



LA OBSERVACION DE PRÁCTICAS DE AULA: INICIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA

Carolina Merchán Price
Jeimmy Lorena Ramírez Barragán¹

Resumen

El análisis de los espacios de práctica pedagógica, como verdaderos dispositivos didácticos y parte integral de la formación docente en artes escénicas, ha llevado a sistematizar y analizar los factores que inciden en su éxito y límites. Estos avances han permitido identificar, describir, analizar y sintetizar los tipos de transformación de los saberes disciplinares del teatro en contenidos adaptados al espacio escolar y otros escenarios educativos. La identificación de los diferentes agentes y niveles de participación en las prácticas pedagógicas han conducido a la instalación de un *modelo de formación en alternancia*. En el presente texto abordamos algunos aspectos descriptivos de los procesos de adaptación de los dispositivos de observación, sus efectos en los diferentes agentes, estudiantes, maestros de prácticas y formadores universitarios, así como en los contenidos de la formación.

Palabras clave: docencia en artes escénicas, teatro escolar, modelo de formación en alternancia, protocolo de observación, gestos profesionales docentes.

¹ Los aportes de la estudiante devienen en particular del trabajo de monografía meritório "Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: análisis didáctico de la observación orientada y no orientada" y su trabajo comprometido con este proyecto de publicación.

Observation of classroom practices: the beginnings of an operative pedagogy.

Abstract

The analysis of pedagogical practices as true didactic devices and as an integral part of teacher training in scenic arts entails an effort to systematize and analyze the issues that may have an effect on their success and limits. These attempts allow us to identify, and then to describe, analyze and synthesize several means of transforming the disciplinary knowledge in scenic arts, so that it may be decanted into well adapted contents for the school environment and other educational settings. The identification of the diverse factors and their rank of participation in teaching practices allow the construction of a Dual Formation Model which has been first called in French *Formation par Alternance*. In this paper some descriptive aspects of the diverse adaptation processes and observation devices are addressed, as well as their effect upon the different factors, pupils, teachers and practice instructors, without forgetting the very contents of the curricula.

Keywords: Teaching of Scenic Arts, School Theater, Dual Formation Model, Protocols of Observation, Professional Teaching Gestures.

A observação das práticas de aula: inícios da prática pedagógica efetiva

Resumo

A análise dos espaços de prática como verdadeiros dispositivos didáticos e parte integral da formação docente em artes cênicas, tem levado a sistematizar e analisar os fatores que incidem seu sucesso e limites. Estes avanços tem permitido identificar, descrever, analisar e sintetizar os tipos de transformação dos saberes disciplinares do teatro em conteúdos adaptados ao espaço escolar e outros cenários educativos. A identificação dos diferentes agentes e níveis de participação nas praticas pedagógicas tem levado à instalação dum modelo de Formação em Alternância. No presente texto abordamos alguns aspectos descritivos dos processos de adaptação dos dispositivos de observação, seus efeitos nos diversos agentes, estudantes, professores de praticas e formadores universitários, assim como nos conteúdos da formação.

Palavras chave: docência em artes cênicas, teatro escolar, modelo de formação em alternância, protocolo de observação, gestos profissionais docentes.

La orientación didáctica del dispositivo (practicante y observador): hacia una clarificación de las expectativas del formador de prácticas pedagógicas

La necesidad de afinar la preparación de los estudiantes al momento de reconfigurar el tránsito entre el rol de estudiante y el rol de profesor en formación, puso en cuestión el programa de formación, a partir de 2013. Ante el pedido institucional de iniciar las prácticas pedagógicas y el contacto con los diversos terrenos de ejercicio de la profesión de docente en teatro de manera más temprana en el dispositivo de formación, surgió la necesidad de redefinir el funcionamiento mismo de las prácticas pedagógicas como dispositivo de formación, a partir del modelo de *formación en alternancia* (Merhan, Ronveaux y Vanhulle, 2007)². Modelo que justamente reconfigura las posibilidades de las discusiones en los espacios de la formación instalando la oportunidad de analizar las experiencias como profesores en formación en los diferentes escenarios educativos. Al respecto es posible constatar que tanto la actividad de observación como la práctica efectiva cuestionan el programa de la formación en lo relativo a:

- Los conocimientos construidos concernientes al área disciplinar específica (campo del teatro) en particular la dimensión sociocultural y las transposiciones de los mismos saberes cuando *entran a la escuela*.
- Su articulación con los conocimientos del área de pedagogía, otorgando herramientas didácticas en función de una vinculación al proyecto de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos.

La articulación de estos tres aspectos facilita los procesos de profesionalización, así como una reflexión crítica de los discursos teóricos movilizados en el ciclo de fundamentación.

En la reformulación se partió del principio de considerar las actividades del estudiante en el aula escolar como un *medio didáctico para la formación* (Brousseau, 1990; Perréard Vité y Leutenegger, 2007; Rickenmann y Schubauer, 2014).

El aula de clase como sistema didáctico

Para comprender el funcionamiento del aula como un sistema didáctico se acude a los avances desarrollados por la investigación en didáctica de las disciplinas, por considerar que los modelos teóricos y metodológicos de este campo permiten una comprensión de las acciones en el aula en función a) del rol de cada uno de los agentes (profesor/alumnos) y b) estos en relación a los contenidos que orientan el proyecto educativo.

2 El modelo de *formación en alternancia* es el concepto que define el estatuto del tipo de dispositivo propio de los programas de formación de profesores en los que los estudiantes, como profesionales en formación, se integran (en práctica) a los espacios de aula para construir in situ su rol de docentes. Se dice en *alternancia* porque el proceso de formación del estudiante se construye a través de actividades alternadas entre el espacio universitario y el de la clase en los espacios educativos. La investigación desde la *teoría de las situaciones* (Brousseau, 1990) ha logrado constatar que la efectividad de la práctica pedagógica recae justamente en los procesos de *transición* entre ir y venir de la universidad al aula escolar (y otros escenarios educativos). La necesidad de confrontarse en el espacio de aula real como profesor constituye el *medio didáctico de formación* en el que el profesor en formación define su rol de docente y construye aquellas funciones que le solicita el aula (y su marco institucional), en función de los contenidos que aportan al desarrollo y necesidades de los alumnos.

La definición de observables, como parte de los contenidos de profesionalización durante la fase de observación, permite a los estudiantes identificar, describir y entender las estructuras del funcionamiento del aula como un sistema complejo en el que la acción docente está supeditada, principalmente:

- A las lógicas y condiciones epistemológicas de los contenidos del proyecto de aula.
- A los tipos de actividades didácticas que se proponen a los alumnos con miras al aprendizaje de estos contenidos.
- A las formas de evaluación (o su ausencia), criterios, modos y tiempos de su formalización.

La acción conjunta como vector de los procesos de formación

El teatro es una práctica colectiva en sí misma. Tiene que ver con el funcionamiento particular de las *situaciones formales de enseñanza/aprendizaje*. Para este caso, dichas situaciones se contextualizan en un espacio de formación conjunta en dos niveles:

- El espacio del aula en la práctica escolar en donde los estudiantes se construyen como docentes, en un contexto de formación institucional en el que el *acto de enseñar* está sobre todo orientado por el *acto de aprender* a ser profesores.
- En los espacios de la formación en donde se socializa y reflexiona la práctica de aula.

En la medida en que la investigación en *didáctica de las disciplinas* ha propuesto modelos para analizar el aprendizaje como resultado de una actividad conjunta profesor/alumnos, se movilizaron los siguientes conceptos para describir el funcionamiento de aula:

- *Mesogénesis*: con esta categoría se rinde cuenta de la evolución del medio didáctico, en particular de la manera como los contenidos emergen y son modificados por los agentes (docente, alumnos). En el espacio de aula, el medio didáctico está constituido por las tareas que el profesor da a los alumnos, y por los diversos materiales y soportes para realizarla. Entre los dispositivos de formación en alternancia, las prácticas de los estudiantes en el aula cumplen una función de medio didáctico para la formación como docentes.

En este dispositivo particular se destacan dos niveles de funcionamiento de este *medio didáctico de formación*: a) la situación de aula como medio de formación para el practicante y la integración del estudiante/observador. En la integración de los observadores al medio didáctico los avances de los practicantes repercuten y tienen implicaciones directas en los avances de los observadores.

Topogénesis: esta categoría permite describir los procesos de acción conjunta y los cruces entre dos categorías de *estatus* y *funciones* presentes en toda situación didáctica: si el medio se modifica es gracias a la acción de los agentes sobre este. En el caso que a este texto, la integración y tareas de los observadores dejan entrever que la construcción del rol docente inicia en el momento mismo en el que el estudiante/observador es tenido en cuenta y ocupa un lugar certificado (y

certificable) en la formación. En otras palabras, cuando, desde el punto de vista topogenético, tiene un estatus y un rol en el medio didáctico de formación.

Los gestos docentes

Los conceptos forman parte del *modelo de la acción docente* propuesto por Sensevy, Mercier y Schubauer - Leoni (2000), y Sensevy y Mercier (2007) en el marco de la teoría de la acción didáctica conjunta (TADC). Los hallazgos y avances con respecto al protocolo de observación proponen dilucidar cómo estos gestos profesionales del docente sirven para caracterizar la acción del docente-observado en el aula escolar y, en consecuencia, comprender el sentido de sus acciones en función del aprendizaje de los alumnos.

En la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau retomada en la TADC, la actividad de los docentes se modeliza desde la perspectiva de la teoría de juegos en matemáticas: se considera que el docente es el agente que prepara y organiza una *situación didáctica* para los alumnos, quienes a su vez deben *jugar* en el medio didáctico de esta situación y *ganar* (adaptarse, solucionar problemas, es decir, aprender). El alumno construye y se apropia contenidos a través de las tareas que se le proponen y, por tanto, de sus interacciones con el medio didáctico.

Uno de los aspectos fundamentales de las TSD y de la TADC es haber establecido que la construcción, estabilización y apropiación de los contenidos por parte de los alumnos depende en gran medida de la riqueza de la situación didáctica y del medio propuesto por el profesor, así como de los elementos de ayuda que este propone directa e indirectamente durante la actividad de los alumnos: soportes didácticos, preguntas orientadoras, regulaciones, validaciones, socialización de hallazgos, etc.

La investigación didáctica ha puesto en evidencia categorías de gestos profesionales que permiten comprender diferentes funciones del docente con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos. En esta medida, estas categorías permiten al observador construir el sentido tanto de las situaciones observadas como de las acciones del docente en el interior de estas. Para nuestro estudio trabajamos cuatro de estas categorías para describir, organizar y comprender las acciones observadas:

- **Definición:** en este sentido, el acto de definir del docente consiste en instalar un medio didáctico, unas *reglas del juego*, unas tareas, unos soportes didácticos para realizarlas, "en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos" (Rickenmann, 2007, p. 450). La definición, como gesto que introduce directa o indirectamente los contenidos en el medio didáctico, es observable a través de las actividades o tareas, los soportes didácticos para realizarlas, los contenidos que los alumnos deben ir construyendo, etc.
- **Devolución:** el acto de devolución "implica aceptar la verdadera participación del *otro*, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor" (Rickenmann, 2007, p. 451). Este gesto implica principalmente dar un rol y tiempos a los alumnos para que, al interactuar con el medio y entre ellos, tengan la oportunidad de construir los contenidos esperados por el docente.
- **Regulación:**

Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la mediación docente en la relación didáctica: ni acto de poder, ni *laissez-aller*, la relación didáctica se construye a partir de un sistema de expectativas mutuas, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el contrato didáctico fijado por la institución escolar (p. 451).

Como se subrayó anteriormente, la regulación es un gesto a través del cual el docente orienta y ayuda a los alumnos en la tarea, sin darles la *solución*.

- **Institucionalización:** "[...]consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a estos" (pp. 451, 452), también supone un campo de definiciones en esta actividad conjunta específica. En otras palabras, es el gesto a través del cual el docente recupera los aportes de la actividad de los alumnos para mostrarles que han producido o utilizado saberes reconocidos institucionalmente como tales. Por ejemplo, en el teatro escolar, corresponden a esta categoría las muestras intermedias, las evaluaciones conjuntas, las situaciones de representación pública ante pares e instituciones, etc.

Dos niveles de lectura de las categorías didácticas

Al considerar las prácticas de aula como una situación didáctica de formación, el modelo presentado y sus conceptos aparecen en los dos niveles: a) el de la situación de enseñanza de los alumnos y b) el de *enseñar en el aula* como tarea de formación para el practicante. En este marco, la entrada y participación del observador se constituye en un potenciador de las prácticas pedagógicas como "medio didáctico para la formación de los estudiantes en licenciatura".

La observación: un catalizador de los problemas del dispositivo

Los avances en la perspectiva didáctica de la práctica efectiva, y en particular las expectativas de los formadores frente a lo que se esperaba de los estudiantes, orientaron una modificación del dispositivo de formación así como la definición de la observación como fase inicial *activa* de las prácticas pedagógicas. Para ello los estudiantes alternaron la observación de clases formalizando hallazgos, con actividades de enseñanza registrando las dificultades propias de la gestión novicia de aula³. En otras palabras, la meta de instalar funciones formativas específicas para la observación de prácticas de aula y de construir los instrumentos respectivos, nos llevó a plantear un análisis comparativo entre prácticas no instrumentadas versus instrumentadas por el análisis didáctico del trabajo docente (Rickenmann y Schubauer, 2014). De esta manera, el proceso mismo de trabajo con los estudiantes produjo resultados investigativos de los que se da cuenta en el presente texto, al mismo tiempo que produjo insumos para la fase de observación del nuevo dispositivo.

Objetivos

General

- Definir los observables de la actividad del docente para orientar el proyecto de formación en las prácticas pedagógicas.

3 Era común también que, una vez entraran a los contextos educativos como observadores de aula, las instituciones insistieran en delegar funciones de profesor en responsabilidad a los estudiantes. En estos casos, todavía los formadores no discernían claramente sobre la necesidad de estabilizar conocimientos particulares sobre la gestión de aula.



Específicos:

- Caracterizar los componentes de las situaciones de aula como sistema didáctico.
- Integrar el rol de los observadores en los dispositivos de práctica efectiva.
- Producir instrumentos para orientar, sistematizar e institucionalizar la fase de observación como parte integral del dispositivo de prácticas pedagógicas

Las preguntas que orientaron las pesquisas fueron:

- ¿Qué observamos cuando observamos las prácticas de aula?, ¿para qué observamos?, ¿a quienes observamos?
-

El primer paso para dar respuesta a estas preguntas fue caracterizar brevemente el dispositivo mismo de las prácticas pedagógicas, en especial desde la fase de observación. En este sentido se puede decir que:

- La observación es una actividad entre muchas otras de la clase de Pedagogía que los estudiantes siguen en el semestre anterior a la práctica efectiva. Y esta implica acoger en el espacio de formación (universidad):
- las problemáticas y fenómenos propios de los espacios del ejercicio profesional docente en los diferentes escenarios

educativos,

- con sus necesidades, marcos de referencia y expectativas.
- En la medida en que se focalizan los puntos de observación, estos irrumpen en las diferentes áreas de la formación y confrontan el proceso de los estudiantes en la lógica de la alternancia.

Metodología

Esta investigación se realiza desde el enfoque descriptivo-interpretativo. Se busca la interpretación y comprensión de los procesos de construcción del conocimiento profesional y evaluación de los aprendizajes a partir de las experiencias de los propios estudiantes. El dispositivo procura instrumentar la reflexión a partir de los diferentes niveles de inteligibilidad de las prácticas de aula como observadores, docentes noveles e investigadores de sus propias prácticas.

Se apoya en la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, cuya categoría central es el proceso de construcción de los significados que las personas asignan al mundo que les rodea, a los objetos, a sus acciones y a las demás personas. Una premisa fundamental de esta perspectiva es:

[...] las personas actúan con respecto a las cosas —e inclusive frente a las personas— sobre la base de los significados que unas y otras tienen para ellas; los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados a situaciones. (Berger y Luckmann, 2005).

El conocimiento del profesor se estudia con respecto a la reflexión

en y sobre la práctica, y desde allí la investigación también tiene como referente de partida la epistemología práctica de Schön (1998) cuando concibe al maestro como un práctico reflexivo. No obstante, este trabajo toma distancia de dicho planteamiento en cuanto a la construcción del conocimiento, ya que en este dispositivo se instrumenta la mirada investigativa a partir de conceptos didácticos que contrastan tanto con las lógicas de la formación teatral, como con aquellas de las prácticas docentes espontáneas.

Para el análisis de los datos que emergen de las narraciones y textos de los estudiantes, se han considerado los conceptos didácticos de:

- *Medio didáctico* (Brousseau, 1990), que nos permite describir los elementos de saber en juego a partir de la manera como se sitúan en el medio material y simbólico de la actividad. La interpretación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje se hace a partir de una lectura dinámica de la actividad resultante de las interacciones entre los elementos del sistema triádico docente/saber/alumno.
- *Gestos profesionales del docente*, categorías que nos permiten identificar los momentos de las clases y los tipos de intervención de los profesores en formación.
- *Topogénesis*, categoría que nos permite describir aquellos elementos relacionados con los roles y funciones de los sujetos en el medio didáctico, en función de dos dimensiones básicas: las relaciones con el tipo de saber y con el tipo de tarea propuesta.

La propuesta se focalizó en retomar las bitácoras de los estudiantes en la fase de observación de prácticas en el semestre anterior al inicio de la práctica efectiva. Se tomaron fragmentos de sistematizaciones apoyadas en el protocolo de observación y fragmentos de sistematizaciones realizadas sin documento guía. A su vez, la socialización permanente de las conversaciones y trabajos escritos permitieron ampliar poco a poco el espectro de los temas sobre los cuales la formación también involucra lugares de reconocimiento.

Esta metodología permite recoger material de análisis sobre los diferentes tópicos de revisión de la fase de observación como parte integrante de la práctica pedagógica e interpretar los niveles de acompañamiento que llevan los formadores universitarios como responsables del espacio académico.

Para la sinopsis y el análisis de las observaciones, las observadoras fueron distinguidas como O1 y O2; y los alumnos como A1, A2, etc. Los profesores en formación como PP1, y los profesores certificados como P1. Para referenciar de manera explícita, la información de cada fragmento observado de la práctica efectiva tiene su respectiva fecha, tiempo del que se extrae el respectivo fragmento. Para efectos de una ilustración de este análisis, en los fragmentos de ejemplificación se indicarán gráficamente los indicios relativos a fenómenos mesogenéticos: los indicios relativos a contenidos; los indicios los topogenéticos.

Un protocolo de observación en construcción....

El documento identifica tres niveles de información sobre las prácticas a observar. El primero define los factores que inciden en el desarrollo concreto de la clase:

- *El tiempo*: duración de una sesión, y tiempo disponible para una secuencia didáctica.
- *El espacio físico*: es un aula regular, un espacio especializado, distribución etc.
- *Población*. Edad, número de alumnos.
- *Tipo de clase*: si es vocacional, curricular, si es un espacio de área cedido (español, matemáticas, sociales).
- *Contexto*: tipo de población, de institución.

El segundo nivel corresponde a la planeación de clase del profesor observado. Este documento permite anticipar el sentido de las actividades que se desarrollarán en el aula, comprender y problematizar las decisiones del profesor:

<i>Tema</i> : se elige en función de los alumnos, posibles intereses, edad de desarrollo, contexto particular.				
<i>Objetivo general</i> : responde a la pregunta sobre qué se espera desarrollar con los alumnos durante la duración de la práctica. Uno o dos objetivos generales son suficientes. Enmarca el proyecto completo, 10 a 12 sesiones, se entrelaza y tiene coherencia en función de la secuencia didáctica, esta se concreta a través de los objetivos específicos que orientan cada sesión de clase.				
<i>Objetivos específicos</i> : uno por cada sesión, máximo dos. Define en cada sesión el desarrollo paulatino y secuenciado del objetivo general.				
Fase de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo de la actividad	Evaluación

Cuadro 1. Formato de planeación

En el caso particular, cuando los observados son practicantes, la obligatoriedad de llevar la planeación de clase y entregarla a los observadores articula la fase de práctica efectiva con la fase inicial. Esta articulación cumple una doble función: por un lado obliga a practicantes a decantar clase tras clase los aprendizajes relativos a la preparación y gestión de aula formalizando los avances, y por el otro incluye de forma recíproca el rol de los observadores en los dispositivos de práctica. Anticipa al observador los posibles de la clase, qué va a suceder, cómo podría suceder.

El tercer nivel define los observables en el aula:



Figura 1. Principales componentes del aula

Resultados

El análisis muestra que las dificultades relativas a la instalación de la fase de observación como actividad didáctica estaban ligadas a tres factores, que por considerarse de manera aislada, obstaculizaban la estabilización de esta tarea como fase inicial de la práctica efectiva:

- La mayoría de los observados son estudiantes en primera experiencia de práctica efectiva, lo que supone un grado incipiente de experticia en relación a los observadores, lo que conducía a estos últimos más a juzgar las “buenas” o “malas” prácticas en función de un referente idealizado, que a comprender la actividad desde las lógicas del contexto local.
- La observación no instrumentada que se proponía inicialmente delegaba en el estudiante la responsabilidad de focalizar elementos de problematización y de reflexión pero sin darle categorías y observables que orientaran la mirada.
- El valor marginal que tenía la sistematización de la observación, tanto para los practicantes y docentes observados como para los mismos observadores, dificultaba la identificación y socialización de reflexiones sobre las prácticas de aula. Esta realidad trae consigo la falsa percepción de *autonomía sobre la gestión* sobre los procesos de práctica muy contrario al horizonte del proyecto curricular de estabilizar los procesos de construcción de rol docente como procesos académicos reflexivos, de construcción conjunta (Schön, 1998).

Respecto al tercer factor, independientemente del nivel alcanzado en el trabajo de sistematización de la observación, no se encuentra un espacio institucional para socializar los hallazgos, comprensiones ni preguntas sobre la actividad de observación. Los vacíos en estos dispositivos, de observación como fase inicial de la práctica pedagógica, son responsabilidad directa del área de práctica pedagógica y cuestionan los imaginarios desde los cuales se asentaban en la malla curricular estas actividades.

La descripción en bloque: una observación “a ciegas”

Nos referimos a este tipo de descripción cuando quien observa solo puede describir de manera global las actividades pero no puede entrar a detallar cómo funcionan y el sentido minucioso de las interacciones entre los agentes

porque no tiene las claves para hacerlo. En el siguiente ejemplo, la observadora (O1) asiste a una clase de teatro de un colegio privado. De entrada no cuenta con ninguna guía ni con la planeación de la clase, tampoco conoce el estatuto de la clase con anticipación y al conocerlo no lo declara:

Ejemplo 1. Caso 1 abril de 2014

La clase de teatro es dirigida por un profesor/director certificado.

1. Al inicio de la clase el profesor pidió a las(os) alumnos prepararse para iniciar el
2. ensayo. En este día el objetivo era dar continuidad a las escenas de la obra que
3. deben presentar en el mes de mayo. Para iniciar el profesor preparó el espacio, es
4. decir encendió las luces y el sonido que da inicio a la obra y desde su silla recordaba
5. a los alumnos hablar duro y ubicarse debajo de la luz. (...) Durante el ensayo se
6. notó cierta incomodidad de las alumnas, específicamente porque sentían que las
7. indicaciones del profesor no eran claras, ya que las marcaciones que hacía para
8. ciertas acciones cambiaban repentinamente, en ese sentido tanto él como las
9. alumnas olvidaban con frecuencia las ubicaciones señaladas.

Para el presente análisis pudimos averiguar que: es una clase vocacional, en colegio privado bilingüe, dos horas, una vez a la semana durante todo el año académico. La finalidad de este espacio es el montaje con fines de publicación al final del año. Esta publicación está definida para su movilización en otros colegios del mismo tipo del orden nacional e internacional. Esta información aporta al sentido de las actividades... Es el mes de abril y la obra debe estar lista en menos de un mes, por tanto las escenas han de trabajarse una y otra vez hasta que den el nivel requerido para la presentación pública. El tipo de teatro, vocacional, sugiere que tienen encuentros fuera de los horarios de clase de dos y quizás más horas por las tardes. El profesor, en efecto, asume el rol de dirección, y da orientaciones sobre los grados de construcción de las escenas, cambia, se contradice, escucha a los actores y los cambios alimentan la obra. Las marcaciones de un momento son cambiadas al siguiente según avanza el proceso. (6, 7). Pero nada de esto se sabe por parte de O1.

En este ejemplo, O1 pasa la mirada por la superficie de las actividades, no las diferencia como parte de un proceso de construcción de conocimiento. La configuración de un montaje es un proceso de construcción de conocimiento, ¿pero cómo lo comprende O1? Identifica si al profesor y a los alumnos, confiere al profesor el estatuto de director (1), que instala el escenario (2, 4) y dice lo que se ha de hacer. Pero da por entendido que el proceso de montaje es tal cual lo nombra, sin detallar en cada situación las minucias de las interacciones. En orden: ¿qué quiere decir “preparase para el ensayo”? ¿Cuántos alumnos? ¿Cuál es la obra? ¿En qué nivel de trabajo está? (2) El proceso de dar continuidad a qué se refiere... Está listo el libreto, faltan las acciones... Podría ser, pues aún cambia marcaciones (8). La aceptación directa de las situaciones que bosqueja invita a pensar si la consideración del profesor como director impide los cuestionamientos. O acaso si se da por hecho que hacer teatro vocacional es hacer un montaje y solo hay un modo de desarrollarlo, por lo que el lugar desde donde observa es un *topos* de veeduría incipiente... No ya de crítico pues no da avances de cómo está el proceso.

- *Definición del espacio*. La preparación del escenario de clase parece una receta: concierne a encender la luz y el sonido para la realización de las escenas (5, 6). Aquí O1 no pregunta sobre el tipo de clase de teatro instalado por P1, no describe el espacio de la clase, ¿es un teatro?,

¿con escenario? ¿Es un salón de clase? Es decir, no hay mayor descripción del espacio físico para el tipo de clase al que asiste. Sobre todo no se pregunta sobre qué obra van a ensayar, cuánto tiempo llevan ensayando (semanas, meses). ¿Qué población compromete la clase?

- *El rol del profesor, rol de director.* Sobre las funciones del profesor, en efecto la descripción es limitada. Sin embargo, es notorio cómo confiere al profesor el poder sobre la clase (4, 5, 6). ¿Cuáles son las expectativas de los alumnos frente al montaje? ¿Cómo se ha ido instalando el contrato didáctico, las formas de montaje?
Y, ¿cuál es la lectura del profesor frente a tener una observadora en su clase? Sobre este tema se adelantarán investigaciones posteriores que aporten a la construcción del rol del profesor de teatro y sus funciones. No obstante, ante lo sucinto de los apuntes, y la no mención del profesor en las formas de dar clase, o acaso en las explicaciones que orientaran a la observadora, sí se considera de gran importancia plantear un interrogante: ¿Cuáles son las posibles funciones del profesor certificado en la construcción del rol docente en artes escénicas?
- *El rol del alumno de teatro.* El alumno solamente obedece las órdenes del profesor, y se incomoda. Pero, ¿si cambian las consignas, cambian porque no hay registro de aquello que se ha marcado?, o ¿cambian porque justamente el proceso de montaje ha progresado y las necesidades han cambiado, es decir avanza el contrato didáctico? En este sentido, la incomodidad (6) se puede interpretar como parte de las dificultades y obstáculos que presenta la construcción de un montaje con vías a publicación. Sin embargo, la falta de datos ciertos alrededor de la clase interrogan las directrices que le dieron o no le dieron al momento de iniciar la fase de observación. En ese momento no había protocolo pero, ¿cuál era la consigna? O1 se sitúa en un lugar muy pasivo en relación a la posible interpretación de la situación a la que asiste. Apenas si transcribe un resumen de lo que pudo ser una clase de dos horas.



Ejemplo 2. O2, una observación no orientada de un dispositivo construido desde la didáctica

Esta clase corresponde a la Fundación Niños de los Andes, “Centro de Emergencia” para niños y adolescentes, población flotante y altamente vulnerable. La particularidad de este contexto solicita preparaciones puntuales y reglas de clase muy claras no asumidas del todo por los practicantes (o formadores):

- No acudir nunca a la vida privada de los alumnos.
- Preparar cada sesión como si fuera la única sesión para los alumnos (el profesor no puede dilatar el trabajo sobre ninguno de los componentes de una clase: axiológico, disciplinar, procedimental).
- La elección de los textos de base (cuentos, fábulas, escenas de teatro) es preparada especialmente para alumnos no alfabetizados, pero con mucha experiencia vivida.
- Por tanto el manejo de los relatos merece ingenio y entrenamiento.

Una población flotante, vulnerable solicita trato especial

La diferencia en las descripciones de ejercicios similares sin guía ninguna es alta. O2 inicia contextualizando *la situación particular de entrega de los jóvenes para la clase*: los encargados del centro de emergencia (en condiciones de reclusión) los aleccionan severamente, les preguntan si quieren o no estar en la clase y los comprometen al buen comportamiento. Describe los espacios físicos como *muy iluminados y enrejados*. Los alumnos vienen de todas partes del país, y solo estarán en el centro de dos a tres semanas antes de ser re-ubicados con sus familias o en internados del Estado. Pero la diferencia más importante con respecto a otras clases observadas y analizadas es de dos órdenes: el primero, es que la practicante (PP1) que lidera la clase tiene un amplio conocimiento sobre los gestos docentes, la teoría de las situaciones y las tareas de preparación de un dispositivo didáctico de corto plazo. PP1 lleva trabajando sobre estos temas un año y preparando el material de base, los textos para la clase durante meses como parte de su trabajo de monografía de finalización de



la formación. El segundo, es que después de cada sesión, la formadora, los practicantes, la observadora y la profesora a cargo de los alumnos se reúnen para socializar los avances y dificultades de las clases.

El espacio de socialización conjunta

Este espacio de socialización conjunto da pautas a cada uno de los participantes de acuerdo con el papel que cumple en el dispositivo para revisar, ampliar, ajustar las tareas hacia la siguiente sesión. En términos didácticos, se puede afirmar que es un espacio regulador, de evaluación permanente que repercute recíprocamente en el trabajo de cada uno de los agentes. En lo que respecta a la observación, no obstante O2 no sigue un documento guía; el detalle en las descripciones de la bitácora da cuenta de las propuestas de los profesores (practicantes) y de las respuestas de los alumnos en cada una de las actividades, detalla los modos de hacer según cambia la actividad e incluye las minucias relativas a las dificultades, gustos y progresión por parte de los alumnos. La socialización conjunta posterior a las clases da pautas a O2 en la afinación de la mirada al momento de observar y describir los procesos de aula. Sumado a la incorporación en las regulaciones con la formadora a cargo, la declaración expresa de cada una de las actividades, de los objetivos por parte de la practicante en el desarrollo de la clase, aporta sustancialmente en la construcción de los procesos de comprensión de las dinámicas de aula a la observadora. A continuación se presenta una breve síntesis de los apuntes de O2. El registro puntual y descriptivo permite constatar que la inclusión de la observadora en el dispositivo de la práctica le da pistas para descifrar y comprender el rol de cada uno de los agentes en los distintos momentos de la clase:

1. Objetivo de la clase realizar un trabajo sobre lo que es el teatro, el ritmo y la
2. percepción PP1 presenta... cada una de las personas que acompañan la clase, la
3. observadora y su papel, el músico invitado y su función. Primera actividad: el
4. músico acompaña las consignas de caminar por el espacio mientras la melodía va
5. tomando mayor importancia. PP1 regula demostrando formas de integración del
6. ritmo, retoma propuestas de los alumnos. Sigue un ejercicio de respiración
7. acompañado de los brazos. (...) PP1 continúa introduciendo el tema de la
8. percepción. Preguntas y respuestas sobre qué es, y la percepción es aquello que
9. sentimos por medio de estímulos externos lo cual hace que nuestro cuerpo se mueva
10. o reaccione frente a algo. La siguiente actividad está orientada a tomar conciencia
11. sobre modos de percepción...

PP1 anuncia cada una de las actividades en función de los contenidos que ha decidido trabajar. Para ello recurre a estrategias (3, 6, 7, 10) preparadas con anticipación, amplía significados que aporten a la comprensión de las propuestas (4, 5, 7). En esta sesión PP1 ha construido un hilo conductor que atraviesa cada una de las fases de la clase (actividades alrededor de la percepción). En este fragmento solo se observa un resumen de la primera parte de la clase, pero sobre lo que se quiere llamar la atención es que lo que se sabe de la clase de la practicante es porque lo declaró tan puntualmente durante el desarrollo de las actividades que O2 pudo seguir el hilo, formalizar y sistematizar cada uno de los momentos y ahora es posible, incluso, hacer una síntesis y continúa teniendo sentido el discurso.

Es decir, observar no es solo mirar una clase, observar es participar de las actividades de las clases en un rol, en efecto pasivo en tanto el observador no lidera las gestiones de la clase, pero no es invisible.

En el ejemplo 1, O1 asiste a una clase de teatro vocacional, y después de dos horas de *ver* un ensayo de obra de teatro, no supo descifrar ningún código relativo al funcionamiento de la clase. Fue invisible ante las actividades, no



fue tenida en cuenta desde ningún lugar: el profesor no la incluyó, el formador no la orientó, no hubo protocolo escrito y no hubo socialización. Al respecto, la actividad no fue didáctica. Se le pidió una tarea para la cual no hubo preparación por parte del programa.

El control didáctico: un punto de reflexión mutua

El rol del observador es también dinámico. Es decir, los apuntes que toma en clase y que expone en las socializaciones aportan sentido a los practicantes y a los profesores certificados. En algunos de los lugares de práctica en los que se ha logrado estabilizar el rol y función del observador, su presencia y las tareas es referente obligado para reflexionar sobre la experiencia del día. El rol del observador supone la lectura objetivada de la propia experiencia de gestión ante momentos en que aún se está en proceso de comprensión de los componentes que forman parte de la gestión de clase. El observador lee los apuntes como leer un acta de reunión que marca los puntos sobre los cuales se puso acento, se introdujo pero no se profundizó, puntos que se *colaron* en la agenda sin tener mayor claridad sobre el objetivo. Pero, sobre todo, el observador es también esa presencia académica que recuerda al practicante, sobre todo en prácticas iniciales, que está a cargo de preparar una clase, anticipar los posibles (8), e involucrar las respuestas de los alumnos ante sus propias propuestas (6). Para el observador, las respuestas de los alumnos ante las propuestas del profesor los instalan como *alumnos de teatro escolar* en la situación didáctica. La capacidad de visibilizar e interpretar las voces y formas de comportamiento de los alumnos reales instala la posibilidad concreta de *verlos* como personas reales y concretas con necesidades y expectativas reales y concretas.

A modo de conclusiones

La orientación instrumentada de las tareas de observación instala la posibilidad de dar sentido a las acciones en el aula definiendo las estructuras de interacción y anticipando con el observador, futuro profesor en responsabilidad, la complejidad de sus acciones en función de las gestiones del medio (Merchán, 2013). Leyendo en retrospectiva los ejercicios descriptivos de observación con y sin documento guía y aún los análisis comparativos entre unos y otros, surgen en efecto diferencias en los procesos de conceptualización de las prácticas observadas. La no instrumentalización de la observación repercutía en el tipo de proyectos que al finalizar el semestre proponían un amplio conocimiento sobre los componentes técnicos en la construcción del oficio del actor pero no tenían en cuenta la especificidad del contexto escolar (Merchán, 2013). Al respecto, hoy se puede mencionar lo siguiente:

- El trabajo final del semestre de observación es una tarea de formalización de un proyecto de aula con el objetivo de identificar los componentes constitutivos de este tipo de documento y su función para el trabajo docente.
- El cambio de lugar (*topos*) entre ser observador y ser profesor en formación en responsabilidad implica transformaciones profesionalizantes que inciden directamente en la formalización y pertinencia del proyecto.
- Los espacios académicos de socialización aportan a la reconfiguración colectiva de la construcción del rol docente (Perrenoud, 2000).
- Y estas reconfiguraciones interpelan también la actualización de los formadores en un campo todavía emergente: el campo del teatro escolar.
- La identificación de los matices, tipos de consignas e indicaciones constitutivas de las definiciones de los docentes permiten a los observadores de-construir los bloques de actividades en fases inteligibles posibles de ser problematizadas.

La formalización de contenidos gracias a observables identificados es uno de los efectos positivos de instrumentar la fase de observación. Esta se estabiliza como un proyecto de aula definido, con contenidos específicos y criterios de evaluación que cuestionan de entrada las fases de práctica efectiva. Por otra parte, en la implementación de

los instrumentos y la estabilización del proyecto de aula se puede constatar que también interpela las concepciones de los formadores universitarios. Es decir, no basta con tener un protocolo de observación, no basta con entregarlo a los estudiantes: su lectura, desarrollo y concreción como material para la comprensión del funcionamiento de las estructuras del aula inicia *en* los formadores. En ellos recae la responsabilidad de estabilizar los contenidos a observar y los niveles de comprensión e interpretación de los indicios en el aula. Construir herramientas que orienten las actividades unifica criterios y determina las bases de las posibles problematizaciones que den sentido a los grados de construcción profesional.

En este sentido, las dificultades sobre los profesores observados no radican en si son o no de mucha o poca experiencia, sino en los documentos de apoyo que orientan las actividades de observación. En el ejemplo 1, la observadora asistió a la clase de tipo vocacional en un colegio privado de alto nivel. Sin embargo, la total falta de dirección, invisibilización dentro de la clase y no involucración como parte de la formación de las actividades impidieron la didactización de las actividades. Por el contrario, O2 asiste a las prácticas de profesoras en formación y puede inclusive comparar unas clases con otras, asiste a las socializaciones con las formadoras, profesoras de la institución y practicantes. Es su inclusión en las diferentes fases de la práctica efectiva que logra construir el sentido de los observables. La estudiante observadora es integrada dentro de la colectividad en la construcción de las herramientas de la disciplina docente en artes escénicas, sus trabajos de sistematización forman parte de los aportes que en el colectivo estabiliza los avances en la construcción del rol docente, el área de teatro en la fundación, los avances de los alumnos (Marx, citado por Leontiev, 1978).

Esta es aún una etapa temprana de construcción y próxima validación del protocolo de observación. No obstante, las sistematizaciones alrededor del proceso de su construcción facilitan la identificación de la particularidad de las aulas *distribuidas* de la práctica pedagógica y los niveles diferenciados de responsabilidades. Se anticipan nuevas investigaciones para evaluar la pertinencia de los instrumentos y sus implicaciones en la construcción y consolidación del rol docente en artes escénicas.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las matemáticas? En *Enseñanza de las ciencias*. No. 8, vol 3, pp. 259-267. IREM: Université de Bordeaux. Versión castellana de Luis Puig.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre.
- Martinand, J.L. (1989). *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs*
- Merchán, C. (2013). El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas. Tesis doctoral. Ginebra: Universidad de Ginebra. Recuperado de: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>
- Merhan, F.; Ronveaux, C. y Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruselas: De Boeck.
- Perréard Vité, A. y Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants: vers une professionnalisation par une formation en alternance. En: F. Merhan, C. Ronveaux y S. Vanhulle (eds.). *Alternance en formation*(pp. 121-142). Bruselas: DeBoeck.
- Perrenoud, P. (2000). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Conférence colloque *Alternance et complexité en formation*. Bordeaux, mars. Recuperado en agosto de 2015 de: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_21.html
- profesionales en ciencias y técnicas. *Les sciences de l'éducation*, 2, 23-29.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Ecos Revista Científica*, 9(2), 435-463
- Rickenmann, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En: R. Juanola y R. Rickenmann (eds.). *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta, retos y perspectivas* (pp.42-66). Gerona: Documenta Universitaria.
- Rickenmann, R. y Schubauer, R. (2014). Un dispositif expérimental de formation aux gestes professionnels. En: C. Leutenegger; M.L. Amade-Escot y L. Schubauer (ed.). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée* (pp. 89-106). Besanzón: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G.; Mercier, A. y Schubauer, L. (2000). *Vers un modèle de l'action didactique du professeur*. A propos de la Course à 20. *Recherche en Didactique des mathématiques*, 20.3.

Carolina Merchán Price. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de Bellas Artes, programa de Licenciatura en Artes Escénicas y en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Coordinadora del grupo de investigación Educación Artística; Investigadora en didáctica de las artes escénicas. carolamerchan@yahoo.com

Jeimmy Lorena Ramírez Barragán. Licenciada en artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Artículo recibido en abril de 2015 y aceptado en mayo de 2015.