusiones entre diversos agentes de la comunidad educativa de la licenciatura.

permitiría además el estudio de la manera que un (a) estudiante tiene de proyectarse profesionalmente, definir una práctica, entre otros temas posibles de estudio en clínica didáctica.

Siguiendo el propósito de clarificar metodológicamente cuáles componentes ha de tener un proyecto de aula en un posible análisis didáctico, tomamos el caso del Proyecto de Práctica pedagógica de E2 (ver anexo B9, Proyecto E2). Formulado al finalizar el VIII semestre como requisito en área de pedagogía, el estudiante plantea en este como finalidad: *introducir contenidos al taller de teatro del Instituto Pedagógico Nacional, partiendo de la voz y el cuerpo como herramientas para contrarrestar bloqueos e inhibiciones desde la confianza y aceptación en estudiantes del grado de 3° de primaria*. Veremos con relación a cada componente cómo el proyecto es o no funcional en tanto documento de aula, ya sea que a partir del mismo se pretendiera un análisis a priori (previo a la experiencia de práctica), o un análisis a posteriori (posterior a la experiencia), en donde se comparen los planteamientos con los alcances que haya tenido la práctica en su realización.

Nuevamente traemos a colación las tres características observables e imprescindibles en la corroboración de la eficacia del Plan de aula como documento de investigación; a saber:

Secuencialidad: claridad en relación a los tiempos que el (la) estudiante contemple para implementar su proyecto; espacios y posibles desplazamientos, progresión de unidades temáticas, contenidos y actividades, duración de las sesiones efectivas, otros.

Consecutividad: Relación coherente y explícita de los objetivos fijados sesión a sesión, con las fases contempladas y declaración de los contenidos y actividades previstos para las estas.

Especificidad: Definición clara e inequívoca de cada componente del plan de aula. Precisión de enfoque, temas, objetivos y contenidos que se pretenden abordar.

El caso del proyecto de aula de E2

Comenzamos por realizar una lectura general del proyecto de práctica de E2 (Anexo B9) para identificar una estructura u orden que en efecto posee, la cual se articula de la siguiente manera: Introducción; Justificación; contexto; Objetivo general; objetivos específicos; fundamentación teórica; Dimensiones formativas; componente didáctico; Objetos; contenidos; Tiempos; Recursos; Evaluación y Bibliografía. Llama especialmente la atención el hecho de que el proyecto no tenga un nombre, simplemente responde a la razón de *Proyecto Pedagógico y Didáctico*. Así mismo, en la parte final del proyecto E2 declara una matriz que relaciona su plan de acción en términos de: Tiempos, contenidos, estrategias y actividades.

En cuanto al contexto de la práctica:

Podemos observar en B9. Proyecto E2 una contextualización general de su práctica que inicia introduciendo el tema, referente disciplinar y necesidades tenidas en cuenta por E para su propuesta. Seguidamente desarrolla una justificación que narra brevemente la experiencia de observación frente a la práctica de otro (a) estudiante, y cómo se sirve de este proceso, de lo que identifica en los alumnos para formular su tema. Seguidamente se presenta una indagación contextual de la institución educativa (IPN) enumerando su historia, misión, visión e ideario institucional de acuerdo al PEI (Proyecto Educativo Institucional). Todos estos datos en efecto, nos arrojan suficiencia en un posible estudio de la apropiación de referentes y dialogo con la institución en que E2 entra para, tentativamente desde su proyecto, realizar aportes en la formación socio-afectiva, y comunicativa (en tanto desde allí enfoca su objetivo general de “*Incentivar la aceptación y confianza...por medio de la voz y el cuerpo*” de sus posibles alumnos.

En cuanto a la población:

El documento relata la experiencia de lo que E2 logra advertir en su fase de observación de prácticas frente a la gestión de otro (a) estudiante, dando cuenta de cómo el proceso de asimilación de contenidos de los alumnos fue avanzando, desde un estado de *Temor* a un estado de *confianza*. Sobre esto, E2 resalta ciertas dificultades que persisten en los futuros alumnos: *Tono bajo y poca claridad*; lo que según E2, se presenta en la mayoría por *temor a ser juzgados*. Es desde este diagnóstico que E2 prepara su práctica, buscando mediante los contenidos, que los alumnos adquieran confianza en ellos mismos y puedan expresar de manera desenvuelta lo que piensan y sienten mediante *una articulación entre cuerpo y voz*.

Esta caracterización ofrece en líneas generales la posibilidad de leer desde dónde se está parando E2 para formular su accionar, entendiendo que pretende aportar en la resolución de una problemática identificada en los alumnos de corte propioceptivo, social y afectivo. No nos corresponde aquí evaluar con qué profundidad el proyecto aborda estos temas, si no mirar la suficiencia de información en la caracterización de la población, su **especificidad**; en este caso, en B9 Proyecto E2 falta relacionar cuantos alumnos completan el curso, qué edades tienen; un breve panorama de sus entornos, intereses y expectativas frente a la clase de teatro. Estos datos, más allá del orden estadístico, también nos ayudan a entender cómo se desarrollarán las relaciones del estudiante practicante con los alumnos y con los saberes movilizados en un medio didáctico como el que se propone.

En cuanto a planteamiento temático y objetivos:

Decimos que un documento de plan de aula hace procedente un análisis didáctico en tanto declare un horizonte temático articulado a un objetivo general (dos o más son mucho), y unos objetivos específicos. Un factor que nos permite otorgar a B9 proyecto E2 estatuto de instrumento para la lectura del surgimiento y posible evolución de contenidos es la relación de coherencia o correspondencia, la cual podemos asociar directamente a las características

de **consecutividad** como a la de **especificidad**. Dado que el tema le da forma general al marco de acción del proyecto, y se alimenta de una de una búsqueda de referentes que se suponen allegados a las necesidades del grupo de alumnos, del tema nace la formulación de los objetivos, intentando dar respuesta a ¿qué se espera enseñar?; ¿qué se espera que los alumnos aprendan?. Así mismo el objetivo general se desagrega en objetivos específicos que responden a la planificación secuenciada de las sesiones, según se esperan avances en el medio.

El caso de B9 Proyecto E2 nos permite leer un objetivo general:

- Incentivar la aceptación y confianza en estudiantes de 3º grado por medio de la voz y el cuerpo.

Y tres objetivos específicos:

- Contrarrestar bloqueos e inhibiciones en estudiantes de grado 3º de primaria del Instituto Pedagógico Nacional.
- Desarrollar talleres vocales y corporales para el reconocimiento de los estudiantes.
- Identificar las falencias vocales y corporales de los estudiantes

Vemos por ejemplo, que E2 se sitúa en un marco muy general de acción con respecto a su tema. Nos es difícil saber ¿qué de la voz?, ¿qué del cuerpo? Busca enseñar, es decir atender a una mayor **especificidad**. Así mismo, los objetivos que desagrega no parecen establecer una **secuencialidad** en el proceso de enseñanza/aprendizaje. No podemos leer, en un sentido que sería más pertinente para su trabajo, qué espera trabajar en primera medida para pasar a otro componente, y de este a otro, a través de las sesiones que se desarrollarán. Decimos pues que lo pertinente en el planteamiento de los objetivos específicos es que vayan secuenciados en función de 4 o 5 semanas, es decir entendiendo cada objetivo como una secuencia dentro de la unidad del proyecto. Observaremos en la lectura, que E2 tendrá problemas para precisar a lo largo de su dispositivo qué del teatro puede enseñar y en qué momento, sin saturar a sus alumnos de actividades diversas para el fortalecimiento vocal y corporal.

En cuanto a los tiempos:

Siguiendo la ruta de lo anteriormente dicho, visualizar en el tiempo con el que cuenta E2 para desarrollar su proyecto nos arroja pistas sobre su ubicación en la realidad de la práctica pedagógica que efectuará, sabiendo que esta realmente suele ser más corta de lo previsto (un promedio de 12 sesiones en un semestre, una sesión a la semana, sujeta a modificaciones, cancelaciones, requerimientos institucionales, etc.). Así también, dentro de los horarios destinados a las clases, es importante que el documento contenga la relación **secuencial**

tiempos por ejemplo, de cambio de clase, cambios de espacio, ejecución de ejercicios y en fin, de cada fase de la sesión. Esta puntualidad y precisión determina el nivel de planificación que E pueda tener frente a las características del espacio y de los alumnos; su ritmo de aprendizaje; y exige concisión en el planteamiento de contenidos y actividades para movilizar en el medio didáctico (**especificidad** y **consecutividad**). Vemos en B9 que, en efecto, E2 no prevé una duración regular para sus clases, pues menciona que estas duran *entre 1 hora y una hora y media*, pero dentro de la matriz disemina *Contenidos, Estrategias y Actividades* en función de *2 horas aprox.* Así mismo, no contempla los tiempos de duración de sus actividades, o el paso de una fase a otra en su dispositivo, lo que no permite una lectura clara de cómo espera E2 una progresión en el medio didáctico.

Diseño curricular (unidad didáctica):

La propuesta pedagógica del plan de aula se cristaliza en una matriz que declara cómo a través de cada sesión se implementaran determinados objetos de saber, como es posible dar cuenta de ello en B9, Proyecto E2 . A continuación exponemos un fragmento que nos permite visualizar la estructura que E2 utiliza; sus componentes y cómo los entiende:

Tabla 14. Fragmento matriz de planeación de gestión de aula E2 contemplada en su proyecto de aula

TIEMPOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Primera sesión 2 horas aprox.	- Reconocimiento del grupo y del espacio.	- Juegos teatrales - Canciones infantiles con moralejas	-Reconocer el cuerpo y la voz por medio de un calentamiento. - Juegos teatrales que permitan el desarrollo y la interacción del alumno en el aula de clase. - Se canta una canción infantil explicando los diferentes niveles vocales.

A partir de esta estructura, en donde leemos el “programa” de la primera sesión, podemos señalar por ejemplo –y como decíamos- que E2 no prevé los tiempos que podría tomarse en cada actividad (**secuencialidad**). Pero sobre todo notamos que E2 presenta una confusión de categorías entre *Contenidos, Estrategias y Actividades* (problema de **especificidad** al no distinguir el uso disciplinar de los conceptos) ya que en la casilla de *contenidos* podríamos entender más bien lo que correspondería al Tema de la sesión; en *estrategias* se relaciona lo que con más acierto serían los contenidos; y en la casilla donde E2 habla de *actividades*, estas se encuentran apenas esbozadas. Es decir que existe muy poca precisión sobre lo que E2 realmente va a hacer para movilizar saberes; ¿qué juego en específico es el que va a desarrollar?, ¿qué canción va a cantar? En un tercer sentido, la matriz formulada tampoco nos permitiría conocer qué es lo que E2 pretende evaluar de los alumnos. ¿Qué espera que hayan aprendido o apropiado al finalizar la sesión?

4.3.8. Las planeaciones

Decimos que las planeaciones devienen de la propuesta general del proyecto de aula, y suponen ser un marco más específico para comprender el lugar de las gestiones que el (la) estudiante en función docente llevará a la práctica. Hablamos de la hoja de ruta que le permite al estudiante dotar de un marco de acción del que parte para realizar su clase, por supuesto, susceptible a cambios en la realidad del aula; y que por otra parte permite ya sea al tutor de práctica, al posible estudiante observador y a la misma institución escolar (o de otro tipo de formación) conocer de qué va la intervención del (la) practicante en el marco de sentido de la práctica pedagógica.

En la línea de los anteriores documentos analizados, la pertinencia de planeaciones como documentos para análisis puede revisarse desde las características que hemos avanzado; La secuencialidad, la consecutividad y la especificidad. Es así que complementando el anterior caso podemos, a partir de cuatro planeaciones realizadas por E2 como parte de su plan de aula entre 12-02 y 12-03-2014,¹⁸ visualizar la presencia o no de los componentes declarados en el **Documento de apoyo para la construcción del proyecto de práctica**¹⁹ en relación a las características que solicitamos para que hagan procedente una lectura didáctica.

Con relación a la secuencialidad:

De acuerdo con Merchán, la secuencialidad es una característica que se debe tenerse en cuenta en la construcción de las planeaciones una a una, *demarcando la progresión en el medio, en la asimilación y apropiación de contenidos a través de actividades en la realidad concreta del aula y el tiempo que la regula* (Merchán, 2014). En los cuatro documentos que tomamos por referencia logramos establecer que las dos primeras planeaciones son consecutivas, una tercera no se encuentra disponible, y la cuarta y quinta también son consecutivas. La frecuencia en la presentación de estas planeaciones se da a razón de una por semana y para abarcar aproximadamente una hora de clase efectiva dividida en tres bloques con tres diferentes grados: Sexto, séptimo y octavo. Veamos:

¹⁸ Ver anexos: B) **DOCUMENTOS DE AULA, Planeaciones:**

B10. Plan 1 E3
B11. Plan 2 E3
B12. Plan 4 E3
B13. Plan 5 E3

¹⁹ Merchán, C (2014) Documento de apoyo para la construcción del proyecto de práctica. Pp. 2-5

Tabla 15. Nivel de secuencialidad en planeaciones de E2.

Numero de planeación	Fecha DD/MM/AA
No. 1	12/02/2014
No. 2	19/02/2014
No. 3	No disponible
No. 4	05/03/2014
No. 5	12/03/2014

Al respecto vale la pena decir que en tanto podamos contar con todas las planeaciones o una cantidad significativa de las mismas para un análisis documental, puede bastarnos una cantidad más reducida como foco de investigación; según sea subsecuente al problema de investigación definido. De acuerdo también con el ejemplo que avanzamos, pueden no necesariamente ser consecutivas todas las planeaciones, según vemos la *no disponibilidad* de la planeación **No. 3** si no que se establezcan otros criterios de secuencialidad, como el estudio de planeaciones intercaladas. No obstante en aras de un seguimiento riguroso de la planificación de la gestión de aula por parte de E2, por ejemplo desde los objetivos que se ha trazado en el proyecto de aula, lo idóneo es que se tengan todas las planeaciones, para poder valorar íntegramente por ejemplo, el planteamiento de una secuencia didáctica y la progresión en su desarrollo de contenidos y posibles metas.

Con relación a la consecutividad y la especificidad

Una planeación como documento de investigación se hace valorable desde la manera en que logren distinguirse y definirse con suficiencia las fases y conceptos que guían la gestión docente sobre el medio, en este ámbito es que podemos decir si poseen o no **consecutividad y especificidad**. Ambas características devendrán de la delimitación secuencial (**secuencialidad**) que el (la) estudiante establezca para que sus alumnos apropien determinados objetos de saber, por ejemplo a nivel del curso, del número de alumnos, del tema, del objetivo general y del objetivo específico de la sesión planificada con relación a las que le anteceden y a las que le sucederán.

Corresponde a la **consecutividad** la declaración organizada y categórica de los componentes que conforman la planeación como documento de apoyo para la gestión del practicante. Aportando en concordancia información sobre el cómo piensa el estudiante en rol docente

movilizar el medio didáctico que propone. De esta manera, y como hemos dicho con relación a los anteriores documentos, este componente contempla la relación de las fases, esta vez de una sesión de práctica, en donde de acuerdo a cada fase, se declaran contenidos, actividades, tiempos para la realización de la actividad, y aspectos sujetos a evaluación por parte del practicante sobre el desarrollo de la clase.

El caso de E2 nos sirve para advertir una progresiva definición de estos componentes subrayados según el estudiante lo clarifica en la práctica. Antes de cada sesión efectiva de práctica el E2 debe entregar la planeación al (la) docente tutor(a) de prácticas, y sobre la base de correcciones va definiendo el lugar y la importancia de dilucidar cada segmento en su matriz de planeación (ver anexos. B10, B11, B12 y B13).

Es en la **especificidad** que notamos inconvenientes de claridad, coherencia entre lo que supone cada componente y la manera en que E2 lo define (ver lo que sucede en tabla 14, arriba), cosa que por demás es perfectamente comprensible, ya que la práctica pedagógica como dispositivo está destinada al aprendizaje in situ, a partir de aciertos y errores; lo cual permite resinificar la propia experiencia y volver, en los espacios de tránsito entre la escuela (o sitio de la práctica) y el aula universitaria, a replantear los modos de elaborar una planeación sobre bases reales y siempre en aras de “mejorar” la experiencia de aula como sistema didáctico. Por supuesto no es de nuestro objeto profundizar en este tema, sino señalar la forma en que podemos identificar las características observables en una planeación. (ver tabla 14)

En esta lógica, y teniendo por base el ***Documento de apoyo para la construcción del proyecto de práctica***, corroboramos un pequeño avance de E2 en la correlación de cada componente y su declaración, no siempre puntual, no siempre “pertinente” en relación al grupo poblacional o al tema propuesto, pero cuando menos perfilándolo en el entendiendo de cuál es su labor como docente en vías de construcción; para qué le sirve la planeación de su clase.

Complementamos este apartado avanzando en la estructura en corto de los componentes y matriz de una planeación de clase en teatro a partir de la reconstrucción hipotética del B13. Plan 5 E2 para grado sexto, paralelamente señalamos las características observables que hacen procedente un estudio didáctico de la progresión en el medio propuesto:

Ilustración 4. Ejemplo estructura de planeación, componentes y características observables.

Estudiante: E2 Título del proyecto (Tema): Acercamientos a la expresión corporal y la imagen teatral desde la danza y la musicalización corporal en la clase de Danza del IPN. Institución de la práctica: Instituto Pedagógico Nacional Curso (o población): Sexto Objetivo general: Ofrecer a los alumnos herramientas para el desarrollo de distintas habilidades corporales y para la construcción de imágenes teatrales Objetivo(s) específico(s): Reconocer las posibles situaciones que se construyen en una coreografía de danza.				
Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo aprox. (de la actividad)	Evaluación
Fase de preparación o disposicional	-Estiramiento -Disociación	-Estiramiento de brazos, tronco y piernas. -Ejercicios de disociación de extremidades con diferentes ritmos.	5 min	-nivel de comprensión y disposición para la clase -Respuesta de los alumnos el ejercicio propuesto
Fase de entrenamiento: contenidos de enseñanza específicos.	-Cualidades de movimiento. -Pasos de baile tropical	-Exploración a partir de cualidades del movimiento del agua y del fuego. -Practica con pista musical de diferentes pasos de baile de forma coreográfica.	30 min divididos en cada actividad	-Asimilación de aprendizaje de cualidades de movimientos y pasos de baile. -Aspectos a clarificar y reorientar.
Fase de composición: institucionalización de contenidos	-Situación de representación. -Acción – reacción en escena.	-A partir de la canción “los charcos” de Frukto realizar representación de sus personajes. -En las pasadas se sugerirán paradas para repetir fragmentos que enfaticen en acción-reacción.	10 min	-Niveles de comprensión de la propuesta de representación. -Comprensión de las actividades en función de contenidos. -Cumplimiento de las expectativas.
Fase de reflexión: co-evaluación de lo que se hizo. Resolución de dudas	-Conversatorio sobre la experiencia. Opiniones y aportes de los participantes	- Recuento de lo que funcionó o no a lo largo de la sesión. Apertura de espacio de memoria didáctica enunciando el sentido de lo que se viene haciendo y lo que sigue.	10 min	-Co-evaluación alrededor del proyecto de aula. Qué funcionó y para qué puede servir.

Componentes de referencia que permiten establecer **secuencialidad** en la lectura de la planeación; su contexto y su lugar dentro del proyecto de aula, y para con la gestión de aula.

Componentes de desarrollo de la propuesta que permiten establecer **consecutividad** y **especificidad** en la relación de fases, contenidos, actividades, tiempos y evaluación de la clase como sistema didáctico.

4.4. Posibles focos de ampliación en análisis documental

Hasta aquí hemos podido avanzar en la identificación y descripción de ciertas necesidades metodológicas que anteceden a la revisión y perfilamiento de documentos de aula como posible campo de análisis. Ahora, hacemos constar que el camino no acaba aquí, sino que se amplía a otros posibles cuerpos textuales, que bien podrían darnos luces sobre el modo en

que los estudiantes, en proyección de rol docente, investigadores novatos en esta metodología definen progresivamente focos de análisis en el aula e integran el funcionamiento sistémico del aula desde la perspectiva didáctica. Entre otros posibles, extendemos la mirada sobre la posible revisión de Informes de práctica, entrevistas ante y post práctica docente, y aun, posibles procesos de elaboración o adaptación de textos para socializar ante público. Vale la pena someter a revisión las características observables que hemos sugerido para corroborar su pertinencia dentro de estos otros documentos que ponemos sobre la mesa. Con seguridad encontraríamos nuevos objetos de indagación y/o por qué no, nuevas necesidades a esclarecer.

A MODO DE CONCLUSIONES

La disposición de los métodos de investigación que hemos especificado en términos de análisis videoscópico y análisis de documentos de aula, nos permite clarificar y caracterizar dos maneras distintas, acaso complementarias, de realizar la recolección de datos para un análisis didáctico de prácticas docentes en el marco de la construcción de rol docente del teatro.

Nuestra revisión nos permite constatar que el proceso de investigación se inicia desde el momento mismo en que se inicia la construcción de los anteproyectos, y que en tanto es este el punto de inicio, la proyección hacia la recolección de material se anticipa, organiza y define los alcances de la misma investigación.

Avanzar en la elección y la clarificación de unos métodos e instrumentos para la investigación se corresponde con la conformación de un criterio investigativo, de una ética: si bien advertimos que de lo que se trata en el estudio del funcionamiento del aula no es de llegar directamente a respuestas concretas, sino que su abordaje solicita una preparación, lecturas previas de diversas fuentes, planificación de posibles tiempos, recursos y necesidades. Y que, sobre la base de posibles análisis didácticos, este proceso secuenciado debe arrojar un cuerpo de información suficiente para la generación de conocimientos.

El seguimiento clínico de los casos que los estudiantes formalizan, mediante registros, procesos de observación, experiencias en prácticas docentes y reflexiones, permite visualizar el grado de apropiación que existe al interior de la licenciatura frente al objetivo misional de ser centro fundante en la reflexión y producción de conocimiento en la formación teatral.

Tanto frente a la formación para la docencia, como frente a la producción de material para el trabajo en aula. Y aun frente a la incidencia de procesos artísticos y saberes artísticos, en la construcción de un saber teatral a enseñar propio para el país. Todos estos campos de acción representan una promesa de estudio disciplinar aun emergente.

Podemos constatar que la construcción de rol docente se da en forma paralela a la construcción del rol investigador, si bien se entiende que el aula misma como sistema es un campo para la formulación de preguntas, de objetos de investigación. Por tanto, son funciones del estudiante en su campo de prácticas, el discernir vías, métodos para la comprensión de los componentes que interactúan en el aula como sistema didáctico, a partir de sus funciones y del tipo de relaciones en las que se desenvuelven.

La escuela y demás instituciones dedicadas a la formación de seres humanos, corresponden al lugar privilegiado en donde es posible realizar investigación didáctica tanto en artes escénicas como en otras áreas. Constantemente demuestran su pertinencia desde las necesidades de desarrollo de la propia expresividad, de las facultades afectivas y comunicativas de un importante sector de la población en edades y contextos de aprendizaje. La inclusión de prácticas pedagógicas de teatro en los diferentes espacios que han acogido este proyecto representativo de la universidad y la licenciatura, compromete de parte de sus entes articuladores la búsqueda de enfoques que propendan por aportar a la construcción personal y social en las poblaciones de impacto. Integrar al currículo escolar las clases de artes y en la formación profesional del profesor la investigación situada (en artes y otras áreas) aporta a la actualización y cualificación de la dimensión reflexiva del docente. La investigación de la mano con la práctica docente puede poner de manifiesto escenarios para la comprensión de las necesidades de los escolares, de los profesores novatos y certificados definiendo rutas para el mejoramiento de la educación.

Por último declaramos que equivocarse hace parte del proceso formativo del novel investigador/docente, tanto como del experimentado; entonces con más veras las dificultades, incertidumbres y vacíos que se adviertan en la disposición de un tema de investigación han de procurar un impulso a la aventura que supone investigar las interacciones que se dan entre docente, alumno y saberes en función a la progresión de contenidos. De tal forma que el (la) estudiante cualifique futuras prácticas en términos de anticipar cómo procurar un provecho y apropiación de objetos de saber teatral por parte de sus posibles alumnos.

Relación de fuentes consultadas

-Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Disponible en: public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf

-Aguirre, A (1997) Etnografía. Metodología cualitativa en investigación sociocultural. Cap. I. Etnografía. México D.F. Alfa omega Grupo Editor. 3-20

- Alfonso Peña, L. M. (2009). Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. Editorial UPN. Revista Pensamiento, Palabra y Obra N°02. Bogotá.

_____ (2012a). Formación artística... ¿sin didáctica? La impostergable necesidad de construir los discursos pedagógicos de las prácticas emergentes situadas. Editorial UPN Educación Artística para maestros en artes escénicas. Memorias de un proceso. Bogotá.

_____ (2012b). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. Editorial UPN Revista folios N°35. Bogotá.

_____ (2013). De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: intentos de construcción de un campo profesional. Editorial UPN. Revista Pensamiento Palabra y Obra N°10. Bogotá

-Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 8 (N° 31), 259-267.

-Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aique.

-Gómez C. y Coll C. (1994) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. En revista *Cuadernos de Pedagogía*. No.221 Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=3990

-Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation*, 2, 23-29.

-Merchán, C. (2013). Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: Tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y

desarrollo de los alumnos en la escuela. Tesis doctoral. Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>

- Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.

-Rickenmann, R. (2007). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>

-Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de una identidad profesional. Revista EcosS, Sao Paulo, 9 (2), 435-463.

-Rickenmann, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta, retos y perspectivas* (pp.42-66). Gerona: Documenta Universitaria.

-Rodríguez F. (S.f) Etnometodología. Universidad del país vasco. Artículo disponible en: <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/02+Etnometodolog%C3%ADa.pdf>

-Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

-Sensevy, G; Schubauer-Leoni, M.L.; Mercier, Leutenegger A., (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

-Toro, I.; Parra, J. (2006) Método y conocimiento. Metodología de la Investigación. Medellín, Colombia. Fondo editorial Universidad EAFIT

ANEXOS

(En CD adjunto)

MATERIALES UTILIZADOS PARA EL ANALISIS DE VIDEOSCOPIAS:

REGISTROS AUDIOVISUALES (Fragmentos editados):

- A1. Video 1: E1. “*Reglas para jugar*” (1/7). [2 tracks]
- A2. Video 2: E1. “*Situación de representación*” (4/7) [2 tracks]
- A3. Video 3: E2. “*Ideas para montaje*” (5/8) (irregular)
- A4. Video 4: E2. “*El Juicio*” [11 tracks] (entrecortado)
- A5. Video 5: E3. Training Cuerpo: “*Principios de acrobacia*”

TRANSCRIPCIONES (Trans):

- A6. Trans. 1
- A7. Trans 2
- A8. Trans 3: (Irregular)
- A9. Trans 4: (Entrecortada)
- A10. Trans 5: Ejemplo training

SINOPSIS (Sinop):

- A11. Sinop E3

MATERIALES UTILIZADOS PARA EL ANALISIS DE DOCUMENTOS DE AULA:

BITACORA:

- B1. Bitácora E1: Área de cuerpo. Un semestre completo

OBSERVACIONES:

- B2. Observ 1 E2
- B3. Observ 2 E2
- B4. Observ 3 E2
- B5. Observ 4 E2
- B6. Observ 5 E2
- B7. Observ 6 E2
- B8. Observ 7 E2

PROYECTO DE AULA:

- B9. Proyecto E2. *“Practicante UPN. Sin título*

PLANEACIONES:

- B10. Plan 1 E3
- B11. Plan 2 E3
- B12. Plan 4 E3
- B13. Plan 5 E3