



Aportes significativos a la construcción del rol docente de artes escénicas en primera infancia.

Investigación presentada por: Jonathan Aguiar Tovar.

Código 2014277001 Docente tutor:

Sirley Yolima Martínez Santos.

Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Bellas Artes.

Licenciatura en Artes Escénicas.

Modalidad: Trabajo de grado.

2019-2

I.

Tipo de investigación:

Cualitativa - Investigación Acción Pedagógica.

Tema de investigación:

Aportes para la construcción del rol docente.

Línea de investigación:

Pedagógica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación Profesional	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 2

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO.
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES.
Título del documento	Aportes significativos a la construcción del rol docente de artes escénicas.
Autor(es)	Jonathan Aguiar Tovar.
Director	Sirley Yolima Martínez Santos.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020, 105 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UPN.
Palabras Claves	Primera infancia. Rol docente. Rol docente de artes escénicas.

2. Descripción
Este trabajo de grado se propone abordar las alternativas de acción con las que puede contar un tallerista, voluntario, docente o practicante de artes escénicas para su labor en el aula de clase de primera infancia. Analiza la experiencia de una práctica profesional de un docente de artes escénicas y de allí devela cuáles fueron los aciertos y desaciertos de esta práctica. Además de clarificar ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar artes escénicas en primera infancia por medio de una sustentación teórica que relaciona los conceptos de primera infancia y rol docente para llegar al concepto del rol docente de primera infancia, y por último, propone una nueva alternativa de acción que denomina como cuento hecho juego o juego hecho cuento que sirve como referencia para las prácticas de los docentes de artes escénicas, tanto de primera infancia como de niveles más avanzados.

3. Fuentes
Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. Revista colombiana de artes escénicas de la Universidad de Caldas, (35) 3-15. Aries, P (1986). La infancia. Revista de educación. (ISSN: 1877 - 76563) Ávila, R (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): Balance de una experimentación. Universidad Pedagógica Nacional. Constanza Liliana Alarcón Párraga (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de cero a siempre. De cero a Siempre. (ISBN 152152). El arte en la educación inicial. 2014. Ministerio de educación nacional. https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2015/09/El arte en la educacion inicial.pdf Huertas, P (2018), Parra, H (2018) y Caicedo, L (2018) La enseñanza de las artes en la educación inicial. Una mirada desde las aulas. Huidobro, V (1996) Manual de pedagogía teatral. Editorial los andes. Manual de apoyo al facilitador (2016). ©Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016. Restrepo, B (2005). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P (2006) Metodologías de la investigación. México. Recuperado de: http://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf. Trozzo, E. (2003) Teatro en la escuela. Mendoza, Argentina: Coedición Instituto nacional del teatro – Facultad de artes y diseño UNCUIYO

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 2	

4. Contenidos
Develar cómo el investigador construye su rol como docente en artes escénicas para primera infancia mediante el análisis de su práctica profesional en el Jardín Infantil Los Chavitos Creativos. Identificar las competencias, contenidos y habilidades de las artes escénicas que se movilizan en el aula de primera infancia (<i>qué enseñar</i>), por medio del análisis de las planeaciones y diarios de campo de las sesiones de trabajo de la práctica profesional del docente en artes escénicas, Jonathan Aguiar Tovar, del Jardín Infantil Los Chavitos Creativos. Analizar las planeaciones y diarios de campo para determinar el desarrollo de las competencias, contenidos y habilidades durante las sesiones de trabajo, (<i>las decisiones que el docente toma frente a las actividades y los materiales que lleva al aula</i>) y ver los ajustes que el docente ha tenido que hacer para instaurar de una forma más asertiva las competencias, contenidos y habilidades. Proponer alternativas de acción para los docentes de artes escénicas que les permita movilizar competencias, contenidos o habilidades de las artes escénicas dentro del aula, tanto en una práctica pedagógica, como en la práctica profesional.

5. Metodología
Enfoque cualitativo. Investigación Acción Pedagógica: Deconstrucción. Reconstrucción. Evaluación.

6. Conclusiones
Dentro de las acciones que debe tener un profesional docente, y que por supuesto, contribuyen a la construcción del rol docente de artes escénicas en primera infancia esta investigación destaca el "diagnóstico, la planificación, ejecución, evaluación y reflexión" que se enuncian desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estas son acciones que dialogan con la función del docente que propone Shulman (1986) a través de Alfonso, M (2012) en diseñar los programas posibles para la enseñanza del conocimiento.

Elaborado por:	Jonathan Aguiar Tovar.
Revisado por:	Sirley Yolima Martinez Santos.

Fecha de elaboración del Resumen:	13	03	2020
--	----	----	------

Sirley Yolima G25.

Resumen.

Este trabajo de grado se propone abordar las alternativas de acción con las que puede contar un tallerista, voluntario, docente o practicante de artes escénicas para su labor en el aula de clase de primera infancia. Analiza la experiencia de una práctica profesional de un docente de artes escénicas y de allí devela cuáles fueron los aciertos y desaciertos de esta práctica. Además de clarificar ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar artes escénicas en primera infancia por medio de una sustentación teórica que relaciona los conceptos de primera infancia y rol docente para llegar al concepto del rol docente de primera infancia, y por último, propone una nueva alternativa de acción que denomina como cuento hecho juego o juego hecho cuento que sirve como referencia para las prácticas de los docentes de artes escénicas, tanto de primera infancia como de niveles más avanzados.

TABLA DE CONTENIDO.

SITUACIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	2
PREGUNTA.....	3
OBJETIVOS.....	3
CAPÍTULO I.....	4
Marco teórico.....	4
1.1 Primera Infancia.....	4
1.1.1 Definición.....	4
1.1.2 Primera infancia en colombia.....	5
1.1.3 Actividades rectoras para la primera infancia	6
1.1.4 Entorno educativo.....	12
1.2 Rol docente.....	13
1.2.1 Definición.....	13
1.2.2 Rol del docente en artes escénicas.....	14
1.2.3 Contenidos de enseñanza del docente en artes escénicas	16
1.2.4 Contenidos de las artes escénicas para la primera infancia.....	18
1.2.5 Como enseñar estos contenidos.....	25
CAPÍTULO II.....	26
Metodología	26
2.1 Enfoque cualitativo.....	26
2.2 Investigación Acción Pedagógica.....	27
2.3 Objetivar el lenguaje.....	28
2.4 Fases de la investigación acción pedagógica.....	30

CAPÍTULO III.....	36
Análisis.....	36
3.1 Deconstrucción.....	36
3.2 Reconstrucción.....	43
3.2.1 Análisis de las planeaciones de la reconstrucción.....	45
3.3 Evaluación.....	73
3.3.1 Experiencias que tuvo en cuenta el docente desde la deconstrucción para alimentar la construcción	73
3.3.2 Análisis de las categorías para describir y comprender la acción didáctica.....	75
CAPÍTULO IV	83
Conclusiones.....	83
4.1 Aportes significativos a la construcción del rol docente en primera infancia.....	83
4.1.1 Organización del conocimiento del docente.....	83
4.2 Alternativas de acción para la enseñanza del conocimiento de las artes escénicas.....	84
4.2.1 La clase transformada en juego.....	84
4.2.2 Posible esquema de planeación para el docente de artes escénicas en primera infancia.....	90
4.2.3 Ejemplo de una sesión de clase de artes escénicas para la primera infancia.....	91

III

BIBLIOGRAFÍA.....	96
--------------------------	-----------

IV

SITUACIÓN.

El investigador realizó una práctica profesional como docente en artes escénicas en primera infancia en el Jardín Infantil Los Chavitos Creativos: una institución educativa privada que cuenta con aproximadamente 400 estudiantes distribuidos en los niveles de Párvulos, Pre-Kinder, Kinder y Transición, con edades que oscilan entre los dos a los seis años de edad. A partir de esta práctica profesional, en dicho jardín, el docente se encuentra con varias dificultades:

La primera **corresponde** a que el docente llega a una práctica real y se da cuenta que no tiene claro *qué* ni *cómo* enseñar de las artes escénicas **en primera infancia**. La segunda **dificultad** radica en que el docente pasó de manera abrupta a una práctica profesional real cuando aún estaba en proceso de formación de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

El docente en su formación académica apenas se estaba preguntando por su rol docente, por lo tanto, tuvo dificultades para resolver la situación de afrontar 20 planeaciones y diarios de campo semanales, además de cumplir con los objetivos institucionales que implican desde realizar 16 montajes teatrales hasta actos culturales como izadas de bandera, día de la afrocolombianidad, día del idioma etc.

Existen acciones que el docente tiene que realizar cada vez mejor para solventar todos los asuntos que surgen de esta práctica laboral profesional, principalmente las que tienen que ver con clarificar las competencias, contenidos, habilidades y actividades posibles para el desenvolvimiento de la asignatura de artes escénicas **en** primera infancia, acciones que por supuesto, hacen parte de la construcción de su rol docente.

Se procura develar mediante el análisis de las experiencias y prácticas de aula cuáles pueden ser las mejores alternativas de acción para que un docente en artes escénicas en primera infancia, en su labor profesional, pueda mejorar sus prácticas en el aula y a la vez reflexionar sobre su rol docente, mediante la evaluación constante de las competencias, contenidos, habilidades, actividades, logros institucionales y propuestas escénicas que lleva a la población.

JUSTIFICACIÓN.

Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional están enmarcadas en el modelo de formación en alternancia: consiste en que el docente en formación alterna entre el espacio de práctica pedagógica y la universidad haciéndose preguntas sobre su rol docente en uno y otro lugar.

El docente **en formación** cuenta con la orientación de un docente tutor, con el cual, en un trabajo conjunto, indagan las posibles rutas de trabajo que podría seguir para su intervención en el aula de clase, en pro de mejorar la práctica pedagógica. También, en estas prácticas pedagógicas, se realiza un proyecto de aula semestral, una planeación, y un diario de campo a la semana. Se cuenta también con cuatro horas de tutorías y reflexiones de la práctica realizada¹.

En este caso en particular el docente, a pesar de estar aún en su proceso de formación, debe realizar una práctica real en la que se enfrenta a 16 proyectos de aula, 20 planeaciones y diarios de campo a la semana y unos objetivos institucionales, y no cuenta con las horas de tutoría necesarias para pensar sobre el qué y el cómo utilizar herramientas pedagógico-artísticas **para lograrlo todo a pesar de seguir con el acompañamiento de mi tutora de tesis quien estuvo realizando las planeaciones y los diarios de campo para la consecución de este trabajo.**

Es por esta razón que se hace necesario indagar las posibles rutas que se podrían plantear, desde una experiencia en un escenario escolar profesional y con la cual de seguro se generarán reflexiones que pueden servir de guía tanto para la labor profesional, como también para las prácticas pedagógicas en primera infancia de la licenciatura en artes escénicas.

Poder analizar el accionar del docente de artes escénicas en una institución educativa de primera infancia implica reflexionar sobre la movilización de contenidos, la consecución de logros específicos, el desarrollo de competencias y los productos artísticos exigidos por la institución, todo esto nos permite determinar las distintas *alternativas de acción*² que el docente decide probar en el aula de clase para mejorar su trabajo.

¹ Generalidad de la situación de las prácticas que en la licenciatura en artes escénicas se realizan en Bogotá, sin tener en cuenta las prácticas de inmersión en otros lugares del país.

² El término “alternativas de acción” se explicará con más contundencia en la metodología.

PREGUNTA.

¿De qué manera el docente puede analizar su práctica profesional en el Jardín Infantil Los Chavitos Creativos para determinar las acciones que le permiten construir su rol como docente de artes escénicas en primera infancia?

OBJETIVOS.

Objetivo general.

Develar cómo el investigador construye su rol como docente en artes escénicas para primera infancia mediante el análisis de su práctica profesional en el Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.

Objetivos específicos.

- Identificar las competencias, contenidos y habilidades de las artes escénicas que se movilizan en el aula de primera infancia (*qué enseñar*), por medio del análisis de las planeaciones y diarios de campo de las sesiones de trabajo de la práctica profesional del docente en artes escénicas, Jonathan Aguiar Tovar, del Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.
- Analizar las planeaciones y diarios de campo para determinar el desarrollo de las competencias, contenidos y habilidades durante las sesiones de trabajo, (*las decisiones que el docente toma frente a las actividades y los materiales que lleva al aula*) y ver los ajustes que el docente ha tenido que hacer para instaurar de una forma más asertiva las competencias, contenidos y habilidades.
- Proponer alternativas de acción para los docentes de artes escénicas que les permita movilizar competencias, contenidos o habilidades de las artes escénicas dentro del aula, tanto en una práctica pedagógica, como en la práctica profesional.

CAPÍTULO I.

Marco teórico.

Al realizar una búsqueda en el repositorio de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las investigaciones realizadas con la población de primera infancia, el investigador identifica que hay pocas investigaciones que reflexionen sobre el *quehacer* del docente en el aula de clase en cuanto al *qué* y *cómo enseñar* artes escénicas en primera infancia, en aras de aportar a la construcción del rol docente.

Entonces se realizó una búsqueda en bases de datos de otras universidades y sobre autores que hablan sobre artes y primera infancia, y con base en ellos relacionamos dos conceptos que lograron las bases teóricas fundamentales para responder a los objetivos propuestos de esta investigación.

Los conceptos fueron: **Primera infancia, y Rol del docente de artes escénicas**, para que, en su interrelación se consiguiera llegar a sugerir una posible definición de lo que es el **Rol docente de artes escénicas en primera infancia y poder contrastar con lo que se analiza dentro de la práctica profesional.**



1.1 PRIMERA INFANCIA.

1.1.1 Definición.

Nos proponemos exponer el concepto de primera infancia tomando como referencia principal el artículo “Concepción de infancia” de Jaramillo, L (2007). Antes que nada se quiere aclarar que a lo largo de la historia la concepción de la primera infancia ha tenido unas transformaciones que obedecen al carácter cultural de los lugares en los que surgen tales definiciones en distintas etapas de la historia.

José Puerto Santos (2002), a través de Jaramillo, L (2007) Declara que las concepciones de la primera infancia entre los siglos IV y XV fueron: “Los niños como estorbo”, “Los niños son como un yugo”, “Los niños son malos desde el nacimiento” . Hay que destacar que estas concepciones no se alejan mucho de las que describe Aries (1986) en

su libro “La infancia”, pues en la antigua Roma el “Elevare” o “Elevado” era el niño que se le permitía vivir, únicamente si su padre lo **aceptaba**.

Más adelante, Jaramillo, L (2007) enuncia que para los siglos XI al XII las concepciones de primera infancia cambian hacia “El niño como pequeño adulto”, “Un Ángel”, “Una bondad” “Una bondad innata” Aries (1986) justifica estos cambios en la concepción de primera infancia debido a la evolución del pensamiento del ser humano en el aspecto educativo y sensible.

Podríamos destacar de ambos autores que las concepciones de la primera infancia están fundamentadas en el acercamiento que tiene el adulto hacia los niños, en cómo se relaciona con ellos.

Por ende, para efectos de esta investigación, el docente siendo el adulto que se relaciona con ellos tendrá en cuenta la concepción de James J. Heckman (2004), para quien la concepción de primera infancia se determina como el ciclo vital del ser humano en el cual se desarrollan todas las capacidades, potencialidades y habilidades que lo acompañarán por el resto de su vida (s.p).

Esto quiere decir que el docente no ve a los niños como seres incompletos, ni como adultos pequeños, ni mucho menos como estorbo o como un yugo; los ve como sujetos llenos de capacidad y potencialidad, reconociendo también la importancia que tiene su rol como docente en artes escénicas para la vida de ellos.

1.1.2 Primera infancia en Colombia.

De acuerdo con el artículo 29 “DERECHO AL DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA”, de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, se asume la primera infancia como el ciclo vital en el que se establecen las bases del desarrollo de los niños desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

En el artículo “Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de cero a siempre”, proyecto a cargo de Párraga (2013), orientan el acercamiento que se debe procurar hacia la primera infancia con las siguientes directrices:

1. En que son **sujetos de derechos** por su condición de seres humanos. (p17)

2. En que no son pequeños adultos, ni seres incompletos, ni invisibles o inexistentes a la espera de la acción de los mayores para desarrollarse. (p69)
3. Afirman la importancia que tiene el carácter de “ser social” de los niños y niñas para socializar, participar en la vida en sociedad, y desarrollarse a partir de la **interacción** con el otro. (p66)
4. Como **sujetos de derechos** que ejercen la ciudadanía, las niñas y los niños requieren ser considerados interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan. (p101)
5. De igual manera, se entiende que estos ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a crecer y desarrollarse en ambientes participativos que les garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar. (p100)

En esta etapa ocurre su mayor desarrollo neuronal, se determinan sus capacidades vinculares y afectivas, las habilidades básicas de desarrollo del lenguaje y la motricidad fina y gruesa, que serán un punto clave para determinar los contenidos que desde las artes escénicas y específicamente desde el teatro van a estar dirigidos para la primera infancia, al igual que el reconocimiento de sí mismo y del entorno físico y social, como también los procesos de comunicación individual y colectiva, y por último el autocuidado.

Estas directrices aportan a la práctica profesional del docente en artes escénicas en primera infancia en el sentido en que las competencias, contenidos y habilidades deben fomentarlas directa o indirectamente. Es así como el docente debe tener en cuenta los derechos de los niños, la importancia de su rol como mediador del desarrollo de éstos y la participación como sujetos sensibles que hacen parte en la construcción de sociedad y de su aprendizaje.

1.1.3 Actividades rectoras para la primera infancia.

A continuación se busca precisar algunas actividades rectoras que consideramos como fundamental que el docente de artes escénicas tenga en cuenta para el desarrollo de las

sesiones de clase. Para precisar las actividades rectoras nos remitimos al marco de los lineamientos técnicos y de gestión para la atención a primera infancia expedidos por el ICBF.

*“El **juego**, el **arte**, la **literatura** y la **exploración del medio** se constituyen en las actividades propias de la primera infancia, por ser aquellas que permiten a las niñas y los niños construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas”. (Párraga, 2013, p.109)*

- **El juego dramático.**

Tomando como referencia el artículo de fundamentos políticos, técnicos y de gestión, a cargo de Constanza Liliana Alarcón Párraga, el **juego** es el reflejo de la mayoría las experiencias que tienen las niñas y los niños en su contexto, pues es allí donde salen a flote las relaciones que han tenido con su realidad por medio de construcciones y desarrollos que ellos hacen de sus entornos y de sus contextos (Párraga, 2013, p109).

Las niñas y los niños resignifican lo que viven en su realidad a través del juego: escenas, recuerdos, sueños, películas, los cuales son construcciones y desarrollos de sus entornos y contextos y que comparten los unos a los otros cuando interactúan en un espacio de juego.

En “*El manual de apoyo al facilitador*” (2016) afirman la relación existente entre el juego y el arte escénico, pues existe en el juego, así como en el teatro, el placer de representar. Lo describen como juego simbólico, siendo este el lugar en donde los niños disfrutan: por medio de la creación de mundos posibles o imposibles, de interpretaciones de diferentes roles, de la acción de resignificación, del entendimiento, y de la comprensión de la propia realidad en la que se desenvuelven. (p. 53)

Patricia Huertas (2019), en el artículo “Didáctica del juego dramático en la educación inicial”, declara que el juego dramático no debe ser una herramienta de aprendizaje, tampoco un tiempo en el currículo escolar con un espacio y materiales de trabajo; el juego dramático debe plantearse como un proceso que produzca experiencias tanto cognitivas, sociales, corporales y emocionales. (p. 5)

García, A (2009) enuncia que los niños al entrar en contacto con el juego dramático producen unos impulsos innatos como deseo de libertad, la imitación, la lúdica el placer y la alegría (p. 18). Estos impulsos, como características propias del juego dramático, se resaltan

también con Huidobro, V (1996), cuando indica como objetivo principal del juego dramático la motivación, la libertad, el conocimiento teórico práctico y la capacidad lúdica de los estudiantes. (p. 25)

Es así como en esta investigación le daríamos al juego dramático la importancia de ser esa herramienta fundamental que tiene el docente en primera infancia para acercar a sus estudiantes hacia el arte escénico.

La mirada y la escucha del docente **de artes escénicas** debe estar en las reacciones de sus estudiantes cuando realicen las actividades del juego dramático, tomando decisiones en torno a las respuestas de su grupo de trabajo y determinando acciones que lo lleven a cumplir los objetivos propuestos de la sesión.

Otra de las características es que el juego debe estimular la alegría, la libertad, y la lúdica de los reflejos, representaciones y reconstrucciones de los estudiantes cuando estén realizando la actividad del juego dramático. Siendo estas cualidades del juego dramático no solamente fundamentales para el desarrollo de las actividades de clase en primera infancia; sino también para cualquier actividad en donde se involucre procesos de enseñanza y aprendizaje: si no se siente alegría y placer al enseñar o aprender no habrá una motivación certera para emprender procesos y desarrollos cognitivos, sociales y corporales.

En esta investigación no solo se tendrá en cuenta el juego dramático como herramienta para impulsar la enseñanza y aprendizaje de contenidos propios de las artes escénicas en primera infancia (en pocas palabras como metodología de las actividades), sino que también, el juego dramático se convertirá en un contenido propio de las artes escénicas en primera infancia desempeñándose como generador de experiencias cognitivas, sociales y corporales. Más adelante, en el capítulo rol docente describiremos el trato que tendremos con el juego dramático como contenido.

- **El arte.**

Dewey, J (2008) enuncia el concepto de experiencia como la relación consciente entre un Yo y el Mundo, entre la interacción de una criatura viviente y las condiciones que la rodean. Existen algunos aspectos y elementos que median la relación de un Yo con el Mundo como: dificultades, resistencias y conflictos; pero que en la medida en que el sujeto implique sus emociones y sus ideas hace de la experiencia una acción consciente y valiosa. (p.41)

El arte y la experiencia se relacionan constantemente en la medida en que el sujeto, consciente de los sentimientos e ideas que le suscita una dificultad, crea alternativas de expresión por medio de lenguajes artísticos para comunicar, criticar, o resolver aquella dificultad.

En el documento 21 “El arte en la educación inicial” de la serie de Orientaciones pedagógicas de la educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia a cargo de Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) describen que el ser humano es un creador por naturaleza. El ser humano posee una necesidad de comunicar ideas, pensamientos y sentimientos, recurriendo a símbolos y códigos para manifestar sus inquietudes y perspectivas de ver la vida. (p.13)

Abad, J (2009) describe que el arte, por medio de sistemas simbólicos, redefine los vínculos y relaciones entre los sujetos. El arte interfiere principalmente los vínculos sociales, en el sentido en que redefine la realidad de la experiencia del Yo, con otras personas y el Mundo. (p.1)

Entonces se hablará de arte cuando se encuentren alternativas creativas, por medio de expresiones sensibles y simbólicas para comunicar, criticar, o resolver dificultades de la vida diaria. Eso sí, que esas alternativas creativas afecten y cuestionen las experiencias conscientes de la relación de un Yo con el Mundo.

Es así como Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) mencionan la importancia que tienen el arte para el desarrollo infantil, en el sentido en que el arte posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético. (p.13) Aunque Huertas, P (2018), Parra, H (2018) y Caicedo, L (2018) agregan otra conclusión mencionando que el arte propicia también aprendizajes lingüísticos, sociales, cognitivos, subjetivos, de personalidad, culturales y ciudadanos (p.26)

El docente en la clase de artes escénicas intentará potenciar en sus estudiantes la creatividad y expresividad, propiciando también aprendizajes lingüísticos y de personalidad; pero aún así no dejará de lado la importancia de que los niños sean felices con sus obras, bailes, rondas y presentaciones; que tengan la libertad de imaginar para crear; que tengan las capacidades para crear alternativas artísticas para resolver las dificultades que se les presenten por medio de expresiones que les permitan disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

- **La literatura.**

Aunque la literatura se encuentre en esta investigación en un apartado diferente al del arte, no hay que dejar de lado que el sujeto utiliza la literatura como una alternativa creativa para expresar, sensible y simbólicamente las ideas y sentimientos que le suscita una dificultad de la vida diaria; por lo tanto, es una experiencia artística consciente de un Yo con los otros y el mundo.

Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) en el documento 23: “La literatura en la educación inicial” destacan la importancia fundamental que tiene el lenguaje en la configuración del ser humano ya que las experiencias verbales y no verbales son fundamentales en la constitución del cerebro del Bebé. Además, las autoras sostienen que la vida emocional se construye desde la interacción (por medio de diferentes lenguajes) con las personas más cercanas. (p.13)

Es así como Párraga, C (2013) menciona que la literatura en primera infancia no está centrada única y exclusivamente a una obra literaria escrita, sino que comprende también expresiones verbales y no verbales de las tradiciones orales y los libros ilustrados que propicien el juego y la representación de la experiencia. (p.110)

Sin embargo, existen afirmaciones de que la literatura para la primera infancia corresponda únicamente como un elemento formativo, inculcando valores, contenidos, normas e identidades consideradas legítimas por la sociedad. Así lo rectifica Montes, G (1999) a través de Carranza, M (2009) cuando menciona que la instrumentalización del texto literario es la forma de domesticación más tradicional y prestigiosa de la literatura, ya que la media la frivolidad y el mercado. (s.p)

Aunque Carranza, M (2009) resalta la importancia de que la literatura deje de ser un instrumento para transformarse en un elemento con el cual los niños encuentren la libertad y el sentido que quieran; en esta investigación procuraremos que los cuentos y relatos llevados por el docente al aula de primera infancia contengan un sentido que busque potenciar la creatividad y la expresión de los estudiantes, buscando competencias, contenidos y habilidades propias de las artes escénicas; en pocas palabras, la literatura como instrumento para la movilización de contenidos de las artes escénicas.

Pero tampoco vamos a dejar que se transforme en un instrumento de domesticación, en el sentido en que en los cuentos y relatos que lleve el docente al aula de clase no van a

estar mediados por las moralejas, o formas de comportamiento; sino más bien por la solución de dificultades (alternativas creativas) que necesiten de la expresión, emoción y alegría, y que desde ahí se movilicen los contenidos escénicos.

Párraga, C (2013) menciona que las niñas y los niños, con su capacidad de asombro y con su capacidad de entrar a un estado de percepción con la escucha y la observación, son maravillados con la expresividad oral con la que les narran una historia. Las diferentes tonalidades, expresiones corpo verbales, promueven en ellos la atención de relacionar la palabra con sus emociones y afectos, por ende conectarlos con sus experiencias vitales (p.109)

Aunque Trozzo, E (2003) aclara también que en la literatura no se tienen en cuenta solamente los sentidos de la escucha y la observación como estados propios de una acción consciente, además de esto las narraciones orales evocan texturas, representaciones y resignificaciones simbólicas relacionadas con la realidad, con las cuales es posible interactuar con el tacto y con su propia voz enriqueciendo así la experiencia significativa en los niños. (p.19)

- **Exploración del medio.**

Con base en el documento 24 “exploración del medio en la educación inicial” documento a cargo de Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) podemos denotar que la exploración del medio hace parte de las actividades rectoras para la primera infancia por la condición misma de los niños y niñas de que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando el medio que los rodea. (p.13)

Estas acciones de los estudiantes son fundamentales para su desarrollo ya que construyen un sentido del mundo que los rodea, de un “Yo con el Mundo”, de comprender, conocer y habitar en el Mundo. Eso sí, los estudiantes cuando construyen su Yo con el Mundo encuentran las diferencias y semejanzas de las exploraciones que hacen del medio utilizando los sentidos (tocar, probar y experimentar).

Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) destacan que el **rol docente** consiste en acompañar y fortalecer las curiosidad de los niños y las niñas (p.14); pero Pla, María; Cano, Elena; Lorenzo, Nuria (2007) en el libro “María Montessori, el método de la pedagogía científica” menciona que existen tres principios esenciales para dirigirse como docente o investigador a la primera infancia:

El primero de ellos es el respeto. Así como se mencionó anteriormente, a lo largo de la historia de la humanidad las personas han tenido diversos acercamientos hacia la primera infancia que denotan una falta de conocimiento para esta población, pues los nombraban: “seres incompletos”, “adultos pequeños”, o “los niños como estorbo”. Así que es fundamental, en una primera medida considerar a los niños como sujetos llenos de capacidad y potencialidad.

Los otros dos principios esenciales son los de propiciar la libertad y la autoeducación de las niñas y los niños: (p.75) Propiciar la libertad de moverse y actuar en un espacio diseñado para la exploración y el aprendizaje, un entorno en el cual las niñas y los niños tomen las decisiones sobre el qué hacer, con qué hacerlo, con quién y cómo.

Esta investigación valorará la importancia que tiene la exploración del medio en la población de primera infancia, en el sentido en que permite la construcción social del estudiante con la relación que él hace de su Yo con el otro y con el Mundo. La investigación también procurará estimular los sentidos de los estudiantes, por medio de exploraciones y dispositivos didácticos.

Por último, la investigación no dejará de lado el papel trascendental que tiene el docente en la educación de la primera infancia, pues será importante que la concepción que tenga de los estudiantes sea de respeto, de que son seres llenos de capacidades y de potencialidades. Será importante también que el docente disponga de dispositivos didácticos que propicien la comprensión y la exploración del medio.

Estas actividades rectoras del desarrollo infantil se interrelacionen entre sí, por lo tanto, persiguen un objetivo de exploración física por medio de los sentidos, de interacción con la realidad, de generar nuevas posibilidades con el medio, de reconfigurar la realidad a través del arte, de asombrarse por descubrir nuevas capacidades en ellos mismos y de compartirlas con el mundo. Todos estos aspectos **demuestran** la pertinencia de su uso para el desarrollo integral de la primera infancia.

1.1.4 Entorno educativo.

De las actividades rectoras anteriormente descritas se debe privilegiar que las niñas y los niños vivencien y profundicen su condición de derechos ciudadanos y participativos, transformadores de sí mismos y de su realidad, creadores de cultura y de conocimiento.

Los maestros, docentes, facilitadores, talleristas etcétera, forman parte también (al igual que la familia) de una **mediación** entre los estudiantes y el mundo que los rodea.

El entorno educativo debe brindar herramientas y condiciones especiales que sean garantes para el alcance de los derechos ciudadanos de los niños. También, el entorno educativo debe propiciar las relaciones de los estudiantes no sólo con los maestros sino también con los demás estudiantes. Como obligación de todo entorno educativo, las características del espacio de estudio debe brindar seguridad, confianza y felicidad.

En la experiencia de relación del “Yo con la otra persona y con el Mundo” (estudiantes, maestros y directivas), existen ideas y emociones propias al fortalecimiento de la identidad y de la autonomía por medio de la **interacción, el intercambio y el afecto**. No hay que dejar de lado que el cuidado en la salud, la alimentación y la nutrición, al igual que la recreación, cualifican el entorno educativo.

“Cabe destacar que en cumplimiento de su papel como entorno promotor del desarrollo infantil, los entornos educativos llevan a cabo una labor fundamental de formación y acompañamiento a las familias en su experiencia de acoger, cuidar y criar a sus hijas e hijos. (Párraga, 2013, p. 130)



El presente capítulo aborda las claridades necesarias para entender todos los aspectos relacionados con el rol docente de artes escénicas en primera infancia: como la concepción de qué es el **rol docente** y qué es el **rol docente en artes escénicas**, cuáles son los contenidos de enseñanza del docente en artes escénicas en primera infancia y cómo enseñar estos contenidos (las características que deben tener las actividades para la enseñanza de estos contenidos).

1.2.1 Concepción de qué es el rol docente.

Para la realización de esta concepción nos remitiremos al documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN) llamado “La función docente” el cual nos define el rol

docente como el *que hacer* profesional del docente y que está caracterizado por todas las acciones que hace para el desenvolvimiento de todos los procesos posibles de enseñanza - aprendizaje para sus estudiantes.

Para generar estos procesos el docente puede remitirse a los siguientes pasos: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y reflexión del proceso. Agregando que también debe procurar actividades que estén dentro del marco institucional del establecimiento educativo.

Sin dejar de lado la orientación humana del docente, y, como se declaraba anteriormente, su posibilidad de ser un mediador para la **exploración del medio** de sus estudiantes, el docente tiene la obligación también de brindar una orientación a la comunidad en general (estudiantes, padres de familia) como también actividades culturales artísticas, deportivas y formativas. Por último, debe estar presente en la planeación de jornadas académicas en conjunto y con la cooperación de sus estudiantes, sus colegas, institución y familiares.

Shulman (1986), a través de Alfonso, M. (2012) otorga algunas características que debe tener en cuenta un docente: la primera, está en la organización del conocimiento que está en la mente del docente. La segunda, en cómo el docente aborda este conocimiento, focalizando los elementos de su enseñabilidad.

La tercera, se refiere a los programas diseñados para la enseñanza de ese conocimiento, en su adaptación y pertinencia, con base en el contexto en el que se quiera poner en práctica. Todo con el fin de encontrar las formas posibles de hacer enseñable ese conocimiento.

1.2.2 Rol del docente en artes escénicas.

Alfonso, M (2012) Declara que en Colombia, existen varias dificultades para definir cuál sería el **rol del docente en artes escénicas**, pues hay vagas investigaciones (con respecto a otras ramas del conocimiento) que centren su mirada a las construcciones teóricas y metodológicas que otorguen un sustento teórico a la definición de éste concepto. (s.p)

Para Merchán, C (2011) una de las dificultades es que generalmente relacionan al docente de artes escénicas como un agente que replica modelos de formación idénticos *al que hacer* de un director, dramaturgo, actor, o crítico:

“Directores, actores, aún críticos, dramaturgos que desempeñan el rol docente (...) a partir de los campos y prácticas que han constituido su experticia profesional: en general, trabajan a la manera de directores y/o actores de teatro (...) como profesionales del teatro.”
(s.p)

Aún así, con base en el artículo *“Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro”*, escrito por Miguel Alfonso (2012), salen a flote los fundamentos necesarios que facilitarían establecer lo que constituiría la configuración del **rol docente en artes escénicas**, empezando por:

Definir *qué es el teatro*, proponiéndolo como un campo problemático por su naturaleza en sus múltiples sistemas significantes que a su vez operan doblemente, como práctica literaria y práctica escénica (de Toro, a través de Alfonso, M. 2012, sp)

Luego, por la *formación teatral*. Generalmente la formación del teatro cuenta con ciertas características propias para el hacer escénico, como las herramientas técnicas, expresivas, creativas y de representación etcétera. Todas estas herramientas suelen mezclar los roles de un *formador de teatro* con los de un docente en artes escénicas.

Por esta razón, Alfonso, M. (2012) plantea la relación de independencia entre el teatro (o el arte) y la formación en arte. Menciona que la formación artística se separa de la obra de arte en el sentido en que la obra de arte está constituida únicamente para lograr una experiencia estética, al contrario de la función de un formador en arte que estaría dado para investigar transposiciones didácticas, objetos culturales, y dispositivos didácticos que sea necesarios generar, encontrar, o fomentar, con base en el contexto en el que se desenvuelve su práctica docente.

La búsqueda que fomentaría la práctica del docente de artes escénicas en primera infancia, en esta investigación estaría inculcada por la búsqueda de transposiciones didácticas, objetos culturales, y dispositivos didácticos; pues hasta el momento se destaca la problemática de que el docente replica contenidos de la formación teatral y no investiga aquellos elementos que promuevan la enseñanza - aprendizaje de las niñas y niños.

El autor termina resaltando la importancia de reconfigurar también el *lugar del teatro en la escuela*, concluyendo con que el teatro en las instituciones educativas persigue el

objetivo de ser un elemento recreativo y lúdico, y deja de lado el **desarrollo cognitivo, la imaginación, la creación, y la interpretación.** (Alfonso, M, 2012, sp)

Teniendo un panorama claro de la dificultad a resolver por medio de experiencias en docencia de teatro para la **construcción del rol de artes escénicas en primera infancia**; indagaremos cuáles podrían ser las *competencias, contenidos, y formas de enseñar*, con el fin de encontrar un sustento teórico - práctico de las preguntas mencionadas anteriormente sobre *¿qué? y ¿cómo enseñar artes escénicas en primera infancia?*

1.2.3 Contenidos de enseñanza del docente en **artes escénicas.**

Los contenidos con el transcurso de los años y con cada modelo pedagógico han sido asumidos de diferentes maneras. Un ejemplo de ello es la escuela tradicional, que definía los contenidos como aquello que debe aprenderse acerca de las materias o asignaturas clásicas: nombres, conceptos, principios, enunciados, teoremas. Este es un enfoque de los contenidos estrictamente disciplinar y de carácter cognitivo. (Sánchez, S, Sf, p. 2)

Una visión más alternativa sobre la definición de contenido la propone Coll (1987) Citado por Sánchez, S. (Sf) el cual propone que:

“Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos -también entre alumnos- que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Los contenidos pueden, en consecuencia, ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.” (Sánchez, S, Sf, p. 2)

Por lo tanto, esta investigación entenderá el **contenido** como la unidad mínima de aprendizaje. Entenderá el contenido como aquellos saberes que conforman las distintas áreas y asignaturas, cuya asimilación se considera importante y esencial para los seres humanos.

Podríamos decir entonces que todos los **contenidos** posibles para las artes escénicas a desarrollar en primera infancia son *saberes o formas culturales* que han tenido una

aceptación a lo largo de la historia y que son imprescindibles, siendo *valiosos y esenciales*, para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Existe una taxonomía declarada por Trozzo, E (2003) para entender los contenidos de una forma más clara: contenidos **conceptuales**, **procedimentales** y **actitudinales**.

- **Los contenidos conceptuales.** Están relacionados con un área específica del conocimiento (artes, matemáticas, física, español etc) y se refiere al conjunto de saberes que se pueden deducir, verbalizar o definir.

Están fundamentados en principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos. Anteriormente, en la educación tradicional, estos contenidos fueron memorizados. Trozzo, E (2003) destaca que hoy en día se busca, **más allá de la memorización**, la resignificación y la comprensión:

“El contenido no debe alcanzar la memorización, sino más bien, se desenvuelve y se promueve en los alumnos buscando la comprensión de éste para significarlo o resignificarlo”. (Trozzo, E, 2003, p. 30)

- **Los contenidos procedimentales.** Son las acciones que realiza el sujeto con el fin de resolver una situación, un logro, un objetivo, una tarea etc. El estudiante es el que debe desarrollar estos contenidos buscando la manera de *cómo* ejecutar las acciones, utilizando habilidades cognitivas, destrezas, estrategias y procesos para lograr el objetivo.

Como son procesos, tienen una secuencialidad y unos pasos sistemáticos; y como finalidad, los contenidos procedimentales buscan dominar las habilidades o las técnicas necesarias para alcanzar el objetivo.

- **Los contenidos actitudinales.** Están referenciados hacia las propiedades que debe tener cada individuo hacia su relación con los demás, así que se determinan por normas, valores, roles y creencias; pues con éstas se llega a un equilibrio personal y por ende a una mejor convivencia social. En el libro “El manual de apoyo al facilitador describen de una forma más clara de los contenidos axiológicos:

“apuntan a la formación personal y social para un desempeño adecuado en un contexto de trabajo específico”. (Manual de apoyo al facilitador, 2016, p14).

1.2.4 Contenidos de las artes escénicas para la primera infancia³.

El investigador indagó en pro de mejorar sus sesiones de trabajo cuáles podrían ser los contenidos que tendría que tener en cuenta para saber *qué enseñar* de las artes escénicas.

Cabe acotar también que no se busca una receta o una verdad absoluta de los contenidos que vamos a presentar a continuación. Lo que sí pretende la investigación es que estos contenidos sirvan como base para la práctica laboral del docente de artes escénicas del Jardín Infantil Los Chavitos Creativos. Sobre todo en la fase de reconstrucción, porque en la primera fase por no tenerlos tan claros, no lograron ser planteados de la mejor forma y se fueron descubriendo a medida en que se iban indagando en autores y otras tesis.

Esto no quiere decir que no se puedan tomar como referencia para transponerlos en el contexto particular de cualquier docente profesional, tallerista, voluntario o practicante para que pueda experimentar con ellos, redefinirlos, justificarlos, ponerlos en duda, ponerlos en juego, o definitivamente descartarlos para su contexto.

- Contenidos de las artes escénicas para la primera infancia: Nivel inicial (0 años a 3 años de edad).

Para la enseñanza de las artes escénica en el nivel inicial tomamos como referencia una cita textual de la autora chilena Huidobro, G (1996), quien indica que las características expresivas de los niños de esta edad se definen como **Juego personal**:

“Se reconoce porque el niño está completamente absorto en lo que está haciendo. Se trata de una vigorosa forma de concentración infantil que sustenta sus primeras manifestaciones expresivas. Es una actitud nativa individual, solitaria y ensimismada que excluye la necesidad de público”. (Huidobro, G. 1996, p21)

³ Para la elaboración de la *tablas número 1 y número 2* se utilizó como referencia a la autora Trozzo, E (2003) con su libro “Didáctica del teatro I, una didáctica del teatro para los primeros diez años de escolaridad obligatoria”; como también las experiencias de “El manual de apoyo al facilitador (2016) “Taller de teatro”, y por último, a la Chilena Huidobro, G (1996) con “El manual de pedagogía teatral”.

En el Manual de apoyo al facilitador (2016) están de acuerdo con Huidobro, G (1996), pero agregan que todo lo artístico-expresivo de los niños puede estar vinculado al desarrollo de alguna destreza corporal, vocal y emocional. (p.21) Así que el juego dramático se configuraría como una expresión autónoma, ensimismada y solitaria del estudiante; pero que aún, con estas características se puede lograr alguna habilidad o destreza corporal, vocal y emocional por parte del estudiante.

Para efectos de esta investigación se buscaron los términos conceptuales de las artes escénicas que se movilizarán a partir del **Juego personal**, los cuales serían: La imitación, y el movimiento de su cuerpo en el espacio.

Si tomamos como referencia el subcapítulo de Juego dramático del marco conceptual Primera Infancia, notamos que se hace referencia a la instrumentalización del juego dramático como herramienta de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, el docente sí utilizará el juego dramático como herramienta de aprendizaje pero para la movilización de contenidos propios del arte escénico.

A continuación presentamos la tabla de los contenidos y habilidades escénicas que consideramos pertinentes para la primera fase, como los contenidos conceptuales de imitación y movimiento del cuerpo en el espacio.

Tabla número 1, (2019) Contenidos de enseñanza de las artes escénicas para la primera infancia. Nivel inicial (0 años a 3 años).

Contenidos conceptuales.

La imitación.

Con base en el documento del Ministerio de educación, desarrollo infantil (2009), los estudiantes, a través de la imitación como elemento de la expresión dramática, afirman una tendencia natural a orientarse hacia sus semejantes. (p27) Los estudiantes trabajan aspectos que involucran las destrezas corporales y vocales, incluso emocionales, pues deben apelar a todos los sentidos en pro de lograr la misma voz, corporalidad y emoción de la persona a la que están observando.

Según Trozzo, E (2003) la imitación es un contenido conceptual ya que logra ser parte de un contenido más global como lo es el **juego dramático**: forma parte del proceso

que debe llevar un estudiante para llegar a la construcción de una situación dramática, empezando primero por la **imitación**, después por la **reproducción**, y por último, por la invención de **situaciones dramáticas** (p.30). La **imitación** es una práctica que las niñas y los niños realizan por naturaleza de manera espontánea como parte de su proceso de autoconocimiento y juego cotidiano.

Expresión corporal y espacial.

Es cuando el estudiante utiliza los recursos de su percepción visual, auditiva y kinestésica para reconocer sus propias capacidades corporales y la relación de estas capacidades con el espacio. El movimiento del cuerpo del estudiante en el espacio desarrolla su atención sensorial.

En la interacción del cuerpo del estudiante con el espacio surge una serie de sentidos y significaciones que el sujeto hace del espacio. Esto quiere decir que al proponer este contenido en el aula de clase se cumple en parte con el objetivo de la **exploración del medio** porque está generando una relación de aprendizaje de su Yo con el Mundo.

Acumula entonces un saber sobre su entorno, sobre sí mismo, sobre las acciones y observaciones que reflexiona sobre el mundo que lo rodea, incluido su propio cuerpo.

Contenidos actitudinales⁴.

Confianza en las propias posibilidades.

Disposición de participación (Desde sus propias posibilidades).

Habilidades.

Habilidades motrices básicas. (locomoción, manipulación, equilibrio).

Toma de conciencia en el espacio.

- Contenidos de las artes escénicas para la primera infancia: Primera Fase (3 años a 6 años de edad).

⁴ El docente considera que estos contenidos se definen por sí solos, y que no necesitan de una sustentación teórica para comprenderlos mejor.

En esta primera fase tomamos como referencia a Huidobro, G (1996) cuando define las manifestaciones expresivas de los niños de esta edad como **Juego proyectado**:

“Segunda subetapa (de tres a seis años): se caracteriza por el juego proyectado, el cual se reconoce porque el niño experimenta la necesidad emocional de comunicarse y compartir con otro para jugar. Potencia la concientización social a través del juego (...). Resulta medular que la actividad lúdica se realice en círculo” (Huidobro, G. 1996. p.21).

Esta idea de la característica expresiva de los niños como **juego proyectado** es apoyada también por el Manual de apoyo al facilitador (2016) cuando describen que el niño reconoce la necesidad de participar y comunicarse con otros para poder jugar, por lo que su expresión dramática se va desarrollando y mediante esta actividad descubre el sentido de las obligaciones sociales y ejercita las habilidades necesarias para la vida en sociedad y la relación con los otros. (p.21)

Los términos conceptuales de las artes escénicas que se movilizarán a partir del **juego proyectado** son: **el juego dramático⁵, los personajes: roles, gesto - emociones, acciones y situaciones dramáticas, nociones de conflicto y argumento.**

Tabla número 2, (2019) Contenidos de enseñanza de las artes escénicas para la primera infancia. Primera Fase (3 años a 6 años).

Contenidos conceptuales.

El juego dramático (Imitación, reproducción y creación de situaciones dramáticas).

La autora Ester Trozzo (2003) propone que para lograr la movilización del juego dramático se deben propiciar tres elementos: **Imitación, Reproducción y Creación de situaciones dramáticas.**

En todo caso lo importante es que en esta etapa los niños no solo imitan sino que también reproducen y crean situaciones que son dirigidas por el docente.

La Real Academia de la lengua española define la reproducción como la acción

⁵ Podría decirse que en esta primera fase sí se podría hablar completamente de la movilización del contenido conceptual del juego dramático ya que tendría todas las características mencionadas en el marco teórico, sub-capítulo primera infancia, actividades rectoras para la primera infancia: juego dramático.

de producir de nuevo “algo”. También, en la tesis de doctorado de Jordi Bielsa Mialet “Arte y reproducción” menciona la importancia de la reproducción como “**herramienta expresiva en sí misma**”.

Bielsa M, J, (2010) menciona que en la reproducción se encuentra otro tipo de huella, de interpretación, de representación, de expresividad, de creatividad, de relación entre la obra de arte y la cotidianidad, por ende es un medio de relación que determina el propio modo de entender el arte y que condiciona los modos de observar e interactuar con el mundo. (p.7)

Para que se propicie la fase de **reproducción**, dentro del **juego dramático**, hay que ejercitar una serie de habilidades que el estudiante debe utilizar para relacionarse con el mundo, como su lenguaje, su expresión corporal y vocal; aunque en esta edad los niños no logren coordinar la totalidad de los movimientos de su cuerpo.

Los personajes: Roles.

Trozzo, E (2003) expone que el estudiante vivencia el “hacer”, “pensar” y “sentir” de cada rol que interpreta por ende, abre el panorama de observación de su “yo” interno al mundo externo. (p24)

El contenido de los personajes: roles, justifica muchas de las capacidades a las que puede llegar el estudiante para relacionarse con el otro (**Juego proyectado**).

Gesto, emociones.

El contenido de Gesto - emociones lo consideramos en esta investigación como los primeros acercamientos que deben tener los niños a la **expresión dramática**. El contenido de Gesto, emociones abre los panoramas de los estudiantes para una comunicación con el otro. Los gestos **promueven situaciones** en la que los estudiantes descubren cómo el cuerpo puede expresar sentimientos o mensajes no verbales, emociones e inquietudes de la vida.

Acción y situaciones.

La **acción** es el hacer de un personaje en una **situación** dramática particular. Al descubrir los sentimientos, creencias y deseos de los personajes que aparecen en los diferentes textos mediadores los estudiantes pueden hallar las acciones inherentes al rol

que cumplen esos personajes. Ejemplos de las acciones posibles que pueden realizar los estudiantes son: Escribir, Llorar, Reír, Saltar, Comer, Bailar, Beber, Leer, Caminar, Correr, Manejar, Dormir, Jugar, Pescar, Lanzar.

Los estudiantes imaginan la situación dramática y, al mismo tiempo, establece relaciones entre la acción y la situación planteada; en pocas palabras, el estudiante, mientras ejecuta la acción del “caminar” va imaginando y construyendo el escenario en el cual se desarrolla esta acción. Así como se interesa por la acción que realiza sobre la situación, se interesa también por la acción de los demás; motivando en sí el objetivo del **Juego proyectado**.

Noción de conflicto.

Que exista la identificación del conflicto implica que los estudiantes deben aprender a observar, buscar, y crear estrategias para la solución de éste, por ende los diferentes autores relacionan este contenido con la competencia de pensar creativamente. Trozzo, E (2003) menciona que este potencial lo posee todo ser humano: pensar con flexibilidad y encontrar alternativas de solución a los conflictos, se requiere estimular en cualquier área de la experiencia o actividad y es susceptible de ser estimulado y desarrollado. (p.26)

El contenido de la noción de conflicto se relaciona principalmente con la competencia escénica de pensar creativamente: genera en los estudiantes la seguridad de ser capaces de proponer alternativas de acción en los conflictos a las cuales los involucra el docente, incluso, posiblemente a las situaciones que se les puede presentar en la vida cotidiana.

En el documento 10 del Ministerio de educación nacional “Desarrollo infantil y competencias para la primera infancia” destacan la importancia que tiene la resignificación simbólica de los elementos. En la resignificación o puntos de vista se podrían ofrecer alternativas de acción para la **solución de un conflicto**, por ende, relacionan la importancia del juego simbólico para el desarrollo de este contenido. (p.52)

Cabe aclarar que la resolución de conflictos también es un tema fundamental en la relación con el otro, y por supuesto que en esta etapa inicial los estudiantes deben tener por lo menos un acercamiento a pensar creativamente para la resolución de los conflictos.

Argumento.

En el manual de apoyo al facilitador (2016) organizan el contenido “Argumento” con la siguiente estructura: Presentación, Desarrollo Desenlace, pero también, generan una serie de indicaciones sobre el cómo facilitar la enunciación del contenido del **argumento** en los estudiantes, organizándolo entonces de la siguiente manera: ¿cómo y dónde empieza la historia? ¿Qué sucede? ¿Cómo termina? (p. 62) algo que Ester Trozzo (2003) nombraría como “secuencia narrativa”. Cuando los alumnos manifiestan con expresiones verbales y no verbales el argumento de la obra trabajada, el profesor puede evaluar el grado de comprensión y apropiación que ellos tienen sobre el trabajo realizado. (p30)

La referencia de ambos autores enmarcan una posibilidad para que el docente tenga la posibilidad de evaluar la movilización de este contenido en sus estudiantes. Para la evaluación del contenido tomará como referencia las preguntas del ¿cómo y dónde empieza la historia? ¿Qué sucede? ¿Cómo termina?. Estas son preguntas que los estudiantes en la segunda fase (3 años a 6 años de edad) son capaces de responder, y además, son preguntas que responden al posible argumento del cuento.

Contenidos actitudinales⁶.

Autonomía, confianza en las propias posibilidades.

Disposición a participar de procesos grupales mediante el diálogo, la tolerancia y la cooperación.

Aceptación respetuosa de personas.

Aceptación de las posibilidades y dificultades expresivas en sí mismos y de los otros.

Valoración de la cooperación en la producción, por encima de la competencia.

Valoración de la posibilidad de exteriorizar afectos, ideas y sensaciones desde los recursos estético expresivos que brinda el teatro.

Habilidades.

Educación del movimiento.

Toma de conciencia del cuerpo, habilidades motrices básicas, toma de conciencia del

⁶ El docente considera que estos contenidos se definen por sí solos, y que no necesitan de una sustentación teórica para comprenderlos mejor.

espacio.

El valor expresivo de lo espontáneo.

Permite el desbloqueo de la timidez, la pena, la pereza, el aburrimiento y el miedo, para comunicar libremente los sentimientos y emociones que les produce un elemento escénico, como una canción, una obra, una palabra etcétera.

1.2.5 Cómo enseñar estos contenidos.

Esta investigación destaca la importancia didáctica que tiene el docente de artes escénicas en primera infancia en organizar el abordaje del conocimiento que va a enseñar y en focalizar los elementos de enseñabilidad de este conocimiento. La organización del conocimiento **es justo lo que se presentó en el apartado anterior en donde se** establecieron los contenidos de artes escénicas para la primera infancia. Ahora nos centraremos en focalizar los elementos de enseñabilidad de los contenidos de artes escénicas para la primera infancia.

Para focalizar los elementos de enseñabilidad, **destacaremos a las actividades como los elementos principales que debe tener el docente para enseñar los contenidos.** Así que a continuación mencionaremos los criterios que deben tener las actividades para llevarlas al aula de clase de primera infancia.

Diferentes autores mencionan que la práctica del docente en artes escénicas para la primera infancia debe estar apoyada en varios criterios; primordialmente en que las actividades deben ser adecuadas para cada nivel de desarrollo (nivel inicial 0 años a 3 años de edad, y primera fase: 3 años a 6 años de edad).

Trozzo, E (2003) declara que en la enseñanza de artes escénicas para los niveles de desarrollo del nivel inicial y segunda fase se manejan unos criterios muy similares: como lo son el **carácter lúdico**, la práctica sostenida en la **curiosidad** y la constitución de **elementos para construir ficción** (p.29), pero no hay que dejar de lado a la autora Párraga, C (2013) cuando menciona la importancia de la exploración vivencial estético expresiva en la relación con el medio y la comprensión básica en la construcción estética: abriendo caminos para pensar metafóricamente al reconstruir y resignificar aquellos elementos (reales o imaginarios) otorgados por el profesor para las sesiones.

No hay que dejar de lado nunca que las acciones del docente no deben perder la esencia de ser una **metodología activa** (lúdica), que debe trabajar con el **mundo afectivo** de los estudiantes y fomentar la **libertad de expresión** (en pro del desarrollo de la socialización con los otros⁷).

La acción de comunicar pensamientos, sentimientos, apreciaciones y percepciones generadas por distintos modos de interactuar con el mundo, hace que los niños encuentren la necesidad de materializar estas ideas suscitadas en expresiones que, en sí mismas, atienden a una estética, a un contexto y a un periodo de tiempo específico que permite entender las dinámicas propias de una cultura. A raíz de esto, el patrimonio cultural artístico empieza a conformarse como un amplio repertorio de expresiones que le aportan a la reflexión de lo estético, lo bello, lo estilizado y lo académicamente admirado.

Hay que resaltar entonces que no sería el Juego por el Juego, sino que éste tiene que tener unas criterios especiales para orientarlo a la población de primera infancia. Así que se propone que sea unas actividades desde los cuales se procuren vivencias estéticas, y en las cuales existan los criterios de ser lúdicas, de que tengan una metodología activa, de que estimulen la curiosidad de los estudiantes, de que aporten elementos para construir ficción, de que trabajen con el mundo afectivo de los estudiantes y de que fomenten la libertad de expresión.

CAPÍTULO II.

Metodología.

2.1 Enfoque cualitativo.

A diferencia de un enfoque de investigación *cuantitativa* que investiga los fenómenos por medio de estadísticas y es deductiva, ésta investigación utilizará el enfoque de investigación *cualitativa*, que con base en los autores Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P (2006) no se fundamenta en la estadística, pues los contextos en los que se desarrolla, en este caso, un contexto pedagógico, contienen características completamente diferenciadas de unos

⁷ Este es el objetivo central de la Segunda Fase con base en (Huidobro, V. 1996, p21)

a otros, por lo tanto, tampoco tiene lugar a la réplica, es inductiva y analiza una realidad subjetiva para guiarla hacia una generalidad objetiva (p.8).

Es importante destacar que ésta investigación no quiere presentar una receta sobre *¿el qué? y ¿cómo enseñar?* artes escénicas en primera infancia, más bien, quiere generar un aporte, una experiencia que sirva de conocimiento para los docentes profesionales de artes escénicas en primera infancia. Así que su intención no es la reiteración de sus actividades, sino más bien la reflexión de éstas para nuevas prácticas. Intuye que con un marco teórico referencial respecto al rol docente y primera infancia, puede construir una mejor competencia en el desarrollo de las sesiones de artes escénicas en el Jardín Infantil Los Chavitos Creativos, esto quiere decir que es inductiva. La interpretación de esta realidad, en este caso la de la experiencia del docente (la cual se va modificando al transcurrir la investigación) y con el registro de todas las cualidades únicas y diversas que otorga la institución y los estudiantes son características suficientes para que la investigación se encuentre bajo el orden del enfoque cualitativo.

2.2 Investigación Acción Pedagógica.

La investigación acción pedagógica, o por sus siglas (**IAPE**), pretende explorar todas las acciones que ocurren dentro de las sesiones de trabajo en una práctica pedagógica; para el caso de ésta investigación se tomará solo uno de los niveles, **el nivel de kinder** de la totalidad de la práctica en el terreno profesional del docente en artes escénicas en primera infancia.

Según Ávila (2005) la **IAPE**, tiene como objetivo **construir y reconstruir** metodologías concretas que le permitan al docente observar de una manera detallada su propia práctica pedagógica, buscando así su propia reflexión para lograr exponer de una manera **objetiva** sus propias experiencias (p.505).

Para los autores Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2006) La importancia de la **objetivación de la práctica pedagógica** (fin específico de la **IAPE**) es para lograr acomodar, encajar, todas las experiencias subjetivas de la práctica por medio de la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (p12). Esto con el fin de encontrar una generalidad objetiva de la práctica subjetiva del docente, llegando a una sistematización seria y con fundamentos, todo, sin **utilizar** una encuesta o estadística, como se hace en una investigación de enfoque cuantitativo.

Relacionando los aportes, se logra identificar que el principio rector para la objetivación de la práctica pedagógica está centrado en la propia reflexión de ésta práctica. Absolutamente todas las acciones, como las maneras de nombrar, las formas de escribir, de relacionarse con los estudiantes, de responder a los conflictos que pudiesen ocurrir, determinan la prosperidad o negativa que pueden ocurrir para la sesión. Así que la reflexión de aquellas acciones prevén y resaltan experiencias para una sesión más significativa que se lleve más adelante.

Los autores plantean una propuesta para hacer una reflexión acertada, principalmente inclinada hacia el proceso escritural de la propia práctica pedagógica, convirtiéndolo en un hábito que debería entrenarse diariamente. De esta manera se logra uno de los pasos hacia una reflexión, hacia la construcción de una **generalidad objetiva** por medio de la práctica subjetiva del docente, hacia el **objetivar el lenguaje** de la práctica pedagógica:

“Las maneras de nombrar no son inocentes, están cargadas de precomprensiones que no pueden acceder a la conciencia sino mediante procesos de objetivación lingüística. De modo que, para formar un profesional reflexivo, es preciso habituarlo a usar el lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje, a usar el habla para reflexionar sobre el habla, a usar de su conversación para conversar sobre sus conversaciones”. (Ávila, 2005, p. 505)

2.3 Objetivar el lenguaje.

La escritura forma una parte fundamental en el desarrollo de la reflexión, pero tampoco se quedan atrás, como complemento para lograr el objetivo, los lenguajes en las expresiones del docente, como lo son el oral y el corporal, algunas veces inconscientes, o accidentados. Todos los lenguajes tienen una influencia específica en el transcurrir de las sesiones.

Precisamente estas acciones, conscientes o inconscientes, la mayoría, sino todas las veces, pasan desapercibidas, y aquí es donde la (IAPE) propone una mirada más profunda por medio de la **objetivación de estos lenguajes**, ¿de qué manera? por medio de la escritura reflexiva.

Declaran la importancia que tiene **escribir** la estrategia, o, planteamiento del juego, de la próxima sesión, las conversaciones con uno mismo sobre todo lo que aconteció, el panorama que se debe tener para el periodo académico, el corte, ó el semestre, y la escritura

de cada palabra, acción y reacción en la interacción con los estudiantes, son instrumentos prácticos que dirigen el hacer subjetivo del docente hacia una generalidad objetiva por medio de la **objetivación del lenguaje**. Utiliza varios instrumentos como:

- **Planeaciones.**

Diseño, estructura, estrategia de juego, o guía de las sesiones que se realiza en un tiempo anterior a la sesión. Planea el *por qué* y el *para qué* de las actividades a realizar, las posibles acciones y reacciones que podrían ocurrir en la sesión, los objetivos, la temática, los referentes, y el tiempo.

Es importante como método de organización y claridad referente a la sesión que se va a realizar, sin dejar de lado la creatividad y libertad de realizarla con cualquier esquema, boceto o plantilla; en una segunda medida es importante, porque al tener un panorama escrito se hace más claro involucrar la lógica respecto a las actividades, objetivos, temáticas, secuencialidades y tiempo de la sesión; y por último, alimenta el proceso y desarrollo escritural para el ejercicio profesional del docente.

- **Diarios de campo.**

Es una característica principal del diario de campo, o “paper”, consignar, resumir, analizar todos, o sino, la mayoría de los acontecimientos más destacados de la sesión de trabajo, los aciertos y desaciertos, los aspectos más relevantes que atrajeron su atención, los sentimientos y emociones de todos los agentes de la clase, y de los aprendizajes, hallazgos que podían modificar las próximas sesiones, eso sí, también con las lecciones que derivaron de su auto-observación. Entendiendo que la escritura facilita el tránsito de lo inconsciente a lo consciente, de lo accidental a lo reflexivo, del *quehacer* subjetivo a la generalidad objetiva, de la experiencia del saber. (Ávila, 2005, p. 511)

- **La auto-grabación.**

Las planeaciones y diarios de campo configuran aquella parte fundamental para la reflexión, objetivando el lenguaje por medio de la escritura, sin embargo, aparece como complemento, como instrumento para la recolección de expresiones y lenguajes verbales y no verbales del docente, la autograbación⁸, pues recolecta su *hacer*, sus acciones, reacciones, su

⁸ Al ser una población de primera infancia, el investigador procurará evitar algunas complicaciones que pueden traer una vídeo grabación de los niños y niñas tanto con los padres de familia como con la institución, así que no la utilizará.

organización, su palabra, su relación con la población. En este caso el docente entra en el juego de ser observador y participante al mismo tiempo.

- **Cooperación.**

Para una acción de reflexión completa no puede quedar atrás la importancia que tiene el dialogar las experiencias de la auto observación con el tutor y/u otros practicantes u observadores relacionados con el mismo quehacer docente. Este diálogo es fundamental y cierra en definitiva el proceso de la **objetivación del lenguaje**, pues es precisamente allí donde se corrigen, especifican, estamentan, aquellas experiencias subjetivas surgidas en la práctica para direccionarlas a un soporte en la elaboración de una generalidad objetiva, claro está, por medio de todos los agentes: institución, tutor, colegas, profesor, y, posiblemente, estudiantes.

2.4 Fases de la Investigación Acción Pedagógica.

Están planteadas por un modelo que está en constante búsqueda de mejorar la práctica docente. Esto quiere decir que, lo que se nombraría como última fase (*evaluación de la práctica*) no es más que el principio, o de nuevo, el primer paso para llegar a lo que se denominaría como la fase de *deconstrucción*. En pocas palabras son fases que pueden repetirse constantemente, pero que en el caso de esta investigación sólo se hará el recorrido una vez, sin dejar de lado la importancia investigativa que sería estar en constante aprendizaje en el rol docente repitiendo estas fases varias veces.

Haciendo una síntesis de las fases, el recorrido total estaría dividido en tres: como se mencionó en el párrafo anterior, la primera de éstas se le denomina **deconstrucción**, y tienen que ver con la reflexión de una práctica pedagógica en inconvenientes, todo esto con miras a llegar a una **reconstrucción** (segunda fase), en donde se plantean unas estrategias y unas posibilidades con el claro objetivo de mejorar la práctica. Por último se llega a la **evaluación de la práctica**, que analiza los procesos y los aspectos necesarios, sean buenos o malos, de la construcción realizada.

- **Deconstrucción.**

Es la **reflexión** sobre una práctica pedagógica que, en la mayoría de las ocasiones, presenta algunos inconvenientes o inconsistencias, y sobre la cuál se requiere una intervención para mejorarla, aclararla, ó, indagar el por qué sucede lo que sucede en esa práctica.

Los puntos de anclaje para lograr la reflexión, están centrados en la *objetivación del lenguaje* del docente investigado; esto quiere decir que ésta fase observa las *planeaciones, diarios de campo*, con ayuda, claro está, del tutor o asesor de la investigación.

Dentro de las observaciones que provocan las reflexiones entre el investigador y el asesor o tutor, tienen que sobresalir aquellos defectos, acciones inoportunas, vacíos, y algunas sustentaciones teóricas implícitas dentro de la práctica con el fin de:

“sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando”. (Restrepo, B. 2005, p6)

El docente así autoevalúa su práctica, acepta el hecho de que ella se encuentra en un estado de quietud, con irregularidades, tensiones, acciones docentes incomprensibles para los estudiantes y para él mismo, llegando así, a una autocrítica constructiva y una apertura de los espacios inexplorados de su *quehacer* docente.

- **Reconstrucción.**

El fin específico de la **reconstrucción** es lograr esclarecer algunas **alternativas de acción**, utilizando el recurso de la evaluación constante de aquellas acciones inconscientes del docente que conducen a estos intentos de dialogar y solventar las problemáticas que surgen en el aula de clase por medio de una *fundamentación teórica*. Estas alternativas de acción se logran definir como unas nuevas posibilidades de transformación, de reinventar aquellas competencias ineficientes surgidas con el fin de resolver las problemáticas surgidas en el aula y **que justo será lo que se evalúa en la fase de evaluación: si tales alternativas de acción fueron o no efectivas y eficientes.**

El fundamento teórico se va construyendo poco a poco a partir de la constante *deconstrucción* de la práctica del docente, pues existirán en la práctica ciertas particularidades generales en las acciones del docente, que se alinearán con algún referente teórico, y por ende, con ayuda de éste, se podrán sustentar, corregir, ampliar o simplemente prescindir de ellas en la **reconstrucción** de la práctica. La teoría sistémica, o el fundamento teórico, se convierte entonces en un objeto de estudio sobre el cual comprender las acciones del docente.

- **Evaluación de la práctica.**

Como última fase, se evalúa la reconstrucción en el actuar de ésta misma, esto quiere decir que la reconstrucción y la evaluación de la práctica se realizan sobre la marcha (al

mismo tiempo). La **evaluación de la práctica** por lo general se apoya en la fundamentación teórica para indicar si es o no acertado esta nueva etapa de la práctica del docente. Desde luego utilizando nuevamente las reflexiones de la objetivación del lenguaje, para llegar a un análisis que ampliaría el comportamiento de todas las cualidades, competencias, y estrategias surgidas en la etapa de la reconstrucción.

Así que al finalizar cada uno de los análisis de las planeaciones el docente propone un cuadro que detalla ¿Qué estuvo enseñando?, ¿Cómo lo estuvo enseñando?, ¿Si eso que estuvo enseñando se relaciona con las competencias, contenidos y habilidades de las artes escénicas (fundamentados desde el marco teórico)?, y ¿qué relación tiene esa experiencia con la construcción del Rol docente?

Ejemplo del cuadro que se va a encontrar al finalizar cada uno de los análisis:

¿Qué estuvo enseñando?	
¿Cómo lo estuvo enseñando?	
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	
¿Qué me aporta para la construcción del Rol docente?	

Para lograr la complejización del análisis de la fase de evaluación se tomará como referencia el artículo de “Categorías para describir y comprender la acción didáctica” de Gérard Sensevy (2007) el cual propone varios términos para describir la acción didáctica y que la investigación tomará como referencia de la siguiente manera:

Transacción didáctica: Es la relación transaccional entre el docente y el estudiante que necesita de una cooperación de ambos para, lo que denominaría Vermant (2004) a través de Sensevy, G (2007) actuar sobre el mundo que construimos con la colaboración del otro o en enfrentamiento con él. (p.7) Para el caso de esta investigación serán las relaciones que el docente construye con sus estudiantes en torno a la movilización de contenidos.

Contrato didáctico: Para Sensevy, G (2007) el contrato didáctico es un sistema de hábitos que **generan** por sí mismos un sistema de expectativas y que media las relaciones entre el docente, los estudiantes y el saber a movilizar en la sesión (p.8) Los hábitos más importantes en esta investigación tendrán que ver con que el establecimiento de las reglas de

la sesión que el docente proponga a los estudiantes para el desarrollo de todas las sesiones: indicaciones del docente y respuestas de los estudiantes entorno a esas indicaciones del docente, algo que Sensevy, G (2007) describe como las aclaraciones de las nuevas expectativas del docente hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia el docente (p.17): la declaración de las reglas de la sesión.

La investigación también tendrá en cuenta aquellos hábitos que se generen inconscientemente durante la práctica pero que al final, por medio de un proceso reflexivo, puede que se vislumbren.

Los juegos de aprendizaje: Son los momentos de la sesión de clase que tienen como objetivo avanzar en el aprendizaje. Sensevy, G (2007) define los juegos de aprendizaje, utilizando una metáfora teatral, como las “escenas” de la sesión de clase delimitadas por una “entrada en materia” y una “conclusión” (p.17). Una sesión de clase puede tener varias escenas, a la vez que si no está funcionando alguna de estas escenas, en pro de avanzar en el proceso de aprendizaje, la escena se puede cambiar, reconfigurar o simplemente eliminar y pasar a una nueva.

Para efectos de esta investigación, los juegos de aprendizaje se relacionan con lo que el docente ha llamado a lo largo de la práctica profesional como: actividades.

Existen cuatro elementos que permiten caracterizar, considerar y comprender los juegos de aprendizaje: Definición, Devolución, Regulación e Institucionalización:

Definición: Es la acción del docente que permite delimitar las reglas, enunciar las condiciones generales, o precisar la constitución del juego de aprendizaje, de la escena, o de la nueva actividad, para que exista una transacción didáctica, en pro de alcanzar los aprendizajes, los estudiantes deben aceptar jugar con estas condiciones.

Es posible que se confunda la declaración de reglas de la **definición** y del **contrato didáctico**; por tal motivo se quiere resaltar que el **contrato didáctico** son las reglas y hábitos de la sesión y la **definición** son las reglas o condiciones del **juego de aprendizaje**.

Devolución: Una finalidad estructural de los juegos de aprendizaje es cuando el estudiante, voluntariamente y con las condiciones y reglas del juego definido por el docente, logra generar estrategias ganadoras en pro de alcanzar el aprendizaje. Entonces podríamos decir que el estudiante acepta participar de las condiciones y reglas del juego definido por el docente y por lo tanto, realiza las acciones correspondientes para participar de ese juego. A estas acciones se les denomina **devolución**.

Regulación: Es la acción del docente que consiste en orientar el comportamiento de los estudiantes en aras de que construyan las estrategias ganadoras para alcanzar el aprendizaje.

Es de aclarar que esas acciones del docente pueden ser las mismas actividades que propone para las sesiones de clase. Quiere decir que las actividades (juegos de aprendizaje) también tienen la cualidad de orientar, dirigir, o estimular el comportamiento de los estudiantes en pro de su participación para la actividad.

Institucionalización: Es cuando el docente confirma, por medio de las acciones de los estudiantes, la adquisición de los saberes que planteó para la sesión de clase.

Mesogénesis: La relación (transacción didáctica) entre el docente y los estudiantes tiene un objetivo preciso: el alcance de un aprendizaje.

Las acciones que realiza el docente para lograr el alcance del aprendizaje: las actividades planteadas, los materiales de trabajo y el espacio del aula siempre están mediadas por una serie de infinitas relaciones posibles entre el docente, las acciones de los estudiantes y los materiales de trabajo, estos redefinen el contenido a lo largo de la sesión de clase.

En pocas palabras, la mesogénesis son las variables que tiene la movilización del contenido a lo largo de la sesión de clase mediado por las actividades, las acciones del docente y los estudiantes y los materiales de trabajo. Sensevy, G (2007) lo describiría así: *“significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos”*. (Sensevy G, 2007, p.20)

Cronogénesis: La modificación del contenido durante el transcurrir de las sesiones inevitablemente está mediada por el tiempo. Las actividades que buscan la movilización del contenido están organizadas por medio unos tiempo en específico, pues, aumentar o reducir el tiempo transforma inevitablemente la movilización del contenido. Así que el docente valorará la importancia que tiene el tiempo de las actividades y la relación de éste con los contenidos escénicos que quiere movilizar.

Topogénesis: Es el análisis de las relaciones que se establecen entre el estudiante y el docente, y el saber. Son importantes las responsabilidades tanto del docente como del estudiante en las transacciones didácticas que se establecen en el aula de clase, pero es más importante las maneras en que se establecen esas relaciones en pro de alcanzar el aprendizaje.

En el subcapítulo de la reconstrucción el docente subrayará cada uno de los análisis de las planeaciones con los descriptores para comprender la acción didáctica, para que en el capítulo de la evaluación se pueda comprender a fondo las situaciones didácticas presentadas en la reconstrucción. A cada uno de los descriptores se les asignó un color:

Descriptor.	Color.
Transacción didáctica.	
Contrato didáctico.	
Juegos de aprendizaje.	
Definición.	
Devolución.	
Regulación.	
Institucionalización.	
Mesogénesis.	
Topogénesis.	
Cronogénesis.	

CAPÍTULO III.

Análisis.

3.1 Deconstrucción⁹.

Este subcapítulo de la deconstrucción está resumido brevemente, pero aún así se puede encontrar en su totalidad en los anexos como *Deconstrucción*, en la página 39. La razón de trasladar todo el subcapítulo a los anexos se establece porque esta investigación considera que las falencias cometidas por el docente Jonathan Aguiar se repiten constantemente en todas las planeaciones, y no es necesario poner la extensión del análisis de las 20 sesiones de clase reiterando una y otra vez los errores cometidos. Por este motivo, únicamente se destacarán en este subcapítulo las falencias, incongruencias, aciertos y desaciertos de algunas de las sesiones de la deconstrucción invitando al lector a que se dirija a los anexos donde encontrará una mirada más completa y detallada de esta fase.

Introducción.

Es de aclarar que para la deconstrucción se utilizó un esquema general que se compone de: el **número de la sesión, la fecha, el contenido a movilizar, las habilidades escénicas**, y el tiempo, este último ítem hace referencia a que una misma planeación es implementada en los cuatro grupos que hacen parte del nivel de Kinder (Kinder A, Kinder B, Kinder C y Kinder D), es decir que la planeación se repite cuatro veces, cada una de 45 minutos, en un mismo día. Además se realizó un diario de campo que contiene las experiencias generales de los cuatro grupos que atienden a un mismo nivel. Es de resaltar que el docente no tiene registro audiovisual de las sesiones ya que el permiso para hacer dicho proceso no logró su aprobación.

Para comenzar el análisis de las planeaciones, en aras de determinar los contenidos que planteó el profesor en esta primera fase, se hará un análisis desde el inicio de la práctica profesional en el jardín (2 de Mayo del 2019) hasta la fecha de presentación del día de la familia (3 de Agosto del 2019). Para establecer de forma resumida cada una de las

⁹ Para el análisis de la **Deconstrucción** y **Reconstrucción**, se tomaron como referencia las planeaciones y diarios de campo de la población de Kinder, pues fue la población con la cual, el profesor de artes tuvo mayores intervenciones.

planeaciones analizadas se presenta una tabla que integra los aspectos más relevantes del análisis de la desconstrucción organizada de la siguiente manera:

Sesión #	Fecha.	Contenido(s) trabajado(s).
Aspectos más relevantes del análisis.		

No se van a encontrar las 20 sesiones resumidas. Como ya se mencionó anteriormente muchos de los desaciertos se repiten constantemente en las sesiones, así que sólo adjuntará el resumen de las sesiones más significativas para presentar los desaciertos, falencias e incongruencias.

Aspectos más relevantes del análisis de la fase de Deconstrucción.

Tabla número 3. (2019). Aspectos más relevantes del análisis de la fase de deconstrucción.

Sesión #	Fecha.	Contenido(s) trabajado(s).
1 ¹⁰ .	6/05/19	Noción de atmósfera sonora.
En el afán de responder a las necesidades laborales el docente justificó elementos que no son propios de la enseñanza de las artes escénicas en primera infancia, en el caso de esta sesión, el docente llevó la escala de valoración cualitativa del ICBF. El docente planeó el objetivo de generar un diagnóstico de la población de las habilidades escénicas para desarrollarlas más adelante. Este objetivo no se relaciona en nada con la enseñanza de las artes escénicas en cuanto a que no promueve la movilización de un aprendizaje escénico, tampoco tiene relación con las actividades propuestas y por último ni siquiera se puede relacionar con un proyecto de aula posible. Es por esta razón que la planeación tiene aprendizajes escénicos y actividades incongruentes. Además de esto, el docente intentó que la escala de valoración cualitativa fuera la que desarrollara el contenido de la sesión.		
2 ¹¹ .	8/05/19	Caracterización de personajes.
Como el docente no tiene claridad respecto al <i>qué enseñar</i> de las artes escénicas en		

¹⁰Puede dirigirse al anexo número 1 y a la planeación número 1 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

¹¹ Puede dirigirse al anexo número 2 y a la planeación número 2 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

primera infancia confundió la enunciación de los aprendizajes escénicos: planteando como contenidos lo que serían las habilidades escénicas, y también falló al pretender movilizar contenidos muy complejos como “caracterización de personajes” para una población que apenas está empezando un acercamiento a las artes escénicas. Esto quiere decir que los juegos de aprendizaje que planteó no tuvieron una finalidad de aprendizaje.

3 ¹² .	13/05/19	Coreografía. Caracterización de personajes.
-------------------	----------	--

Es claro que las actividades no se relacionaron directamente con la movilización de contenidos que se planearon para esta sesión. Así que se falló el planteamiento mesogenético al pretender abarcar una cantidad desproporcionada de contenidos y actividades para que al final no se desarrollara ninguno correctamente. Los contenidos de coreografía, caracterización de personajes, y las actividades de realizar una pequeña obra de teatro y reflexión, son muy extensos, es decir, el tiempo que requerirían para su realización era muy largo para una sólo sesión con este tipo de población.

4 ¹³ .	15/05/19	Estructura de una presentación escénica. Respeto por el otro (contenido actitudinal).
-------------------	----------	--

Empieza a cambiar el lenguaje del profesor para nombrar los contenidos que quiere desarrollar; aunque cuando el docente define la “estructura de una presentación escénica” en realidad se está refiriendo más a una actividad que a un contenido. Lo que denota que el docente está tratando de poner en palabras lo que quiere enseñar, pero aún hay confusión.

5 ¹⁴ .	20/05/19	Resolución de problemas.
-------------------	----------	--------------------------

El docente apenas tiene una noción básica de los intereses de los estudiantes: plantea

¹² Puede dirigirse al anexo número 3 y a la planeación número 3 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

¹³ Puede dirigirse al anexo número 4 y a la planeación número 4 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

¹⁴ Puede dirigirse al anexo número 5 y a la planeación número 5 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

actividades que no establecieron un contrato didáctico con la población, esta acción desencadenó desmotivaciones, distracciones, o falta de compromiso de los estudiantes para la clase de artes escénicas, por lo tanto, aumentaron los llamados de atención, regaños y castigos.

6 ¹⁵ .	22/05/19	Acciones que debemos tener con el otro.
-------------------	----------	---

El docente debió responder con el requerimiento institucional de realizar el evento de la izada de bandera alineado con el día de la afrocolombianidad. Así que planteó tomar las obras de títeres que ya había trabajado anteriormente con el nivel de Párvulos y las adaptó con relación al requerimiento institucional que debía realizar. Esta acción obligó al docente a tomar el elemento de la moraleja de la obra de títeres como instrumento para la movilización del contenido actitudinal de la sesión. En pocas palabras, en términos de la mesogénesis el docente propuso la posibilidad de que los estudiantes al entrar en contacto con la moraleja de un cuento movilizaran un contenido actitudinal.

7 ¹⁶ .	27/05/19	Partitura escénica de un baile .
-------------------	----------	---

Más allá de la incorrecta enunciación del aprendizaje escénico a movilizar en la sesión, el docente propuso, lo que consideramos en esta investigación como un hallazgo mesogenético, hallarle un “sentido” al los bailes que realizaron los estudiantes. Esto es un hallazgo en el sentido en que empezó a reflexionar sobre los elementos posibles para la movilización del contenido principal de la sesión.

8 ¹⁷ .	29/05/19	Cuento. Partitura de una canción.
-------------------	----------	--------------------------------------

Como el docente aún confundía el *qué enseñar* de las artes escénicas propuso una cantidad innecesaria de actividades que ni siquiera tuvieron una congruencia las unas con las otras, es así como las partes del juego de aprendizaje estuvieron desconectadas.

¹⁵ Puede dirigirse al anexo número 6 y a la planeación número 6 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

¹⁶ Puede dirigirse al anexo número 7 y a la planeación número 7 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

¹⁷ Puede dirigirse al anexo número 8 y a la planeación número 8 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

Hay que destacar que desde esta sesión por lo menos ya empezaba a visualizar los intereses de los estudiantes, pero el error de planificar actividades sin que tuvieran una relación con la movilización de contenidos hizo que las clases fueran divertidas pero sin aprendizaje.

9 ¹⁸ .	5/06/19	Cuento. Caracterización. Acción escénica.
-------------------	---------	---

En su última sesión, antes de empezar a co-desarrollar las **presentaciones escénicas** para el día de la familia el docente instauró la posibilidad de explorar de una mejor manera los hallazgos realizados en la sesión número 7 (Anexo 7)(p17); en resumen, en esa sesión se planteó utilizar una actividad en la cual los estudiantes gozaran y disfrutaran de las acciones creativas, tanto del docente como de los estudiantes por medio de la característica del **juego simbólico**. De esta manera genera las condiciones necesarias para que los estudiantes acepten la transacción didáctica que desea instaurar el docente.

Esto lo realizó por medio de la narración de un cuento y de la realización de un baile; buscando dentro de la narración y el baile el disfrute de los estudiantes por la clase de artes escénicas con las diferentes tonalidades de voz del docente (al narrar el cuento) y con la alegría de bailar con un “sentido”. Además, que también desarrolló habilidades de la **educación del movimiento**.

Se reitera que el docente aún confundía la enunciación de los aprendizajes escénicos que quería movilizar en las sesiones, por lo tanto, aunque las sesiones fueron en algún sentido exitosas en cuanto a la participación de los estudiantes los aprendizajes escénicos fueron muy abstractos tanto para el docente como para los estudiantes.

Todas las sesiones que a continuación se presentan fueron específicamente orientadas hacia la realización de las presentaciones teatrales del día de la familia. El docente entonces propuso en las planeaciones más allá de la movilización de aprendizajes escénicos el logro de una presentación escénica, es por esta razón que el docente escribe en el espacio que estaba designado para el aprendizaje escénico la palabra “ensayo”. Así que en la próxima tabla

¹⁸ Puede dirigirse al anexo número 9 y a la planeación número 9 de la fase de desconstrucción, ubicada también en los anexos.

evaluaremos el conjunto de las 11 sesiones que fueron orientadas para el evento del día de la familia.

10-11 ¹⁹ .	26/06/19 - 31/07/19	Ensayo.
El docente empieza a dialogar con la docente de terreno sobre las posibles ideas, rutas o intereses de los estudiantes para lograr el montaje del día de la familia. Es muy importante la opinión de la docente de terreno ya que es un agente que está en contacto con los niños los cinco días de la semana, y por supuesto, los conoce ampliamente. La descripción anterior es importante en el sentido en que el docente empieza a crear estrategias para orientar a cada uno de los niveles (Párvulos, Pre-kinder, Kinder y Transición) hacia la creación de las presentaciones escénicas asumiendo el rol de un director que no tuvo que ver en nada con los aprendizajes escénicos que debía movilizar. Se podría decir que el docente se convirtió en el animador, promotor y ordenador de la presentación escénica: estuvo en diálogo con la docente de terreno, sirvió de técnico, ordenó algunos guiones, construyó algunas estructuras de movimiento etc. Pero el docente falla en el sentido en que no tuvo en cuenta en pensar cómo todas las anteriores acciones (técnico, guionista, y director) pudieron haberse alineado con la construcción de actividades propias para la población y lograr así la movilización de contenidos de las artes escénicas, en pocas palabras, observó un sin fin de habilidades y posibles contenidos, más no los declaró; con esto se quiere decir que las acciones del docente tampoco se deben desprestigiar ni subvalorar así no sean declaradas en la planeación o diario de campo. El docente tuvo en cuenta algunos gustos y características de los estudiantes para organizarlos a cumplir ciertas funciones dentro de la presentación escénica, también logró que los estudiantes presentaran sus obras a los compañeros de otros niveles, y trabajó junto con los directivos de la institución, profesores y padres de familia para lograr los montajes; pero como se declaró anteriormente, pero si reitera que todas estas acciones pertenecen más a las que haría un director que a las acciones que podría realizar un docente de artes escénicas como plantear actividades que se relacionen con		

¹⁹ Puede dirigirse a los anexos del número 10 al 21 y a las planeaciones del número 10 al 21 de la fase de deconstrucción, ubicadas también en los anexos.

la construcción de una partitura de movimiento (que sirva como una base para el montaje de una presentación escénica) pero que a la vez movilice contenidos y habilidades escénicas como la expresión corporal y roles de personaje. Se diferenciaría entonces el rol del docente de artes escénicas en primera infancia del rol de un director en el sentido en que los estudiantes estarían alcanzando aprendizajes escénicos por medio de una presentación escénica.

3.2 Reconstrucción.

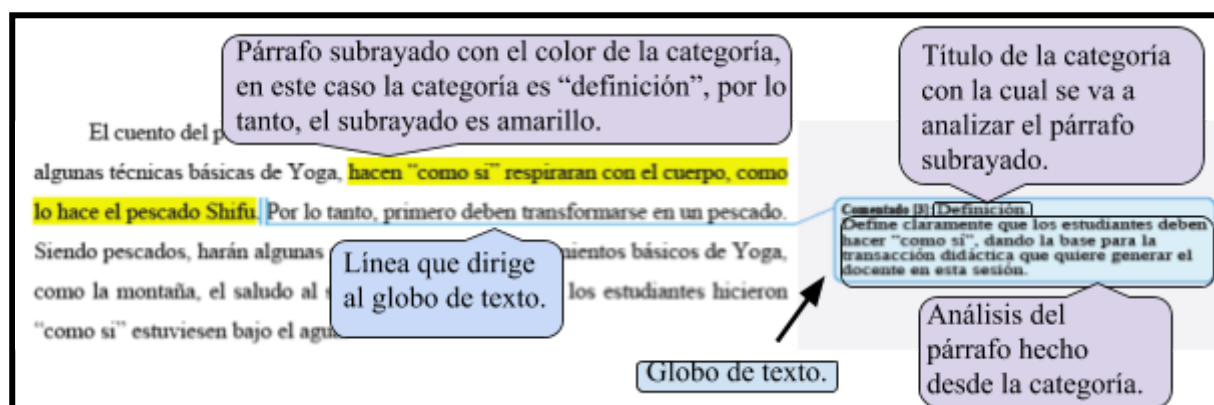
¿Qué y cómo lo está enseñando? ¿El *hacer* del profesor se relaciona con las competencias, con los contenidos, con las habilidades que quiere desarrollar?

Introducción.

Como se mencionó anteriormente, la reconstrucción y la evaluación se hacen simultáneamente por la exigencia misma del ejercicio profesional; esto se debe a que son muchas clases, son muchos cursos que motivan la reflexión constante de los hallazgos o desaciertos que surgen en cada sesión. Es así como el análisis de la presente investigación se va nutriendo en la medida en que la reconstrucción va afinando la mirada crítica que sitúa al docente - investigador como el sujeto a evaluar por medio de apreciaciones que califican el desempeño del hacer profesional del mismo, además de revisar con detalle las maneras en las que éste moviliza los procesos de enseñanza - aprendizaje. Estas miradas a detalle se profundizarán en el subcapítulo de la **evaluación**.

Para poder analizar todas las acciones importantes de la fase de reconstrucción de la práctica del docente Jonathan Aguiar en este subcapítulo, **subrayaremos el párrafo** del análisis con el **color** de la “categoría para describir y comprender la acción didáctica” que instauramos anteriormente, luego, a este **párrafo subrayado** le agregaremos una **línea** que se dirige hacia una **burbuja de texto**, esta burbuja se **titulará con el nombre de la categoría** que estaremos usando para analizar la práctica de la reconstrucción y debajo de ésta estará el **argumento que complementará dicho análisis**. A continuación, un ejemplo:

Imagen 1. 2019. Ejemplo de cómo será el análisis de la reconstrucción.



El docente empieza a investigar **alternativas de acción** para reinventar, solventar, o resolver aquellas problemáticas surgidas a partir del análisis hecho en la deconstrucción. Para lograrlo, utiliza la fundamentación teórica (**contenidos y habilidades**) y pone en práctica el *cómo enseñar* que se desarrolló en el marco teórico²⁰.

Con base en los requerimientos institucionales, ahora propuestos para el día de la clausura, propone para el **proyecto de aula** un diálogo entre los contenidos y habilidades relacionados principalmente para un montaje del día de la clausura. Así que brinda los siguientes objetivos:

Imagen 2. 2019. Objetivos plan de aula fase II. (Después del evento cultural del día de la familia)

Grupo: Pre-Kinder A,B,C,D; Kinder A,B,C,D. Transición A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Generar **elementos escénicos** que sirvan como base estructural de un montaje musical para el día de la Clausura.

Objetivos específicos:

Establecer nociones del contenido conceptual del **juego dramático**, por medio del contenido procedimental del **disfrute estético**, utilizando como herramientas el juego simbólico, el cuento hecho juego o el juego hecho cuento.

Desarrollar habilidades en la **educación del movimiento** (toma de conciencia del cuerpo, habilidades motrices básicas, toma de conciencia del espacio) en pro de realizar una estructura de movimiento para la realización de un baile.

²⁰ Ir a Marco teórico: **cómo enseñar estos contenidos**.

3.2.1 Análisis de las planeaciones de la reconstrucción.

Al igual que en el análisis de deconstrucción, en esta fase, la de reconstrucción se analizarán las planeaciones del nivel que correspondiente al de kínder.

Número de sesión.	Fecha.	Contenidos.	Habilidades.	¿Cómo enseñar?
-------------------	--------	-------------	--------------	----------------

Sesión 1	7/08/19	Imitación.	Toma de conciencia del cuerpo.	Cuento del pescado Shífu.
----------	---------	------------	---------------------------------------	---------------------------

El docente inicia con lo que considera lo más básico de aprendizaje en el ámbito teatral para los niños: el contenido conceptual de la **convención teatral “como si”**. Se propone como objetivo -aunque el docente no lo declare en la planeación ni en el diario de campo- que la oración **“como si” acompañe la mayoría de sus sesiones, que dé la entrada y la apertura a la acción de los estudiantes: como si volaran, como si vieran, como si escucharan, como se estuvieran** etc. Por esto quiso dejarla clara en esta primera sesión.

¿Cómo llegar a ese objetivo? El docente propone que sea a través de actividades en donde los estudiantes gocen con la realización de todas las convenciones del **“como si”** que proponga.

Después de haber pasado por la gran presentación del día de la familia, el docente construye el cuento del pescado Shífu, con el fin de que la sesión sea tranquila y que los estudiantes se relajen después de vivir el trajín de los ensayos para el día de la familia. Por esto propone como objetivo:

Imagen 15. 2019. Objetivo general de la planeación fechada el 7/08/2019. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Dirigir a los estudiantes a un estado de tranquilidad y reconocimiento por medio de los ejercicios propuestos por el Dr. Serge Raynaud de la Ferrière.

Comentado [I]: Contrato didáctico. El docente establece un contrato didáctico con los estudiantes en el sentido en que quiere declarar unas reglas de juego por medio de la convención teatral del “como si”. Existe la posibilidad de una transacción didáctica solo si los estudiantes aceptan las condiciones que propone el docente.

Comentado [JAT2]: Juegos de aprendizaje. Estrategias que plantea el docente para el alcance del aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de estos juegos de aprendizaje es que los estudiantes logren generar estrategias de aprendizaje.

Desde esta sesión en adelante el docente toma la decisión de que todas las sesiones de artes escénicas sean planeadas como un “juego”: Un “juego” en el cual los estudiantes (para ganarlo) deben cumplir una serie de misiones y objetivos. El “juego” puede tener la característica de ser un “cuento”: mientras transcurre la narración del cuento, transcurre el juego, las pericias del cuento son las misiones del juego.

La creación del docente debe estar direccionada a que los estudiantes generen estrategias de aprendizaje para lograr las misiones del juego, y a la vez, avanzar en la narrativa del cuento.

El cuento del pescado Shifu tiene que ver en cómo los estudiantes, utilizando algunas técnicas básicas de Yoga, hacen “como si” respiraran con el cuerpo, como lo hace el pescado Shifu. Por lo tanto, primero deben transformarse en un pescado. Siendo pescados, harán algunas posturas y algunos movimientos básicos de Yoga, como la montaña, el saludo al sol etc: movimientos que los estudiantes hicieron “como si” estuviesen bajo el agua.

El docente entonces empezó a explicarles los movimientos a los estudiantes por medio de su cuerpo para que los estudiantes imitaran esas acciones. De los movimientos hechos por el docente evidenció que los estudiantes en sus posturas, en su concentración y en acciones como “cerrar los ojos” estaban participando activamente de la sesión.

El docente siguió utilizando la convención teatral del “como si”: “Niños y niñas, como si del salón empezara a brotar una fuente de agua que recorre primero nuestros pies, luego nuestras rodillas, y así sucesivamente hasta llegar a la cabeza. Así que todos, vamos a hacer “como si” nos fuéramos a hundir, así que respiremos profundamente ¡vamos!”.

Comentado [3]: Definición.
Define claramente que los estudiantes deben hacer “como si”, dando la base para la transacción didáctica que quiere generar el docente en esta sesión.

Comentado [4]: Mesogénesis:
El docente por medio de esta acción va orientando a los estudiantes a que movilicen el contenido escénico de la **imitación**. Esto lo hace utilizando el contrato didáctico que estableció anteriormente con la convención teatral del “como si”: “como si” fueran pescados, o “como si” estuvieran bajo el agua. Es así como los elementos del cuento (en este caso, los personajes) se empiezan a relacionar con el contenido que se quiere movilizar en la sesión.

Comentado [5]: Devolución:
El docente nunca les enunció a los estudiantes que el aprendizaje a movilizar en la sesión era la habilidad de “toma de conciencia del cuerpo”, lo que más llama la atención es que los estudiantes fueron los que generaron una estrategia de aprendizaje con acciones como “cerrar los ojos” o respirar profundamente para lograr el aprendizaje del contenido de la imitación.

Comentado [6]: Definición.
El docente plantea la situación y las reglas generales que va a tener esta sesión por medio de la convención teatral del “como si”.

Imagen 16. 2019. Diseño de planeación para la sesión número 1. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

	Indicaciones. El profesor dará las indicaciones que deben seguir (valga la redundancia ¹) en el patio (espacio de la sesión).	
Inicio del cuento.	Dar el inicio del cuento del pescado Shifu.	0:05
Salida al Patio.	Continuar el relato del cuento y empezar con los ejercicios de Yoga, resaltando que cada una de las posiciones son el ritual necesario para transformarse en el pescado Shifu.	0:35
Reflexión.	Al finalizar la sesión, se hará una reflexión y una aclaración de todos los elementos que componen una partitura.	0:05

La habilidad escénica que se planteó en el marco teórico como “**tomar conciencia del cuerpo**” la quiso desarrollar el docente por medio de la respiración y de algunas figuras corporales de Yoga.

¿Qué estuvo enseñando?	Imitación, reproducción. Habilidades para el movimiento en el
------------------------	--

	espacio.Toma de conciencia del cuerpo.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Integrando los elementos de un cuento (personajes, situaciones, argumento) con la movilización de aprendizaje de las artes escénicas: habilidades de “toma de conciencia del cuerpo” y el contenido de la “imitación”.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Tiene relación con los contenidos y habilidades propuestas en el marco teórico. Hace parte también de los aprendizajes teatrales que promueve el juego dramático (imitación y reproducción) y la expresión en un nivel básico como empezar a reconocer las habilidades de su cuerpo para la comunicación.
Rol docente.	El docente encontró en la acción de los estudiantes múltiples posibilidades de explorar y entender el cuerpo, como cuando cerraron los ojos y disfrutaron de las posturas que estaban haciendo o como cuando se tocaban la punta de los pies, o en la observación de las posturas del cuerpo de los demás compañeros.

Comentado [JAT7]: Mesogénesis.
 Hay que aclarar que se utiliza el término mesogénesis para analizar los elementos de la sesión que definieron, redefinieron y significaron los aprendizajes de las artes escénicas: contenidos y habilidades. Ambos aprendizajes (**imitación** y **toma de conciencia del cuerpo**) fueron definidos por el docente por medio de las posturas básicas de Yoga y redefinidos por los estudiantes con acciones como “cerrar los ojos”.

Sesión 2	14/08/19	Rol de personaje. Juego dramático (Imitación y reproducción).	Habilidades de la educación del movimiento. Desplazamiento en línea.	Cuento del Gran Gorila Donkey.
----------	----------	---	---	--------------------------------

El docente inicia esta segunda sesión con la clase a la que denomino el Gran Gorila Donkey. Para enseñar los contenidos de las artes escénicas el docente plantea actividades que apelan al disfrute estético, haciendo que los estudiantes gocen de sus propias creaciones y de las creaciones de otros.

Las actividades de la sesión fueron:

- La actuación del docente como el **Gran gorila Donkey**. En esta actuación el docente instaló las nociones básicas corporales y vocales que más adelante, los estudiantes procurarían imitar.
- La segunda actividad es la acción de los estudiantes en lograr el Rol del personaje Donkey, que sería un contenido y que movilizarían por medio de la imitación; en pocas palabras, gozarían imitando la acción del docente mientras aprenden a crear el rol del personaje del Gran Gorila Donkey.
- La tercera actividad corresponde a la creación de la partitura de movimiento de la fiesta de cumpleaños del Gran Gorila Donkey, que desarrollaría la habilidad de la **educación del movimiento**.

La estructura del cuento fue la siguiente: El docente actuó de gorila, proponiéndoles a sus estudiantes que necesitaba ayuda en la realización de un baile para la fiesta de su cumpleaños. El gran Gorila Donkey se siente muy triste porque nadie de su familia lo quiso acompañar a su fiesta de cumpleaños, así que los estudiantes proponen el plan de personificar a la familia del Gran Gorila, bailar y celebrar con él, para que se sienta mucho mejor.

El docente observó que se cumplió con la movilización del contenido del rol de personaje en el sentido en que los estudiantes institucionalizaron las características corporales que debe tener un gorila: la manera en que utiliza sus

Comentado [8]: Juegos de aprendizaje. El docente quiere profundizar el planteamiento de los juegos de aprendizaje que está creando para las sesiones de clase. ¿Cómo?: Los juegos de aprendizaje que planteó tenían que tener los elementos posibles para que los estudiantes se divirtieran y gozaran; si sucede esto es más más probable que acepten la transacción didáctica que quiere establecer el docente para la sesión.

Comentado [9]: Contrato didáctico. El docente nota que en el juego de aprendizaje empiezan a existir unos hábitos (contrato didáctico) entre él y los estudiantes. Estos hábitos tienen que ver con:

1. Los estudiantes entienden la manifestación creativa del docente en el sentido en que apreciaron la actuación del Gran Gorila Donkey. Por lo tanto, los estudiantes empiezan a tener las nociones de que hacer y cómo comportarse al ver una obra de teatro.
2. El docente dejó claro que todos los gestos, movimientos corporales y sonidos del Gran Gorila Donkey debían ser imitados. El contenido escénico de la imitación se convierte entonces en un hábito que instaura el docente, pues al nombrar "imitación" ya los estudiantes saben que es lo que deben hacer.

Utiliza entonces habilidades corporales que los estudiantes ya habían entrenado en las sesiones anteriores y que ayudaron a potenciar este juego de aprendizaje. En pocas palabras el docente apeló a los hábitos ya instaurados de las sesiones anteriores.

Comentado [JAT10]: Mesogénesis. Para la movilización del contenido de la sesión el docente propone que el contenido se relacione con los aprendizajes que los estudiantes ya han adquirido en las anteriores sesiones de trabajo, como lo es el contenido de la "imitación", y el disfrute y el gozo por sus propias creaciones y de las creaciones de otros.

Comentado [JAT11]: Mesogénesis: Para alcanzar el aprendizaje de la habilidad escénica de "la educación del movimiento" el docente invita a los estudiantes a la fiesta de cumpleaños del Gran Gorila Donkey. En la fiesta los estudiantes se divierten bailando. Así que por medio del gozo, con la excusa de estar en una fiesta de celebración, los estudiantes van desarrollando el aprendizaje escénico de la "habilidad de la educación del movimiento". Desarrollan la habilidad escénica cuando realizan la partitura de movimiento, pues es el espacio de clase para explorar los movimientos de los brazos, las piernas y la cabeza; además de desplazarse por el espacio

brazos (al comer una banana o agarrar las cosas), la forma de caminar (un poco encorvado y utilizando sus brazos) y en la manera en como se quiere comunicar utilizando sonidos como el “hu, hu”. Cada vez que el docente les pidió a los estudiantes que hicieran “como si” fueran Gorilas los estudiantes respondían con este tipo de acciones con las cuales el docente confirmó que sí logro movilizar el contenido escénico del rol de personaje.

Las fases del contenido escénico (imitación y reproducción) fueron institucionalizadas cuando los estudiantes imitaron la corporalidad del docente cuando éste estaba haciendo el rol de un Gorila, y podemos decir que se movilizó la segunda fase del contenido cuando los estudiantes bailaron “como si” fueran Gorilas: allí ya no tuvieron el ejemplo del docente como para imitarlo a manera de espejo, así que hicieron el rol del personaje reproduciendo los mismos movimientos planteados por el docente al inicio de la sesión.

La clase fue lúdica, pero con el sentido de aprendizaje. Los estudiantes gozaron con la personificación del Gran Gorila Donkey, tuvieron el ejemplo del docente (al principio de la clase) para imitar sus acciones y reproducirlas luego.

Se denotó en la deconstrucción que el docente debía buscar *el porqué* los estudiantes tenían que bailar o realizar alguna acción escénica; y en esta sesión lo tuvieron claro: hay que bailar la canción para que el Gorila Donkey se sienta mejor, así que se cumplió con buscarle un “sentido” a la acción de los estudiantes, como se propuso en los anteriores diarios de campo de la deconstrucción.

¿Qué estuvo enseñando?	Juego dramático: Imitación y reproducción. Rol del personaje. Habilidades para el movimiento en el espacio.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la imitación y reproducción básica de la actuación básica de un animal hecha por el docente. Construcción de una estructura de movimiento sencilla que involucrara el desplazamiento por el espacio.

Comentado [12]: Contrato didáctico: Los estudiantes, en la fase de deconstrucción, no tenían una respuesta acertada a las actividades que planteaba el docente. Esta respuesta tenía que ver con hallarle un sentido, un por qué a las acciones que realizaban en un baile o en una actuación. Así que el docente empezó a plantear en las actividades (juegos de aprendizaje) un "por qué" al baile que realizaron. Esto quiere decir que se facilita un contrato didáctico cuando los estudiantes le hallan un sentido a las acciones que les propone el docente.

¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Tiene en cuenta los aprendizajes teatrales del Juego dramático y la expresión , por medio de la movilización de los contenidos y habilidades propuestas en el marco teórico.
Rol docente.	El docente reafirmó que en las clases de artes escénicas se debe hacer teatro, es decir, el docente al representar un personaje genera que los estudiantes se interesen por la clase, por lo tanto, aceptan el contrato didáctico que les esta planteando el docente, esto puede suceder con todas los elementos escénicos que el docente lleve al aula de clase como bailes y títeres.

Sesión 3	21/08/19	Contenido axiológico. Valoración de la cooperación en la producción, por encima de la competencia.	Desplazamiento en parejas. Con el fin de que sirva como elemento para utilizar después en una posible obra ¹ .	Cuento y juego de los hermanos Nasira y Al Hashim.
----------	----------	--	--	---

Para esta tercera sesión el docente propuso un contenido axiológico y el logro de una habilidad (desplazamientos en parejas), **para esto creó el cuento hecho juego de los hermanos Nasira y Al Hashim.**

Este cuento, al igual que los dos cuentos de las sesiones anteriores (Gran Gorila Donkey y el Pescado Shifu) los adaptó el docente específicamente para alcanzar el desarrollo de los contenidos y habilidades. Por supuesto que se utilizó, al igual que las anteriores dos planeaciones la convención teatral del “como si”, convención teatral que acompañará todas las sesiones de todos los niveles.

El cuento como estructura básica tiene que ver con dos hermanos que están peleando por la herencia de su padre: un tesoro que está escondido al otro lado del salón. Los niños y las niñas que serían del equipo de Al Hashim y Nasira, respectivamente, irían por el tesoro que estaría al final del salón “como si” **estuvieran saltando por unas alfombras voladoras** (colchonetas de colores) encima del desierto del Sahara (el piso del salón).

En esta actividad se tiene en cuenta el *cómo enseñar* del docente en el sentido en cómo construye una alternativa de enseñanza utilizando el **juego simbólico** para adjudicarle a los objetivos normales características espaciales.

Siguiendo con las actividades, normalmente se observó que los estudiantes, fueran niñas o niños, quisieron llegar primero que el otro equipo (Nasira o Al Hashim), aún así no lograron alcanzar el tesoro prometido por el padre: Este tesoro tenía que ver con que tanto hermano (niños) como hermana (niñas), debían

Comentado [13]: Juegos de aprendizaje:
El docente plantea para la creación de los **juegos de aprendizaje** unos posibles ítems que deben tener todos los juegos:

El establecimiento de una transacción didáctica, un cuento que tenga los elementos de interés necesarios para que los niños acepten participar en el juego.

Un contrato didáctico: que los niños acepten las condiciones que les plantea el docente,

Que los estudiantes generen estrategias ganadoras para que los estudiantes alcancen el aprendizaje del contenido actitudinal que propone el docente para este juego de aprendizaje.

Comentado [14]: Contrato didáctico:
Se resalta que el docente instauró un hábito importante en la relación con sus estudiantes con la convención teatral del “como si”.

Comentado [15]: Transacción didáctica:
Los estudiantes para aceptar la relación transaccional con el docente requieren que las clases sean mágicas: que exista fantasía en lo que les proponga el docente. Así que el docente apela a que existan reconfiguraciones simbólicas que promuevan la fantasía y magia en la clase.

¹ Ver objetivos del Proyecto de aula, Imagen 14, Anexo 13.

llegar juntos al otro lado del desierto, y que el verdadero tesoro es la **unión de hermanos**, no una fortuna de dinero u objetos valiosos. En esta acción concreta es cuando el docente realiza la instalación del contenido **valoración de la cooperación por encima de la competencia**, pues, los estudiantes después de reconocer que lo importante no era llegar primero para obtener el tesoro del padre empezaron a colaborar entre sí para que pudieran ganar todos el juego.

¿Qué estuvo enseñando?	Valoración de la cooperación por encima de la competencia. Habilidades para el movimiento en el espacio. Desplazamiento en parejas como elemento escénico para utilizar después en un posible montaje para el día de la clausura.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de un juego alineado a los elementos de un cuento: un argumento y una moraleja.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Con las habilidades del movimiento en el espacio.
Rol docente.	La construcción de una alternativa de enseñanza por medio del juego simbólico para la movilización de contenidos axiológicos. Un hallazgo importante es la creación del docente de moralejas concretas (entendibles para los estudiantes) para la movilización de contenidos axiológicos por medio de los cuentos que lleva al aula de clase.

Comentado [16]: Devolución.

Es una de las primeras veces en que el docente, al ver que los estudiantes no generan las estrategias ganadoras, les anticipa cuáles serían las estrategias ganadoras para que los estudiantes las realicen en pro de alcanzar el aprendizaje.

Comentado [17]: Juego de aprendizaje.

El docente observa que los estudiantes siguen preocupados con ganar el juego llegando primero al otro lado del salón, así que el docente toma la decisión de “adaptar el juego” dándoles la respuesta de cómo ganar el juego. En este sentido el docente orienta a los estudiantes hacia el alcance del aprendizaje.

Sesión 4	26/08/19	Acciones/situaciones.	Educación del movimiento: Habilidades motrices básicas.	Cuento y juego del Castor.
----------	----------	-----------------------	--	----------------------------

El docente resalta como hallazgo que los estudiantes se entusiasmen y participen de la clase de artes escénicas cuando **en contacto con un juego o con un cuento**, el docente continúa con la propuesta de seguir planteando el *cómo enseñar* por medio de juegos hechos cuentos o cuentos hechos juegos.

Crea entonces el juego del Castor, que tiene una estructura básica: Hay un Castor que necesita ser salvado en el bosque, este Castor está ubicado al final del salón. Pero para llegar a él, los guardabosques (estudiantes) deben pasar por varios escenarios, aquí, el **docente empieza a plantear la situación** de todos los personajes tanto del Castor, como de los Guardabosques, por lo tanto, inicia la movilización del contenido.

Seguido a la enunciación de esta primera parte de la estructura del cuento a los estudiantes, declara entonces los escenarios que tendrían que atravesar para llegar al Castor, **además, empieza a recurrir a las habilidades corporales de los estudiantes (habilidades motrices básicas)** para que ellos puedan atravesar los escenarios que propone el docente para el cuento del Castor, como atravesar una montaña (movimiento de los brazos), un pantano (movimientos de las piernas), un bosque espeso (movimiento de cabeza) y un pequeño desierto con mucho sol (movimiento de los hombros).

El contenido de las artes escénicas de la **acción** se evidencia en *el hacer* de los estudiantes enfrentando varias **situaciones** que plantea el docente (dificultades como una montaña, un bosque, y un desierto) que le exigen una serie de **habilidades** (habilidades motrices básicas) para lograr el objetivo del juego.

Cuando los estudiantes logran el objetivo de ayudar al Castor, celebran bailando una canción con el docente, esta canción es se llama “a quién no le gusta jugar” de Juan David Carrión: la canción es la que les dice a los estudiantes con

Comentado [18]: Transacción didáctica.
Los estudiantes aceptan la relación que hace el docente con un cuento y un juego. Esto hace que exista en el aula de clase una transacción didáctica estable con el docente por medio de esta estrategia didáctica.

Comentado [19]: Juegos de aprendizaje.
El docente empieza a crear los juegos de aprendizaje con una estructura en particular:

Hay un personaje que necesita la ayuda de los estudiantes para resolver una situación particular. (Definición)

Los estudiantes buscan las alternativas posibles para ayudar a este personaje. (Devolución)

Los estudiantes celebran porque cumplieron con el objetivo de ayudar a este personaje. (Devolución).

Comentado [20]: Definición:
El docente plantea las reglas del juego de aprendizaje que se va a desarrollar en la sesión.

Comentado [21]: Devolución:
Los estudiantes crean estrategias para lograr el aprendizaje que plantea el docente (habilidades corporales) y esto se observa cuando los estudiantes utilizan varios recursos para atravesar los escenarios que les propone el docente: buscan estrategias para lograr el aprendizaje mientras juegan.

qué parte del cuerpo deben bailar: “*mueve la cabeza, mueve los hombritos, mueve la cadera*”

Las acciones del docente podrían determinar la movilización de otro contenido como la **imitación** y la **reproducción**, pero se diferencia de la sesión del Gran Gorila Donkey² por estas razones:

El siguiente cuadro comparativo se realiza en pro de destacar el por qué se diferencian las dos sesiones y el por qué no se pueden trabajar los mismos contenidos escénicos

Gran Gorila Donkey.	Cuento del Castor.
El docente es quien les presenta, por medio de su actuación, las características del personaje de un Gorila.	Los estudiantes no necesitan imitar al docente, simplemente con la indicación de “escalar una montaña”, los estudiantes realizan las acciones que corresponden.
El docente es quién les enseña a los estudiantes los pasos de baile de la canción de cumpleaños del Gran Gorila Donkey.	La canción adquiere un papel fundamental, en el sentido en que es ésta quien da las indicaciones a los estudiantes al finalizar la sesión para bailar.

Cabe acotar que al finalizar la sesión los estudiantes tuvieron la libertad de utilizar cualquier espacio para bailar la canción, pues el docente para esta sesión no quiso procurar crear movimientos en el espacio, sino más bien, expresiones propias del cuerpo, utilizando los sonidos de una canción.

¿Qué estuvo enseñando?	Acciones/situaciones. Educación de movimiento: Habilidades motrices básicas.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la socialización , hizo que los estudiantes exploraran sus propias

Comentado [22]: Definición:
El docente es quien presenta las reglas del juego de aprendizaje, las reglas de la actividad, estas reglas consisten en que los estudiantes hagan lo mismo que está haciendo el docente.

Comentado [23]: Devolución:
Los estudiantes son los que crean una estrategia de aprendizaje que son las habilidades corporales. La definición del docente (la declaración de reglas de la actividad) la declara al inicio de la sesión.

Comentado [24]: Mesogénesis:
El contenido escénico principal fue las acciones/situaciones, pero la canción del final de la sesión hizo que el docente observara como los estudiantes interactuaban con el contenido actitudinal escénico de “aceptación de las posibilidades y dificultades expresivas en sí mismos y de los otros”. Destacamos entonces la importancia que tienen los distintos objetos culturales que el docente lleva al aula de clase como canciones, obras de teatro y películas para desarrollar tanto contenidos escénicos principales como los contenidos actitudinales.

² Ir a la sesión del 14 de Agosto del 2019.

	posibilidades corporales por medio de una actividad grupal, utilizando las indicaciones que otorgaba una canción.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Se relacionó con los aprendizajes teatrales del juego dramático (con el contenido escénico de las acciones/situaciones), y con la expresión para la comunicación por medio del manejo desinhibido de su cuerpo.
Rol docente.	El docente reafirma como hallazgo la alternativa de enseñanza para las artes escénicas por medio del juego, y que tiene a sus disposición crear o adaptar los cuentos y los juegos para la movilización de contenidos.

Sesión 5.	02/09/19	Acciones/ Situaciones.	Educación del movimiento: Niveles bajo, medio y alto.	Juego de viaje por el tiempo.
-----------	----------	---------------------------	---	-------------------------------------

Plantea, para la movilización de este contenido, las siguientes actividades.

El docente menciona a los estudiantes, que a partir de ese momento serán unos niños “mágicos del futuro” y que tienen en su poder un reloj con el cual pueden viajar en el tiempo.

Con esta indicación empieza a movilizar el contenido de la sesión (**situación**) en el sentido en que instaura en los estudiantes en una **situación particular**: que son “mágicos” y que también son “del futuro”, además, de que tienen un dispositivo con el cual pueden viajar en el tiempo.

Termina completando la **situación** cuando menciona las características principales de los escenarios a los cuales van a ir (cuando viajen por el tiempo) y las cualidades de movimiento que les pide cada escenario:

- El docente les dirá a sus estudiantes que van a viajar, con ayuda de su reloj, por el tiempo. Van a pasar por diferentes escenarios: la época cavernícola, en la cual tendrán que caminar casi que agachados, curveando la columna (**nivel bajo**); después irán a la época medieval, en donde caminarán como si estuvieran cabalgando (**nivel medio**); por último llegarán a la época de los astronautas, allí su cuerpo se estirará, casi que flotará (**nivel alto**); además por cada una de las épocas habrá una canción que bailarán cuando estén en transitando por ésta.

Con la indicación de “tendrán que bailar en cada época, con una canción en particular” se les instaura a los estudiantes la noción de la **acción** que deben tener para cada época.

En seguida aparece una pericia dentro del argumento de la historia, y es que el reloj se les daña. Para arreglarlo, el docente únicamente pondrá las canciones, aleatoriamente de cada una de las épocas, y los estudiantes tendrán que “bailar” cada una de las canciones como corresponda a la época en que se presentó cada una de las canciones.

Comentado [25]: Definición: El docente declara las reglas de la actividad, en otras palabras, declara las reglas del juego de aprendizaje, dando por sentado que los estudiantes aceptarán las reglas de juego, y por ende, aceptarán el contrato didáctico que propone el docente para la transacción didáctica a realizar.

Comentado [26]: Mesogénesis: Desde la "definición" (declaración de reglas del juego de aprendizaje) el docente empieza a movilizar el contenido. Es un hallazgo importante en el sentido en que el contenido se puede empezar a movilizar en la misma declaración de reglas del juego de aprendizaje.

Comentado [27]: Mesogénesis-Definición. La declaración de las reglas del juego de aprendizaje están dadas por un inicio y un final, una "entrada en materia" y una "conclusión". Aquí el docente termina la definición de las reglas del juego de aprendizaje, pero también la instauración del contenido.

Comentado [JAT28]: El análisis mesogenético está inculcado en la manera en como el contenido escénico hace parte de la definición de las reglas del juego de aprendizaje.

Comentado [29]: Mesogénesis: Empieza a haber una progresión didáctica para la movilización del contenido con el cambio de actividad (juego de aprendizaje). Aumenta la complejidad del contenido "situación" en el sentido en que ya no es una descripción del docente, sino que ahora los estudiantes se involucran con el contenido cuando complementan la "situación" con su "acción" sobre esta situación.

Comentado [30]: Mesogénesis: Cada una de las acciones que los estudiantes realizan sobre la "situación" que les plantea el docente tienen una habilidad a desarrollar. Esto quiere decir que mesogenéticamente el contenido se puede relacionar con la adquisición de alguna habilidad, o posiblemente otro contenido.

Comentado [31]: Mesogénesis: Como ley general del universo que plantea docente (viajar por el tiempo), existe una regla general que los estudiantes deben cumplir (contrato didáctico y transacción didáctica si aceptan cumplirla y es que en cada situación deben realizar la acción de "bailar". El contenido "situación - acción" se complejiza cuando se le agrega un disfrute, un gozo por el aprendizaje. Así que el contenido se complementaria: "acción-situación", "habilidades corporales" y "disfrute y gozo por el aprendizaje".

Comentado [32]: Mesogénesis - devolución: Se presenta un cambio en la situación que plantea el docente: hay un problema. Esta nueva situación de este juego de aprendizaje requiere que los estudiantes generen estrategias, por medio de habilidades corporales, para alcanzar el aprendizaje. Entonces, mesogenéticamente el contenido vuelve a tener una variable: la devolución de los estudiantes en el sentido en que el contenido los necesita para lograr alcanzar el aprendizaje.

La **acción** ahora sí se desarrolla como debe ser: en la situación en la que se encuentran (no poder viajar más en el tiempo) deben realizar la **acción** de bailar para poder arreglar el reloj, y que vuelva todo a la normalidad.

El docente promueve todas las actividades a través del **juego simbólico** en el sentido en que resignifica el patio del jardín (época medieval), la piscina de pelotas (época cavernícola) y el túnel del gusano, cerca al portón (época de los astronautas). Además que se observa que cada uno de los estudiantes, logra comunicarse con el otro para pedir ayuda, enseñarle los pasos, corregirlo, o preguntarle, haciendo parte de la socialización que quiere promover el docente por medio de esta actividad.

No son claras las habilidades en torno a la educación del movimiento (nivel bajo, nivel medio, nivel alto), pues, aunque los declaró el docente cuando mencionaba primero el nivel y luego la postura del cuerpo que debían realizar, al finalizar, los estudiantes bailaron todas las canciones de las épocas sin diferenciarse los niveles que quiso desarrollar el docente; en pocas palabras, las posturas de los niveles no se diferenciaban entre sí: la postura del cavernícola era muy similar a la del caballo, y al bailar como astronautas balaban como si estuvieran cabalgando lentamente, así que tampoco se diferenciaron en el momento en que bailaron las canciones.

Esta sesión tiene varios desaciertos:

En primer lugar, el docente llevó al aula información falsa respecto a los cavernícolas pues el docente no investigó la época ni tampoco los elementos de su enseñabilidad. En segundo lugar, el docente menciona que hay una época de los astronautas mencionando de forma incorrecta la situación que quería establecer con los estudiantes para el juego. El tercer desacierto que encontramos es que el docente pretende mencionar que para época hay una canción que la representa.

Esto nos lleva a hacer una reflexión de los elementos que lleva el docente al aula de clase, pues tiene que investigar a fondo los temas para poder llevarlos al aula de clase.

¿Qué estuvo enseñando?	Acciones/situaciones.
------------------------	-----------------------

Comentado [33]: Mesogénesis:
Las "acciones" de los estudiantes en la devolución ayudan a movilizar mejor el contenido así que avanza la progresión de los juegos de aprendizaje.

Comentado [34]: Mesogénesis:
El contenido adquiere mayor profundidad con todas las acciones que realiza el docente, como por ejemplo la reconfiguración simbólica de los elementos que se encuentran en el aula de clase que sirven como ayuda para que exista una aceptación de las reglas generales del juego de aprendizaje (contrato didáctico), por lo tanto existe una "transacción didáctica" para que los estudiantes logren alcanzar el aprendizaje propuesto por el docente: el contenido escénico "situación-acción".

Comentado [35]: Mesogénesis:
Para alcanzar el aprendizaje los estudiantes empiezan a desplegar acciones como: relacionarse con los otros compañeros, en pro de generar las estrategias para alcanzar el aprendizaje. Eso quiere decir que el contenido empieza a generar una serie de conductas que están más allá de la planeación que el docente hizo de la sesión, como por ejemplo la "socialización" como contenido escénico actitudinal.

Comentado [36]: Mesogénesis:
El contenido "acción-situación" se complementa con el juego simbólico, y con la socialización de los estudiantes, pero al finalizar la sesión el docente observa que a los estudiantes no les quedó muy claro la definición de las habilidades del movimiento que quería promover en los estudiantes, pues no aclaró en la definición del juego de aprendizaje los niveles alto, medio y bajo.

	Educación de movimiento: Niveles alto, medio y bajo.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la socialización , hizo que los estudiantes exploraran sus propias posibilidades corporales por medio de una actividad grupal, utilizando las indicaciones que otorgaba una canción.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Únicamente el contenido escénico a movilizar (acciones/situaciones). La movilización de las habilidades no fue clara, ya que el docente debió planificar una mayor diferencia entre cada una de las posturas de los niveles.
Rol del profesor.	Esta sesión nos declara la importancia que debe tener un docente en investigar las temáticas que va a llevar al aula de clase; esto haría parte de la “organización del conocimiento en la mente del docente” pero como se pudo observar el docente no tuvo en cuenta en esta sesión los parámetros que ya se habían establecido en el marco teórico.

Sesión 6.	04/09/19	Argumento.	La habilidad de expresar espontáneamente.	Cuento de pájaros y payasos.
-----------	----------	------------	--	------------------------------

El docente se enfrentó a varias dificultades para la **creación** de las actividades apropiadas para la movilización del contenido de **argumento** y de la habilidad de expresar espontáneamente:

1. El texto que llevó a la sesión es un relato que tenía la posibilidad de resumirse brevemente:

- Un joven pide trabajo en un circo.
- El dueño del circo le pregunta qué habilidad tiene.
- El joven le responde que sabe imitar pájaros.
- El dueño del circo le responde que eso no es ninguna habilidad.
- El joven se levanta, da las gracias, abre la ventana de la oficina del dueño del circo y se va volando.

El docente hizo algunas preguntas que orientaron a los estudiantes a reconocer cuál es **el argumento** del cuento. “¿Cual es el inicio?” “¿Cual es el final?” etc.

2. Las actividades que realizaron los estudiantes tenían como objetivo ser presentadas ante el jefe del circo (personaje que realizaría el docente). Para lograr la aprobación del jefe del circo los estudiantes tenían que deshacerse de la **pena**, la **timidez**, y el **miedo**, así que imitaron las características de un payaso: hicieron malabares, se rieron descontroladamente, saltaron en trampolín expresando alegría, etc.
Aquí es donde se empieza a desenvolver la habilidad de **expresarse espontáneamente**, los estudiantes reconocen que deshacerse de aquellos miedos les facilita la presentación para el jefe..
3. Al finalizar, el docente les indica a los estudiantes que pueden volar (bailar) libremente (como quieran) por el salón, festejando que el dueño del circo

Comentado [37]: Topogénético:
El planteamiento de las sesiones ya no corresponden a que el docente piense primero las actividades y luego los contenidos. Es por eso que el planteamiento de los contenidos requiere un nivel de planeación más avanzado comparado con el nivel de planeación que el docente realizó en la deconstrucción. Así que el rol del docente se complejiza y busca ahora si la movilización de contenidos apoyado de las actividades que lleva al aula (juegos de aprendizaje).

Comentado [38]: Mesogénesis:
Esto tiene que ver con que los juegos de aprendizaje también deben ser planeados con relación a la movilización de contenidos. Cuando el docente declara que el relato debía resumirse brevemente atiende a que debe poder definirse fácilmente a la población de primera infancia, ya que el contenido escénico a movilizar es el "argumento".

Comentado [39]: Mesogénesis:
Para que los estudiantes creen las estrategias de aprendizaje el docente plantea una serie de preguntas que movilizaron el contenido propuesto para la sesión. Esta fase de clase fue un nuevo juego de aprendizaje que el docente definió mencionándole a los estudiantes que tendrían ahora que responder algunas preguntas relacionadas con el relato con el que acaban de entrar en contacto.

Comentado [40]: Mesogénesis:
El objetivo del nuevo juego de aprendizaje era que los estudiantes no tuvieran pena, ni timidez, por lo tanto, las estrategias que debían realizar los estudiantes (devolución) para alcanzar el aprendizaje tenían que ver con todas las acciones posibles que les permitieran ese objetivo. Ya que el contenido a movilizar era "expresarse espontáneamente".

Comentado [41]: Mesogenéticamente:
El docente plantea el desarrollo de la habilidad "expresarse espontáneamente" con ayuda de esta última fase del juego de aprendizaje en el sentido en que ya no tienen pena, ni timidez, mencionándoles que: "ahora pueden expresarse libremente bailando sin tener que presentarse ante ningún jefe del circo". El docente, actuando como el jefe del circo, entra aquí en representación de todos los miedos y temores de los niños y niñas; pero como los niños dejaron de lado de el jefe del circo (miedos y temores) ya podían bailar libremente por el salón. Es de analizar la situación dialéctica que presenta el rol del docente: el docente crea una estrategia para quitar los miedos y temores de los estudiantes para que se puedan expresar libremente; pero a la vez, él mismo personifica los miedos y temores.

perdió una gran oportunidad con ellos. El docente resuelve todas las dificultades que presenta en los cuentos por medio del baile ya que reconoce que los intereses de los estudiantes están centrados en gran medida en bailar. Los estudiantes entendieron el argumento del cuento, cada uno de ellos bailó y exploró lo que quiso, sin ninguna pena o bloqueo; pues todos los estudiantes estaban realizando la actividad espontáneamente.

Comentado [42]: Mesogenéticamente:
Es de resaltar la importancia de la movilización de un contenido disciplinar "Argumento" con la habilidad de "expresarse espontáneamente". Al movilizar el contenido de "argumento" el docente pudo demostrar que se pueden movilizar, apoyando al contenido disciplinar, algunas habilidades escénicas.

¿Qué estuvo enseñando?	Argumento. Expresar espontáneamente.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio del cuento “Pájaros y Payasos”.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Se dirigió hacia la competencia comunicativa del teatro: en un principio intentando dejar atrás los bloqueos y temores para luego si poder comunicarse espontáneamente.
Rol docente.	El docente observó como hallazgo la participación de los estudiantes por medio de la expresión verbal: el docente, al realizar las preguntas para movilizar el contenido de “argumento” (“¿cuál fue el inicio?”), los estudiantes tenían la posibilidad de contestar con un sí o con un no; pero algunos de ellos explicaron de manera breve lo que sucedió en la parte del cuento.

Sesión 7.	09/09/19	Gesto, emoción.	La habilidad de expresar espontáneamente.	Canción de los gatos chacareros.
-----------	----------	------------------------	--	----------------------------------

Las actividades que propone el docente parten de una canción llamada los “Gatos chacareros” de Sandra M Dustet. Se hace uso de este recurso porque los personajes tienen diferentes emociones como felicidad, tristeza y enojo; estos últimos son los gestos a enseñar a los estudiantes. El docente empieza primero con un baile de la canción, haciendo los gestos de felicidad, tristeza y enojo con base en el **argumento** de la canción.

Aquí se utiliza la **imitación**, no como contenido principal a desplegar, sino más bien como herramienta para lograr que los estudiantes copien las mismas acciones del docente y que lleguen a la realización de los gestos. Por la razón de estar utilizado como herramienta y no como fin, podríamos decir que el contenido de la **imitación** se convierte en un mecanismo para movilizar otros contenidos.

La **habilidad de expresarse espontáneamente** se siguió trabajando en esta sesión, pero esta vez, a **expresarse sin bloqueos y dirigiendo y coordinando las emociones a expresar**; en pocas palabras, la anterior clase sirvió para no tener pena, para que en esta sesión pudieran dirigir la expresión hacia una emoción como la felicidad, la tristeza o el enojo.

Es claro que en esta sesión también se tienen en cuenta otros contenidos que se han manejado en las anteriores sesiones como: argumento (entender porqué los gatos pasan por esas emociones), imitación (copiar las acciones del docente) y habilidades de la **educación del movimiento** (cuando los estudiantes bailan igual que el docente); pero el contenido principal que considera el docente son los **gestos**, ya que toda la clase está orientada para llegar al objetivo de expresar las emociones, y no para que los estudiantes se aprendan que fue lo que pasó en la historia (**argumento**), ni para que sepan **imitar** bien o no las acciones del docente.

¿Qué estuvo enseñando?	Gesto, emoción. Expresar espontáneamente.
------------------------	--

Comentado [43]: Mesogenéticamente:
Una de las acciones más importantes que tiene que desarrollar el docente para dictar sus sesiones de clase tiene que ver con la planeación, creación y adaptación, de los juegos de aprendizaje. El docente para realizar la acción de la planeación de los juegos de aprendizaje debe tener en cuenta que estos juegos deben contar con el objetivo de que los estudiantes generen las estrategias de aprendizaje. Se puede tomar libremente cualquier referente para la creación de los juegos de aprendizaje. En esta sesión el docente tomó como referencia para la creación de los juegos de aprendizaje la canción de los gatos chacareros de Sandra M Dustet.

Comentado [44]: Mesogenéticamente:
La transformación que tuvo el contenido escénico de la "imitación" fue la siguiente: Primero, fue un contenido principal en una de las sesiones. Segundo, el contenido está institucionalizado en los estudiantes, pues el docente nombra la palabra imitación y los estudiantes ya saben que es lo que tienen que hacer. Tercero, ahora se utiliza como herramienta didáctica para la movilización de otro contenido escénico, como lo es "Gesto-emoción".

Comentado [45]: Mesogénesis:
La habilidad de "expresarse espontáneamente" adquiere otro nivel de profundidad, la clase anterior los estudiantes aprendieron a expresarse sin bloqueos; pero ahora los estudiantes tienen que aprender a dirigir hacia el público los gestos y emociones sin ningún tipo de bloqueo.

Comentado [46]: Mesogénesis:
Como se habló anteriormente, la clase tiene institucionalizados unos contenidos como "argumento", "imitación" y algunas habilidades de "la educación del movimiento" y "la expresión espontánea". Todos estos contenidos apoyan al contenido principal planeado para la sesión "Gesto, emoción".

¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la imitación , utilizándola no como contenido, sino como herramienta para movilizar el contenido.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Se dirigió hacia la competencia comunicativa del teatro en un principio intentando dejar atrás los bloqueos y temores para luego si poder comunicarse espontáneamente.
Rol docente.	Empieza a elegir qué contenidos son los principales y por qué son los principales y qué contenidos son los secundarios, con su correspondiente justificación.

Sesión 8	11/09/19	-	Educación del movimiento. Niveles bajo, medio y alto.	Animales espías.
----------	----------	---	--	---------------------

El docente, en la reflexión de la sesión número 5: “Viaje por el tiempo”, observó que no estuvo claro el desarrollo de la habilidad de la educación del movimiento: niveles bajo, medio y alto. Ya que, cuando los estudiantes bailaban como astronauta, o como en la edad media, o como cavernícolas, parecieron estar siempre en un nivel medio. Así que, para solventar esta situación, como a modo de refuerzo, el docente no notó los errores de la sesión anterior y no se dio cuenta por qué los alumnos no le comprendieron, así que creó el **juego de los animales espías**, que estructuró prácticamente de la siguiente manera:

- Los estudiantes son unos animales espías: pantera (nivel bajo), gorila (nivel medio) y un halcón (nivel alto).
- Debían realizar un recorrido circular en un espacio, como si estuvieran buscando una caja fuerte. El docente propuso como movimiento hacer un círculo.
- Cuando el docente se dirigiera a los estudiantes con la palabra “Luz”, los estudiantes debían quedarse como estatuas, porque dentro de la dinámica del juego, cuando el docente mencionaba la palabra luz hacía referencia a que los dueños del espacio estuvieran revisándolo.
- Debían realizar estos movimientos “como si” fuesen panteras, gorilas, o halcones.

Se denotó rápidamente que los estudiantes lograron aclarar de una manera más acertada los niveles dentro de un espacio escénico. Todo esto se evaluó en la manera en que fue cambiando a lo largo de la sesión la indicación del docente de: “caminan como panteras” a “ahora vamos con el nivel bajo”. Así que la apropiación de la habilidad fue mucho más clara que en la sesión número 5 de “viaje por el tiempo”.

El docente pudo proponer como contenido disciplinar acciones y situaciones (son espías en una mansión), o roles de personajes (animales); más

Comentado [47]: Mesogénesis:

El docente encuentra en las reflexiones que algunos contenidos escénicos de las anteriores sesiones no fueron tan contundentes en el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, esta sesión está desarrollada para reforzar aquellas situaciones didácticas que no estuvieron tan claras. En esta ocasión, el docente observa que la “habilidad de la educación del movimiento (niveles bajo, medio, alto) no fue tan clara en los estudiantes, esto lo llevó a crear un juego de aprendizaje para reforzar esta habilidad de la educación del movimiento (niveles bajo, medio y alto).

Comentado [48]: Define entonces las reglas generales del juego de aprendizaje, en pro de que los estudiantes las acepten (contrato didáctico) y que exista la posibilidad de una transacción didáctica. Plantea entonces situaciones que se han establecido en las anteriores sesiones de trabajo como jugar a ser “como si” fueran animales.

Comentado [49]: Regulación.

Que los estudiantes realicen un recorrido circular en el espacio es una acción que propone el docente fácil de entender para los estudiantes. Se observó que los estudiantes se concentraron extremadamente en la realización de esta figura geométrica, por ende, su disposición fue acertada para realizar el juego de aprendizaje.

Comentado [50]: Contrato didáctico.

Establecimiento de nuevas reglas de juego que en la medida en que los estudiantes se estén divirtiendo y gozando de la actividad aceptarán cualquier condición que les establezca el docente; en este sentido existirá un contrato didáctico.

Comentado [51]: Mesogénesis:

Como se mencionó anteriormente los contenidos, habilidades y recursos de las sesiones anteriores (convención teatral “como si”) entran a apoyar la movilización de la habilidad principal de esta sesión (“educación del movimiento” (niveles bajo, medio, y alto).

Comentado [52]: Mesogénesis:

La mesogénesis también tiene que ver con las acciones que realiza el docente para lograr el alcance del aprendizaje. Se analiza entonces que el juego de aprendizaje los “animales espías” fue más preciso para desarrollar la habilidad de la “educación del movimiento niveles (alto, medio, bajo)” que el juego de aprendizaje de el “viaje por el tiempo”.

Comentado [53]: Mesogénesis:

Ahora queremos destacar cómo la definición de las condiciones generales del mismo juego de aprendizaje interfieren con la movilización del aprendizaje de la sesión: habilidad del movimiento niveles (bajo, medio, alto). El cambio de definición “caminar como panteras” a “ahora vamos con el nivel bajo” hizo que los estudiantes relacionaran sus acciones simbólicas “caminar como panteras” con la movilización del aprendizaje de la habilidad “caminar en el nivel bajo”. En pocas palabras, las acciones simbólicas que realizan los estudiantes adquieren un sentido de relación con el contenido a desarrollar.

no propuso anotar en la planeación ninguno, pues siente que todos ellos se desarrollan de alguna manera en la sesión, pero en sí, la sesión estuvo pensada para ser un refuerzo de la sesión anterior para desarrollar la habilidad escénica de **la educación del movimiento** (niveles en el espacio) que no se desarrolló de la manera más acertada en la sesión número 5.

¿Qué estuvo enseñando?	Educación del movimiento (niveles bajo, medio y alto).
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio del juego los “espías”.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Se relacionó únicamente como refuerzo de la sesión del viaje por el tiempo hacia la habilidad del movimiento para los niveles bajo, medio, y alto.

Sesión 9	16/09/19	Noción de conflicto.	Educación del movimiento (toma de conciencia en el espacio: hacer un círculo).	Juego y canción del monstruo Chiriguare
----------	----------	----------------------	---	---

Para movilizar el contenido de noción de conflicto, el docente procuró declarar cuáles serían las acciones concretas que deberían hacer los estudiantes para lograr este contenido: pensar creativamente en alternativas para solucionar un conflicto³ en particular.

Para la creación del juego, tuvo en cuenta la construcción de un **conflicto** y una **alternativa de solución** para este conflicto. Con base en el desarrollo de los estudiantes⁴ las actividades que se deben proponer para la población de kinder deben estar orientadas o coordinadas por el docente, además de que éste debe establecer actividades que procuren la socialización de los estudiantes.

El cuento - hecho juego creado para esta sesión cuenta con esta estructura:

- En la laguna de un pueblo existía un monstruo que devoraba a los niños.
- Los niños seguían unas burbujas de colores, que, sin darse cuenta los hacía ingresar a la laguna en donde estaba el monstruo.
- De ahí salía el monstruo Chiriguare (docente) a atraparlos a todos.

Con estas primeras fases del cuento, el docente enunció a los estudiantes la existencia de un **problema o un conflicto**. Estas fases generalmente se dieron en el aula de clase (antes de salir al patio del jardín, donde se haría la clase). Terminaba el docente motivando a los estudiantes con las preguntas “¿Quieren saber lo que les pasó a los niños?” “Quieren saber que tuvieron que hacer para salvarse del monstruo chiriguare?”

- Los niños para salvarse del monstruo tenían que correr a la orilla de la Laguna (osea hacer un círculo alrededor del monstruo) y quedarse completamente quietos.

Comentado [54]: Definición.
El docente menciona que una de las reglas de juego de aprendizaje es que los estudiantes tienen que pensar creativamente las alternativas para solucionar el conflicto que les lleva el docente. Aquí en la misma definición de las reglas del juego de aprendizaje está explícita la "devolución" que tienen que hacer los estudiantes: crear estrategias para resolver un conflicto, en otras palabras sería crear estrategias para alcanzar el aprendizaje (noción de conflicto).

Comentado [55]: Mesogénesis:
El docente quiere movilizar el contenido escénico de "noción de conflicto" para esto piensa en las posibilidades de los juegos de aprendizaje para movilizar este contenido. Es por esta razón que el docente propone llevar una situación dramática al aula de clase en donde se presente un conflicto que pueda ser resuelto por los estudiantes por medio de la creación de estrategias para alcanzar el aprendizaje: la movilización del contenido "noción de conflicto".

Comentado [56]: Mesogénesis:
El docente quiere apoyar la movilización de este contenido por medio de la socialización de los estudiantes sobre las estrategias para resolver el conflicto del juego de aprendizaje.

Comentado [57]: Definición.
Define las reglas del juego de aprendizaje, con aras de establecer un contrato didáctico para una transacción didáctica.

Comentado [58]: Mesogénesis:
Con estas preguntas dirigidas hacia los estudiantes, el docente les declara que existe un conflicto y que debe ser solucionado de alguna manera. Aquí se empieza a establecer la curiosidad y el ánimo de los estudiantes por la sesión de clase.

Comentado [59]: Definición.
El docente define cómo es una posibilidad de alternativa de acción para escapar del monstruo Chiriguare, pero más adelante los estudiantes son los que tienen que generar las estrategias posibles para alcanzar el aprendizaje. (Devolución).

³ Ir a tabla número 2.

⁴ Ir al capítulo rol docente, y subcapítulo sobre la población.

- Como los niños se salvaron, empiezan a molestar al monstruo Chiriguare, el cual está dormido, bailando la canción del Monstruo Chiriguare, hasta que se despierta, los persigue y se vuelven a salvar al hacer un círculo.

Ahora el docente indica a sus estudiantes cuál es la **alternativa** para solucionar el problema indicándoles que, cuando los persiga el monstruo chiriguare, deben escapar hacia la orilla de la laguna, que en este caso fue hacer un círculo tomando las periferias del salón y quedándose quietos.

Algunos estudiantes, después de jugar varias veces empezaron a **experimentar** otro tipo de alternativas, como pasar entre las piernas del monstruo, distraerlo, e incluso convertirse en monstruos para confundirlo. Pero eso sí el docente los llevó hacia estas alternativas de solución.

Por otro lado, fue una manera acertada para empezar a desarrollar figuras geométricas en el espacio (elemento que podría servir para componer una obra de teatro) ya que los estudiantes debían adquirir la habilidad de componer la figura de un círculo para salvarse del monstruo chiriguare.

¿Qué estuvo enseñando?

¿Qué estuvo enseñando?	Noción de conflicto.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio del juego “El monstruo chiriguare”.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos?	Se relaciona principalmente con la competencia del pensamiento creativo, en que se desarrolla la competencia siempre y cuando se creen alternativas de acción para la solución de algún conflicto en particular.
Rol del profesor.	El docente encuentra que todas las acciones que debe realizar la población de primera infancia, deben estar dirigidas de alguna u otra manera por un adulto. En el análisis de la sesión número 1, cuando se

Comentado [60]: Devolución - mesogénesis. Los estudiantes empiezan a generar las estrategias de acción para alcanzar el aprendizaje. Es mesogenético en el sentido en que el contenido "noción de conflicto" ya no está definido por una sola alternativa de "solución de conflicto" (definición que dio el docente); sino que los estudiantes empiezan a buscar nuevas estrategias diferentes a las que mencionó el docente al inicio de la sesión.

	movilizó el contenido de juego dramático, se tuvo en cuenta que los estudiantes de primera infancia llegaron a las fases de imitación y reproducción, siendo estas fases intermediadas por el docente con indicaciones hacia los estudiantes. Lo mismo acontece con este contenido “Noción de conflicto”: todas las alternativas de acción deben ser indicadas, ya que aún los estudiantes no están en la disposición de movilizar una acción de creación autónoma.
--	---

Sesión 10	18/09/19	-	Educación del movimiento: Desplazamiento en parejas.	Actividades para hacer en parejas.
-----------	----------	---	---	------------------------------------

El desplazamiento en parejas hace parte de los elementos escénicos a utilizar para la elaboración de una obra de teatro, un baile, etc..., la sesión se alinea entonces con el objetivo general del proyecto de aula.

- El docente utilizó la actividad de los “Siameses” del (*Manual de apoyo al facilitador, 2016, p.91*). Prácticamente es desplazarse por el espacio en parejas cogidos de las manos, pegados de la cabeza, de la cintura, de los hombros, de la espalda y de los glúteos, a la velocidad de una canción.
- Luego, observaron la película infantil de “La luna – Disney Pixar” en donde los dos personajes principales bailaban en pareja.
- Por último, el docente puso una canción con la cual los estudiantes bailaron en pareja mezclando a su gusto la parte del cuerpo que querían juntar con su compañero de baile.

¿Qué estuvo enseñando?

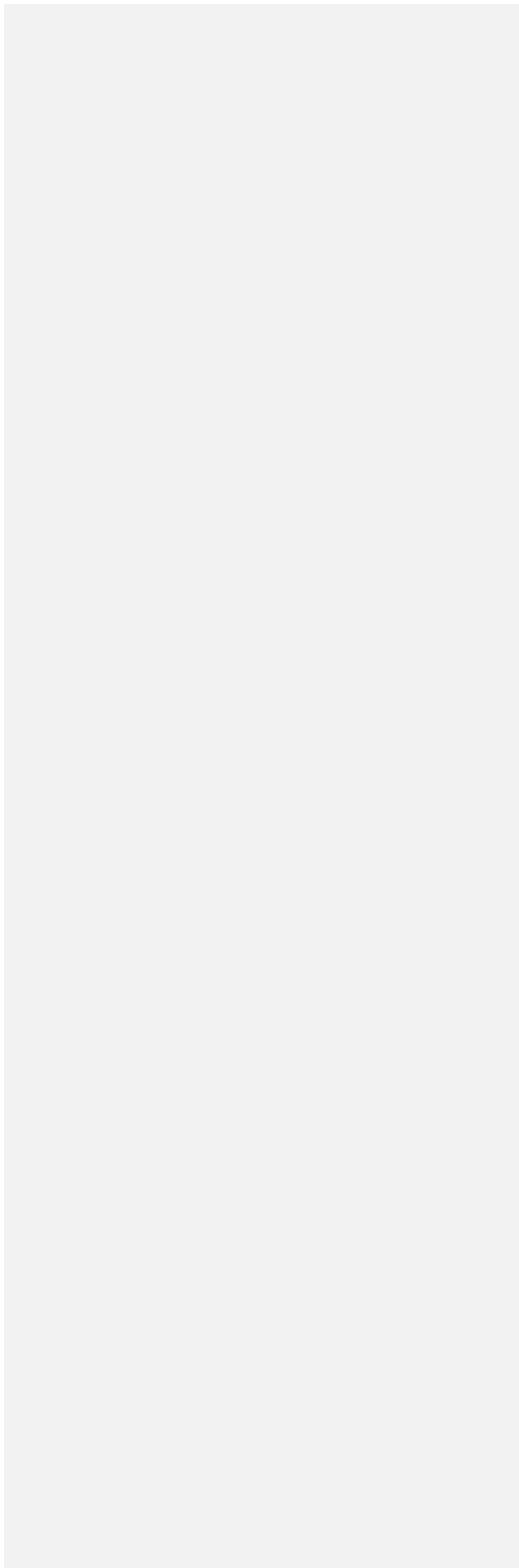
¿Qué estuvo enseñando?	Educación del movimiento
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de diferentes actividades como una película, un juego, y un baile.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	La enseñanza de habilidades, por sí solas, como sucedió en esta sesión, no desarrolla ninguna competencia teatral. Si se utilizara después, para la presentación de la obra de teatro, ahí si adquiriría algún valor frente a alguna competencia.
Rol docente.	El docente, a lo largo de la práctica laboral, descubre que las sesiones son más exitosas cuando planea primero los contenidos y

Comentado [61]: Mesogénesis:
Es importante para esta población que el aprendizaje sea alcanzado por medio del gozo y de la diversión. Por ende, el docente utiliza recursos lúdicos justificados con un objetivo central "el desplazamiento en parejas".

Comentado [62]: Mesogénesis:
Para complementar la movilización del aprendizaje "desplazamiento en parejas" el docente presenta un material de trabajo que es una película. Esta película es importante en el sentido en que se relaciona con el aprendizaje a movilizar "desplazamiento en parejas". Además, como se mencionó anteriormente, el gozo y la diversión deben ser ejes fundamentales para alcanzar el aprendizaje y la película cuenta con los elementos suficientes para lograr este objetivo.

Comentado [63]: Mesogénesis - institucionalización.
Fue la confirmación de que los estudiantes hayan desarrollado la habilidad de "bailar en pareja". Es de carácter mesogenético en el sentido de que los estudiantes no sólo bailaron juntando las partes del cuerpo que había "definido" el docente, sino que además exploraron con otras partes del cuerpo: las rodillas, la punta de los dedos, incluso con la mirada.

	habilidades, antes que las actividades a realizar en la sesión.
--	---



Sesión 11	23/09/19	Noción de conflicto.	Educación del movimiento (toma de conciencia en el espacio).	Cuento de los sapos que limpiaban la laguna.
-----------	----------	----------------------	---	--

Al igual que en la sesión anterior, el docente para la creación de este juego, tiene en cuenta las características principales del contenido de la **noción del conflicto**: creación de una alternativa particular para la solución de un conflicto. Entonces, el docente tomó las características principales del contenido y con base en estas creó un juego.

Comentado [64]: Mesogenéticamente:
El docente empieza a plantear la posibilidad de emplear, por medio de otra alternativa de aprendizaje, el contenido escénico de la noción de conflicto.

El docente propuso para esta sesión el juego de “Los sapos que limpiaron la laguna”. Consiste entonces en que los personajes principales un cuento (sapos) se encuentran limpiando la laguna, pero, enseguida a los sapos los persigue una serpiente (**conflicto**), así que los estudiantes deben pensar en una **alternativa de solución** para poder escapar de la serpiente. Así que el docente hace la conexión de dos elementos importantes a tener en cuenta para la enseñanza de las artes escénicas, un contenido, y una actividad: **conflicto** (creación de una **alternativa de solución**), y **educación del movimiento en el espacio**⁵.

Comentado [65]: Mesogénesis:
Anteriormente describimos que para la movilización del contenido escénico de noción de conflicto podemos contar con varias alternativas: actividades, recursos y materiales; y también otros contenidos (que serían secundarios) y habilidades escénicas. Es por esto que para la movilización del contenido de "noción de conflicto" volvemos a utilizar el aprendizaje de habilidades escénicas "educación del movimiento en el espacio".

Imagen 18. 2019. Diseño de planeación del día 23/09/2019. [Fotografía de pantalla]. Anexo.

⁵ Manual de apoyo al facilitador (2016)(p89).

23/09/19	Kinder.	-Noción de conflicto.	Cuento de los sapos que limpiaban la laguna, y que escaparon de la serpiente. Juego de los sapos que escaparon de la serpiente. 1. Juego de las serpientes. 2. Limpiar la laguna. 3. Baile de los sapos, al mismo tiempo que el juego. Canción de las ranas.	-Educación del movimiento.
----------	---------	-----------------------	---	----------------------------

Conflicto: Todos los sapos (estudiantes) están agachados, haciendo como si durmieran. Hasta que una serpiente (docente) empieza a perseguir a los estudiantes.

Alternativa de acción (noción de conflicto): Los estudiantes (sapos) empiezan a escapar de la serpiente, usando la siguiente alternativa de acción -esta acción es propuesta por el juego “te salto y te pillo”⁶:

La serpiente empieza a perseguir a solo uno de los sapos, mientras que los otros están quietos, acurrucados en el suelo, pero si el sapo perseguido salta a un sapo que esté acurrucado, este último será quien lo releve y empiece a huir de la serpiente. Así los sapos en su relevo, harán que la serpiente se canse y los deje de perseguir para que se salven todos.

Al finalizar la sesión, todos los estudiantes, mientras realizan la actividad del juego estarán bailando la canción de “Los sapos” – Manual de rondas y juegos infantiles de Colombia.

¿Qué estuvo enseñando?	Noción de conflicto. Educación del movimiento.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio del “juego de los sapos”.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y	Se relaciona con la competencia para pensar creativamente, pues está en función de crear alternativas de acción para la solución de un

Comentado [66]: Devolución:
La estrategia de aprendizaje de nuevo la sugiere el docente, esperando "institucionalizar" que los estudiantes encuentren otras alternativas de aprendizaje como sucedió en las anteriores sesiones de trabajo.

Comentado [67]: Devolución:
Para el caso de esta investigación se definieron los "juegos de aprendizaje" como las "actividades" planteadas por el docente, es de casualidad, a la vez, que estas "actividades" dirigidas hacia la población de preescolar fueran "juegos". Es por esta razón que las mismas estrategias de aprendizaje que deben generar los estudiantes son las mismas estrategias de solución a los obstáculos que propone el docente para lograr el juego.

Comentado [68]: Mesogénesis:
La estrategia para escapar de la serpiente moviliza el aprendizaje de la habilidad "toma de conciencia en el espacio".

⁶ Manual de apoyo al facilitador (2016, p89).

habilidades?	conflicto.
Rol docente.	El docente al movilizar el mismo contenido escénico simplemente cambió la temática de la sesión (del “monstruo Chiriguare” a “los sapos”). El docente no le ve ningún problema, los estudiantes siguen desarrollando competencias escénicas.

3.3 Evaluación.

En este subcapítulo de evaluación se presentará cómo la experiencia del docente de artes escénicas en primera infancia puede lograr un aprendizaje para su construcción de rol docente.

3.3.1 Experiencias que tuvo en cuenta el docente, desde la deconstrucción, para alimentar la experiencia de la reconstrucción.

Recordemos que el docente Jonathan Aguiar Tovar aún estaba en formación de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Por circunstancias de la vida pasó a una práctica profesional cuando aún se estaba haciendo preguntas sobre la construcción de su rol docente. Esto hizo que cometiera algunos desaciertos al dictar 20 sesiones de clase a la semana a 16 grupos de trabajo:

El primer desacierto que podemos intuir es que utilizó la excusa de “no tener tiempo” para resolver los diarios de campo, las planeaciones y las actividades. Esta situación se presentó constantemente en la **deconstrucción** como “no tuvo tiempo para pensar qué llevar” y “por la premura del tiempo lo primero que se le ocurrió fue esto”.

Cuando hacemos un análisis de la **reconstrucción** logramos observar que al docente le bastó solo con aclarar qué es un contenido, los tipos de contenidos y las habilidades posibles que se pueden desplegar en una clase de artes escénicas en primera infancia para empezar a mejorar las sesiones de clase, pues el docente sólo tenía que escoger el contenido a desplegar en la clase, y de allí plantear las actividades posibles para lograr el aprendizaje.

Esto hace que las planeaciones sean más fáciles de realizar y más contundentes cuando entran en contacto con la población. Esto se evidencia en la **reconstrucción** pues nos encontramos con ninguna excusa de “no tener tiempo” para realizar los objetivos de la institución y el alcance de aprendizajes para la población.

Tener claro *qué enseñar* y a *quién enseñar* hizo que el docente no llevara para sus sesiones de clase actividades que no tenían nada que ver con lo que verdaderamente debía realizar con la población, en la fase de la **deconstrucción** se evidencia que llevó elementos que se relacionaron principalmente con otro tipo de contacto que se debía tener con la población como por ejemplo: “La escala de valoración cualitativa del ICBF” la cual tenía que ver poco con la enseñanza de artes escénicas en primera infancia.

El docente si apenas se estaba preguntando por la construcción de su rol docente, en sus prácticas pedagógicas experimentaba con las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de las artes escénicas. Es por tal motivo que en la fase de deconstrucción el docente siguió experimentando unas sesiones con una gran **cantidad** de actividades. Después de tener un aprendizaje teórico sobre lo esencial de la enseñanza de las artes escénicas como las competencias, contenidos y habilidades, el docente logra plantear unas actividades concretas (máximo tres actividades por sesión) que sí movilizan los contenidos escénicos y que sí tienen una congruencia una tras otra.

El docente en su práctica pedagógica, como se evidencia en la fase de **deconstrucción**, definía de una manera equivocada los contenidos que quería movilizar con la población. Pero se puede observar en la fase de **reconstrucción**, después de un aprendizaje teórico sobre la enseñanza de artes escénicas, como organiza su conocimiento para plantear unos contenidos escénicos posibles para la población de primera infancia. Por esta razón las sesiones de la **reconstrucción** fueron más fructíferas para la enseñanza de las artes escénicas.

Como el docente aclara *qué enseñar, las características de la población, como dirigirse a la población y las actividades propicias para la población* no tiene necesidad en la fase de **reconstrucción** de declararle a los estudiantes “reglas de comportamiento”, pues son las mismas actividades quienes motivan a la población: El docente construyó las actividades con base en los intereses de los estudiantes, no tuvo necesidad de aplicar castigos, gritos o llamados de atención como sí lo hacía en la **deconstrucción**. Es así como los estudiantes ya no están en contra del docente (aburridos, distraídos, o fastidiados por la clase de artes escénicas), ahora, en esta fase de **reconstrucción** se convirtieron, junto con la docente de terreno, en los compañeros de aprendizaje de la clase de artes escénicas.

Al transcurrir todas las sesiones de clase de la fase de **deconstrucción** el docente empieza a encontrar importantes los elementos que llevó al aula de clase como los cuentos, los bailes y los juegos, elementos que fueron adecuados para los montajes teatrales para las presentaciones del **día de la familia**.

3.3.2 Análisis de las “Categorías para describir y comprender la acción didáctica” de Gérard Sensevy (2007) utilizadas en la fase de la reconstrucción.

- **Transacción didáctica.**

Destacamos en esta investigación la importancia que tuvo el subcapítulo de “*cómo enseñar estos contenidos*”, en el capítulo de rol docente. Allí mencionamos las características que debe procurar el docente en las actividades que lleva al aula de clase en primera infancia, como por ejemplo: la lúdica, la curiosidad, y todas las acciones que trabajen el mundo afectivo de los niños y que fomenten la libertad de expresión.

Se evidencia en la fase de reconstrucción que las actividades contaron siempre con este tipo de características. Estas actividades impulsaron la curiosidad de los estudiantes y los orientaron a tener una participación activa por la clase de artes escénicas. Se podría decir que el docente apeló a los gustos e intereses de la población, por lo tanto, pudo establecer transacciones didácticas (relaciones asertivas) que facilitaron el alcance de los aprendizajes de las artes escénicas por parte de los estudiantes.

Entendemos entonces la **transacción didáctica** en primera infancia como uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para el planteamiento de las sesiones de clase, y que debe desarrollarse utilizando las *actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio)*, instaurando así una relación estable entre los estudiantes, el docente y los aprendizajes escénicos.

- **Contrato didáctico.**

El contrato didáctico se entendió como los hábitos que se establecieron entre el docente y los estudiantes con relación al saber dentro de los cuales se destacó la convención teatral del “como si”. Esta convención teatral del “como si” fue un hábito importante que instaló el docente desde la primera sesión, y que por supuesto, contó con la aceptación de los estudiantes para realizarla. Se podría decir que en casi todas las sesiones de clase el docente y los estudiantes ya tenían claro que la convención teatral del “como si” daba el inicio a una situación dramática particular:

En la construcción de un rol de personaje (gorila, guardabosques, castor) y en la transformación del salón de artes escénicas en un espacio extracotidiano (selva, desierto, montaña). Es así como resaltamos la importancia de que el docente de artes escénicas en

primera infancia tenga en cuenta la convención teatral del “como si” para el desarrollo de sus sesiones de clase.

Otro de los hábitos que sobresalen de la fase de reconstrucción y que se analizaron desde la categoría del contrato didáctico fueron las convenciones del espacio escénico dividido en: el espacio de los espectadores, y el espacio en donde se actúa “escenario”. Cuando el docente en sus sesiones de clase demarcó cuál era el espacio del público o de los espectadores y cuál era el espacio donde tenían que actuar los estudiantes siempre respetaron no cruzar aquellas líneas invisibles que determinó el docente. Los estudiantes sabían cuando se estaba actuando (pues el docente o los mismos estudiantes ingresaban al espacio donde se actuaba) y cuando debían estar prestando atención (cuando ingresaban al espacio del público).

Complementando estos hábitos establecidos por el docente, queremos destacar un hábito que se fue implementando continuamente en las sesiones de clase: los gestos de sorpresa, de alegría, de tristeza y de miedo. Estos gestos tienen una repercusión tan significativa en los estudiantes que el docente los utilizó para contar las historias: En el transcurrir de las narraciones de los cuentos, les iba diciendo a los estudiantes qué gesto debían hacer para acompañar aquella narración. Así que se formó un hábito que el docente descifró a medida que avanzaba la **reconstrucción** y que fue trascendental para las narraciones, actuaciones y presentaciones para el día de la familia.

- **Los juegos de aprendizaje.**

Los juegos de aprendizaje se asociaron a las “actividades” que el docente llevó a las sesiones de clase para el alcance de los aprendizajes escénicos. Cada actividad correspondió a una fase de la sesión de clase, así que cada clase tuvo dos o tres actividades que se relacionaron entre sí para el alcance del aprendizaje. El docente plantea como “escenas” las fases del juego de aprendizaje (presentación del personaje, presentación de la situación de conflicto del personaje, y celebración por haber ayudado al personaje), aún así, todas las fases o escenas de clase movilizaron un contenido y una habilidad particular.

Las características que tuvieron estos juegos de aprendizaje correspondieron a los intereses propios de la población: tuvieron una metodología activa, apelaron a la construcción de mundos reales o ficticios a través de historias y relatos y el placer de representar los

diferentes roles con los cuales la población entró en contacto (Piratas, animales, astronautas etcétera).

Así que podemos definir los juegos de aprendizaje para las sesiones de clase de artes escénicas para la primera infancia como unos cuentos que se transformaron en un juego. Cada juego de aprendizaje requiere de unas acciones particulares de los estudiantes para avanzar la sesión de clase movilizándolo un aprendizaje escénico en particular. Esta propuesta de definir los juegos de aprendizaje como cuentos transformados en juegos la ahondaremos más adelante en las conclusiones como una de las “alternativas de acción” que creó el docente para la enseñanza en artes escénicas en primera infancia.

- **Definición.**

Para el análisis de la reconstrucción la categoría de “definición” se utilizó como la acción del docente en manifestar las reglas, condiciones o estamentos de los juegos de aprendizaje.

En la fase de reconstrucción se destacó una definición general para todos los juegos de aprendizaje: el docente les manifestó a los estudiantes qué cuento iban a realizar, qué personajes tenía, qué dificultades tenían esos personajes, cómo se podían solucionar esas dificultades y como iban a celebrar por lograr el objetivo. La definición estaría centrada entonces en ese pequeño resumen que el docente otorgaba al inicio de cada sesión del juego de aprendizaje del día.

Es de resaltar la importancia que tienen el *cómo* el docente debe realizar esta primera “definición”, como ya lo mencionamos anteriormente los estudiantes deben aceptar estas condiciones generales que propone el docente.

Así que el docente debe animar a los estudiantes a aceptar estas condiciones por medio de acciones como: que el docente actúe como el personaje del cuento, el cambio de tonalidades de la voz, en encontrar las palabras exactas para motivar la curiosidad en los estudiantes, en llevar elementos como canciones, pelotas, películas que lo ayuden en la definición de lo que serían los juegos de aprendizaje, etcétera. Estas acciones les aseguran a los estudiantes que se van a divertir y que van a gozar al realizar las propuestas del docente, por tal motivo, aceptarán estas reglas generales del juego de aprendizaje.

- **Devolución.**

Cuando el estudiante ha aceptado la “definición” de las reglas o condiciones de los juegos de aprendizaje está listo para generar las estrategias ganadoras en pro de alcanzar el aprendizaje. Queremos resaltar que la población de primera infancia es un poco dispersa: podría decirse que el docente debe ser en extremo cuidadoso con las actividades que lleva al aula de clase, pues fácilmente los estudiantes se pueden aburrir o distraerse.

Además de que las actividades deben ser cuidadosamente calculadas, el docente todo el tiempo debe estar animando a sus estudiantes, orientándolos, motivándolos y felicitándolos en pro de que generen esas estrategias ganadoras para el alcance del aprendizaje. Dentro de las devoluciones que se observaron en la reconstrucción estas fueron las más destacadas:

Cuando el docente movilizó la segunda fase del contenido del juego dramático (la reproducción): las estrategias ganadoras generadas por parte de los estudiantes fueron las maneras en cómo los estudiantes imitaron al docente: cerraron los ojos disfrutando de sus acciones, otros corrigieron a sus propios compañeros, algunos hicieron tan bien la acción que fueron el foco de atención de los demás compañeros, y por último, se observaron a algunos estudiantes preguntándole al docente cómo lo podían hacer mejor.

En otro tipo de contenidos escénicos más complejos como los de argumento o noción de conflicto el docente procuró que sus enunciaciones fueran claras y tuvieran algunas pistas que les facilitara a los estudiantes la generación de las estrategias de aprendizaje, como ejemplo, el docente utilizó las preguntas mediadoras de ¿cuál es el problema del personaje y cómo lo ayudamos? para movilizar el contenido escénico de noción de conflicto; y para el contenido escénico de “argumento” el docente utilizó las preguntas mediadoras de ¿cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

El docente debe tener claro que en un juego infantil los estudiantes también pueden estar en constante improvisación, eso hace que en los juegos los estudiantes encuentren estrategias diferentes de las que tenía preparadas el docente para la sesión. En este sentido, el docente debe estar en constante escucha de aquellas devoluciones de los estudiantes para lograr encontrar todas las relaciones posibles con los aprendizajes escénicos que quiere instaurar en el aula. En pocas palabras, toda acción que hace el estudiante en las sesiones tiene un porqué así que hay que valorar las respuestas que va teniendo la población al entrar en contacto con las actividades.

Dentro de las acciones de devolución que se vislumbraron en las sesiones de la reconstrucción y que estuvieron por fuera de lo planificado por el docente encontramos las habilidades corporales que desarrollaron cuando cumplieron con las misiones espaciales o cuando atravesaron los diferentes escenarios del bosque, pues en ellos los estudiantes saltaron, se escondieron, se colaboraron entre sí para superar los objetivos o ayudaron con múltiples posibilidades corporales a los personajes de las historias.

- **Mesogénesis.**

El objetivo principal de la transacción didáctica que se construye entre el docente y los estudiantes es el alcance de un aprendizaje. Para efectos de esta investigación ese aprendizaje es la movilización de algún contenido escénico o una habilidad o ambos. Todas las acciones que realizan los estudiantes y el docente en el aula de clase definen, resignifican o construyen esos aprendizajes escénicos. Así que en los siguientes párrafos mostraremos aquellas acciones que fueron importantes para la movilización de cada uno de los contenidos escénicos propuestos.

Aprendizaje escénico de la imitación: En realidad este aprendizaje escénico hace parte del contenido escénico del juego dramático (imitación, reproducción, y creación). El docente plantea la movilización de este aprendizaje escénico buscando que los estudiantes repitan sus mismas acciones. Utiliza entonces varios elementos para lograr el objetivo, como la convención teatral del “como si” y la narración del cuento del pescado Shfu. El docente vislumbra cómo los estudiantes, al avanzar la sesión y la narración del cuento, pasan al siguiente aprendizaje escénico del contenido teatral del juego dramático: la reproducción. Los estudiantes cierran los ojos y ya no imitan al docente, sino que ahora reproducen esas acciones.

Trasladando estas definiciones al aula de clase podría decirse que en la **imitación** el docente es quien dirige la acción dramática e instala la representación a manera de “espejo”: Los estudiantes repiten las mismas acciones que hace el docente. Mientras que en la **reproducción** son los mismos estudiantes quienes se hacen cargo de la situación de representación, es decir, la vuelven a producir pero ya sin imitar (a modo espejo) al docente sino como ellos mismos la comprenden.

Contenido escénico del rol de personaje: El docente empieza a utilizar elementos institucionalizados de las anteriores sesiones para movilizar el contenido escénico del rol de

personaje, elementos como la convención teatral del “como si” y la fase de “imitación” del contenido escénico del juego dramático.

La estructura de los juegos de aprendizaje que el docente llevó a las sesiones de clase (presentación del personaje, conflicto del personaje, celebración entre todos) empiezan a tener una influencia para la movilización del contenido de la sesión, en el sentido en que los estudiantes tienen diferentes contactos con el personaje, como por ejemplo el contacto visual del personaje (actuación del docente cuando actúa del Gran gorila Donkey), el contacto sobre la situación que enfrenta ese personaje (conflicto del personaje), y la “imitación” que hicieron los estudiantes de las acciones del docente cuando actuó del Gran Gorila Donkey. Todas estas acciones relacionaron el juego de aprendizaje con el contenido escénico a movilizar en la sesión.

En este nivel de escolaridad sólo podemos llegar a la noción de rol porque la dinámica de trabajo depende mucho de las indicaciones del docente, y no se logra llegar al estadio creativo autónomo.

Contenido escénico de las acciones y situaciones: El docente tuvo a disposición todos los elementos, convenciones y contenidos que utilizó en las anteriores sesiones de clase. Pero la particularidad del contenido escénico de la acción y situación estuvo en la transformación simbólica del espacio de artes escénicas del Jardín Infantil Los Chavitos Creativos que hizo el docente al comienzo de la sesión. Pues cada parte del salón se definió como una montaña, un bosque, una laguna y un desierto, definiciones que por supuesto los estudiantes aceptaron en pro de movilizar las habilidades y el contenido escénico de la sesión.

El contenido escénico de las acciones y situaciones se planteó de la siguiente manera: primero, el docente por medio de la narración del juego de aprendizaje (cuento) instaló a los estudiantes en una situación particular (un personaje del Bosque necesita ayuda). Segundo, el docente les mencionó a los estudiantes que debían realizar una acción particular para salvar al personaje. En este sentido podemos destacar que las acciones de los estudiantes, con base en unas situaciones particulares de la clase, son las devoluciones que espera el docente (estrategias de aprendizaje) para el alcance del aprendizaje que planteó para ese día. Así que declaramos la importancia de la **acción** de los estudiantes para anclar la movilización del contenido.

Para resumir brevemente: los elementos que hasta ahora han influido para la definición, redefinición o resignificación del contenido han sido seis: la importancia de la

convención teatral del “como si”: pues establece las leyes particulares de la sesión de la clase; la escucha y observación del docente en las devoluciones de los estudiantes, pues puede que estén creando estrategias de aprendizaje que den pie a contenidos más avanzados que los que plantea el docente para las sesiones; el no dejar atrás los hallazgos obtenidos de las sesiones que ya han transcurrido como conceptos, convenciones y juegos de aprendizaje que sirvan como herramientas para la movilización del contenido escénico.

La posibilidad de que la estructura de los juegos de aprendizaje (inicio, nudo y desenlace) funcione como elementos de base para la movilización de contenidos escénicos; y que la transformación simbólica del espacio ayude a establecer las situaciones particulares de los cuentos que lleve el docente al las sesiones de trabajo son los aportes que hasta ahora nos deja el análisis mesogénético de estos tres contenidos escénicos: **Imitación, rol de personaje y acción y situación**. A continuación seguimos con el análisis mesogénético de los demás contenidos.

Contenido escénico del argumento. Se resalta las maneras que tiene el docente para orientar a sus estudiantes hacia la generación de estrategias de aprendizaje. Una de las formas que tienen el docente para orientar a sus estudiantes son la formulación de preguntas que los lleve hacia el alcance del aprendizaje escénico. En este caso, para la movilización del contenido escénico del argumento para la primera infancia, el docente utilizó las preguntas de ¿quién es el personaje? ¿qué le paso? ¿cómo lo podemos ayudar?

Otra forma que se observó en la reconstrucción para orientar a los estudiantes hacia la creación de las estrategias de aprendizaje fueron las pistas de lo que iba aconteciendo en el cuento, como por ejemplo, si lo que quiere el docente es que los estudiantes comprendan el nudo del cuento, les reitera a los estudiantes la situación particular que tuvo el personaje para llegar a ese conflicto; otro ejemplo, si el docente quiere que los estudiantes comprendan el nudo del cuento les da las pistas de cuáles podrían ser las soluciones al conflicto del personaje. Así que las formas que tiene el docente de primera infancia para orientar a los estudiantes hacia la creación de estrategias de aprendizaje pueden tener múltiples posibilidades como las preguntas y las pistas.

Contenido escénico del gesto y la emoción: Se observa que este contenido escénico logró convertirse, al igual que la convención teatral del “como si”, en una herramienta que acompañó la mayoría de las sesiones en el sentido en que el docente tomó como referencia las emociones de alegría o tristeza para describir las situaciones en las que se encontraban los

personajes de los cuentos que el docente llevó al aula de clase. Pero para efectos de esta investigación queremos resaltar la potencia que tiene este contenido funcionando como herramienta para orientar el comportamiento de los estudiantes, algo así como funcionando para regular a los estudiantes.

Es increíble el gozo que les produce a los estudiantes hacer un gesto de tristeza, o de alegría o de capricho, así que el docente, cuando el grupo se le salía de las manos improvisaba un cuento en donde los personajes pasaban por diferentes emociones y que los estudiantes debían imitar. De esta manera pudo regular al grupo y orientarlos hacia la actividad que estaba desarrollando antes. Esta herramienta reguladora fue tan eficaz que se podría comparar con la actividad reguladora que se desarrolla en la mayoría de jardines de “manos arriba, manos al frente, a un lado, atrás etcétera”.

No cabe duda que regular el comportamiento de los estudiantes para el desarrollo correcto de la sesión de trabajo hace que sea más factible el alcance del aprendizaje; eso sí, utilizando actividades reguladoras alejadas del grito, de los castigos y de los llamados de atención.

Contenido escénico “noción de conflicto”: Este contenido escénico estuvo especialmente diseñado para buscar la devolución de los estudiantes, para que los estudiantes crearan todas las estrategias de aprendizaje posibles para la resolución de un conflicto. El docente plantea en el marco teórico que el desenvolvimiento de este contenido escénico en primera infancia tiene que movilizarse por medio de la creación de alternativas para superar o resolver un conflicto en particular, algo que en la devolución lo nombramos como la creación de estrategias de aprendizaje.

Es así como el aspecto de la devolución se convierte en un elemento fundamental para la mesogénesis, pues, si no existen la creación de estrategias de aprendizaje (creación de alternativas para superar un conflicto) no se moviliza el contenido.

CAPÍTULO IV.

Conclusiones.

4.1 Aportes significativos a la construcción del rol docente en primera infancia.

Se quiere **destacar la** acción del docente Jonathan Aguiar en el sentido en que buscó fundamentos teóricos y experiencias sobre la enseñanza en artes escénicas, no para replicarlas, sino para tomarlas como referencia para la organización de sus sesiones de clase.

Los aportes que se van a presentar fueron el fundamento para la solución de las dificultades que se le presentaron al docente de artes escénicas en el Jardín Infantil Los Chavitos Creativos. Estos aportes no pretenden ser una “receta” ni tampoco unas “instrucciones” sobre lo que “debe hacer” un docente, por el contrario, el deseo de esta investigación es que puedan servir de referencia, de retroalimentación o de crítica para la construcción del rol docente de cualquiera que quiera enseñar artes escénicas en primera infancia.

4.1.1 Organización del conocimiento del docente.

Recordemos que Shulman (1986) a través de Alfonso, M (2012) destaca la importancia de que el docente “organice en la mente el conocimiento que va a enseñar” antes de emprenderlo en una sesión de clase. Es por esta razón que esta investigación buscó referentes teóricos y experiencias sobre el *qué enseñar* de las artes escénicas en primera infancia, y con base en esas experiencias se organizaron unas tablas de contenidos y habilidades que se podrían movilizar en la población.

El docente experimentó con cada uno de los contenidos y habilidades que propuso en las tablas 1 y 2, y con base en esta experiencia se llega a la conclusión de la importancia tan fundamental que tuvo la organización del conocimiento escénico, pues solucionó la primera dificultad que tuvo el docente de no saber *qué enseñar* de las artes escénicas en primera infancia.

Es por esta razón que a esta investigación le parece apropiado que los docentes, practicantes, talleristas o formadores de las artes escénicas en primera infancia utilicen las tablas de contenidos y habilidades como referencia para “organizar el conocimiento” de las artes escénicas, sin dejar de lado en que pueden discutirlas, resignificarlas o adaptarlas al contexto en el cual las quieran desenvolver.

4.2 Alternativas de acción para la enseñanza del conocimiento de las artes escénicas.

Dentro de las acciones que debe tener un profesional docente, y que por supuesto, contribuyen a la construcción del rol docente de artes escénicas en primera infancia esta investigación destaca el “diagnóstico, la planificación, ejecución, evaluación y reflexión” que se enuncian desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estas son acciones que dialogan con la función del docente que propone Shulman (1986) a través de Alfonso, M (2012) en diseñar los programas posibles para la enseñanza del conocimiento (tercera característica que debe tener en cuenta el docente para la enseñanza del conocimiento²¹).

4.2.1 La clase transformada en juego.

Es así como surge la propuesta de **la clase transformada en juego**, ésta como alternativa de acción para la enseñanza de las artes escénicas. En resumidas palabras sería algo así como transformar la clase de artes escénicas en un juego. Hay que tener cuidado en que no sería el juego por el juego, éste debe tener tres características fundamentales: el primero de ellos es que el juego debe contar con el interés de los estudiantes; el segundo, es que se asegure que los estudiantes se van a divertir con el juego; y el tercer principio es que el juego movilice aprendizajes de las artes escénicas.

Para el caso de la primera infancia esta alternativa de acción “**la clase transformada en juego**” estaría centrada en que el “juego” tenga las características de un “cuento”, pues si es así atraparía los intereses de los estudiantes. Se reconoce que el juego es una de las actividades rectoras para la primera infancia, por lo tanto, se aseguraría que los estudiantes, además de aprender, van a gozar y a divertirse con esta actividad. Por último, el objetivo de esta actividad tendría que ver con que movilice los aprendizajes de las artes escénicas que se proponen en las tablas 1 y 2.

A continuación se va a presentar una tabla que relaciona el **juego y los cuentos (literatura)**: justificará el por qué es tan importante la interacción de estos dos aspectos para el desarrollo infantil, destacando también que sí se puede buscar la interacción de ambos conceptos para lograr la “clase transformada en juego”:

²¹Este acápite se aclara mejor en el capítulo II, subcapítulo Rol docente de artes escénicas.

Tabla número 3, (2019) Competencias escénicas que promueve la interacción del juego con el cuento.

Juego + cuentos (literatura).
Competencia para pensar creativamente. El significado de pensar creativamente se abordó en esta investigación como la posibilidad de encontrar, crear, o descifrar alternativas de acción para un problema en específico. El docente procuró que los juegos transformados en cuento tuvieran las características de tener una dificultad para que los estudiantes la pudiesen resolver. Entonces todas las actividades del juego transformado tenían como objetivo que los estudiantes logran generar alternativas de acción para solucionar un problema en específico. Así que para desarrollar esta competencia, el docente moviliza el contenido de Noción de conflicto, pues en las dos sesiones donde este contenido fue el principal, indicó a los estudiantes tanto el conflicto de la historia, cuento o juego, como la posible alternativa de acción para superar este conflicto. Se relaciona con la competencia para pensar creativamente porque los estudiantes tienen la finalidad de conseguir, encontrar o pensar una solución a un conflicto dentro de la historia, o dentro del objetivo del juego utilizando la imaginación y la creación para la solución de estos conflictos. Como sabemos, las “soluciones” a estos conflictos tienen su grado de complejidad, por lo tanto, esta competencia también se entrena y se desarrolla.
Competencia para ficcionalizar: para producir pensamiento estético. Las niñas y los niños resignificaron lo que vivieron en su realidad a través del juego transformado el cuento, pues entraron en contacto con historias, recuerdos y sueños de su vida cotidiana que relacionaron con las historias que el docente llevó al aula de clase. Esto lo logró el docente identificando en las conversaciones de sus estudiantes los gusto, lo que les sucedía dentro y fuera del jardín y lo que soñaron; todas estas observaciones que hizo el docente de los estudiantes las relacionó con los juegos transformados en cuento que llevó a sus sesiones de clase. El juego transformado en cuento en la clase de artes escénicas fue el lugar donde disfrutaron por medio de interpretaciones de diferentes roles la resignificación y la

comprensión de su propia realidad: esto se logró cuando los estudiantes relacionaron los mundos posibles o imposibles que llevó el docente a las sesiones de clase con los objetos, situaciones y conflictos que afrontaban cotidianamente.

Es así como todas las acciones, textos, canciones, y personajes que el docente llevó al aula de clase se relacionaron con la realidad. No fue lo mismo cuando un estudiante bailó una canción “escogida al azar” a como cuando el docente utilizó esta canción porque sabía que en ella se encontraban los gustos de los estudiantes en cuanto a los personajes, a las expresiones corporales y las situaciones que planteaban una relación con la cotidianidad.

Estas relaciones entre lo cotidiano y lo extracotidiano que plantea el juego transformado en cuento se evidencia en que los estudiantes gozaron y se divertieron cuando ficcionalizaron la realidad por medio de las narraciones, personajes, canciones y películas. Disfrutaron cuando estuvieron produciendo pensamiento estético. Este párrafo lo podemos potenciar con una cita del Manual de apoyo al facilitador (2016):

“El niño rompe la funcionalidad de las cosas adjudicándoles características especiales. Los acontecimientos cotidianos fuera del contexto real son parte del juego; asumen roles con los que se identifican en el momento, teniendo la opción de prescindir de la secuencia temporal , del argumento y del conflicto.” Manual de apoyo al facilitador. (2016) (p53)

Competencia para integrar los códigos comunicacionales de la palabra y de la acción.

Es indudable la competencia comunicativa que otorgan las artes escénicas para el ser humano. En el aspecto comunicativo suelen surgir varias dificultades que atañen aún a las personas adultas, como lo son los bloqueos, la timidez y la pena; precisamente todas las actividades que propuso el docente en el juego transformado en cuento estuvieron desarrollando de alguna u otra manera esta competencia. El docente logra esclarecer el contenido y la habilidad que brindan la posibilidad de movilizar y evaluar el desarrollo básico de esta competencia: el contenido del **gesto y la emoción y la habilidad del valor expresivo de lo espontáneo.**

No hay que dejar de lado que el juego transformado en cuento tiene la importancia lúdica del mismo juego (valga la redundancia) al dar soltura a las relaciones

interpersonales. Gracias a esto, los estudiantes encuentran nuevas formas expresivas, y de comunicación verbal y no verbal, en pocas palabras de “códigos de comunicación” para establecer nuevas formas de interacción con los demás compañeros.

El mensaje verbal es complementado y enriquecido por el movimiento expresivo del cuerpo para proyectar y precisar su significado, posibilitando interaccionar, ensayando procesos de relación complejos, y explorando los códigos comunicacionales alternativos e impulsando la relación sujeto-sujeto y la relación sujeto-objeto como interacciones dinámicas y transformadoras.

Competencia para actuar éticamente.

Otra de las características del juego transformado en cuento es que puede desarrollar procesos de formación que tengan que ver con los valores predominantes de nuestra sociedad: el respeto, la tolerancia, la bondad, la paz, la solidaridad y el amor. Así pues, en muchas de las sesiones de clase del docente, se planeó que todos los aprendizajes escénicos (habilidades y contenidos) tuvieran como finalidad movilizar un contenido actitudinal que tuviera que ver con la construcción de valores humanos.

Para lograr esta finalidad el docente aprovechó el recurso de la moraleja de los cuentos que llevó al aula de clase. No cabe duda la potencia que tienen las moralejas de los cuentos para formar a los estudiantes humanamente, estimulando su parte afectiva, la conciencia social y el potencial expresivo y comunicativo.

Se aclara que el docente, tallerista o formador de las artes escénicas puede tomar como referencia el juego transformado en cuento teniendo en cuenta que puede replantearlo, criticarlo y crear reflexiones a partir de la población a la cual lo quiera exponer.

Cuando el docente implementó esta alternativa de acción para la enseñanza de artes escénicas en primera infancia observó que cada una de las sesiones tuvo una característica especial según el aprendizaje escénico planeado. Es así como cada juego transformado en cuento o cada actividad en general para la enseñanza de las artes escénicas puede contar con unas características especiales, como las siguientes:

Tabla número 4, (2019) Características que pueden tener las actividades del juego transformado en cuento.

Características que puede tener las actividades del “juego transformado en cuento”.
Socialización: Son aquellas actividades que propician las relaciones entre compañeros de clase, las cuales tienen como objetivo movilizar las habilidades escénicas necesarias para que los estudiantes establezcan relaciones entre ellos. Estas actividades deben estimular a los estudiantes al manejo expresivo de su propio cuerpo y de su voz en actividades individuales y grupales. Al facilitar los canales de comunicación es más probable que se establezcan las relaciones entre los estudiantes, por ende los aprendizajes escénicos más apropiados para desarrollar actividades con este tipo de características son los que desarrollan la competencia comunicativa de la palabra y la acción. Es por esta razón que los aprendizajes escénicos más pertinentes a movilizar en las actividades que tengan la característica de “socialización” son: Contenido de gesto-emoción y la habilidad escénica del valor de lo expresivo en lo espontáneo.
Representación: Las actividades de representación permiten observar la comprensión o interpretación que tienen los estudiantes de su realidad a través de mensajes, interpretaciones, reflexiones y críticas que los estudiantes tienen del mundo que los rodea. Es así como los estudiantes utilizan canales de comunicación de la interpretación de roles de personajes e historias reproducidas para comunicarlas a sus compañeros. Los aprendizajes escénicos que se trabajan en las actividades que tengan como característica la representación son las fases del contenido del juego dramático (imitación, reproducción y creación) y el contenido de los Roles-personajes. Hay que tener una precaución en cuanto al despliegue de estos contenidos en primera infancia, como se mencionó anteriormente, los estudiantes se encuentran en la exploración de su medio, por lo tanto, no se encuentran en la disposición de crear autónomamente ficciones o interpretaciones de la realidad para mostrarlas a los demás

(como sí se lograría en niveles de bachillerato o universitario), pero lo que sí se logra con la población es que los estudiantes puedan crear siempre y cuando estén orientados por su docente por medio de la imitación y la reproducción.

Así que las fases que se tomaron para la movilización del contenido escénico del **juego dramático** para la primera infancia fueron sólo **imitación** y **reproducción**, para que, en niveles más avanzados se pueda llegar a la la fase de **creación**.

Disfrute estético:

Se utiliza la definición de la característica del disfrute estético como las actividades que motiven **gozo y el disfrute** de los estudiantes por las creaciones propias y de los demás. Estas actividades deben fomentar que los estudiantes se diviertan, participen y se involucren en la clase de artes escénicas cuanto entren en contacto con una producción propia o de otro (docente o compañeros).

Prácticamente para el docente de artes escénicas se convirtió en un fundamento de su enseñanza; si los estudiantes no gozaban ni disfrutaban de sus clases de teatro, se aburrían y empezaban a descontrolarse por todo el salón. Así que todas las sesiones debían tener **cuentos, juegos, bailes**, y todo lo relacionado con la actividad creativa (eso sí, fundamentados en la movilización de algún contenido o habilidad) para mantener la **curiosidad** por parte de los estudiantes.

Eso sí, todo tiene que estar en función del aprendizaje. Los elementos (textos, las canciones, las películas) deben tener un fin específico: la movilización de aprendizajes escénicos, por ende, podemos declarar que las actividades de las artes escénicas que tengan la característica del disfrute estético no sólo promueven la disposición de los estudiantes por la clase de artes, sino que crean un gozo y un disfrute por el aprendizaje: **aprender debe producir placer**, no debe ser una tortura. Proponemos desde esta investigación que esta finalidad la deberían tener todas las actividades de cualquier rama del conocimiento.

Los contenidos escénicos que se podrían plantear en este tipo de actividades son los del **juego dramático, roles de personajes y gesto-emoción**; además de las habilidades escénicas del **el valor de lo expresivo en lo espontáneo y movimiento del cuerpo en el espacio**.

Actividades en donde se estimule el proceso reflexivo:

Actividades que estimulen al estudiante a que, por medio de un lenguaje verbal o no verbal, comunique su percepción respecto a lo observado. Surge de la pregunta de ¿cómo identifica el docente de artes escénicas la relación del aula de clase (saber, docente, y estudiantes) con el proceso reflexivo? El docente únicamente lo evaluaba a través de las respuestas que tenían los estudiantes para con la clase de artes escénicas. El docente empezó a descifrarlo mejor cuando los estudiantes hicieron aportes a las sesiones de clase en forma de preguntas, interacciones con los objetos, personificación de personajes y disposición hacia la clase de artes escénicas.

4.2.2 Posible esquema de planeación de clase para el docente de artes escénicas en primera infancia.

Como alternativa de acción para la enseñanza de las artes escénicas en primera infancia esta investigación propone un esquema de planeación de las sesiones de clase que se fue reconstruyendo a lo largo de los seis meses de experiencia en el jardín. Queremos aclarar de nuevo que esta investigación no pretende generar “recetas” o “instrucciones” para la enseñanza de las artes escénicas en primera infancia sino más bien una experiencia para que los docentes, talleristas, y formadores de las artes escénicas en primera infancia la tomen como referencia: criticándola, reconstruyéndola o simplemente desechándola para sus sesiones de clase.

Fecha:		
Institución:		
Clase:		
Docente:		
Grupo:		
Duración:		
Objetivos:	Los objetivos deben corresponder al proyecto de aula.	
Característica de la actividad.	Competencia escénica.	Aprendizajes escénicos.
Actividades de socialización.	Competencia para competencia para actuar éticamente.	Todos los contenidos y habilidades

Actividades de representación.	Competencia para integrar los códigos comunicacionales de la palabra y la acción.	escénicas planteadas en las tablas número 1 y 2.
Actividades de disfrute estético.	Competencia para ficcionalizar: para producir pensamiento estético.	
Actividades de reflexión.	Competencia para pensar creativamente.	
Fase del juego transformado en cuento.		
Tiempo.	Descripción.	Categoría de análisis.

4.2.3 Ejemplo de una sesión de clase de artes escénicas para la primera infancia.

El Gran juego del Monstruo Chiriguare.

Fecha.	16 de Septiembre del 2019.
Institución.	Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.
Clase.	Artes escénicas.
Docente.	Jonathan Aguiar Tovar.
Grupo.	Kinder.
Duración.	45 minutos.
Objetivos.	Generar aprendizajes escénicos que se puedan utilizar en una estructura de una obra escénica para el día de la clausura.

Característica de la actividad.	Competencia escénica.	Aprendizaje escénico.
--	------------------------------	------------------------------

Socialización.	Competencia para pensar creativamente.	Noción de conflicto.
-----------------------	---	-----------------------------

Establecimiento de las reglas generales del juego de aprendizaje.		
Tiempo.	Descripción.	Categoría de análisis.
3 minutos.	Docente: ¡Buenos días niños y niñas! Estudiantes: ¡Buenos días teacher! Docente: Hoy les tengo una gran sorpresa. Un juego muy especial para todos ustedes. ¿Si les gustaría saber de que se trata? Estudiantes: ¡Sí! Docente: Resulta que al igual que todas las anteriores sesiones de clase, las niñas y los niños deben estar muy atentos a todo lo que diga el teacher, pues así podrán ganar el juego. ¿será que lo podrán lograr? ¿preparados? Estudiantes: ¡Sí! Docente: Entonces van a empezar a imitar mis movimientos.	Contrato didáctico. Quiere establecer un contrato didáctico con lo niños. Es por este motivo que les propone a los estudiantes “un juego”. Anteriormente se han establecido una serie de “hábitos” que le confirman al docente que los estudiantes aceptarán las condiciones que les proponga con la excusa de “ganar el juego”. El “hábito” de la imitación tiene que estar establecido.
Inicio del juego transformado en cuento.		
8 minutos.	Docente: <i>(Narra la historia mientras realiza movimientos con su cuerpo que capten la atención de los estudiantes para que lo “imiten”)</i> Resulta que en un pueblo muy lejano con calles de piedra y casas de madera existió alguna vez un monstruo llamado Chiriguare que asustaba muchísimo a las niñas y a los niños. ¿les parece que está bien asustar a las niñas y a los niños? Estudiantes: ¡No! Docente: Este monstruo vivía en una laguna mágica. De la laguna mágica empezaban a brotar miles y miles de burbujas, llenas de colores: habían burbujas de colores azules, verdes, moradas. ¿de que colores más? Estudiantes: verde, amarillas, negras... Docente: Resulta que todas las niñas y los niños se hipnotizaban por los colores de	Definición. Empieza a definir el inicio del cuento y las situaciones que van a afrontar los estudiantes para ganar el juego. El docente reconoce que los estudiantes están entendiendo estas condiciones porque los estudiantes lo están “imitando”, así que confirma que el contrato didáctico no se ha roto. El docente confirma el establecimiento del contrato didáctico con la participación de los estudiantes, además, el cuento requiere que los estudiantes propongan colores, pues más adelante estarán hipnotizados por esos mismos colores de las burbujas.

	las burbujas para empezar a perseguirlas... las niñas y los niños decían: “burbujas, burbujas, burbujas”. ¿Cómo hacían los niños y las niñas? Estudiantes: “Burbujas, burbujas, burbujas”. Docente: Resulta que las niñas y los niños no se dieron cuenta que al perseguir las burbujas ingresaban directamente a la laguna, y pumm! los devoraba el monstruo Chiriguare.	
Nudo del juego transformado en cuento.		
8 minutos.	Docente: <i>(el docente realiza los movimientos pero les pide a los estudiantes que ya no los “imite”)</i> Resulta que las niñas y los niños amaban tanto a las burbujas de colores que sin querer queriendo siempre ingresaban a la laguna, y pumm! los seguía devorando el monstruo. ¿Niñas y niños que podríamos hacer para escapar del monstruo? <i>(El docente va a escuchar las estrategias que le digan los estudiantes y si le alcanza el tiempo, a intentar alguna de las estrategias y motivar a los estudiantes a contarle sus estrategias a los demás compañeros).</i>	Topogénesis: El lugar del docente y los estudiantes en el cuento es el mismo, ya que ambos hacen las mismas acciones; pero en el momento en que el docente les pide a los estudiantes que ya no lo imiten, cambian los roles, pues de aquí en adelante el docente, en la historia (más no en la narración) se va a transformar en el Monstruo Chiriguare. Devolución: El docente con la pregunta “¿Cómo escapar del monstruo?” les declara a los estudiantes que deben generar estrategias para poder escapar del monstruo y así poder ganar el juego. En este sentido se empieza a desarrollar la competencia escénica de “pensar creativamente” con la movilización del contenido escénico de “noción de conflicto”: deben crear estrategias para resolver un conflicto.
Desenlace del juego transformado en cuento.		
8 minutos.	<i>(El docente les declara a los estudiantes que todas las intervenciones fueron válidas; pero que también puede haber otra solución).</i> Docente: ¡Muy bien niños! Resulta que	Juego de aprendizaje: El docente valida todas las intervenciones de los estudiantes, ya que todas estimulan la creación y por ende el desarrollo de la competencia escénica del día. Las

	hay otra estrategia. Imagínense que hay otra forma para escapar del monstruo y es hacer un “círculo” alrededor de la laguna. Así que cuando los persiga el monstruo ustedes debe hacer un círculo alrededor de la laguna. <i>(El docente empieza a realizar el rol del monstruo Chiriguare para que los estudiantes empiecen a escapar de él. Esto se puede repetir varias veces).</i>	intervenciones de los estudiantes dan paso a la penúltima fase del juego de aprendizaje. Definición: El docente declara las nuevas condiciones del juego de aprendizaje; además, es válido repetir una y otra vez estas condiciones, o buscar otras alternativas para asegurar que sí quedaron claras. Mesogénesis: Debido a la forma como el docente utiliza la narración en pro de movilizar ahora la habilidad escénica de la educación del movimiento en el espacio; además que empieza a cumplir el objetivo de la planeación pues se sabe que los “círculos” lo puede utilizar para realizar una partitura de baile para el día de la clausura.
Celebración por haber ganado el juego transformado en cuento.		
8 minutos.	Docente: ¡Muy bien niñas y niños! Ahora vamos a jugar a escapar de él con una canción, apenas el monstruo vuelva a la mitad de la laguna, ustedes tienen que estar alrededor de él, persiguiendo las burbujas ingresando nuevamente a la laguna, pero esta vez bailando una canción. <i>(el docente utiliza la canción del monstruo Chiriguare, del manual de rondas y juegos infantiles de Colombia, les enseña los pasos)</i> Docente: ¡Excelente niñas y niños! Ahora, van a bailar en la laguna, pero resulta que apenas se acaba la canción el monstruo Chiriguare los va a perseguir, así que ustedes tienen que hacer el círculo para poder escapar de él, recuerden, si no hacen el círculo el monstruo Chiriguare los atrapará. <i>(Estas acciones se pueden repetir varias veces).</i>	Definición. El docente declara las reglas de la nueva fase del juego transformado en cuento.

10 minutos.	<i>El docente va a repetir todo el cuento, procurando que los estudiantes pasen por todas las fases y realicen por sí solos la estrategia para escapar del monstruo Chiriguare.</i> Docente: ¡Muy bien niñas y niños! ¿Si les gusto el juego de hoy? ¿Si les gustaron las ideas para escapar del monstruo? ¿Si les gustó hacer un círculo para escapar del monstruo? ¿Si les gustó la canción del monstruo Chiriguare? Estudiantes: ¡Si! Docente: Muy bien niños, nos vemos la próxima sesión. Hasta pronto.	Institucionalización. El docente afirma que los estudiantes pueden entender el contenido escénico de la noción del conflicto en el momento en reconocen cuando hay que escapar del monstruo Chiriguare. El docente sabe que quedó institucionalizada la habilidad escénica del movimiento por el espacio, cuando los estudiantes hacen un círculo, escapando del monstruo.
---------------------------	---	---

BIBLIOGRAFÍA.

Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. ISBN 978-84-7666-199-4, págs. 17-24

Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. Revista colombiana de artes escénicas de la Universidad de Caldas, (35) 3-15.

Aries, P (1986). La infancia. Revista de educación. (ISSN: 1877 - 76563).

Ávila, R (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): Balance de una experimentación. Universidad Pedagógica Nacional.

Bielsa M, J. 2010. Arte y reproducción: hacia una prehistoria de la imagen digital. Universitat de Barcelona.

Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) En el documento 21 “El arte en la educación inicial” de la serie de Orientaciones pedagógicas de la educación inicial en el marco de la atención integral.

Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) En el documento 23 “La literatura” de la serie de Orientaciones pedagógicas de la educación inicial en el marco de la atención integral.

Cárdenas, A (2014) y Gómez, C (2014) En el documento 24 “Exploración del medio” de la serie de Orientaciones pedagógicas de la educación inicial en el marco de la atención integral.

Carranza, M (2009). ¿Por qué la literatura es importante para los niños?. Imaginaria, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.

Constanza Liliana Alarcón Párraga (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de cero a siempre. De cero a Siempre. (ISBN 152152).

Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. 2009. Ministerio de educación nacional.

https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Dewey, J. El arte como experiencia. (2008). Recuperado de <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>

El arte en la educación inicial. 2014. Ministerio de educación nacional.
https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2015/09/El_arte_en_la_educacion_inicial.pdf

Huertas, P (2018), Parra, H (2018) y Caicedo, L (2018) La enseñanza de las artes en la educación inicial. Una mirada desde las aulas.

Huertas, P (2019), en el artículo “Didáctica del juego dramático en la educación inicial”.

Huidobro, V (1996) Manual de pedagogía teatral. Editorial los andes.

Jaramillo, L. 2007. Concepción de infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte n° 8 diciembre, 2007 ISSN 1657-2416.

James J. Heckman (2000): Invertir en la Primera Infancia. Premio Nobel en Ciencias Económicas, Henry Schultz Profesor Emérito en Economía University of Chicago, EE.UU.
<http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2538/invertir-en-la-primera-infancia.pdf>

Manual de apoyo al facilitador (2016). ©Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016.

Merchán, Carolina. (2011) De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente. Revista Folios. Bogotá, Colombia.
Recuperado de:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/736/896>

Ministerio de educación (2008). El papel del docente. Revista Al tablero No. 46
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-38199.html>

Ministerio de Educación (s.f) Función docente. Recuperado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80258.html>
http://cmap.upb.edu.co/rid=1173881654046_1622776789_6898/Los%20contenidos%20de%20la%20...

Real Academia de la Lengua Española. (s.f). Definición de “Espontaneidad”. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados.
<https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=espontaneidad>

Real Academia de la Lengua Española. (s.f). Definición de “Habilidad”. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados
<https://dle.rae.es/?id=JvGWgMw>

Real Academia de la Lengua Española. (s.f). Definición de “Imitar”. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados.
<https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=imitar>

Real Academia de la Lengua Española. (s.f). Definición de “Reproducir”. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados.
<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=reproducir>

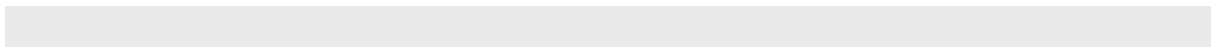
Restrepo, B (2005). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Rilstone A. "Role-Playing Games: An Overview" 1994. The oracle essays.

Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P (2006) Metodologías de la investigación. México. Recuperado de: <http://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf>.

Pineda Rivera, D. (1). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 10(19). Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779>

Trozzo, E. (2003) Teatro en la escuela. Mendoza, Argentina: Coedición Instituto nacional del teatro – Facultad de artes y diseño UNCUIYO



Anexo 1.
Planeación y diario de campo 1.
6 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Generar un diagnóstico -por medio de la **escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil ICBF, Ministerio de salud y Unicef**- de la población que subraye el estado de habilidades, competencias y elementos que sean importantes considerar desde el ámbito del arte escénico en pro de desarrollarlos, ampliarlos o construirlos más adelante.

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Lunes 6 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Noción de partitura escénica.		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) : El monstruo perfecto Sally Grindley.		

PREGUNTA:

¿Cómo instaurar nociones básicas de **partitura** para los niños de Kinder (4-5 años de edad).

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación estaba ordenada de la siguiente manera:

1. Presentación.
2. El profesor instalará diferentes sonidos que los estudiantes relacionarán con su cuerpo.
3. Ahora dejará que los niños jueguen por cada uno de los ítems. Ejemplo: Sonido de un monstruo - Cabeza
4. Cada vez que lea una parte de un cuento, en este caso “El monstruo perfecto”, y saque un letrero que indique cabeza, los estudiantes harán los sonidos de un monstruo.
5. El profesor les pedirá a sus estudiantes que resuman con sus palabras la parte del cuento que acabaron de escuchar.

Desde la primera actividad el profesor, al presentarse con los estudiantes, plantea un **contrato didáctico**, mencionádoles a los estudiantes que existirán dos reglas principales para las sesiones de trabajo. En este caso, como se trabajará con la danza y con el teatro, el profesor plantea:

- No empujar a los compañeros.
- Respetar las indicaciones del profesor.

Se aclara también en este diario que es el primer acercamiento que tiene el profesor con los estudiantes de Kinder, por lo tanto, en su presentación plantea el **contrato didáctico** pero además algunos acercamientos a los estudiantes frente a lo que se van a encontrar en la sesión. Como por ejemplo: ¿Qué es un monstruo? ¿Saben niños qué sonidos tiene un monstruo?

En seguida, los estudiantes salen en silencio y se organizan en el espacio de trabajo destinado para las artes, que es el patio (en este caso, está en la entrada principal) del jardín.

Se denota que el profesor inicia con unas indicaciones para los estudiantes, buscando el reconocimiento de su cuerpo. Aún hay algunos estudiantes que necesitan ver al profesor para luego imitarlo. Sin embargo, no existe ninguna dificultad para que los estudiantes comprendan el movimiento de cabeza, panza, pies.

La planeación cambia completamente. No fue claro el ítem (1) para los estudiantes, ya que estaba buscando canciones diferentes para cada parte del cuerpo, y que luego si bailaran la canción que les tenía preparada para ese día.

También, a lo largo de las sesiones dejó de tomar importancia el reconocimiento corporal para dejarse influenciar por las sensaciones corporales que producían las características de un monstruo. Esto quiere decir que el contenido principal de **reconocimiento corporal** planteado en la planeación se cambió hacia la **caracterización del personaje**. Así que las sesiones tampoco se vieron influidas por el ítem (2) pues no fue clara la actividad para ellos,

ya que no se planteó de la mejor manera. **Así que en ningún momento fueron necesarios los letreros.**

Como el rumbo de las sesiones tornó a otro sentido (hacia la caracterización) el profesor utilizó la canción **El monstruo de la laguna**, que en un primer momento estaba planteada para el **reconocimiento corporal**, el profesor tomó la canción para que los estudiantes tuvieran un acercamiento hacia la **caracterización** de un monstruo; no sin antes aclararles a los estudiantes las características de un monstruo: Como asusta, si tiene sentimientos, si tiene historias por contar, y por último si **baila**, si se pelea y si se enamora.

La importancia de este reconocimiento está centrado en el rechazo y el antagonismo que producen los personajes que tengan relación alguna con un **monstruo**. Así que con la canción los estudiantes empezaron a disfrutar caracterizar (transformarse -lenguaje del profesor-) en un monstruo.

En seguida, en la fase de la lectura del cuento, como ya se mencionó anteriormente, no hubo necesidad de tener ningún letrado para generar alguna **atmósfera sonora**, que era el elemento que se iba a trabajar en esta fase de la sesión. Lo que se observó, fue la **repetición** de las palabras del profesor:

Docente: “Así que Mungus Piegrande las mordía (*gestos con los dedos y sonido con la boca “¡aghl! ¡aghl! ¡aghl!”*).

Estudiantes: (*En coro*) “Así que Mungus Piegrande las mordía (*gestos con los dedos y sonido con la boca “¡aghl! ¡aghl! ¡aghl!”*).

Por esta acción de repetición¹, después de leer el cuento, en vez de que los estudiantes reconstruyeran la historia con sus propias palabras (como se mencionaba en el ítem 4), el profesor improvisó un día cotidiano de un monstruo con los niños: Como se despierta, como desayuna, como asusta a los niños, como asusta a las ancianas, como se vuelve a acostar a dormir. Todas estas acciones estuvieron marcadas en la lectura: “Cuando Mungus tenía dos años ganó un concurso por asustar a las ancianas en el paradero”.

Como la improvisación fue un día que se repetía tantas veces, los estudiantes empezaron a partitizarla. Aún así, estas acciones las realizaron con las indicaciones del profesor, esto para aclarar que no se aprendieron la partitura completamente.

Otro aspecto que se observó en esta partitura de un día normal del monstruo fue que los estudiantes ya no sólo actuaban de “monstruos” sino que empezaron a entusiasmarse por cumplir otros roles que se mencionaban en la lectura como “ancianas” y “niños” a los cuales asustaban los monstruos. Así que una actividad de regulación para el grupo fue que quién actuará de una manera sobresaliente para el promedio del grupo se ganaba la posibilidad de poder actuar de “anciana” o “niña”.

¹ Observable en un nivel avanzado en dos de los cuatro grupos 2/4 y en un nivel medio en uno de los cuatro grupos (¼). Únicamente por no pertenecer esta acción en la planeación no pudo ser observable en uno de los grupos.

Por último, el profesor dejó como actividad componer una historia sobre los animales favoritos de los estudiantes, para los dos grupos en los cuales no se observó una relación directa con el cuento del monstruo; y una actividad de empezar (en las clases de artes plásticas) a desarrollar elementos para la caracterización del monstruo: unas garras, una máscara, una cola.

Anexo 2.

Jardín infantil Los Chavitos Creativos.

Profesor Jonathan Aguiar Tovar.

Artística.

PLANEACIÓN.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. **(0:45).**

Objetivo General:

Generar, por medio de actividades, un acercamiento a los estudiantes de nociones teatrales de **Caracterización.**

Objetivos específicos:

Redefinir el **contrato didáctico** entre la población, el profesor de terreno, y el profesor de artes, teniendo en cuenta **el cuidado de los otros compañeros.**

Definir las características (con aportes de los estudiantes y del profesor) de los animales habituales en el contexto cultural.

Construir una **caracterización** de los animales que más les guste a la población, por medio de una pequeña **presentación del personaje (animal).**

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	Presentación. El profesor, hará una aclaración de las reglas para las sesiones de trabajo, en donde predominen el respeto hacia el profesor y el cuidado hacia los compañeros. Recordará el nombre. Profesor. (Profesor de qué va a ser). Reglas generales para la clase de artes.	0:05.

	Caracterización.	El profesor pedirá a los estudiantes sus nociones sobre las características de los animales que más conocen los estudiantes.	0:05.
	Caracterización.	Los estudiantes, por medio de la canción Vamos a bailar con los animales , van a bailar como cada animal que proponga la misma canción.	0:07.
	Partitura.	El profesor, actuando con los estudiantes (imitación)² hará la caracterización de un animal. En este caso, guiándose por el cuento la gran fiesta de los animales, el orden sería: 1. Caracterización del Gorila: El profesor les pedirá a todos los estudiantes que caractericen como sería un Gorila. A continuación escogerá quien lo hace mejor y lo pasa al frente. Luego, como si fuese un dictado (Imitación) le dirá al estudiante que diga un pequeño parlamento del Gorila que tenga que ver con planear la fiesta de los animales. 2. Caracterización del León: Al igual que el Gorila, escogerá al estudiante que personificará al León. Luego el profesor dirá un pequeño parlamento (al estudiante que está actuando, pero con la intención de que lo escuche todo el salón) de como va a ir vestido el León. Esto con todos los animales que proponga la lectura. Si es posible, el profesor vuelve a contar la historia, retomando los parlamentos de los primeros animales.	0:20.
	Reflexión.	El profesor retomará la historia que estuvieron caracterizando los niños, con intención de que empiecen a tenerla en cuenta, pues será la historia que presentarán a los padres de familia.	0:05.

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

² La imitación es un aspecto fundamental que deben tener en cuenta los maestros. Ya que los estudiantes, en esta edad, parecen comprender más por las acciones y emociones de los profesores que por las palabras.

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Miércoles 8 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Noción de partitura escénica y caracterización.		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES) : La gran fiesta del gran Gorila - Gloria Baena.		

PREGUNTA:

¿Cómo instaurar nociones básicas de **caracterización** para los niños de Kinder (4-5 años de edad)?

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación estaba ordenada de la siguiente manera:

1. Presentación.
2. El profesor solicitará a los estudiantes que mencionen las características de un perro, de una vaca y de una oveja (Niveles).
3. El profesor presentará la canción **Vamos a jugar con los animales**.
4. Por medio de la repetición de los estudiantes de la lectura **Vamos a jugar con los animales** -como si fuese un dictado- instaurará la noción de partitura.
5. El profesor les pedirá a los estudiantes que exploren (caractericen) a un animal.
6. El profesor, actuando con los estudiantes (imitación)³ harán la partitura de un elefante preparándose para una fiesta.
7. El profesor pedirá a los estudiantes que le cuenten las partes de alguna historia de animales.

El profesor inició todas las sesiones aclarando el **contrato didáctico** que dejó establecido en las anteriores sesiones (*Ver diario de campo 3*). En este sentido, las reglas generales del juego cambiaron. Anteriormente se habían establecido dos reglas generales. La primera era no empujar a los compañeros y la segunda era respetar las indicaciones del profesor. Pero esta vez, las reglas del juego se modificaron, primordiano permanecer en silencio y atender a las

³ La imitación es un aspecto fundamental que deben tener en cuenta los maestros. Ya que los estudiantes, en esta edad, parecen comprender más por las acciones y emociones de los profesores que por las palabras.

indicaciones del profesor de artes.

Estas reglas y juramentos se pueden configurar en sólo uno, ya que ambas están relacionadas con la atención al profesor y a la clase, dejando por fuera una característica importante y es la del cuidado con los otros compañeros. Esto fue trascendental en las sesiones de trabajo, ya que sea inconsciente o no, en las sesiones anteriores, cuando se mencionó la regla de “**cuidar a los compañeros**” los estudiantes guardaban respeto, espacio por sus compañeros. El día de la sesión, aunque la escucha estuvo activa en los estudiantes, si se presentaron en todas las sesiones algunos conflictos entre compañeros.

La planeación, en estudio de análisis, se llevó hacia un énfasis más de castigo que de regulación. Todos los grupos, de alguna u otra forma, terminaron con un castigo o penitencia general: Irse al salón antes de acabarse la sesión de trabajo, dejar de bailar, dejar de actuar, apartarse del grupo de trabajo (en algunos de los estudiantes). En vez de que las actividades regularan a la población, los regaños (sin llegar a los gritos) y los castigos tuvieron una influencia importante en el desarrollo de las sesiones.

El ítem (2) se cumplió a cabalidad. Las cualidades de los animales (animales habituales dentro del contexto cultural de los niños y niñas -perro, gato, conejo-) fueron de fácil acceso para la devolución de los estudiantes y por ende esta parte de la sesión fue de una interacción estable entre el profesor y los estudiantes en todas las cuatro sesiones de trabajo. Lo que no se logró definir fueron los niveles (Bajo, Medio o Alto); tiene una importancia concreta la caracterización de los animales -por un simple término de denominar la **caracterización** como “**Vamos a ser de**”, más, es abstracto aún para la población el término de niveles y como utilizarlos en escena.

También se cumplió perfectamente el ítem (3). Salvo a algunas modificaciones en la edición del audio los estudiantes disfrutaron de la caracterización de los animales que mencionaba la canción. Eso sí, la canción presenta unos ocho o nueve animales, en un momento, aunque es una población dispuesta a todas las actividades relacionadas con el juego, la danza, y el teatro, la reiteración de las mismas tonalidades de la canción “Vamos a jugar como animales” que se mencionó en la canción unas 30 veces desgastó a algunos de los estudiantes. El investigador propone que una parte del grupo de animales se trabaje con esta canción y la otra parte con otra canción.

Como en anteriores diarios de campo, la poética, la estructura narrativa del cuento no logra tener una contundencia sustancial para la enseñanza del contenido **caracterización**. Al igual que lo mencionan los otros diarios de campo, lo más importante son los objetos (personajes, lugares, emociones importantes y no abstractas de los personajes). Ya que, a pesar de que el profesor inició con la lectura del cuento, los estudiantes únicamente comprendían que el “gorila estaba haciendo una fiesta” o que “el elefante estaba triste”, pero no el porqué estaba triste, o porqué el interés de los demás animales en ayudar al elefante. Lo que sí es importante destacar, analizando quizás un primer paso para una construcción escénica de una obra en una población de Kinder (4-5) años es la presentación de cada personaje, ejemplo:

“Me dicen “El mono” soy el gorila y me encantan las bananas”.

“Soy el León y me gusta ponerme corbatas rosadas”.

Esto no quiere decir que el cuento o la estructura narrativa del cuento no sea crucial en esta fase; sino que, como primer acercamiento, el investigador propone que empiecen con la **presentación del personaje**.

El ítem (5) no se pudo realizar en ninguna de las cuatro sesiones. La razón, a consideración del investigador, se relaciona directamente con el ítem (2), con el ítem (3), y con el ítem (4), pues en todas estas actividades los estudiantes estuvieron caracterizando a un animal, por eso no considera necesario reiterar una caracterización, sino más bien pasar el contenido de la caracterización a un segundo nivel, que en este caso sería presentación del personaje. En el siguiente párrafo se hablará más claro de esto.

El ítem (6) no se pudo realizar con la intención de crear una partitura, en este caso de crear la partitura de la historia del cuento. Todo se redireccionó a que presentaran y caracterizaran su animal preferido. Eso sí, como actividad reguladora funciona perfectamente. Los estudiantes toman como premio el pasar a actuar su personaje preferido, tomándolo como un juego. No quiere decir que no existan aspectos de timidez, pena o nervios por estar de pie frente a todos sus compañeros de trabajo.

Como se menciona en los anteriores párrafos son circunstanciales los objetos principales del cuento, por ende encontrar una narrativa en los estudiantes para contar alguna historia de animales es una tarea compleja y que necesita un proceso claro. El investigador recalca que sea factible buscar el logro **construcción de narrativas** al finalizar el año.

Otro de los aspectos fundamentales de todas las sesiones a evaluar es que el profesor de artes consideró necesario que fuera la población quien escogiera el cuento que iban a interpretar para el día de la familia: Dos de los grupos, escogieron “Los monstruos” y los otros dos grupos “Los animales”.

Cabe acotar también que el objetivo central de la planeación estaba dirigida hacia la **construcción de partitura** pero la población influyó para que estuviera enmarcada hacia la **caracterización de personajes**.

Por ende una planeación concreta para esta actividad del día Miércoles 8 de Mayo para Kinder Sería:

PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Generar, por medio de actividades, un acercamiento a los estudiantes de nociones teatrales de **Caracterización**.

Objetivos específicos:

Redefinir el **contrato didáctico** entre la población, el profesor de terreno, y el profesor de artes, teniendo en cuenta **el cuidado de los otros compañeros**.

Definir las características (con aportes de los estudiantes y del profesor) de los animales habituales en el contexto cultural.

Construir una **caracterización** de los animales que más les guste a la población, por medio de una pequeña **presentación del personaje (animal)**.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	Presentación. El profesor, hará una aclaración de las reglas para las sesiones de trabajo, en donde predominen el respeto hacia el profesor y el cuidado hacia los compañeros. Recordará el nombre. Profesor. (Profesor de qué va a ser). Reglas generales para la clase de artes.	0:05.
	Caracterización.	El profesor pedirá a los estudiantes sus nociones sobre las características de los animales que más conocen los estudiantes.	0:05.
	Caracterización.	Los estudiantes, por medio de la canción Vamos a bailar con los animales , van a bailar como cada animal que proponga la misma canción.	0:07.
	Partitura.	El profesor, actuando con los estudiantes (imitación)⁴ hará la caracterización de un animal. En este caso, guiándose por el cuento la gran fiesta de los animales, el orden sería: 1. Caracterización del Gorila: El profesor les pedirá a todos los estudiantes que caractericen como sería un Gorila. A continuación escogerá quien lo hace mejor y lo pasa al frente. Luego, como si fuese un dictado (Imitación) le dirá al estudiante que diga un pequeño parlamento del Gorila que tenga que ver con planear la fiesta de los animales. 2. Caracterización del León: Al igual que el Gorila, escogerá al estudiante que personificará al León. Luego el profesor dirá un pequeño parlamento (al estudiante que está actuando, pero con la intención	0:20.

⁴ La imitación es un aspecto fundamental que deben tener en cuenta los maestros. Ya que los estudiantes, en esta edad, parecen comprender más por las acciones y emociones de los profesores que por las palabras.

		de que lo escuche todo el salón) de como va a ir vestido el León. Esto con todos los animales que proponga la lectura. Si es posible, el profesor vuelve a contar la historia, retomando los parlamentos de los primeros animales.	
	Reflexión.	El profesor retomará la historia que estuvieron caracterizando los niños, con intención de que empiecen a tenerla en cuenta, pues será la historia que presentarán a los padres de familia.	0:05.

Anexo 3.

Planeación día 8.

13 de Mayo del 2019.

PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. **(0:45).**

Objetivo General:

Generar, por medio de actividades, un acercamiento a los estudiantes de contenidos de la danza como **coreografía**, por medio de los textos mediadores del monstruo perfecto y la gran fiesta del gran gorila.

Objetivos específicos:

Establecer un **contrato didáctico** claro entre la población, el profesor de terreno y el profesor de artes.

Determinar cuáles son las características de los personajes para que los puedan instaurar en la danza de las canciones.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Prese	Contrato	Presentación.	-

ntació n.	didáctico.	Recordar el nombre. Profesor. (Profesor de qué va a ser). Reglas generales para la clase de artes. Receptividad para las indicaciones del profesor y cuidado con los demás compañeros de clase.	
	Coreografía.	El Profesor se moverá con ellos en círculos, líneas, sólo caminando.	
	Coreografía.	El profesor formará parejas y hará las mismas indicaciones con la población.	
	Coreografía.	El profesor pondrá las diferentes canciones de los cuentos.	
	Coreografía.	Ahora los estudiantes harán las mismas figuras con las canciones de los cuentos.	
	Coreografía.	Realizar una corta partitura de la canción el monstruo de la laguna, y el nombre de los animales.	0:25.
	Teatro.	Realizar una pequeña obra de teatro, buscando que los estudiantes caractericen un monstruo y unos animales.	0:10.
	Reflexión.	Al finalizar la sesión, se hará una reflexión y una aclaración de todos los elementos que componen una partitura.	0:05.

Anexo 4.

Planeación día 10.

15 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Establecer nociones de representación siguiendo una estructura de adaptación propuesta por el profesor en pro de inculcar en los estudiantes el contenido axiológico del respeto.

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Miércoles 15 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Nociones de representación.		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES): “El monstruo perfecto” y “La gran fiesta de los animales”.		

PREGUNTA:

¿Cómo inculcar en los estudiantes el contenido axiológico del respeto por el otro, utilizando herramientas escénicas como la caracterización, anclados a un ejercicio de adaptación de los textos?

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación estaba ordenada de la siguiente manera:

1. Esta planeación estuvo orientada, para el **grupo A** (Kinder D y Kinder B) con las canciones de “Pelos” - Tatiana y “El monstruo de la Laguna” - Canticuentos; y para el **grupo B** con las canciones “Soy una serpiente” - Las canciones del Zoo y “El sonido de los animales” - Chiquitines.
2. Utilizar las canciones en pro de una estructura de obra musical (Baile y actuación).

Como actividad inicial el profesor propone siempre una organización topogenética en donde claramente se evidencian los roles que se interpretan en la clase: Los estudiantes contra la pared y el profesor dando instrucciones hacia ellos, ubicado al frente del espacio.

Propone la canción de la serpiente, para todos los grupos, con motivo de que los estudiantes logren organizarse en el espacio que pretende el profesor. Para esto pone la canción de “Soy una serpiente”, camina por todo el espacio hasta que los ubica contra la pared. Esta actividad siempre estuvo entendida por parte de los estudiantes como un espacio en donde poder jugar con los compañeros. Algunos siguieron la indicación en forma de juego y desarrollándola de una manera asertiva. Pero otra parte del grupo aprovechó para **empujar a sus compañeros**,

lastimarlos, o “hacerlos llorar” sin percatarse de algunas indicaciones del profesor.

Estas acciones, en todos los grupos de trabajo, fueron observadas para orientar las sesiones hacia la centralización de un objetivo axiológico, más que uno disciplinar. Por consiguiente el profesor adaptó los textos y los orientó hacia la temática axiológica para todos los grupos. Para llegar a este objetivo pretendió primero: **brindar nociones y herramientas** para la **caracterización**. Seguido a esto, dividió el grupo en cuatro subgrupos, cada uno **caracterizando** un tipo de animal, convirtiendo a estos grupos en “Manadas”. En seguida, otorgó una acción para el grupo en general y fue el “alimentarse” y luego “el dormir”. Por último, una de las manadas roba el alimento, mientras las otras duermen -generando el conflicto-, para dar por terminada la obra con una resolución pacífica y con una gran “**comida**” de todos los animales.

Se cuestiona bastante el hecho de tener a los niños y niñas en una organización en forma de fila contra la pared. Ésa sesión otorgó luces al profesor de que al dividir el grupo, en sub-grupos, su manejo se facilita; sólo que se tiene que buscar una estrategia para que, en las indicaciones a los otros grupos por parte del profesor, el grupo que en este caso está “pasivo” siga cumpliendo una acción y una actuación y que, siendo espectador pasivo -con alguna acción concreta por realizar: que sea tenue y que no interfiera con los otros grupos.- contribuya con su propia regulación tanto de sí, como de su subgrupo y el grupo de trabajo en general.

Se destaca que los niños y niñas de Kinder ya están, por lo menos, repitiendo los textos que dice el profesor. Textos del personaje que están representando (monstruo o animal) y que son de máximo cinco palabras, teniendo en la mayoría de los grupos un promedio de dos palabras para que repitan. En casos emergentes se encuentran los que apenas pueden repetir una palabra, que son específicamente los niños de Kinder B; contrario a lo que pasa en este grupo, las niñas de Kinder B, parecen ser las mejores en repetir los textos, agregando también que interpretan mejor los textos a comparación de otros grupos de trabajo. Como estructuración de contenidos, pensándolos de una manera propedéutica, la interpretación del texto puede empezar, en su nivel cero, con una repetición de una frase dicha por el profesor, algo así como un dictado, pero en vez de la acción de escribir, está la interpretación, la tonalidad de la voz y el movimiento corporal de la frase, en vez de “dictar” y escribir en un cuaderno, se “dicta” con el cuerpo (se dice una frase con cierta tonalidad de voz, cierto movimiento corporal y cierta palabra). Un ejemplo concreto es lo que acontece en la iglesia cuando los niños y niñas hacen la oración, que es un tema bastante estructurado en ellos y que se puede utilizar con una finalidad artística.

Como un “acercamiento” a los personajes, noción que han dejado los anteriores diarios de campo, el profesor propone que todas las adaptaciones surjan de estos dos “textos” principales. Sólo que, con motivo de movilizar contenidos axiológicos, estos textos se adapten y se transformen en **textos mediadores**. Esto quiere decir que toda la sesión moviliza dos contenidos principales: uno axiológico (respeto, familiaridad, responsabilidad) y el otro disciplinar (caracterización, interpretación, voz, cuerpo). La adaptación del texto moviliza ambas; por un lado, la finalidad de toda la obra es que los monstruos o los animales se respeten; por otro lado, paralelo a este contenido axiológico, los estudiantes van interpretando, caracterizando y enfrentando a un público (que son ellos mismos como espectadores activos -también participan de la obra-), que indiscutiblemente les hacen tener

acercamientos a los contenidos disciplinares.

Se propone entonces que de cada sesión, se realice una historia nueva, con los mismos personajes y que movilice contenidos disciplinares paralelamente con la movilización de contenidos axiológicos, por medio de una adaptación escénica de los dos cuentos principales: El monstruo perfecto y La gran fiesta de los animales.

Con base en las cuatro sesiones de trabajo y utilizando a consideración los aciertos y desaciertos de ellas, el investigador plantearía la siguiente sesión.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	Nombre (recaltar el nombre). Profesor. (Profesor de qué va a ser). Aunque parezca drástico la penitencia o castigo , el investigador considera que es un método de regulación bastante acertivo, que no necesita de golpes o gritos para la atención de las niñas y niños.	0:05.
	Coreografía.	Los estudiantes bailarían las canciones principales de cada una de las obras de teatro.	0:05.
	Caracterización.	El profesor presentará las características de los personajes de una manera novedosa: En este caso utilizará la actividad “En mi bolsillo mágico”.	0:05.
	Contenidos axiológicos.	El profesor improvisará una obra de teatro que movilice el contenido axiológico de respeto por el otro en ambas obras: La gran fiesta de los animales” y el “monstruo perfecto”.	0:25.
	Reflexión.	Al finalizar la sesión, se hará una reflexión y una aclaración de todos los elementos que componen la Cumbia.	0:05.

Anexo 5.

Planeación día 13.

20 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Establecer nociones de representación siguiendo una estructura de adaptación propuesta por el profesor en pro de inculcar en los estudiantes el contenido axiológico del respeto hacia la resolución de problemas.

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Lunes 20 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Afrocolombianidad.		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES): “El monstruo perfecto” y “La gran fiesta de los animales”.		

PREGUNTA:

¿Cómo inculcar en los estudiantes el respeto por el otro por medio de una acción escénica utilizando como texto mediador “La gran fiesta de los animales” y “El monstruo perfecto”?

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación se ordenó de la siguiente manera:

1. Generar un ambiente sonoro de “iniciación o calentamiento” a los personajes que se van a actuar los niños y niñas de Kinder.
2. Organizar a los estudiantes para que empiecen la acción de representación de las adaptaciones.
3. Incitar a los estudiantes a la resolución de problemas por medio de los objetivos de las adaptaciones teatrales de los cuentos “el monstruo perfecto” y “la gran fiesta de los

animales”.

4. Reflexionar sobre las obras.

La estructura de las planeaciones en ninguna de las cuatro sesiones fue similar. Pues en unas y otras sesiones se empezó con la obra, en otras con un calentamiento (no planeado) y en otras con las reflexiones.

Siguiendo una tendencia clara a que los estudiantes estuvieran desorganizados y que no atendieran las indicaciones del profesor, las cuales no fueron tan claras para los estudiantes, por ende, las sesiones estuvieron colmadas de distracciones para los estudiantes y de regaños y advertencias por parte del docente, buscando, con estas acciones regular a los estudiantes en pro de una correcta movilización de contenidos. ¿Pero cuáles fueron esos contenidos?

Los objetivos de las adaptaciones estaban orientados hacia la promoción de contenidos axiológicos como la otredad: El respeto por el otro, la identificación propia en las acciones del otro; pero no fueron claras en el momento de las sesiones. Tampoco es claro la evaluación del aprendizaje de estos contenidos axiológicos; pues hasta el momento el profesor contaba que con la repetición de palabras como: “respetemos al otro”, además de el actuar de una mejor manera por medio de personajes como los animales, no declaran una completa evaluación para determinar si se aprendió o no el contenido axiológico a tratar en las sesiones. ¿entonces, como saber que si aprendieron a respetar al otro? ¿a respetar a la profesora o profesor?

Lo que buscaría el profesor sería la posibilidad de encontrar estos contenidos axiológicos en las acciones que los mismos estudiantes tienen con el medio que los rodea: Si respetan, si no se lastiman, si comparten, si atienden, si participan en todas las actividades dentro y fuera de la institución. Y estas valoraciones cualitativas sólo pueden ser descritas por los docentes y padres de familia, en la observación que éstos tienen de los estudiantes.

Por otro lado, el profesor sigue con la percepción de que, por medio de la repetición (de sus palabras repetidas por los niños), la personificación que promueve la actuación y la danza, se pueden desenvolver los contenidos axiológicos claros como la otredad -en primer término- y en segundo contenidos disciplinares de expresión corporal y vocal.

Anexo número 6.

Planeación día 15.

22 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

Semana de la afrocolombianidad. Días 14, 15, 16, 17. Se hicieron intervenciones en cada nivel con una muestra de títeres, posiblemente la misma obra de títeres en algunos niveles. La obra de títeres impulsará a los estudiantes al respeto, los valores y la convivencia por el otro. Algunas obras de títeres ya presentadas, tienen estos objetivos, por ende se utilizaron los títeres de Mazorquita, Chef Champiñón, y La brujita odialibros.

Objetivo: Involucrar al estudiante las actitudes que debemos tener con el otro.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	Presentación. El profesor, en el primer contacto con la población, definirá lo siguiente: Nombre. Profesor. (Profesor de qué va a ser). Presentación novedosa del títere. (Hoy les tengo una sorpresa, tengo un acompañante). Reglas generales del títere: (Mazorquita) tiene tres reglas: la primera es que deben guardar silencio, la segunda es que no van a tocar el títere etcétera). Posible penitencia o castigo si incumplen las reglas: Tienen que ser un poco drásticas, en las sesiones se manejó: “Si incumplen las reglas el títere ya no vuelve a salir”. Aunque parezca drástico la penitencia o castigo, el investigador considera que es un método de regulación bastante acertivo, que no necesita de golpes o gritos para la atención de las niñas y niños.	0:05.
Lectura por parte del títere.		El títere empezará a leer el cuento que se escogió para la sesión, por el cuál generará los movimientos pertinentes para la construcción de las partituras de las canciones.	0:10.
	caracterización de personaje.	Mazorquita después de leer el cuento invitará a los estudiantes a que exploren los movimientos que les indique el títere con la canción y el cuento del profesor.	0:20.
	Reflexión.	Al finalizar la sesión, Mazorquita declarará unas reflexiones de los movimientos hechos.	0:07.

Anexo número 7.

Planeación día 18.

27 de Mayo del 2019.

PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Lograr una acción escénica con los estudiantes que tenga una partitura de movimiento musical (danza y teatro).

Objetivos específicos:

Recalcar el establecimiento del contrato didáctico que se ha generado continuamente en las clases.

Estructurar en los estudiantes una partitura escénica de teatro con un sentido estrictamente relacionado con la canción a bailar.

Armar una partitura de baile para terminar la partitura generada en los estudiantes.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	El profesor recalcará las indicaciones del contrato didáctico que ha establecido con la población continuamente en las sesiones de clase.	0:05.
	Caracterización.	El profesor generará unas indicaciones para buscar una caracterización compleja en los estudiantes.	0:10.
	Partitura de baile.	En seguida instaurará unos pasos de baile con las canciones relacionadas con la estructura de baile y del musical.	0:20.
	Reflexión.	Al finalizar la sesión, los estudiantes reflexionarán sobre las características más importantes de los personajes representados a lo largo de la sesión.	0:07.

Anexo número 8.

Planeación y diario de campo día 6.

9 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Generar un acercamiento de los estudiantes a los contenidos de la danza, en este caso **coreografía**.

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Jueves 9 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Coreografía.		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES): La pollera colorá.		

PREGUNTA:

¿Cómo instaurar nociones básicas de la coreografía por medio del teatro para la danza de la cumbia?

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación estaba ordenada de la siguiente manera:

1. **Reglas generales para la clase de artes.** Receptividad para las indicaciones del profesor y cuidado con los demás compañeros de clase.
2. El Profesor iniciará la historia de los afrodescendientes con hacer trenzas de las niñas.
3. El profesor mostrará la esclavitud de los afrodescendientes.
4. El profesor los llevará al Palenque.
5. El profesor les pedirá que celebren la llegada al Palenque.
6. El profesor pedirá a los estudiantes una reflexión.

Dentro de las reglas **generales para la clase de artes**, el profesor indicó el respeto con las

indicaciones del profesor y el respeto por los demás compañeros. Si en ocasiones se presentaran situaciones en la que los estudiantes omitieran estas indicaciones el maestro tomaría diferentes reclamos, penitencias, regaños y castigos. Hubo sólo un grupo de trabajo con el cual si incumplieron las reglas de juego en la mitad de la sesión (de forma alarmante) por ende el profesor tomó la determinación de continuar la sesión en el aula de clase.

Existieron siempre acciones que estuvieron relacionadas con levantar la voz, a excepción de los grupos transición B y transición C. La razón principal para que en los otros grupos de trabajo se tuviese que alzar la voz tiene que ver precisamente por la manera es que llevaron las sesiones de clase. En transición D el profesor para cumplir el ítem (2), notó al instante que el desplazamiento ordenado en los niños de transición (5 a 6 años de edad) es una tarea compleja (genera una tarea exhaustiva pues los niños y niñas se dispersan), así que de inicio se observó que hubo un quiebre en la planeación y que tenía que solucionarse rápidamente.

De entrada para el ítem (2) sólomente se utilizó la línea, con el fin de generar el movimiento para la danza. Para el ítem número (3) hubo dos dificultades centrales. La primera se relaciona bastante con la dispersión del grupo. La segunda está dirigida hacia que los niños quedaban en su mayoría sin pareja, pues no siempre volteaban a la derecha para seleccionarla y quedaban algunos niños y niñas solitarias en el centro y en las esquinas, por ende, para conseguirles pareja se dispersaba de nuevo el grupo. Así que se recomienda que aún en estas primeras sesiones los niños no busquen pareja de baile, o que por lo menos ya la tengan antes de empezar.

Para el ítem (4) el profesor desde el primer momento tuvo que aclarar que se iba a trabajar la cumbia, y no centrarse en las diferentes danzas típicas colombianas. Con esta aclaración todo empieza a reformularse, pues el profesor ya no estaría centrado en que los niños realicen cualquier partitura de baile de cualquier canción, sino que desde un principio empiece a planificar y a instaurar en la sesión el contenido de la cumbia.

Definitivamente la planeación cambió hacia un énfasis bastante amplio para la cumbia en todos los sentidos: el porqué se baila cumbia, como se baila la cumbia, cuales son las canciones más características de la cumbia, y una posible noción de partitura de la cumbia; más en la planeación correspondía a cualquier canción y cualquier baila motivando más una exploración corporal. Esto no quiere decir que un posible contenido de exploración corporal no se manejara; pues indudablemente bailar la cumbia también requiere un reconocimiento corporal. Por esta razón no tuvo ninguna influencia dejar de lado una exploración del movimiento de cadera con “una canción cualquiera”.

Como la planeación se transformó desde el principio, no hubo en ningún momento una exploración de figuras ni tampoco una reflexión profunda del sentido del baile, pues no existió en la planeación un objeto claro de reflexión: ¿reflexión de qué? ¿de mi cuerpo? ¿del baile en general? ¿de las figuras geométricas? etcétera. En lo que sí se dio énfasis para todas las sesiones, fue en una reflexión de la cumbia ¿Por qué se baila? ¿Cómo se baila?. Por ende, ninguno de los dos últimos ítems se cumplió como se esperaba en la planeación.

Otro aspecto fundamental para estas sesiones se observó en el papel que cumple el rol docente, en cómo plantea las actividades para el día (el orden de las actividades) y las actividades concretamente (qué actividad y por qué esa actividad).

Dentro del ámbito del rol docente, nos podríamos devolver al diario de campo Día 4 - martes 7 de Mayo (Pre-Kinder). En este diario podemos analizar la transformación del rol docente plasmada en un títere, pues es el títere: el profesor cumpliendo un rol fantástico (actuación de un ser inexistente) sin dejar de ser profesor, quién está dictando la clase. Este rol el día de las sesiones, ahora sí para transición se vislumbró en el sentido de que es un anciano, en este caso “Melmann” quien les está dictando las sesiones de danza. Sin lugar a dudas que los niños y niñas se regulaban mejor con el personaje de Melman que con las indicaciones del profesor, sin embargo, cuando Melman ya no tenía la contundencia del principio, castigaba a los niños con **“No volver a aparecer más”** y por ende el manejo del grupo y la regulación empezaban a ser manipulables. No cabe duda de que este aspecto debe ser evaluado a profundidad para observar cuáles son los roles de los profesores de pre - escolar y cómo podrían mejorarse en pro de mejorar los niveles de educación omitiendo el castigo, el levantar la voz, los gritos y los castigos.

Otro aspecto a evaluar, en este caso mesogenéticamente (metamorfosis del contenido con base en el avance de la sesión para que sea entendible por los estudiantes), es cómo enseñar la Cumbia (sirviendo de ejemplo para el aprendizaje de otras danzas: En este caso formal **Melman** (el personaje que ahora enseña danzas) les pidió a los estudiantes que sacaran un cordón de zapatos (imaginario) y que ahora se amarraran los piés, este aspecto para relacionarlo con las cadenas de los esclavos que bailaban la cumbia. Luego, les pidió que sacaran unas campanitas de sus bolsillos y los pusieran en sus caderas, indicación que daba Melman para que hicieran sonar las campanas y así mover las caderas. Todas estas acciones determinaron diversión para los estudiantes y un agrado en el aprendizaje, por ende no se llegó a levantar la voz, ni a los regaños. Analizando estas acciones a fondo, podemos observar que la danza y las posturas de la danza tienen un porqué y por ende hay que transportar el sentido de la postura a unas palabras con las cuales los estudiantes se relacionen mejor: Ejemplo, en vez de decir “Pónganse unas cadenas en los pies”, se les dice a los estudiantes “Amarrense los pies con un cordón imaginario”. Sin embargo, cabe resaltar que al finalizar las sesiones se les aclara a los estudiantes que los cordones en los pies simbolizan las cadenas de los esclavos bailando.

Anexo 9.

Planeación y diario de campo día 20.

29 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Generar un acercamiento de los estudiantes a los contenidos de la danza, en este caso **coreografía.**

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Martes 28 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Animales (Gallina).		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES): Adaptación del cuento: “Palabra de Gallina: Se robaron el sol”. y “La gallina Mellicera” Jorge Velosa.		

PREGUNTA:

¿Cómo instaurar nociones básicas de qué es la gallina, el pollito y el gallo, a través de la lectura del cuento y la canción?

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación estaba ordenada de la siguiente manera:

1. Leer el cuento a los estudiantes.
2. Bailar a canción de la Gallina Mellicera - Jorge Velosa.

Las sesiones estuvieron dirigidas hacia la comprensión del cuento, hacia la formación de espectadores. En la primera sesión el profesor tomó la decisión (así como estaba inscrita en la planeación) de únicamente leer el cuento a los estudiantes, para luego bailar la canción de la Gallina Mellicera. Sin embargo el manejo del grupo se hizo muy difícil, porque aún en esta

edad no se consigue seguir una línea argumentativa tan extensa como la que propone el cuento, por ende, a la tercera página, los estudiantes ya estaban completamente agotados, queriendo cambiar de actividad rápidamente.

Se intuye entonces que el cuento necesitaba seriamente una adaptación, que se consiguió con los últimos dos grupos de trabajo: Pre-kinder C y A (exceptuando a Pre-Kinder B por una actividad institucional de las profesoras). Así que en una primera medida el profesor tomó como iniciativa de la clase generar una memoria didáctica de las sesiones anteriores: retomando el tema de Los títeres y los dos cuentos: Las mariposas y Los ratones ciegos.

En seguida empezó a definirles a los estudiantes que era una Gallina, un gallo y un pollito, caracterizándolos (unipersonal) e incentivando a los estudiantes para que también caracterizaran estos personajes. Es clara la contundencia que genera la caracterización de profesor (la actuación del profesor a los estudiantes) para que ellos se motiven a actuar también.

Seguido a esto, empezó con la lectura de la adaptación del cuento, mostrándoles a los estudiantes las imágenes que la misma cartilla (en donde estaba escrito el cuento) mostraba. En las imágenes aparecieron los pollitos, las gallinas, los gallos y un gallinero.

Después, dentro de la adaptación, los niños y niñas observan que se han robado el sol, y por ende, el profesor le pide a los estudiantes que lo ayuden a rescatar el sol. Llegan al patio donde se encuentra el sol y les menciona que para rescatarlo tienen que bailar la canción de Jorge Velosa - La Gallina Mellicera (instaurando en este momento algunas nociones de danza: aspecto que no habían tenido en ninguna de las sesiones).

Parece ser claro que no se manejó un contenido axiológico concreto en estas sesiones. Únicamente se brindaron pequeñas, casi imperceptibles nociones de Partitura, Construcción de espectador, Indicaciones, Expresión corporal, respeto por el otro; contenidos axiológicos que no fueron un objetivo común. Podría decir que un objetivo concreto estuvo más enmarcado en presentar de una forma novedosa la lectura de un cuento; más no se trabajó el alcance de los objetivos que se pudieron haber dado con la lectura de ese cuento.

En otro sentido, no son claros los contenidos procedimentales, ni propedéuticos que se están manejando con el grado de pre-kinder: Posiblemente se estén alineando más a la formación de público: Aspectos contemplativos, atención hacia una obra artística: de aquí surge la pregunta ¿Qué logros se pueden manejar de la población (Trabajar en la población) que no intenten ser axiológicos y sí disciplinares?

Con base en las cuatro sesiones de trabajo y utilizando a consideración los aciertos y desaciertos de ellas, el investigador plantearía la siguiente sesión.

PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Pre-Kinder A,B,C,D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Generar en los estudiantes unos acercamientos básicos a ser un buen espectador.

Objetivos específicos:

Establecer un **contrato didáctico** claro entre la población y el profesor.

Definir cuales son las características principales de una gallina.

Generar un acercamiento hacia narración por medio de la lectura del cuento “Palabra de Gallina se robaron el Sol”.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación	Contrato didáctico.	Nombre (recaltar el nombre). Profesor. (Profesor de qué va a ser).	0:05.
	Gallina. (caracterización de un personaje).	El profesor hará una definición de que es una gallina, un pollito y un gallo por medio de la actuación del profesor de estos personajes y de la repetición por parte de los estudiantes.	0:10.
	Lectura.	El profesor empezará a leer la primera parte del cuento.	0:05.
	Adaptación.	La estructura de la adaptación es la siguiente. 1. Existen los gallos, gallinas y pollitos en el gallinero. 2. El gallo siempre que canta sale el sol. 3. Se roban el sol. 4. Los estudiantes van a rescatar el sol (actuando como pollitos). 5. Bailan la canción de la gallina mellicera para rescatar el sol. 6. Se libera el sol y vuelven al salón.	0:20.
	Reflexión.	Al finalizar la sesión, se hará una reflexión y una aclaración de todos los elementos que componen la Cumbia.	0:05.

Anexo 10.

Planeación y diario de campo día 20.
29 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Generar un acercamiento de los estudiantes entorno a una representación escénica.

OBJETIVO GENERAL DEL DIARIO DE CAMPO.

Generar un análisis de toda la sesión planteada, buscando resaltar todos los aspectos posibles en este orden:

- Progresión de la planeación: ¿En qué varió la planeación? ¿Se transformó con el paso de las cuatro sesiones? ¿Cómo hubiese sido la planeación?

FORMATO DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS.		
NOMBRE: Jonathan Aguiar Tovar.		PROFESOR: Artística.
LUGAR: Jardín Infantil Los Chavitos Creativos.	FECHA: Miércoles 29 de Mayo 2019.	HORA: Cuatro sesiones de 45 minutos.
ÁREA DE APOYO: Educación artística.		
TEMA: Partitura.		
TEXTO (S) MEDIADOR (ES): La fiesta del gran Gorila.		

PREGUNTA:

¿Cómo instaurar nociones básicas de qué es una partitura con los estudiantes de Kinder de los chavitos alegres?

PROGRESIÓN Y PERFECCIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Como estructura básica, la planeación estuvo ordenada de la siguiente manera:

1. Bailar la canción insignia de la adaptación de la obra de teatro.
2. Hacer la adaptación.
3. Volver a bailar la canción.
4. Repetir la partitura dos veces.

Las actividades planteadas para las sesiones fueron muy grandes para el tiempo que se tenía. Aunque algunos grupos de trabajo tenían nociones básicas de la partitura de la canción que se tenían planteada, con los cuales fue un poco más sencilla el planteamiento de la población, los grupos, con los cuales no se había trabajado la partitura, al profesor le correspondió nuevamente enseñarsela, por ende las sesiones ocuparon un mayor espacio de tiempo del que se debía.

Todas las acciones que está planteando el docente están en pro de movilizar un contenido axiológico de respeto por el otro con el fin de reducir algunos conflictos que se presentan en el jardín como: lesiones con los otros compañeros, falta de atención a las indicaciones de los docentes, gritos, quejas y actitudes que no son pertinentes para un desarrollo estable de las sesiones. Sin embargo, este objetivo se desarrolla con base en los temas que se van desarrollando en las sesiones, y algunas están desorientadas (como las de pre-kinder y párvulos) a este objetivo central, pues no sugieren que sea necesario movilizar este tipo de contenido en estas poblaciones: esto, claro ésta, es una pequeña conclusión en cuanto a tres o cuatro sesiones que se ha tenido con esta población.

La sesión estuvo enmarcada en un objetivo enfocado más al aspecto disciplinar, que a uno axiológico: Generar una partitura, un esqueleto, un boceto de lo que podría ser la presentación final para el día de la familia. Teniendo en cuenta, que, por medio del ensayo y la repetición de una estructura clara, los estudiantes llegan a unos espacios de regulación estables, más no alcanza a ser claro que verdaderamente estén movilizando ni los contenidos axiológicos ni los objetivos disciplinares. Por ende, el profesor tiene que buscar espacios, y evaluaciones donde se vislumbre la institucionalización del objetivo hacia el que quiere llegar.

La clase de este día estuvo enmarcada por el trajín y la rapidez del montaje de la obra de teatro (musical del día de la familia). Esta obra tuvo una duración de aproximadamente 18 minutos. Aunque las sesiones fueron de 45 minutos, se necesitaron casi 30 minutos para que los estudiantes realizaran un pasón, un breve italiano, o una presentación borrador, para que en la segunda parte de la clase la volvieran a representar.

La mayor parte de los estudiantes sentía un cansancio para realizar las actividades (danza y actuación) y si participaban activamente del primer ejercicio de representación, ya no lo hacían con el mismo ahínco para la segunda -o viceversa-.

Un hallazgo importante que se empieza a vislumbrar para el manejo y la regulación de los estudiantes son, lo que denominaría el profesor de aquí en adelante: “Las caritas felices”. Es una acción de regulación que la mayoría de las docentes plasman en un papel, con el fin de que este logro, importante para ese día, se presente como medalla, premio, o trofeo a cada uno de sus padres. En este caso, al adaptarlo a una sesión de teatro, el profesor maneja unos pequeños borradores de colores con formas de caras felices, que se los entrega a los estudiantes más destacados (preferiblemente un niño y una niña) de la sesión. Además de ser un método bastante institucionalizado en los estudiantes, tiene una acogida perfectamente confiable y funcional para la clase de artes, pues los estudiantes, gracias a este medio de regulación, se comportaron de una mejor manera en pro de cumplir los objetivos de la clase.

Como las actividades y objetivos de la sesión estuvieron bastantes amplios para el tiempo que se tenía no hubo espacio para la dispersión de los estudiantes. Siempre estuvieron muy ocupados como para tomar objetos del suelo (característica que suele pasar durante las sesiones) o hacer otro tipo de actividades que no tienen nada que ver con las actividades de la sesión: distraerse, jugar con otros objetos, ir a la ventana, ir al castillo (sin ser autorizados).

Puede que se genere en el lector cierta noción de un querer regular, centrar y dirigir a los estudiantes, un sentir antagónico de que los estudiantes descubran, exploren o indaguen por su propia cuenta, a través del juego sus propias curiosidades, gustos, o exploraciones. Puede parecer como si el profesor quisiera **adelantar** su proceso de desarrollo e inculcar en los estudiantes actitudes que corresponderían a procesos de educación media.

La discusión empezaría a desarrollarse entorno a propuestas conductuales basadas desde el arte paralelas a algunas propuestas conductuales como: “manos arriba, a un lado, al otro” o “los niños estamos en silen... cio, y hacemos ca..so”. Pero esta vez, las propuestas conductuales estarían con base a un montaje, a un entrenamiento escénico o a una **repetición constante de una partitura**, aspectos que hoy en día no cuentan ni siquiera con la disciplina que tendría que tener un adulto para estos temas.

Con la ayuda de una **repetición** constante de una misma serie de actividades, que en este caso serían actividades reguladoras (**propuestas conductuales** basadas desde el arte) se cumpla el objetivo institucional que es el montaje de unas obras musicales, el objetivo del profesor que es desarrollar contenidos axiológicos basados desde el respeto para mejorar la calidad de su comportamiento, los objetivos de las profesoras instauradas en el desarrollo de los montajes (colores, números, paisajes), y los objetivos de los niños que se asimilan hacia el juego y la diversión.

Anexo 11.

Planeación día 24.

5 de Junio del 2019.

PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Estructurar maneras novedosas de representación del cuento de Figaro que generen una **motivación, curiosidad, gozo y disfrute en la caracterización de un personaje y hacia la construcción de sentido del porqué bailar.**

Nota: El profesor realizó, prácticamente el mismo cuento y la misma estructura, solamente que en espacios completamente distintos, y con objetivos diferentes. En el primer caso: en pre-kinder, el profesor buscaba generar un acercamiento de los estudiantes al teatro (en este caso al desarrollo y/o construcción del rol de espectador; para Kinder es el borrador de lo que tendrían que desarrollar para la presentación del día de la familia.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	No es necesario determinar un contrato didáctico, pues la misma instalación de las actividades y la clase dará las instrucciones para el quehacer de los estudiantes y del profesor.	-
	Inicio del cuento.	El profesor narrará las partes iniciales de la adaptación del cuento “El gato que se enamoró de la Luna”, por medio de la caracterización del gato y de la motivación e iniciativa de los estudiantes en la representación de un gato.	0:10.
	En búsqueda de la luna.	A los estudiantes, por medio de unas indicaciones, se les instaurará el objetivo de buscar a la Luna: Por medio de poemas, o cantos.	0:20.
	Partitura.	En seguida los estudiantes representarán una estructura básica de baile (tres pasos) con la canción con la cual figaro va a conquistar la Luna.	0:07.
	Performance.	Al finalizar la sesión, el profesor expondrá una breve imagen del gato enamorado con la luna y la instalará en el salón, con referencia de que siempre que vean los estudiantes esa imagen, los estudiantes recuerden el cuento mencionado.	
	Evaluación.	El profesor dará una nota a cada estudiante, evaluando los logros y determinando las calificaciones de la siguiente manera: Nivel alto, los más destacados: 5.0. Nivel normal: 4.5. Nivel Bajo: 4.0. Nivel para observación: 3.6.	

Anexo 12.

Preparación de 16 montajes teatrales (4 por cada nivel) para el día de la familia (4 de Agosto del 2019).
Estructuración de la idea para la presentación.

27.	26/06/19	Kinder.	Partitura.	3.
28.	27/06/19	Transición.	Partitura.	3.
29.	28/06/19	Párvulos.	Partitura.	3.
Programación de luces y sonidos.				
30.	2/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
31.	3/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
32.	4/07/19	Transición.	Ensayo.	3.
33.	5/07/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Estructuración de la partitura.				
34.	8/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
35.	9/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
36.	10/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
37.	11/07/19	Transición.	Ensayo.	3.
38.	12/07/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Partitura completa.				
39.	15/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
40.	16/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
41.	17/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
42.	18/07/19	Transición.	Ensayo.	3.
43.	12/07/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Presentación a los cursos del propio nivel.				
44.	15/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
45.	16/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
46.	17/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
47.	18/07/19	Transición.	Ensayo.	3.
48.	19/07/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Presentación a los cursos de cada nivel. Párvulos, Pre-Kinder, Kinder y Transición.				

49.	29/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
50.	30/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
51.	31/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
52.	1/08/19	Transición.	Ensayo.	3.
53.	2/08/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Presentación del día de la familia.				
54.	4/07/19	Kinder.	Presentación del día de la familia.	3.

Anexo 13.

PROYECTO DE AULA.

Grupo: Pre-Kinder A,B,C,D; Kinder A,B,C,D. Transición A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Generar **elementos escénicos** que sirvan como base estructural de un montaje musical para el día de la Clausura.

Objetivos específicos:

Establecer nociones del contenido conceptual del **juego dramático**, por medio del contenido procedimental del **disfrute estético**, utilizando como herramientas el juego simbólico, el cuento hecho juego o el juego hecho cuento.

Desarrollar habilidades en la **educación del movimiento** (toma de conciencia del cuerpo, habilidades motrices básicas, toma de conciencia del espacio) en pro de realizar una estructura de movimiento para la realización de un baile.

Estructura de las sesiones.

Generalmente la estructura de todas las sesiones corresponde de la siguiente manera:

Fase.	Tiempo.
• Saludo. Saludar en inglés. Reforzar la respuesta de los niños hacia:	0:00

Profesor: ¡Good morning! Niñas y niños: ¡Good morning! Profesor: How are you? Niñas y niños: I am fine, thank you. ● Introducción. Declarar las indicaciones que deben tener los estudiantes antes de ingresar al salón de artes (patio o tercer piso de párvulos). Algunos de los ejemplos de éstas indicaciones son: - Pararse encima de la cinta. - Aprender algunos, o todos los pasos de baile. - Declarar el objetivo del <i>por qué</i> van a bailar. - Iniciar la introducción del cuento.		0:15						
● Percepción estética. Se persigue el objetivo de recrear realidades y construcciones simbólicas. Para esta fase generalmente se pretende seguir el cuento y dejar claro el <i>por qué</i> bailar lo que están bailando. ● EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO. Establecer una partitura de movimientos orientados al nivel de cada población. Para esto se expone las siguientes características. <table><tr><td>Pre-Kinder.</td><td>Figuras básicas en el espacio, como por ejemplo: círculos, cuadrados, media luna, filas etc.</td></tr><tr><td>Kinder.</td><td>Figuras en el espacio con desplazamiento grupal: ejemplo: dos filas moviéndose hacia al frente.</td></tr><tr><td>Transición.</td><td>Desplazamientos grupales más complejos, como cruces o vueltas.</td></tr></table>		Pre-Kinder.	Figuras básicas en el espacio, como por ejemplo: círculos, cuadrados, media luna, filas etc.	Kinder.	Figuras en el espacio con desplazamiento grupal: ejemplo: dos filas moviéndose hacia al frente.	Transición.	Desplazamientos grupales más complejos, como cruces o vueltas.	0:15
Pre-Kinder.	Figuras básicas en el espacio, como por ejemplo: círculos, cuadrados, media luna, filas etc.							
Kinder.	Figuras en el espacio con desplazamiento grupal: ejemplo: dos filas moviéndose hacia al frente.							
Transición.	Desplazamientos grupales más complejos, como cruces o vueltas.							
		0:30						
● Habituar. Se busca que los estudiantes logren replicar la partitura de danza por sí solos, sin la ayuda del profesor.		0:30						
		0:40						
● Reflexión. Una fase que persigue la finalización del cuento. Además de eso, busca las conclusiones y el aprendizaje de los estudiantes, retomando los contenidos trabajados en la sesión.		0:40						
		0:45						

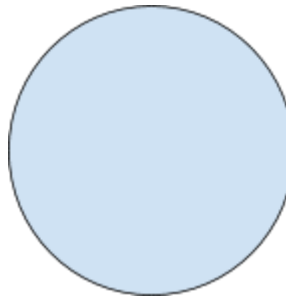
Contenidos conceptuales.	Contenidos procedimentales.	Contenidos actitudinales.	Habilidades.
Juego dramático: Imitación y reproducción.	Socialización. Para afianzar a los alumnos en el manejo	Autonomía, confianza en las propias posibilidades.	Educación del movimiento (toma de conciencia del cuerpo, habilidades

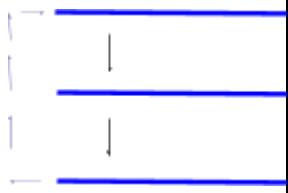
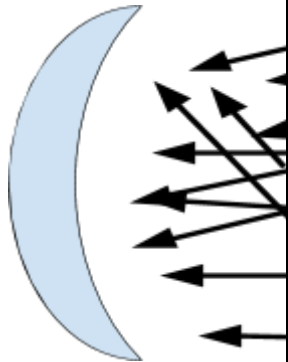
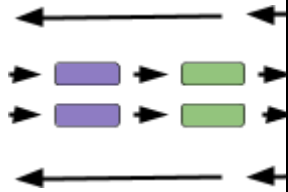
Convención teatral del “como sí”. Mensajes verbales y no verbales. Roles/Personajes: Conocidos e imaginarios. Acciones/situaciones. Acciones reales e imaginarias. Construcción de situaciones.	desinhibido y expresivo de su propio cuerpo y de su voz en actividades individuales y grupales. Representación. Para desarrollar la imaginación reproductora que les permite imitar e interpretar producciones de otros. Comunicación y expresión. Disfrute estético. Para ejercitar la sensibilidad y poder así estar más predispuesto a gozar al tomar contacto con sus propias producciones, las de sus pares y con obras y artistas del medio. Manifestación de lo percibido y lo reflexionado. Que, según los conocimientos previos y la etapa evolutiva del alumno, será una manifestación verbal o no verbal puramente descriptiva, en la que sólo expresará lo que ve.	Disposición a participar de procesos grupales mediante el diálogo, la tolerancia y la cooperación. Aceptación respetuosa de personas. Aceptación de las posibilidades y dificultades expresivas en sí mismos y de los otros. Valoración de la cooperación en la producción, por encima de la competencia. Valoración de la posibilidad de exteriorizar afectos, ideas y sensaciones desde los recursos estético expresivos que brinda el teatro.	motrices básicas, toma de conciencia del espacio). El valor expresivo de lo espontáneo.
---	--	--	---

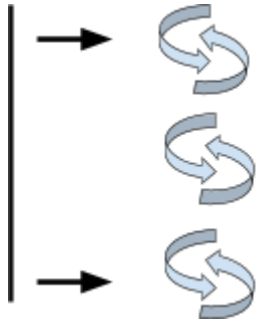
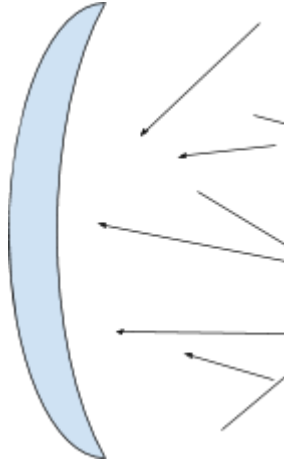
Fecha	Nivel	Contenidos	Contenidos	Contenidos
-------	-------	------------	------------	------------

		conceptuales.	procedimentales.	axiológicos.
06/10/2019	kinder	El personaje	Rol del animal acción	Respeto. Acatar órdenes de los mayores.
Actividades.		El profesor les lee el cuento a viva voz.	jugamos <i>como si</i> unos fuéramos mamá Rana, otros Renacuajo, otros Ratón, otros mamá Ratona y otros como Gatos.	Reflexionamos al final de la clase sobre lo que le pasó al renacuajo y los alumnos sacan conclusiones
		El profesor define los personajes en el cuento.	Definimos qué acciones hace cada uno y las estructuramos por escenas.	

Sesiones de clase.

Fecha.	Nivel.	Contenidos conceptuales:	Contenidos procedimentales.	Habilidades: Educación del movimiento.	Juego hecho cuento o cuento hecho juego.
13/08/19	Pre-Kinder.	Roles/Personajes: Conocidos e imaginarios.	Disfrute estético.	Grupal: Hacer un círculo. 	Cuento y juego del loro, la lora y la serpiente.
14/08/19	Kinder.	Rol de personaje.	Cuento y juego del Gran Gorila Donkey. Canción El baile del Gorila - Melody.	Desplazamiento en línea:	

					
15/08/19	Transición.		Cuento de la amistad. (Trenzas). Cumbia: Tambores.	Hacer una trenza en dos grupos. 	Cuento de la amistad.
20/08/19	Pre-Kind.		Cuento y película de la Luna. Canción: Interstellar.	Limpiar las estrellas para formar una media Luna. 	
21/08/19	Kinder.		Cuento de los hermanos Nasira y Al Hashim. Quererse los unos a los otros. Instrumental árabe.	Atravesar el desierto por medio de las alfombras mágicas. Desplazamiento en parejas. 	
22/08/19	Transición.		Cuento de la gran batalla de ajedrez. Es la hora - Xuxa.	Enfrentar dos líneas y en la mitad hacer un círculo, para luego, cruzarse.	

					
23/08/19	Párvulos.		El Loro y la lora. Baile de los Gorilas - Melany.	Movimiento de los codos hacia arriba y hacia abajo. Movimiento de los brazos como Gorilas. Objetivo: Establecer movimientos con los brazos.	
26/08/19	Kinder		Cuentos: Del castor. A quién no le gusta jugar. El tasquero.	Hacer una línea atravesando el bosque de remordimientos, bailando con cada parte del cuerpo.	
27/08/19	P.K.		Cuento hecho juego del chiriguare. Canción del chiriguare.	Hacer dos medias lunas. 	
28/08/19	Kinder	-----	-----	-----	-----

	.				
29/08/19	Párvulo		Canción del Chiriguare.	Movimiento de las piernas. Objetivo: Establecer movimientos con las piernas.	
02/09/19	Kinder		Juego hecho cuento del viaje por el tiempo. Interstellar, canciones rupestres, y trota caballín.	Niveles , alto, por medio del viaje al espacio; medio, por medio del trote de unos caballos; y bajo, por medio de convertirse en unos cavernícolas.	
03/09/19	P-K.		Pájaros y payasos. Jardín secreto, Burning caravan.	Apreciación simbólica. Pero ninguno de los cursos comprendió (a manera, claro ésta, desde el punto de vista del profesor) la metáfora que se quería inculcar en el curso. Por ende, se hace necesario, realizar esta misma actividad en un curso más avanzado.	
04/09/19	Kinder		Pájaros y payasos. Jardín secreto, Burning caravan.	Apreciación simbólica. Cómo los estudiantes configuran metáforas y transformaciones de la realidad.	
05/09/19	Trans.		Juego de los Espías. Splinter cell.	Comprender los niveles alto, medio y bajo, por medio del juego de los espías. Se mediaba la actividad por medio	

				del juego “Congelados”.	
06/09/19	Párvulo		Caballo. Trota caballín.	Disociación del movimiento de las piernas y los brazos. Moverse como si se estuviera cabalgando un caballo. Para esto se bailó la canción primero con las piernas, luego con la cintura y en seguida con los brazos.	
09/09/19	Kinder.	Expresiones de feliz, triste, molesto y elegante.	Cuento de los gatos Chacareros. Canción los “Gatos chacareros”.	Partitura de movimiento con las manos.	Expresiones de feliz, triste, molesto y elegante.
10/09/19	P-K.		Cuento de la amistad de las serpientes. Canción, instrumental de no hay pesos.	Movimiento de la cintura.	
11/09/19	Kinder		Cuento de los espías. Canción de Splinter Cell.	Niveles, alto, medio y bajo.	
12/09/19	Trans		Peter Pan. Juego del indio.	(transita por el espacio de Peter Pan).	
13/09/19	Párvulo	Diferentes canciones.	Fiesta del amor y la amistad.	Diferentes movimientos libres, de expresión corporal.	Diferentes canciones.
16/09/19	Kinder.		Monstruo Chiriguare. Canción del monstruo Chiriguare.	Desplazamiento para finalizar haciendo un círculo.	
17/09/19	P-K.		Cuento de la abuela y la bomba.	Desplazamientos	

			Película de la bomba. Canciones Mexicanas.	espontáneos libres.	
18/09/19	Kinder		Cuento de los Siameses, a pesar de estar separados nos une el corazón. Cortometraje de los globos.	Expresión corporal. Poner en marcha sus mecanismos y facultades expresivas. superar el bloqueo y las inhibiciones.	
19/09/19	Trans		Cuento Peter Pan, piratas. Juego de Peter Pan escapando de los piratas.		
23/09/19	Kinder	-Noción de conflicto.	Cuento de los sapos que limpiaban la laguna, y que escaparon de la serpiente. Juego de los sapos que escaparon de la serpiente. 1. Juego de las serpientes. 2. Limpiar la laguna. 3. Baile de los sapos, al mismo tiempo que el juego. Canción de las ranas.	-Educación del movimiento.	
24/09/19	P.K.		Soldados. Canción de Chuchuwa.	-Disposición a trabajar procesos grupales mediante el diálogo y la tolerancia.	
25/09/19	Kinder		Juego de los astronautas. 1. Película de la Luna. 2. Misión uno, limpiar el espacio. 3. Misión dos, salvar a la Luna. 4. Celebración con un baile.	Valoración de la cooperación en la producción, por encima de la competencia.	

Deconstrucción.

Primera fase⁵.

Para comenzar el análisis de las planeaciones, en aras de determinar los contenidos que planteó el profesor en esta primera fase, se hará un análisis desde el inicio de la práctica profesional en el jardín (2 de Mayo del 2019) hasta la fecha de presentación del día de la familia (3 de Agosto del 2019).

Para establecer de forma resumida cada una de las planeaciones analizadas se presenta al comienzo de cada una un cuadro como el siguiente:

Sesión #	Fecha.	Contenido(s) trabajado(s).	45 minutos.
----------	--------	----------------------------	-------------

Y también en algunos casos se requerirá adjuntar imágenes de las planeaciones para poder observar con detalle algunos elementos necesarios para el análisis y la reflexión necesarios en esta fase.

Análisis de las planeaciones de la fase de deconstrucción.

1 ⁶ .	6/05/19	Noción de atmósfera sonora.	45 minutos.
------------------	---------	-----------------------------	-------------

Imagen número 2. (2019). Objetivos de la planeación 1 del Grado Kinder. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Objetivo General:

Generar un diagnóstico -por medio de la **escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil ICBF, Ministerio de salud y Unicef**- de la población que subraye el estado de habilidades, competencias y elementos que sean importantes considerar desde el ámbito del arte escénico en pro de desarrollarlos, ampliarlos o construirlos más adelante.

Objetivos específicos:

- Desarrollar una actividad con la que se desenvuelvan situaciones que sirvan para analizar las siguientes características en el grupo:

Como se puede ver en la imagen, los objetivos que planteó el profesor, por la premura del tiempo, eran demasiado amplios para lo que realmente se necesitaba desarrollar en la

⁵ La primera fase corresponde a el análisis de las planeaciones que tuvieron lugar antes de la preparación del día de la familia.

⁶ Ver anexo número 1.

sesión. Y fue en el afán de la necesidad de proponer un diagnóstico que valiera la pena la que lo llevó a fijarse en esa tabla que plantea escalas de valoración cualitativa del desarrollo infantil planteadas por el ICBF, el Ministerio de Salud y UNICEF.

Tuvo varias dificultades para lograr el objetivo: La escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil no está construida en su totalidad para evaluar las habilidades y competencias escénicas de los estudiantes. Su mirada es más amplia y se centra en el desarrollo integral de aquellos, observando categorías como el **lenguaje verbal y no verbal**, la **independencia**, la **cooperación**, y el **manejo corporal**.

Pero en el afán de responder a las necesidades laborales, el docente justificó la escala valorativa del desarrollo infantil de esta manera: “Acomodó”, mientras transcurrían las sesiones, algunas metas de la escala valorativa del ICBF con algunas habilidades escénicas como por ejemplo: el **juego dramático** (contenido teatral) y habilidades como la **educación del movimiento** (toma de conciencia en el cuerpo, habilidades motrices básicas), con el **lenguaje verbal y no verbal**, y **manejo corporal** de la escala valorativa del ICBF.

No se pretende decir que la escala valorativa sea una herramienta ineficaz para identificar algunas habilidades escénicas en los estudiantes, sólo se quiere destacar que, al no tener claro qué habilidades y qué contenidos de enseñanza brindar desde las artes escénicas, el docente terminó malinterpretando la escala valorativa del ICBF, etiquetando a los estudiantes con un número que nunca correspondió realmente a las habilidades escénicas de los estudiantes, pues no las evaluó en su totalidad, dejando por fuera muchos de los contenidos posibles que se pueden desarrollar para la clase de artes escénicas.

Imagen número 3. (2019). Actividades y contenidos propuestos para la sesión número 1. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Fase.	Contenido	Actividades.	Tiempo.	Tabla.
Única	Noción de atmósfera sonora.	El profesor instalará diferentes sonidos que los estudiantes relacionarán con su cuerpo: Sonido de un monstruo - Cabeza. Sonido de vidrios rompiéndose - Manos. Sonido de un chorro de agua - Barriga. Sonido de morder - Con los pies. Cabe acotar que el profesor tendrá un letrero por cada sonido.	0:05.	A1, E1, D1.
		Ahora dejará que los niños jueguen por cada uno de los ítems. Ejemplo: Sonido de un monstruo - Cabeza, los niños jugarán a ser monstruos con las manos en la cabeza por	0:10.	D2, D3, E2,

Para la progresión de las actividades el profesor planteó en la planeación exponer diferentes sonidos para que los estudiantes los relacionaran con su cuerpo. En ese momento el docente estaba pensando en potenciar la **percepción** de los estudiantes encontrando en la enunciación del contenido de “atmósfera sonora” una posibilidad de que los estudiantes exploraran el entorno y además explorarse a sí mismos con el entorno.

Así que el docente dispuso la sesión de clase como una experiencia sensorial: exponiendo sonidos a los estudiantes para que movieran cada una de las partes de su cuerpo, con la finalidad de que los estudiantes tuvieran una experiencia entre su Yo con el Mundo.

La segunda actividad fue que los estudiantes exploraran con su cuerpo los sonidos que dispuso el docente para sesión.

La tercera actividad estuvo enmarcada en que los estudiantes hicieran una acción a partir de la indicación del docente.

La finalidad de la cuarta actividad era conseguir la reflexión de los estudiantes del cuento.

Queda en evidencia que no hay una conexión entre unas actividades y otras, aunque exista una planeación, pareciera que la clase se hubiese improvisado. El docente al no tener claridad en el *qué* está enseñando y tampoco en el *cómo enseñar*, las actividades están desconectadas entre sí, o escogidas al azar.

Según el diario de campo de la sesión, el docente buscó movilizar el contenido de reconocimiento corporal, pero según el marco teórico de esta investigación el reconocimiento corporal es una habilidad y no un contenido a desarrollar. El docente buscó promover esta “habilidad” para movilizar el contenido de la “atmósfera sonora” pero que evidentemente

ninguna de las actividades ni habilidades hubiese podido movilizar el contenido de atmósfera sonora.

En ese momento el profesor tenía un interés por el trabajo vocal y lo sonoro; pero, en el desarrollo de la clase, el docente descubrió que los estudiantes no poseían las herramientas escénicas para desarrollar la actividad planteada, hablar de atmósferas sonoras era muy complejo, para una sesión de trabajo, para el nivel de los estudiantes, incluso, el docente no tenía las competencias necesarias para desarrollar la temática de atmósferas sonoras. Con esto se quiere decir que la realidad es muy diferente a los intereses que tenía el docente.

En el transcurrir de las sesiones casi todas las actividades cambiaron: no se leyó el cuento en su totalidad, tampoco hubo una respuesta de los estudiantes a unas indicaciones del docente con las palabras del cuento, y tampoco hubo una reflexión crítica de los estudiantes hacia el cuento: en esta edad, específicamente, los estudiantes si apenas relatan las partes más importantes del cuento, y lo resignifican a través de gestos o de las emociones que les produjo.

Todas las actividades se dirigieron hacia algunas **acciones** que podrían hacer los estudiantes, como por ejemplo: el día cotidiano del personaje principal (cómo se levanta, como se baña, como va al colegio etc.) y eso se especifica en el diario de campo en el “cambio de contenido”: de la atmósfera sonora al reconocimiento corporal y la caracterización de personaje. Estos dos últimos contenidos, con base en el marco teórico, en realidad harían parte del contenido de **rol de personajes**.

¿Qué estuvo enseñando realmente?	Rol del personaje: lo que hace el monstruo.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio del día cotidiano de un personaje.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	De las actividades que propuso el docente, tan sólo se consideró valiosa la de la acción del personaje en su día cotidiano. Como se mencionó anteriormente, no tuvo una claridad del contenido a enseñar, y por lo tanto, la misma clase tuvo que impeler al docente a un contenido que en realidad fuere asertivo desde las artes escénicas. La planificación estuvo en desacierto con la realidad de la

	población, así que la misma sesión de clase hizo prescindir al docente de usar la escala valorativa del ICBF.
Rol docente.	El docente empieza a entender que las condiciones de la población, no responden al trabajo de contenidos que no tienen la pertinencia con la edad que tienen. ⁷

2 ⁸ .	8/05/19	Caracterización de personajes.	45 minutos.
------------------	---------	--------------------------------	-------------

Imagen número 3. 2016. Objetivos de la planeación número 2. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Generar, por medio de actividades, un acercamiento a los estudiantes de nociones teatrales de Caracterización. Objetivos específicos: Redefinir el contrato didáctico entre la población, el profesor de terreno, y el profesor de artes, teniendo en cuenta el cuidado de los otros compañeros. Definir las características (con aportes de los estudiantes y del profesor) de los animales habituales en el contexto cultural. Construir una caracterización de los animales que más les guste a la población, por medio de una pequeña presentación del personaje (animal).	
---	--

Por la reflexión que el docente tuvo en la sesión anterior, toma la decisión de no tener en cuenta la escala valorativa del ICBF. El docente empezó a notar que había una potencia en la “caracterización de personaje”, pero el docente aún desconocía, cuál podía ser la verdadera enunciación de este contenido⁹.

Con base en el marco teórico de esta investigación, el contenido más propicio sería el **rol del personaje** que es un contenido que se alinea perfectamente a las nociones básicas del teatro y la representación para la edad de los alumnos. Además de eso, el docente quiso

⁷ Ir a subcapítulo de **sobre la población**, capítulo **rol docente**.

⁸ Ver anexo número 2.

⁹ Ver *tabla número 2*.

instaurar como contenido la **partitura** de un baile de una canción infantil de animales, que con base en la *tabla número dos*, no se centraría en un contenido concreto, sino en una habilidad, en la **educación del movimiento** (Habilidades motrices básicas, toma de conciencia en el espacio).

Para enseñar estos dos contenidos el docente propuso unas actividades como: mencionar las características de un animal, escuchar la canción (que sería la del baile a aprender), leer un cuento de animales, adaptado por el docente del cuento original “Invitación a la fiesta del Gran Gorila” de la escritora Gloria Baena, caracterizar un animal **imitando** las acciones del docente actuando de animal, y que los alumnos contaran parte de una historia de los animales. (*Anexos, p. 5*)

Se aclara que para movilizar el contenido de “caracterización de personaje” el docente debe incluir un escenario, un guión, un vestuario y un público. Por lo tanto, con base en la planeación, hay que hacer dos correcciones, primero, que el docente en **no** pretendía movilizar la “Caracterización de personajes” sino más bien el “Rol del personaje”; y la segunda corrección, data en que, por medio de la actividad de imitación no es posible movilizar ese contenido:

El docente pretende utilizar la imitación como recurso para la construcción del rol de un personaje, en este caso un animal, pero falla en el sentido en que la imitación procura sólo copiar lo que se está viendo, hace lo mismo que está haciendo el otro (RAE. sf.)(sp), en cambio, la construcción del rol del personaje tiene que ver más con tomar a un personaje y establecerlo en una situación concreta para que realice ciertas acciones que le son propias (Rilstone A, 1994) siendo el “rol” la acción de un personaje con el otro en un espacio establecido, y con unas condiciones generales. Esto quiere decir, que el contenido estuvo erróneamente planteado, y que la actividad no fue la correcta para la movilización de este contenido.

El docente al no tener claro *qué* ni *cómo* está enseñando, las actividades se tornan confusas pues no tienen un objetivo concreto (movilización del contenido). Resultan ser ambiguas e inestables, generan distracciones en los estudiantes, llamados de atención, el pedir silencio se torna constante; generando que la acción del docente se centre más hacia el respeto por los compañeros y no hacia la secuencialidad de las actividades planteadas: “*La planeación, en estudio de análisis, se llevó hacia un énfasis más de castigo que de regulación*”. (*Anexos, p5*).

¿Qué estuvo enseñando?	Imitación, rol del personaje. Habilidades para el movimiento en el espacio.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de una actuación básica de un animal. Construcción de una estructura de movimiento sencilla que involucrara el desplazamiento por el espacio.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Se aproxima indirectamente, pues tiene la noción de que los contenidos propuestos se relacionan con la enseñanza de las artes escénicas, pero como no los conoce, plantea actividades al azar que terminan abarcando mesuradamente los contenidos a desarrollar.
Rol del docente.	El docente debe tener una claridad en cuanto a la enunciación y en cuanto al desarrollo de la actividad para movilizar éste contenido.

3 ¹⁰ .	13/05/19	Coreografía.	45 minutos.
-------------------	----------	--------------	-------------

Imagen número 4. 2016. Objetivo general de la planeación número 3. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

¹⁰ Ver anexo número 3.

Objetivo General: Generar, por medio de actividades, un acercamiento a los estudiantes de contenidos de la danza como coreografía, por medio de los textos mediadores del monstruo perfecto y el gran gorila. Objetivos específicos: Redefinir un contrato didáctico claro entre la población, el profesor de terreno, y el profesor de artes. Definir las características de una coreografía. Construir una partitura de movimiento coreográfica con diferentes canciones.	 Sirley Martinez 0:08 17 jun. Resolver es un término muy vasto para esa edad. Se puede hablar en términos de estructura, pero no sé que tanto a ellos les interese saber que lo que hacen es coreográfico o no. ¿Qué se moviliza a través de la danza?
---	--

El docente persigue ahora como objetivo el “acercamiento básico a la coreografía”, con ayuda de unos cuento infantil (“El monstruo perfecto” - Sally Grindley) y la canción “Sonidos de los animales” de Chiquitines TV: como requerimiento de la institución, se pedía trabajar la danza, así que el docente empezó a pensar en la ronda infantil como una manera de abordar la clase, ya que desde ahí pudo correlacionar la danza con elementos del teatro como la misma representación de los personajes de la ronda infantil (animales).

Denota que hay mucha confusión porque el objetivo general está mal redactado, y porque los contenidos específicos no corresponden a lo que se intentó plantear en el objetivo general. Además la tutora se quedó solamente con la palabra coreografía y no hizo observaciones sobre la redacción de los objetivos.

Plantea las siguientes secuencias de actividades: dejar en claro que existirá un llamado de atención para los estudiantes que no se comporten bien. Luego, construir una coreografía con las canciones propuestas. Realizar una obra de teatro buscando que a partir de ésta los estudiantes sigan explorando la **caracterización de personajes**. Generar una reflexión y una aclaración de todos los elementos que componen una coreografía.

Es claro que las actividades no se relacionan directamente con la movilización de contenidos que se pretende realizar para esta sesión. Se abarcan una cantidad desproporcionada de contenidos para que al final no se desarrolle ninguno correctamente. Los contenidos de coreografía, caracterización de personajes, realizar una pequeña obra de teatro y reflexión, son muy extensos, es decir, el tiempo que requerirían para su realización era muy largo para una sólo sesión, con este tipo de población.

Se acomodarían las actividades de una mejor manera si tuviesen el sentido de movilizar únicamente uno o dos contenidos, eso sí, contenidos relacionados entre sí, como por ejemplo, incentivar las habilidades para el movimiento por el espacio propuestas en la tabla número 2, así como lo comenta la tutora en la planeación.

Imagen número 5. Comentario de la tutora para las actividades de la sesión número 3. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Fase.	Contenidos.	Actividades.	Tiempo.
Presentación.	Contrato didáctico.	Presentación. Recordar el nombre. Profesor. (Profesor de qué va a ser). Reglas generales para la clase de artes. Receptividad para las indicaciones del profesor y cuidado con los demás compañeros de clase.	0:03.
	Coreografía.	El Profesor se moverá con ellos en círculos, líneas, sólo caminando.	0:10.
	Coreografía.	El profesor formará parejas y hará las mismas indicaciones con la población.	0:05.
	Coreografía.	El profesor pondrá las diferentes canciones de los	0:15.



Sirley Martinez
0:09 17 jun.

[Resolver](#)

Aquí por ejemplo el contenido no es coreografía, sería líneas y curvas en el espacio.

Con base en el diario de campo de la sesión anterior, el docente procura empezar a desarrollar el montaje que debe hacer para el “Día de la familia” (requerimiento que establece la institución). Así que al realizar las dos sesiones anteriores, observa que dos de los cuatro cursos del nivel de Kinder les gusta más los cuentos relacionados con los animales, y a los otros dos, los cuentos relacionados con los monstruos. Por eso, para alinear el logro de la institución con los contenidos de la clase, propone el objetivo de un acercamiento básico a la coreografía por medio de cuentos infantiles, desmeritando que las bases para desarrollar un montaje teatral también se pueden centrar en la instauración de habilidades para el movimiento en el espacio.

¿Qué estuvo enseñando?	Roles de personajes. Habilidades para el movimiento en el espacio.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	
El docente, como dinámica de apertura, resalta las reglas de comportamiento que deben tener en el aula de clase; más no busca la curiosidad, o no resalta los acontecimientos realizados la clase anterior. Las actividades para enseñar este contenido sí serían entonces las planteadas por el docente, instaurar una situación dramática en la que los estudiantes exploren el rol del personaje, que en la planeación se planteó como “pequeña obra de teatro”. Y se agrega en la planeación la actividad de una secuencia de movimientos explorados en un baile para la habilidad del movimiento en el espacio. Se descartaría la actividad de la reflexión: los estudiantes no están en la edad de reflexionar críticamente (como lo buscó el docente) a los acontecimientos de la clase. Lo que sí es probable realizar	

es, como dinámica de cierre, repasar todas las actividades que se realizaron en la sesión.

¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?

Se acomodan. Quiere decir, así como en la sesión anterior, el docente tiene unas nociones básicas de lo que serían los contenidos a desarrollar, por eso éstos contenidos se pudieron reformular a unos contenidos más concretos, como los que se acababan de exponer.

Rol del docente.

Propone una variedad exorbitante de actividades que no se relacionan, ni con la edad de los estudiantes, ni con el tiempo para la clase.

4 ¹¹ .	15/05/19	Estructura de una obra musical. Respeto por el otro (contenido actitudinal).	45 minutos.
-------------------	----------	---	-------------

Empieza a cambiar el lenguaje del profesor para nombrar los contenidos que quiere desarrollar; aunque cuando el docente define la “estructura de una obra Musical” en realidad se está refiriendo más a una actividad que a un contenido. Lo que denota que el docente está tratando de poner en palabras lo que quiere enseñar, pero aún hay confusión.

Otra observación sobre esta planeación es que ya no se intenta abarcar una cantidad desbordada de contenidos, sino que el docente escoge dos; uno disciplinar y uno actitudinal. Está empezando a hacer consciencia de que el tiempo y la realidad de las necesidades de los estudiantes otorgan que, en el diseño de la clase debe tener en cuenta aprendizajes concretos.

El profesor viene notando que es recurrente en las cuatro sesiones un interés por la **caracterización** de personajes que, como ya lo sabemos, obedece más a un estudio sobre contenido del rol de personajes. Es el recurso que el profesor encuentra más viable por nuestra formación disciplinar.

Describe la caracterización de personajes como eje transversal, de por lo menos, estas cuatro sesiones (*Anexos, p11*) como lo aclaramos anteriormente, el contenido que se desenvuelve en los estudiantes es el de rol de personaje, y no el de caracterización.

Hay un hallazgo interesante en esta sesión, y fue lo que se procuró exponer en el capítulo **cómo enseñar estos contenidos**, cuando se destaca la importancia de relacionar el **juego** con el **cuento**, y es importante porque el docente indirectamente, sin conocer este aspecto teórico, expuso de manera lúdica el cuento de los animales, que inventó el profesor, con base en la canción “Sonidos de los animales” de Chiquitines TV, ya que, observó que la población tenía un interés por los animales.

¹¹ Anexo 4.

Al transcurrir la sesión el docente propuso que los estudiantes debían realizar acciones que se relacionaran con la narración del profesor, como por ejemplo: “Los leones, comían” para que los estudiantes interpretaran el rol de un león cuando está comiendo. La actividad estuvo centrada entonces en que los estudiantes realizaran las acciones que narraba el docente, todo esto como herramienta para que empezaran a explorar lo que sería el contenido del rol de un personaje.

Imagen 6. 2016. Objetivos de la planeación de la sesión número 4. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Planeación día 10.

15 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Establecer nociones de representación siguiendo una estructura de adaptación propuesta por el profesor en pro de inculcar en los estudiantes el contenido axiológico del respeto.

Promueve el contenido actitudinal del *respeto por el otro* (contenido válido porque encamina el desarrollo del estudiante a la relación con el otro¹²) en el sentido en que la moraleja misma del cuento está dada para promover este contenido: el docente, en la construcción del cuento propuso que al final todos los animales se respetaran entre sí, pues, observó en ese momento que la población se empujaba o se agredía constantemente. Por lo tanto, esta acción, de promover el contenido axiológico es válida ya que los estudiantes toman el rol de los personajes para lograr la moraleja (respeto por el otro), en pocas palabras juegan “como si” fueran animales que se respetan los unos a los otros gracias al cuento. Esto se observa con las reflexiones hechas en el diario de campo número 4. “*Se propone entonces que de cada sesión, se realice una historia nueva, con los mismos personajes y que movilice contenidos disciplinares paralelamente con la movilización de contenidos axiológicos, por medio de una adaptación escénica de los dos cuentos principales*”. (Anexos, p13)

Aquí lo que se puede notar es que el profesor está siendo más consciente de la importancia que tiene no sólo movilizar contenidos conceptuales y procedimentales, sino que

¹² Ver introducción y contenidos actitudinales de la tabla número 2.

en cada etapa de formación, y sobre todo en primera infancia, hay que hacer énfasis en los axiológicos porque ellos están aprendiendo en esta edad a relacionarse unos a otros.

¿Qué estuvo enseñando?	Convención teatral “como si” y Rol de personajes). Respeto por el otro.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	A partir de la relación que hizo de un cuento con un juego (cuento hecho un juego), pero que en la planeación lo nombró como estructura de una obra musical.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Esta vez el docente confundió la actividad como contenido de la clase. Pero al igual que en la anterior planeación trató indirectamente los contenidos que sí eran centrales para la planeación como el rol del personaje y el contenido axiológico del Respeto por el otro.
Rol docente.	El docente empieza a observar que en <i>el cómo enseñar</i> el hecho de utilizar la herramienta de la narración de un cuento como dispositivo para instalar situaciones de representación permite una mejor movilización de contenidos disciplinares y contenidos actitudinales .

5 ¹³ .	20/05/19	Resolución de problemas.	45 minutos.
-------------------	----------	--------------------------	-------------

Como el contenido actitudinal “respeto por el otro” se consideró como hallazgo para la clase anterior, el docente tomó la medida de utilizar otro contenido actitudinal como lo fue la “resolución de problemas” que, para efectos de lo expuesto en el marco teórico, utilizando como referencia a (Trozzo, E. 2003, p. 33) el contenido resolución de problemas sería en realidad el contenido actitudinal de **disposición a participar de procesos grupales**.

Imagen 7. 2019. Objetivo general de la planeación número 5. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

¹³ Anexo 5.

Planeación día 13.

20 de Mayo del 2019.

JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

DIARIO DE CAMPO PARA EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.

OBJETIVO GENERAL DE LA PLANEACIÓN.

Establecer nociones de representación siguiendo una estructura de adaptación propuesta por el profesor en pro de inculcar en los estudiantes el contenido axiológico del respeto hacia la resolución de problemas.

El docente nuevamente utilizó la herramienta de la relación del juego con el cuento y volvió a centrar la moraleja del cuento en la movilización del contenido actitudinal del respeto para disponer a los alumnos a participar en los procesos grupales, y que tendría que ver con lo expuesto por el docente en la planeación como “resolución de problemas”.

Las actividades planteadas para la movilización del contenido estuvieron por fuera de lo pensado porque los estudiantes no respondieron a las actividades como esperaba el docente: hubo dispersión en el aula de clase (tanto del docente, como de los estudiantes), desconcentración y realmente poco interés de los estudiantes en realizar la sesión. Pero se podría decir que a esta altura el docente por lo menos ya empieza a tener claridad sobre el qué enseñar, pero aún en el *cómo enseñar* está proponiendo actividades que no movilizan los contenidos que quiere plantear:

Imagen 8. 2019. Diario de campo número 5. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Como estructura básica, la planeación se ordenó de la siguiente manera:

1. Generar un ambiente sonoro de “iniciación o calentamiento” a los personajes que se van a actuar los niños y niñas de Kinder.
2. Organizar a los estudiantes para que empiecen la acción de representación de las adaptaciones.
3. Incitar a los estudiantes a la resolución de problemas por medio de los objetivos de las adaptaciones teatrales de los cuentos “el monstruo perfecto” y “la gran fiesta de los animales”.
4. Reflexionar sobre las obras.

Como se observa en la imagen, tomada del diario de campo #5, de todas estas actividades el docente tuvo que haber escogido el contenido del conflicto dramático para que los estudiantes reconocieran el valor de trabajar en grupo.

Un detalle a observar es que, este fragmento que vemos del diario de campo presenta una redacción que, en cierto modo, hacen parecer las “actividades” como objetivos de la

clase; creando confusiones y malentendidos del docente hacia su propia sesión de trabajo. Agregando a esto, sin ninguna intención de maldad, utilizó la expresión “incitar” y no “llevar”, “guiar”, “conducir” o dirigir”, lo que ha puesto al docente a pensar en el lenguaje que se debe utilizar en la formulación de objetivos y actividades.

¿Qué estuvo enseñando?	Convención teatral “como si” y rol de personajes. Respeto por el otro.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	A partir de la relación que hizo de un cuento con un juego (cuento hecho un juego).
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Con la competencia para actuar éticamente (Trozzo, E. 2003, p. 27); y con los contenidos actitudinales <i>tabla número 2</i>. El profesor consigue esbozar lo que realmente tendrían que ser los contenidos axiológicos. Para esta sesión el docente no contempló ningún contenido disciplinar y tampoco no tiene claro las actividades. El desconocimiento de un contenido concreto lleva al docente a pensar primero en la actividad para luego encajarla con algún contenido. El camino más acertado sería mejor pensar, a partir de un contenido concreto, las actividades a realizar.
Rol docente.	Con la motivación de desarrollar una actividad que se enfocara en el aspecto axiológico el docente dejó de lado el contenido disciplinar. El docente ya no propone una cantidad exorbitante de actividades, sino que se centra en pensar sólo una. Sin embargo, se centra en pensar, cuando planea las sesiones en las actividades y no en los contenidos que debe desarrollar.

6 ¹⁴ .	22/05/19	Acciones que debemos tener con el otro.	45 minutos.
-------------------	----------	--	-------------

Día de la afrocolombianidad.

En cada periodo educativo el Jardín Infantil los Chavitos Creativos celebra una izada de bandera que destaca a algunos de los estudiantes de cada curso por su buen desempeño académico. En cada izada de bandera se realiza un evento cultural, conectando el evento a una fecha especial (día de la raza, día del idioma etc.): un baile, una pequeña representación escénica, o una muestra de objetos o elementos que hagan referencia a la festividad celebrada.

Como requerimiento institucional, además del montaje de 16 obras teatrales (una por cada curso), el jardín le declara al docente que debe realizar una serie de actividades para el desarrollo del día de la Afrocolombianidad, esto se lo mencionaron dos semanas antes de empezar con las actividades, (sin contar con el flujo normal de planeaciones y diarios de campo que debía cumplir el docente, por ende, no contó con el tiempo necesario para escribir el cronograma, objetivos, y contenidos de cada una de las las sesiones que realizó para el día de la afrocolombianidad.

Así que para tener una pronta respuesta a la indicación del jardín, adaptó las obras de títeres que realizó para los grados de Párvulos y Pre-Kinder, y las dirigió hacia los buenos valores; en otras palabras: toda la semana para los 16 cursos planteó unas jornadas de **títeres** que tuvieran como finalidad la movilización de algún contenido actitudinal relacionado con la afrocolombianidad. El docente escogió las “Actitudes que debemos tener con el otro” para todos los cuatro cursos del nivel de Kinder.

Imagen 9. 2016. Planeación de la sesión número 6. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

¹⁴ Ver anexo número 6

Planeación día 15.
22 de Mayo del 2019.
JARDÍN INFANTIL LOS CHAVITOS CREATIVOS.

Semana de la afrocolombianidad. Días 14, 15, 16, 17. Se hicieron intervenciones en cada nivel con una muestra de títeres, posiblemente la misma obra de títeres en algunos niveles. La obra de títeres impulsará a los estudiantes al respeto, los valores y la convivencia por el otro. Algunas obras de títeres ya presentadas, tienen estos objetivos, por ende se utilizaron los títeres de Mazorquita, Chef Champiñón, y La bruja odialibros.

Objetivo: Involucrar al estudiante las actitudes que debemos tener con el otro.

La obra de títeres que el docente utilizó para el nivel de Kinder fue la de “Los siete ratones ciegos” de Ed Young, que en resumida son siete ratones que crean un sesgo de valor frente a un objeto desconocido, pero que al final, conociendo el objeto a profundidad se dan cuenta el valor que tiene.

Se tiene en cuenta que la moraleja es clara, y que por supuesto moviliza el contenido actitudinal dentro del mismo argumento de la obra, como en la utilización de varios recursos como: que los estudiantes repitieran la oración “no debemos juzgar al otro por ser diferente, hay que conocer su interior y sorprendernos de su valor”. Por medio de la repetición de esta oración por parte de los estudiantes, el docente afirma que estuvo institucionalizado el contenido actitudinal “acciones que debemos tener con el otro” .

En cuanto al contenido actitudinal a enseñar en la sesión, el docente pudo centrarlo más hacia la aceptación respetuosa de las personas (*ver tabla número 2*). Por último y para tener en cuenta, el docente observó que los estudiantes gozaron, ejercitaron su sensibilidad y valoraron las producciones artísticas del otro (docente), todas estas características son aspectos que desarrollan el **disfrute estético**.

El docente, por el afán de cumplir con los requerimientos de la institución, ni siquiera se sentó a pensar en los discursos que se movilizan a fondo con las acciones que se realizan en el aula de clase. Si el docente centra el discurso en “aceptar al otro”, acentúa la diferencia que se tiene con el otro y por ende se vuelve más racista. En vez de aceptar la diferencia, el docente tuvo que haber planteado el discurso de que no “existe la diferencia” y que todos pertenecemos a una misma raza: la humana. Entonces no se tiene porque rechazar o aceptar, sino entender que todos hacemos parte de una sola raza.

¿Qué estuvo enseñando?

Aceptación respetuosa de las otras personas.

¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de títeres y el disfrute estético.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	De nuevo, se encamina mesuradamente a lo que tendría que enseñar. Pero se denota que poco a poco se acerca más a los contenidos que propone la <i>tabla número 2</i> .
Rol docente.	El docente encontró que esta actividad, la de los títeres, se caracterizó por el goce y el disfrute de los estudiantes en la apreciación de la obra. Esto se observó en la disposición, atención, participación de los estudiantes en torno a la sesión. Este elemento es fundamental, ya que le permite al docente, pensar actividades que promuevan momentos de disfrute estético en los estudiantes. En el afán del tiempo, el docente no se piensa de fondo los discursos con los cuales se dirige a la población.

7 ¹⁵ .	27/05/19	Partitura de movimiento musical.	45 minutos.
-------------------	----------	----------------------------------	-------------

Imagen 10. 2019. Objetivos generales y específicos de la sesión número 7. [Fotografía de pantalla].

¹⁵ Ver anexo número 7.

27 de Mayo del 2019.
PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Lograr una acción escénica con los estudiantes que tenga una partitura de movimiento musical (danza y teatro).

Objetivos específicos:

Recaltar el establecimiento del contrato didáctico que se ha generado continuamente en las clases.

Estructurar en los estudiantes una partitura escénica de teatro con un sentido estrictamente relacionado con la canción a bailar.

Armar una partitura de baile para terminar la partitura generada en los estudiantes.

El docente propone como objetivo la construcción de una acción escénica que tenga una partitura de movimiento de teatro y danza. Plantea una pregunta acerca del ¿por qué bailar, o el por qué hacer una estructura de movimiento de baile? Al parecer, quiere buscarle un “**sentido**” a la acción de bailar de los estudiantes. Esto se plantea porque en las anteriores planeaciones los estudiantes bailaban por “bailar” una canción. Aunque el objetivo se pregunta por la acción escénica, realmente el docente estaría inculcando el buscar un “sentido” a la acción de baile de los estudiantes.

Por ejemplo, ¿Los estudiantes por qué bailan? Nos referenciamos al diario de campo de transición, ya que en este diario de campo se consigue un ejemplo para la realización de la sesión. El diario de campo de transición es el número 6, del 9 de Mayo del 2019 (*Anexos, p21*):

Imagen 11¹⁶. 2019. Diario de campo de las sesiones de Transición del 9 de Mayo del 2019. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

¹⁶ Anexo número 8.

formal **Melman** (el personaje que ahora enseña danzas) les pidió a los estudiantes que sacaran un cordón de zapatos (imaginario) y que ahora se amarraran los pies, este aspecto para relacionarlo con las cadenas de los esclavos que bailaban la cumbia. Luego, les pidió que sacaran unas campanitas de sus bolsillos y los pusieran en sus caderas, indicación que daba Melman para que hicieran sonar las campanas y así mover las caderas. Todos estas acciones determinaron diversión para los estudiantes y un agrado en el aprendizaje, por ende no se llegó a levantar la voz, ni a los regaños. Analizando estas acciones a fondo, podemos observar que la danza y las posturas de la danza tienen un porqué y por ende hay

El docente quiere enseñar a bailar la cumbia, por eso construyó un cuento a partir del documento del CNOA: Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (sf), y que denominó “El Palenque”. En resumida los estudiantes conocieron que existieron unos esclavos afrodescendientes que tenían atadas unas cadenas a los pies, que idearon un plan para escapar del yugo extranjero trazando mapas en las trenzas de las mujeres afrodescendientes para así poder llegar al Palenque en donde celebrarían bailando la cumbia. Observamos en la reflexión del diario de campo de la sesión de transición del 9 de Mayo del 2019, que el docente dirigió la sesión hacia la búsqueda del un “sentido” al baile de los estudiantes: *Definitivamente la planeación cambió hacia un énfasis bastante amplio para la cumbia en todos los sentidos: el porqué se baila cumbia, como se baila la cumbia (Anexos, p20)*

Los estudiantes **comprendieron** que el movimiento característico de la cumbia al conocer que los bailarines tenían que hacer la acción “como si” tuvieran unas cadenas atadas a los pies, también, comprendieron que la cumbia se baila como celebración de la llegada al Palenque. En fin, que la cumbia no se baila por bailar, sino que tiene un “sentido”. Denotamos esta reflexión en el diario de campo de la sesión de 9 de Mayo del 2019 para transición: *Todos estas acciones determinaron diversión para los estudiantes y un agrado en el aprendizaje, por ende no se llegó a levantar la voz, ni a los regaños. (..) Analizando estas acciones a fondo, podemos observar que la danza y las posturas de la danza tienen un porqué. (Anexos, p20).*

Es por esta razón que el docente para la planeación 7 de Kinder, del 27 de Mayo, quiere que los estudiantes comprendan un sentido a las acciones de bailar, con el fin que los estudiantes gozaran y se divirtieran más al realizar la actividad.

Como contenido propuso “partitura”. Aquí se denota que las ideas del docente eran acertadas, sólo que, al no conocer claramente los contenidos, habilidades y competencias a

desarrollar, no las pudo plasmar en las planeaciones y diarios de campo. Así que los contenidos a desarrollar en esta sesión debieron ser.

¿Qué estuvo enseñando?	Nociones de la acción escénica.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la construcción de una partitura, dada con el fin de buscarle un “sentido” al hacer de los estudiantes, para buscar un goce y un disfrute por la clase. Narración - acción de los estudiantes.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Esta vez encuentra el <i>cómo enseñar</i> más como no sabe asertivamente el <i>qué enseñar</i> la sesión no se desempeña adecuadamente.
Rol del profesor.	El profesor observa que se transforma la participación, la atención y la escucha de los estudiantes en el momento en que las actividades tienen como característica el gozo y la disfrute de ellos, sin dejar de lado el aprendizaje que pueden tener al realizar estas actividades. Esto lo logra cuando encuentra un “sentido” al <i>hacer</i> de los estudiantes; pues ellos comprenden que las acciones no se hacen por hacerlas, sino que tienen una trascendencia.

8 ¹⁷ .	29/05/19	Cuento. Partitura de una canción.	45 minutos.
-------------------	----------	--------------------------------------	-------------

Imagen 12. 2019. Planeación de la sesión número 8 de Kinder. [Fotografía de pantalla] Anexo 10.

Como estructura básica, la planeación estuvo ordenada de la siguiente manera: 1. Bailar la canción insignia de la adaptación de la obra de teatro. 2. Hacer la adaptación. 3. Volver a bailar la canción. 4. Repetir la partitura dos veces.
--

El docente, en esta sesión, está proponiendo actividades y *no contenidos*. Además le falta claridad en el momento de enunciar las actividades: “Canción insignia”, “Adaptación de la obra de teatro”, “hacer una adaptación”, son términos que no exponen absolutamente nada de lo que iba a ser en ese momento la sesión. Este afán de pensar primero actividades y **no** contenidos, se relaciona con que el docente quiere aparentar lo más pronto posible resultados a la institución; en pocas palabras “que se vea que el docente sí está haciendo algo”.

El docente no tiene en este momento una fundamentación teórica que le propicie alternativas de acción para las sesiones de sus clases, por esto es que en algunas clases propone lo que podrían ser las actividades correctas o los contenidos correctos, pero en otras clases no. Además, con diferencia a lo que se observa en una práctica pedagógica de la licenciatura, el docente viene acostumbrado a un ritmo de trabajo en el que encuentra los posibles contenidos y actividades a movilizar en la población, teniendo un tiempo de ocho días para pensarlo, realizarlo, ponerlo en debate (con el tutor), volverlo a organizar y ahora sí implementarlo.

En una práctica profesional no sucede esto. Día tras día el docente debe pensar qué contenidos y habilidades desarrollar, plasmarlo en una planeación, debatirlo él mismo sin ayuda de un tutor, volverlo a organizar e implementarlo. Así que el tiempo con el que el docente venía acostumbrado a trabajar, no es comparable con el ritmo que debe realizar en la práctica profesional del jardín, por lo tanto deja de lado una posible fundamentación teórica y sobresale únicamente con lo que puede tener a la mano: experiencias de prácticas anteriores

¹⁷ Anexo número 10.

acopladas a la práctica profesional, algunos artículos que demarquen una posible ruta, o algunas experiencias y recomendaciones que le puedan dar sus profesores y colegas.

El esquema que propuso para esta planeación estuvo organizada de la siguiente manera: primero bailar la canción del cuento (teniendo en cuenta que debe estar justificado ese baile), segundo, realizar la obra de teatro (del cuento), y tercero, volver a pasar toda esta estructura otra vez. Esta última actividad la pretendía para que los estudiantes se fueran acostumbrando a lo que sería el montaje para el día de la familia. Actividades que como lo mencionamos anteriormente no son las correspondientes para la edad de los estudiantes. El docente resalta esta enunciación en el diario de campo de la sesión número 8 de Kinder:

*“Puede que se genere en el lector cierta noción de un querer regular, centrar y dirigir a los estudiantes, un sentir antagónico de que los estudiantes descubran, exploren o indaguen por su propia cuenta, a través del juego, sus propias curiosidades, gustos, o exploraciones. Puede parecer como si el profesor quisiera **adelantar** su proceso de desarrollo e inculcar en los estudiantes actitudes que corresponderían a procesos de educación media”. (Anexos, p26).*

Como se habló, el docente tiene el afán de un montaje teatral y no de una movilización de contenidos, por eso escoge “actividades” que le servirían como consigna para el objetivo. Pero como lo declara en el diario de campo, realizó demasiadas actividades que hicieron perder el gozo y el disfrute de los estudiantes. Sobre el *qué enseñar*, el docente perdió de vista varios aspectos que habían mejorado la construcción de su rol docente, pero que no utilizó en esta sesión, como por ejemplo:

- **Buscar el sentido del por qué los niños bailan lo que bailan:** en este caso, para esta sesión los estudiantes bailaron sólo porque debían responder a la indicación del docente de repetir una partitura de baile.
- **Las actividades que desarrollasen un disfrute estético (un gozo por la realización de la actividad):** Los estudiantes no gozaron, se vieron forzados a los constantes llamados de atención por realizar una partitura de movimientos (baile y teatro).
- **Planteó actividades, no contenidos.** Para haber llevado a cabo esta sesión debió plantearla con los contenidos de argumento, o incluso noción de conflicto o también plantear la enseñanza de habilidades del movimiento en el espacio.

¿Qué estuvo enseñando?	En concreto nada.
------------------------	-------------------

¿Cómo lo estuvo enseñando?	Realizó actividades por medio de repeticiones de secuencias de movimiento.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	No encuentra ninguna relación de competencias ni contenidos de aprendizaje, pues, tiene la preocupación de un montaje teatral y al parecer no encuentra la manera de desarrollar ambas cosas al mismo tiempo (montaje y la movilización de contenidos). Deja de lado a los estudiantes.
Rol docente.	Fue una sesión para la reflexión del docente en torno a la importancia que tuvieron los hallazgos de las anteriores planeaciones como: El “sentido” al bailar, el “disfrute” por aprender artes escénicas, y la movilización de contenidos (así estuvieran mal referenciados en las planeaciones). Pero esto sólo lo reconoció el docente cuando lo observó en el diario de campo, así que el elemento para la construcción del rol docente está centrado en certificar la importancia que tiene el realizar una reflexión de la práctica por medio de un diario de campo (objetivación del lenguaje ¹⁸).

9 ¹⁹ .	5/06/19	Cuento. Caracterización. Acción escénica.	45 minutos.
-------------------	---------	---	-------------

Imagen 13. 2019. Objetivo general de la sesión número 9. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

¹⁸ Ir a Metodología, **objetivación del lenguaje**.

¹⁹ Ver Anexo 11.

PLANEACIÓN FINAL.

Grupo: Kinder A, B, C, D.

Tiempo: 45 minutos por sesión. (0:45).

Objetivo General:

Estructurar maneras novedosas de representación del cuento de Fígaro que generen una **motivación, curiosidad, gozo y disfrute en la caracterización de un personaje y hacia la construcción de sentido del porqué bailar.**

En su última sesión, antes de empezar a co-desarrollar los montajes musicales para el día de la familia, el docente instauró la posibilidad de explorar de una mejor manera los hallazgos realizados en la sesión número 7 (Anexo 7)(p17); en resumen, en esa sesión se planteó utilizar una actividad en la cual los estudiantes gozaran y disfrutaran de las acciones creativas, tanto del docente como de los estudiantes (**disfrute estético**) por medio de la característica del **juego simbólico**²⁰.

Esto lo realizó por medio de la narración de un cuento, y de la realización de un baile; buscando, dentro de la narración y el baile el disfrute de los estudiantes con las diferentes tonalidades de voz del docente (al narrar el cuento) y con la alegría de bailar con un “sentido”. Además, que, también desarrolló habilidades de la **educación del movimiento**.

Prácticamente una sesión que pudo lograr, en la etapa final, movilizar habilidades pero no contenidos propios de las artes escénicas. Al igual que en las anteriores sesiones el docente pudo haber alineado las actividades desarrolladas hacia el contenido disciplinar “**argumento**”, aunque le faltaron en sus acciones preguntas mediadoras que hicieran que los estudiantes comprendiesen, de una manera más acertada, la estructura narrativa del texto; pero el docente falla cuando enuncia como contenido disciplinar la “Caracterización de personaje” o “Acción escénica” o simplemente “Cuento”.

El docente utilizó prácticamente las mismas actividades de la sesión número 7²¹ pero relacionadas con otro cuento, otro baile y otra canción. Igualmente los estudiantes lograron disfrutar con cada parte de la sesión: en el juego propuesto por el profesor, cada parte de la sesión se convirtió en un nivel a superar, en un fragmento del cuento que debían continuar:

- La introducción del cuento abrió el panorama y las reglas del juego.

²⁰ Ver tabl número 3.

²¹ Ver anexo 7.

- El nudo del cuento brindó la posibilidad para que los estudiantes observaran el conflicto del personaje principal, y por ende, realizar una secuencia de movimientos para ayudar a ese personaje.
- El final del cuento, el personaje del cuento, gracias a la intervención de los estudiantes, logra su cometido.
- Los estudiantes celebran bailando una canción: el baile de los estudiantes tiene un sentido.

Estos hallazgos se observaron en pequeñas fracciones en las sesiones de Kinder; pero realmente, fueron las sesiones de pre-kinder quienes brindaron la mayoría de hallazgos, no por no nada, para el docente, las sesiones con los estudiantes de pre-kinder fueron las más fructíferas.

¿Qué estuvo enseñando?	Argumento. Habilidad de la educación del movimiento.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Juego simbólico.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Esta vez encuentra el <i>qué</i> y el <i>cómo enseñar</i> ; pero todavía falla en la enunciación de contenidos y actividades.
Rol docente.	Es válido tomar como referencia las experiencias exitosas de las anteriores planeaciones, así sea la totalidad de las actividades pero relacionadas hacia otra temática.

Segunda fase²².

El docente tuvo un corto tiempo para la preparación de las sesiones que corresponderían al montaje del día de la familia. La idea general para cada uno de los 16 montajes se estipuló en una reunión de profesores que tuvo lugar un día antes de iniciar todo el proceso (25 de Junio del 2019). Allí, cada una de las docentes entregó una propuesta para

²² Corresponde a todas las planeaciones de la **preparación** para el día de la familia.

desarrollar en las próximas cuatro semanas. El docente tuvo poco tiempo para analizar individualmente los 16 montajes, y de cada uno alinear unos contenidos escénicos posibles para la realización de las sesiones.

Por eso en este corto intervalo de tiempo realizó un cronograma de la totalidad de sesiones, proponiendo un apartado que declaró la temática a trabajar en cada sesión de trabajo.

Imagen 13. Anexo 12. 2019. Cronograma de trabajo para la preparación del día de la familia. [Fotografía de pantalla]. Anexos.

Preparación de 16 montajes teatrales (4 por cada nivel) para el día de la familia (4 de Agosto del 2019).				
Estructuración de la idea para la presentación.				
27.	26/06/19	Kinder.	Partitura.	3.
28.	27/06/19	Transición.	Partitura.	3.
29.	28/06/19	Párvulos.	Partitura.	3.
Programación de luces y sonidos.				
30.	2/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
31.	3/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
32.	4/07/19	Transición.	Ensayo.	3.
33.	5/07/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Estructuración de la partitura.				
34.	8/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
35.	9/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
36.	10/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
37.	11/07/19	Transición.	Ensayo.	3.
38.	12/07/19	Párvulos.	Ensayo.	3.
Partitura completa.				
39.	15/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
40.	16/07/19	Pre-Kinder.	Ensayo.	3.
41.	17/07/19	Kinder.	Ensayo.	3.
42.	18/07/19	Transición.	Ensayo.	3.

Análisis de las planeaciones de la segunda fase.

	Preparación de 16 montajes teatrales. (4 por cada nivel) para el día de la familia (3 de Agosto del 2019).		
	Idea para la presentación.		
1	10.	26/06/19	Partitura.

El docente sin conocer ninguno de los parámetros establecidos para la realización de un montaje escolar, propuestos por Ester Trozzo (2003)(p21), empieza a dialogar con la docente de terreno, las posibles ideas, rutas o intereses de los estudiantes para lograr el montaje del día de la familia. Es muy importante la opinión de la docente de terreno ya que es un agente que está en contacto con los niños los cinco días de la semana, y por supuesto, los conoce ampliamente.

Aunque no se conocía en ese momento el texto, se relaciona un poco la indicación que nos da Ester Trozzo (2003) cuando nos habla de que *“los maestros y los alumnos, proyectan algo para producirlo”*(p21). Ester Trozzo, nos propone que sean los estudiantes quienes aporten, en el diálogo con el docente las ideas para la realización del montaje escénico.

Como los contenidos no fueron claros los estudiantes no alcanzaron a retener los elementos fundamentales de lo que propuso el docente durante todas estas sesiones; eso sí, los estudiantes recuerdan la totalidad de las sesiones en la medida en que los **docentes se las van declarando**, y por supuesto que habrá sesiones que les gustó más, y otras menos. Por lo tanto, se toma en mayor medida la observación de la docente de terreno: generalmente la opinión de los alumnos del primer ciclo (3-6 años de edad), está de alguna manera mediada por las indicaciones de los padres de familia y docentes. Esto para aclarar que al ser una cantidad aproximada de 400 estudiantes a la semana, el docente no cuenta con un sistema de evaluación con el cual identifique los intereses exactos de todos los estudiantes; es por esta razón que la opinión de la profesora de terreno y los padres de familia es muy importante.

En sí, las sesiones fueron dejar clara una idea de montaje y empezar a repasarla con una partitura. Pero de nuevo, el docente en el *qué* enseñar falla en la declaración y en el *cómo enseñar* vuelve a la entrega de indicaciones hacia los estudiantes, dejando de lado el **juego simbólico** y el **disfrute estético**, hallazgos de la primera fase de la deconstrucción, para la movilización de contenidos.

Para esta semana de trabajo la mayoría de los grupos, gracias al apoyo de las profesoras de terreno, el coordinador y algunos aportes de los padres de familia, se consiguió un boceto de lo que sería cada uno de los montajes para el día de la familia.

¿Qué estuvo enseñando?	Habilidad de la educación del movimiento: Movimiento en el espacio.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de una historia y un baile para el desarrollo de una estructura de movimiento para el montaje del día de la familia.
¿Se relacionó con las competencias, contenidos y habilidades?	Se relaciona indirectamente con las competencias comunicativas. En pocas palabras, el docente a través de esta actividades, intuyó el desarrollo de esta competencia por medio del ensayo para el montaje del día de la familia.
Rol docente.	El docente tiene en cuenta las observaciones de las profesoras de terreno y algunas observaciones de los padres de familia, con el fin de que estas observaciones sirvan como insumo, apoyo, o como elementos para la construcción de los montajes escénicos. Esto para decir que el docente no está completamente sólo para la preparación de los montajes del día de la familia; más bien, como es un requerimiento institucional, cooperan todos los agentes (coordinación, profesores, padres de familia, y estudiantes) del jardín.

	Preparación de 16 montajes teatrales. (4 por cada nivel) para el día de la familia (3 de Agosto del 2019) .
--	--

	Programación de luces y sonido.		
2	11.	1/07/19	Ensayo.
3	12.	3/07/19	Ensayo.

Para las dos sesiones el docente procuró que los estudiantes tuviesen un contacto, con los elementos que tendrían a disposición para el día de la familia: El docente utilizó una programación específica para cada montaje de luces y el sonido.

Al tener un contacto con estos elementos los estudiantes, en su mayoría, tuvieron una mejor respuesta para ensayar la estructura de movimiento que desarrollaron la sesión pasada: sus movimientos estuvieron concordes con los cambios de luces y el sonido, esto les generó curiosidad, goce y diversión. Aunque aún les costaba memorizar la estructura de movimientos, las luces y el sonido captó su atención y cambió su disposición para las sesiones que vinieron a continuación.

¿Qué estuvo enseñando?	Habilidad de la educación del movimiento: movimiento en el espacio.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Disfrute estético. Promoviendo la curiosidad. Generando un ambiente propicio, por medio de las luces.
Rol docente.	Se descubre que otras alternativas para lograr el disfrute estético de los estudiantes, utilizando herramientas de ámbito técnico del teatro, como la programación de luces y sonido.

	Preparación de 16 montajes teatrales. (4 por cada nivel) para el día de la familia (3 de Agosto del 2019).		
	Estructuración de la partitura.		
4	4.	8/07/19	Ensayo.
5	5.	10/07/19	Ensayo.

	Partitura completa.		
6	6.	15/07/19	Ensayo.
7	7.	17/07/19	Ensayo.

La mayoría de las sesiones estuvieron estructuradas en repasar dos veces la estructura de movimiento, de la obra musical, corregir detalles y dejar algunas tareas para las docentes para la próxima sesión.

Para la preparación de cada uno de los montajes hubo un trabajo mancomunado, tanto el coordinador, como el docente de artes escénicas y la docente de terreno. Cada uno de estos agentes brindaron ideas para la elaboración de la estructura del musical que se quiso trabajar de cada uno de los montajes para el día de la familia.

Se podría decir que el docente se convirtió en el animador, promotor y ordenador de la obra musical: estuvo en diálogo con la docente de terreno, sirvió de técnico, ordenó algunos guiones, construyó algunas estructuras de movimiento etc. Pero no tuvo en cuenta en declarar también en cómo todas las anteriores acciones pudieron haberse alineado con la movilización de contenidos de las artes escénicas, en pocas palabras, observó un sin fin de habilidades y posibles contenidos, más no los declaró; con esto se quiere decir que las acciones del docente tampoco se deben desprestigiar ni subvalorar así no sean declaradas en la planeación o diario de campo.

El docente realizó un guión escrito para cada uno de los montajes. Este guión se componía de la narración del docente y las acciones técnicas que debía realizar (programación de luces y sonido). El docente, en la mayoría de presentaciones, fue el narrador de las obras musicales y las docentes de terreno acompañaron a los estudiantes en escena.

Cabe acotar que en este momento el docente no tiene ninguna fundamentación teórica para la enseñanza de las artes escénicas en primera infancia, pero que aún así, intuyó algunas acciones acertadas para la enseñanza de artes escénicas en primera infancia: Encuentra la importancia que tienen los adultos para los niños, en el sentido en que son aquellos los que orientan a los estudiantes en la **exploración del medio**. Así que son los adultos (docentes) quienes acompañan todas las acciones que realizan los estudiantes en escena.

El docente tuvo en cuenta algunos gustos y características de los estudiantes para organizarlos a cumplir ciertas funciones dentro de la obra musical. En su *qué hacer* dentro de la obra se observaron qué habilidades posibles tenían y cómo podrían explorarlas mejor en la acción de la función. La reelaboración en este caso se cumple en el sentido que se brinda en el capítulo “rol profesor” subcapítulo sobre la población:

Hay que tener en cuenta el nivel en el que se encuentran los estudiantes. Es más que claro que las respuestas de los estudiantes no corresponderían a las mismas que la de un adulto, pero eso no quiere decir que sean menos importantes, sólo hay que aprender a interpretar las respuestas de los estudiantes en sus acciones dentro de la clase: su disfrute, sus emociones, su actitud, para así comprender realmente, desde esas respuestas, como reelaborar el texto de esa obra musical.²³

¿Qué estuvo enseñando?	Rol de personaje, acción y situación, noción de conflicto; aunque, al no tener la fundamentación teórica de estos contenidos, el docente únicamente propuso “ensayo”.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la acción de los adultos (docente de artes, docentes de terreno y coordinador del jardín) para la exploración del medio de los estudiantes.
Rol docente.	Resalta la importancia que tuvieron las docentes de terreno y la institución para la elaboración de las obras musicales; al igual, que algunas observaciones que tuvo el docente de las habilidades de los estudiantes para que adquirieran ciertas funciones dentro de la obra musical.

	Preparación de 16 montajes teatrales. (4 por cada nivel) para el día de la familia (3 de Agosto del 2019).		
	Presentación a los cursos del propio nivel (Kinder).		
8	8.	22/07/19	Ensayo.

²³ Ir a subcapítulo de “sobre la población” del capítulo Rol docente en el marco teórico.

9	9.	24/07/19	Ensayo.
	Presentación a los otros niveles (Transición, Pre-Kinder) pero también al mismo nivel (Kinder).		
10	10.	29/07/19	Ensayo.
11	11.	31/07/19	Ensayo.

En la reunión con las profesoras de terreno (25 de Junio del 2019), el coordinador del jardín propuso que en la etapa final del proceso, los ensayos tuvieran público: primero, con los compañeros del mismo nivel, y después, con los compañeros de los otros niveles. Esto con el sentido de que los estudiantes tuviesen un contacto con las sensaciones que se tienen al entrar en contacto con un público, pensando así en la posibilidad de suprimir algunos bloqueos promovidos por la timidez, la pena o la inseguridad.

Los procesos tomaron forma en el sentido en que los estudiantes ya no cometían errores como olvidar el texto, el paso de baile o la partitura a hacer de cada montaje. Podría decirse que, los estudiantes, en la observación de que los compañeros de la misma edad también tenían una obra musical despertó la curiosidad en ellos y cambió completamente su actitud frente a los ensayos. Los divertía ver las demás obras de teatro, pero además observar como sus compañeros del mismo curso se esforzaban en un trabajo grupal por sacar adelante una presentación de todos.

“Cooperar es "trabajar con", sin que esto implique perder la individualidad y ser sólo parte de un mecanismo que hace algo. El aprendizaje del Teatro enfocado de este modo, permite que cada niño explore, descubra y potencie sus propias posibilidades expresivas para que luego, en lugar de utilizarla”. (Trozzo, E, 2003, p. 22)

¿Qué estuvo enseñando?	Rol de personaje, acción y situación, noción de conflicto; aunque, al no tener la fundamentación teórica de estos contenidos, el docente únicamente propuso “ensayo”.
¿Cómo lo estuvo enseñando?	Por medio de la socialización del producto artístico (obra musical) de cada curso a los demás cursos de todos los

	niveles del jardín.
Rol docente.	La acción de agrupar a los estudiantes a observar las presentaciones de los demás compañeros, sirvió como experiencia en los estudiantes para comprometerse mejor en los ensayos de los montajes del día de la familia.