



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Docencia Superior Universitaria
**Aprendizaje basado en problemas, dossier
didáctico y caso práctico para Actuación III
del Grado en Maestro en Artes Escénicas.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Sebastián Camilo Guerrero Clavijo.
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica.
Área:	Educación.
Director/a:	Dr. Albert Hendrickson Peralta Jaén
Fecha:	Enero de 2024.

Resumen

La presente propuesta de intervención didáctica propone el diseño metodológico para la asignatura de Actuación III, del grado en Maestro en Artes Escénicas, a través de la metodología activa de aprendizaje basado en problemas (ABP) en articulación con el caso práctico, el enfoque metodológico basado en el error y el uso de un dossier didáctico como herramienta de registro y recopilación del proceso de enseñanza- aprendizaje. Las metodologías tradicionales han sido prevalentes en el ámbito pedagógico de la formación de actores y actrices en el aula universitaria teatral, su sistematización y registro ha sido escaso, por consiguiente, la incorporación de metodologías activas y nuevas formas de aprendizaje se hace necesario en la innovación de procesos didácticos para el aula teatral. Teniendo en cuenta lo anterior, el diseño de la propuesta propone una serie de estructuración metodológica a través de las fases que propone el ABP, considerando el currículo y los elementos de la acción dramática para la el desarrollo de la situación en la escena. A través del análisis del ABP, el caso práctico y el uso del dossier didáctico se propone una sistematización de la asignatura a través de sus respectivas sesiones de aula, su planificación, cronograma e instrumentos de evaluación. Por otra parte, el error se articula a las diversas herramientas de aprendizaje, no como una herramienta punible, sino como un factor que promueve el aprendizaje a través del ensayo-error y que registrándose de manera efectiva en un dossier didáctico permite un análisis y una retroalimentación efectiva tanto para el alumno como para el docente. Finalmente, a través de las estrategias mencionadas anteriormente, el alumno a través del caso práctico y sus posibles soluciones, propone como consolidado final una muestra que se presenta a público, como una herramienta que le permite un acercamiento al medio profesional y laboral.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, acción dramática, caso práctico, dossier didáctico, docencia universitaria.

Abstract

The present proposal for didactic intervention proposes the methodological design for the subject of Actuación III, of the degree in Master of Performing Arts, through the active methodology of problem-based learning (PBL) in articulation with the practical case, the methodological approach based in the error and the use of a didactic dossier as a tool for recording and compiling the teaching-learning process. Traditional methodologies have been prevalent in the pedagogical field of training actors and actresses in the university theater classroom, their systematization and registration has been scarce, therefore, the incorporation of active methodologies and new forms of learning is necessary in innovation. of didactic processes for the theater classroom. Taking into account the above, the design of the proposal proposes a series of methodological structuring through the phases proposed by PBL, considering the curriculum and the elements of the dramatic action for the development of the situation on the scene. Through the analysis of the PBL, the practical case and the use of the didactic dossier, a systematization of the subject is proposed through its respective classroom sessions, its planning, schedule and evaluation instruments. On the other hand, error is articulated in the various learning tools, not as a punishable tool, but as a factor that promotes learning through trial-error and that, when recorded effectively in a didactic dossier, allows for analysis and effective feedback for both the student and the teacher. Finally, through the strategies mentioned above, the student, through the practical case and its possible solutions, proposes as a final consolidated sample that is presented to the public, as a tool that allows an approach to the professional and work environment.

Keywords: problem-based learning, dramatic action, practical case, teaching dossier, university teaching.

Índice de contenidos.

1. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del problema.	1
1.2. Justificación.....	3
2. Objetivos del trabajo.	4
2.1. Objetivo general.....	4
2.2. Objetivos específicos.	4
3. Marco teórico.	5
3.1. La metodología de aprendizaje basado en problemas en el ámbito universitario y el error como enfoque pedagógico.	5
3.1.1. Aprendizaje basado en problemas.....	5
3.1.1.1. Conceptos y fundamentos del aprendizaje basado en problemas.	5
3.1.1.2. Características y roles en el ABP.....	7
3.1.1.3. Pautas de implementación pedagógica del ABP en el aula universitaria.	9
3.1.1.4. Evaluación dentro de la metodología ABP.	11
3.1.1.5. Ventajas e inconvenientes en la implementación del ABP en el aula.	12
3.1.2. El enfoque pedagógico basado en el error.	13
3.2.2.1. Conceptos y fundamentos del error como enfoque pedagógico.	13
3.2.2.2. Roles del docente y el alumno en el error como enfoque pedagógico.	15
3.2.2.2. Enfoque didáctico del error.....	16
3.2. El aprendizaje de Actuación III del Grado en Maestro en Artes Escénicas.	17
3.2.1. Consideraciones sobre el teatro y la estructura dramática.	17
3.2.1.1. La acción dramática.....	19
3.3.1.2. El conflicto.	20

3.2.1.3. El entorno.	21
3.2.1.4. El sujeto.	22
3.3.1.5. El texto.....	23
3.3. El dossier didáctico y el caso práctico para aprender Actuación.	24
3.3.1. El dossier didáctico.....	24
3.3.1.1. Concepto y características del dossier didáctico.	24
3.3.1.2. Lineamientos para la construcción de un dossier didáctico.	26
3.3.2. El caso práctico.....	28
3.3.2.1. Concepto y características del caso práctico.	28
3.3.2.2. Lineamientos o fases para la implementación del caso práctico en el aula.	29
4. Diseño y desarrollo de la propuesta.....	31
4.1. Presentación de la propuesta.	31
4.2. Contextualización de la propuesta.	32
4.2.1. Entorno: Características de la universidad.	32
4.2.2. Asignatura Actuación III: Contenidos, características y descripción.....	32
4.2.3. Grupo de clase. Características e inclusión.....	35
4.2.4. Aula y recursos.	36
4.3. Objetivos.	36
4.3.1. Objetivo general.....	36
4.3.2. Objetivos específicos.....	36
4.4. Metodología.....	37
4.4.1. Temporalización.	40
4.4.2. Desarrollo de la asignatura.	42
4.5. Evaluación.	57

4.5.1. Evaluación del programa.....	57
4.6. Medidas de atención a la diversidad.	60
5. Conclusiones.....	60
6. Limitaciones y prospectiva.	63
7. Referencias bibliográficas.....	64
8. Anexos.....	70
8.1 Actividades valoración continua.	70
8.2. Instrumentos de evaluación.....	76

Índice de Tablas.

Tabla 1. <i>Fases de implementación pedagógica.</i>	9
Tabla 2. <i>Roles del docente y el alumno en el error como enfoque pedagógico.</i>	15
Tabla 3. <i>Temas y contenidos a trabajar en la asignatura de Actuación III.</i>	34
Tabla 4. <i>Temporalización semanal de los contenidos y las actividades a desarrollar.</i>	40
Tabla 5. <i>Evaluación del programa propuesto para Actuación III.</i>	58
Tabla 6. <i>Escala de valoración de evaluación del programa.</i>	58

Índice de Figuras.

Figura 1. <i>Competencias que se desarrollan con la metodología ABP.</i>	6
Figura 2. <i>Pasos para la aplicación del ABP.</i>	10
Figura 3. <i>Gestión del error en el aula de aprendizaje.</i>	14
Figura 4. <i>Elementos de la estructura dramática.</i>	19
Figura 5. <i>Elementos que debe contener el dossier didáctico.</i>	27
Figura 6. <i>Metodología de la propuesta. ABP, caso práctico y dossier didáctico.</i>	39

1. Introducción.

1.1. Planteamiento del problema.

En el campo de la docencia superior universitaria y específicamente en la didáctica teatral surgen determinadas problemáticas que otorgan sentido a la presente propuesta. Galván y Siado (2021) exponen que se siguen presentando metodologías propias del siglo XIX. El sistema educativo actual está planteado como una pirámide de arriba hacia abajo donde los docentes se encuentran arriba y los estudiantes abajo, otorgando unidireccionalidad del conocimiento por parte del docente al estudiante, sin entender, que es preciso establecer relaciones simétricas entre alumnos y docentes y un modelo asociativo de escucha entre pares. Según Luelmo del Castillo (2018) el docente debe adaptar su rol en el aula a un nuevo paradigma, abandonando su papel como fuente de todo conocimiento y responsable de las acciones que ocurren en el aula, para iniciarse como tutor y guía que permita a los estudiantes libertad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Adicional al uso de metodologías tradicionales en el aula por parte de los docentes, hay que mencionar, además, que en el ámbito de la pedagogía teatral la sistematización es insuficiente. De acuerdo con Vieites (2017), la producción científica, los fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos y el conocimiento que gira alrededor de las prácticas escénicas es muy escaso y la falta de formación pedagógica del docente de teatro es otra problemática que afecta el proceso, puesto que, muchas personas saben hacer, pero no saben enseñar el hacer.

Como consecuencia a lo anterior, el uso de metodologías tradicionales y de la transmisión de conocimientos unidireccionales por parte del docente al estudiante – actor, ha provocado bloqueos y miedos escénicos que no le permiten al estudiante una correcta formación actoral. Para Claros et al. (2020) el miedo escénico está relacionado con la autoestima del individuo, en donde la ansiedad juega un papel crucial, puesto que aumenta su sensación de amenaza conduciendo su pensamiento únicamente a la dificultad latente. Para Gaviria (2018) cada actor es diferente y para el docente no es fácil adivinar el tiempo que el actor necesita para alcanzar los objetivos propuestos y además, estos miedos o bloqueos se intensifican cuando se está sometido a una situación de alta exigencia. Para el reconocido director británico Donellan (2018), el bloqueo actoral tiende a tener dos aspectos peligrosos, el primero reside en que mientras más se le empuje al actor a salir de este, será peor y el segundo, que este

bloqueo acompañará al actor con un aislamiento personal que no le permitirá trabajar con normalidad. Desde la escuela de Stanislavski, director y pedagogo teatral ruso del siglo XX, hasta la escuela de Strasberg, se plantea que, el actor no es capaz de dejarse llevar el 100% de su actuación por miedo a soltarse completamente y confiar en la escena. (Allen y Fallow, 2004). Teniendo en cuenta lo anterior, los modelos pedagógicos rusos y estadounidenses que han influido en la escuela teatral colombiana, han articulado el proceso de formación actoral como un proceso rígido que ha situado el trabajo pedagógico en enseñar técnicas de actuación y no en tener en cuenta los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula.

En la práctica pedagógica teatral muchas metodologías no han enseñado el uso del error como herramienta pedagógica para la resolución de problemas. Para Boquete (2014), a muchos alumnos no les gustan que les corrijan, en cambio, otros esperan que el docente indique en cualquier situación sus errores, buscando un sentido de aprobación constante. Oida (2016), reconocido actor y pedagogo teatral afirma que: “si cometemos un error en el escenario, tenemos que seguir adelante y tratar de resolver el error, no podemos parar y volver a intentarlo, de hecho, no podemos permitirnos cometer ningún error.” (p.185), por lo cual, en repetidas ocasiones no se le permite al actor el uso del error o del fracaso como método de aprendizaje para la resolución de problemas en la escena, creando miedos y bloqueos para la interpretación de sus escenas.

La formación en un grado oficial de manera profesional para estudiantes de teatro, no supone una inserción laboral eficaz, muchas de las herramientas y las metodologías que se brindan en la academia no preparan al actor – actriz para las escasas necesidades del mercado laboral. Algunas universidades condicionan su formación al ámbito teatral únicamente, obviando que la insurgencia en el campo audiovisual puede suponer para los actores fuentes adicionales de ingresos, puesto que, aunque los actores consideran que la actividad actoral es una profesión y por lo cual deben recibir una remuneración, muchos perciben que sus ingresos por esta actividad son escasos o en algunos casos nula. (Diaz y Henry, 2021).

En consecuencia a lo anterior, el uso de metodologías tradicionales, la escasa sistematización de la práctica pedagógica teatral, los miedos y bloqueos del actor provenientes de relaciones unidireccionales de docente a estudiante y las pocas herramientas que se le brindan al actor para la inserción laboral ocasionan procesos de enseñanza poco eficaces.

1.2. Justificación.

Tomando en consideración la problemática anterior, se pretende diseñar una propuesta de intervención en la asignatura de Actuación III del grado en Maestro en Artes Escénicas haciendo uso de la metodología de Aprendizaje basado en problemas, en adelante ABP, teniendo como enfoque el error como herramienta pedagógica y de construcción de aprendizaje, proponiendo como recurso didáctico el caso práctico y el uso de un dossier de registro que permitan el alcance propuesto por los objetivos y las competencias de la asignatura. Según López et al. (2022), el uso de metodologías activas centra la enseñanza en el estudiante, donde se concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, dejando atrás el uso de metodologías tradicionales en el aula, permitiendo a los estudiantes juzgar la dificultad de los problemas, generando procesos de meta aprendizaje y evaluando su progresión. Para Pertusa (2020) el rol tradicional del docente con estas metodologías activas supone una modificación, puesto que, ahora actúa como orientador, promotor y facilitador del desarrollo de competencias en el alumnado.

En la práctica teatral, los docentes deben contar con una formación pedagógica, Vieites (2017), señala que el profesional de la educación teatral debe considerar dos aspectos fundamentales: el saber teatral en su oficio y el saber pedagógico, lo anterior supone necesario una sistematización efectiva de este tipo de prácticas. El uso de la metodología ABP, desarrolla en el estudiante estructuras cognitivas significantes, aumenta el trabajo cooperativo, promueve la autonomía en el trabajo y fomenta valores como cooperación y responsabilidad en el aula. (Guamán y Espinoza, 2022). Velandia et al. (2017) consideran que el ABP, estimula en el estudiante la búsqueda de información que le permita descubrir el problema generador del conflicto cognitivo, o del error causante, construyendo procesos autónomos y el desarrollo de habilidades investigativas. En consecuencia, esta metodología ABP posibilita el uso del error como una herramienta pedagógica que permite al estudiante una incursión tranquila y confiable en el proceso de aprendizaje, al no ver el error como una práctica punible. De acuerdo con Álvarez (2019) el aprovechamiento del error de manera involuntaria o forzada puede convertirse en un importante aliado para el docente, por lo cual, debe aprender a utilizarse didácticamente. Según Cruz (2023), generar confianza y respeto en el aula es fundamental, de lo contrario, se generarán muchos bloqueos para el actor,

adicionalmente, para el teatro es necesario trabajar con el fracaso como herramienta de prueba y error que sólo podrá perfeccionarse a través de un constante entrenamiento y la metodología ABP permite el uso de estas herramientas en el aula.

Por otra parte, el dossier didáctico complementará de manera efectiva el ABP, puesto que servirá como herramienta para dar solución a contratiempos que se presentan en el aula teatral. Doménech et al. (2011), exponen que el dossier es un conglomerado de actividades, ejercicios, resúmenes y gráficos que se realizan en una unidad competencial o didáctica y que sirve como herramienta evaluadora del progreso de los estudiantes. Además, este dossier brindará herramientas efectivas para que los actores puedan prepararse competencialmente para la inserción laboral en la escena teatral o audiovisual, por lo cual, la propuesta se planteará acorde a tres perfiles que aborda el reconocido director teatral Wagner (2017), el fisiológico, el sociológico y el psicológico con el fin de comprender la construcción e interpretación del personaje y la importancia de la acción dramática en la escena.

En conclusión, aunque se sigue haciendo uso de metodologías tradicionales en el aula teatral y su sistematización sigue siendo escasa, existen muchas experiencias de docentes, actores y directores enriquecedoras e inspiradoras que seguramente aportarán a la presente propuesta y a próximas que busquen definir nuevas metodologías y experiencias didácticas para los nuevos actores y actrices de la escena teatral.

2. Objetivos del trabajo.

2.1. Objetivo general.

Diseñar una propuesta de intervención en la asignatura de Actuación III del grado en Maestro en Artes Escénicas aplicando la metodología activa de aprendizaje basado en problemas, el error como enfoque pedagógico, caso práctico y el uso del dossier didáctico.

2.2. Objetivos específicos.

- Reconocer la aplicación didáctica de la metodología activa de aprendizaje basado en problemas, caso práctico y del error como enfoque pedagógico en el teatro.
- Analizar el desarrollo de la acción dramática en el aula de teatro.

- Elaborar sesiones de aula relacionadas con el aprendizaje basado en problemas.
- Estructurar el uso del dossier didáctico para la asignatura de Actuación III.

3. Marco teórico.

Para la elaboración del marco teórico se realizó una selección de artículos a partir de bases de datos como *Dialnet*, *Scopus*, *Scielo*, *Red Académica*, *Google Académico* y repositorios científicos de reconocidas universidades.

La presente propuesta aborda cinco principios que sustentan el diseño de la intervención didáctica que se plantea presentar en el trabajo final de máster, estos son la metodología de aprendizaje basado en problemas, el uso del error como enfoque pedagógico, el dossier didáctico, el caso práctico y la acción dramática dentro del aula teatral.

3.1. La metodología de aprendizaje basado en problemas en el ámbito universitario y el error como enfoque pedagógico.

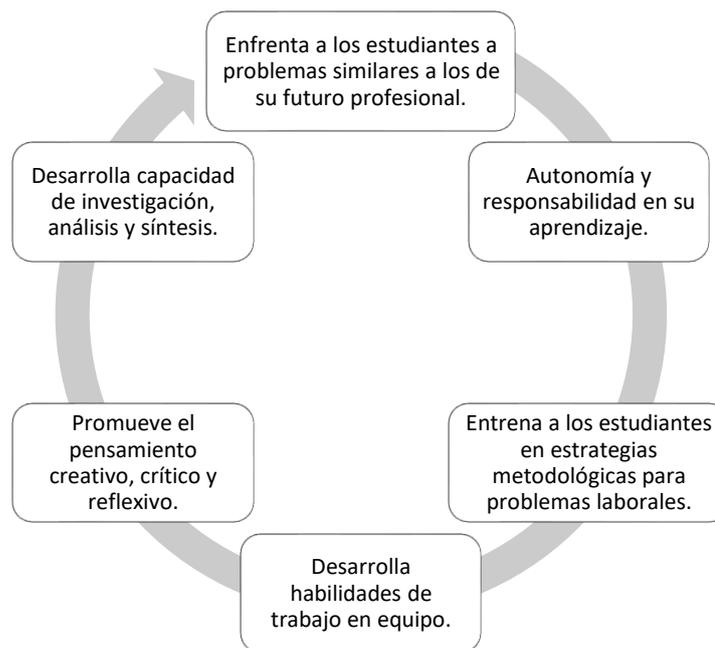
3.1.1. Aprendizaje basado en problemas.

3.1.1.1. Conceptos y fundamentos del aprendizaje basado en problemas.

En el campo de las metodologías activas el aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación superior supone una herramienta bastante atractiva para su implementación en las aulas de clase. La universidad como institución de educación debe responder a la formación de ciudadanos que puedan ser cada vez más competentes, creativos, capaces de aprender y actualizar sus conocimientos de manera autónoma, con valores éticos, hábiles para la toma de decisiones y aptos para resolver de manera efectiva problemas de índole laboral, personal y social y es allí donde esta metodología ABP encuentra un campo de acción bastante sólido y sistémico para el aula. El ABP surge en el campo de la Medicina hacia los años 60 del siglo XX en Universidades de Canadá y Estados Unidos. (Guamán y Espinoza, 2022). El ABP es una estrategia didáctica que se centra en la investigación y la reflexión crítica como factor de aprendizaje en la búsqueda de la solución de un problema propuesto. (Fernández et al. 2017). Es un método de enseñanza-aprendizaje donde convergen la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes, donde un grupo pequeño de estudiantes se reúne con la guía de un tutor y resuelven un problema determinado. (Travieso y Ortiz, 2018).

Como metodología activa su objetivo se centra en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias, donde se le asigna un rol determinado dentro del campo de acción a cada estudiante, se les presenta un caso o problema para que a través de una discusión cooperativa encuentren soluciones pertinentes y efectivas. (Lozano, 2020). Para su abordaje es importante tener en cuenta factores motivantes para el estudiante, su contexto personal y profesional, la curiosidad para indagar y documentar el tema, la capacidad para analizar la información y plantear diversas alternativas de solución. Otra cualidad importante a destacar con el APB, es su articulación con la teoría y la práctica favoreciendo el aprendizaje y además brindando un camino para el conocimiento de los estilos de aprendizaje y de esta manera aplicar diagnósticos. (Teruel et al. 2015). En el ABP el problema es el foco que dirige el aprendizaje. De acuerdo con Pérez (2018) la utilización del ABP como estrategia didáctica desarrolla las siguientes competencias en los estudiantes:

Figura 1. Competencias que se desarrollan con la metodología ABP.



Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez (2018).

La figura anterior nos presenta competencias fundamentales para la inserción laboral de cualquier profesional que la metodología ABP promueve de manera fundamental y sistémica, generando hallazgos eficaces para resolución de problemas de diversas índoles en el entorno profesional.

3.1.1.2. Características y roles en el ABP.

La metodología ABP introduce una nueva manera de experimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en las sesiones de clase. Pérez (2018) expone que esta metodología activa introduce el paradigma de aprender a aprender, desarrollando competencias de meta aprendizaje. Al utilizar situaciones reales de ejecución profesional, se identifican problemas esenciales, lagunas de orden conceptual, se generan nuevos objetivos, se prueban soluciones que pueden caer en equívocos, se detectan y se elaboran nuevos postulados de manera cooperativa.

Según (Guamán y Espinoza, 2022) y (Lozano, 2020) el ABP presenta las siguientes características:

- El proceso de enseñanza – aprendizaje está direccionado a la solución de un problema.
- Se plantean hipótesis que pueden conducir a la solución efectiva o a la búsqueda de una nueva solución.
- Debe ser un proceso constructivo, organizado, planificado, sistémico e intencional.
- Debe producirse un desequilibrio cognitivo, una motivación trascendental para el estudiante que funciona como motor de aprendizaje.
- Es fundamental que exista una concatenación entre los saberes previos y la nueva información.
- Se desarrolla aprendizaje autónomo y competencias investigativas durante el proceso de recolección de datos e información.
- Para el cumplimiento de los objetivos propuestos se trabaja de manera cooperativa en equipos pequeños, entre 5 y 8 miembros como máximo.
- Se otorga una responsabilidad individual y colectiva.
- Solución de tareas y casos que implica contenidos de carácter interdisciplinar, se debe tener conocimiento en varias áreas y relacionar diferentes conceptos.
- Se adquieren habilidades para el planteamiento de problemas, hipótesis, ensayo – error.

El ABP adicionalmente permite una interacción fluida entre docente y estudiantes, creando un ambiente de confianza indispensable para el aula, disminuyendo niveles de estrés para ambas partes construyendo un espacio favorable para los procesos de aprendizaje. (Guamán

y Espinoza, 2022). Los roles de aprendizaje para el docente y el estudiante, cambian en cuanto a las metodologías tradicionales, de manera que, el estudiante pasa a ser el centro y protagonista del proceso formativo y constructor de su propio aprendizaje con todas las responsabilidades que implica esta tarea. (Pérez, 2018). En cuanto al docente o tutor, desempeña un rol de facilitador o guía, su tarea en la sesión de clase ya no radica en que sus estudiantes adquieran conocimientos de manera receptiva, por el contrario, promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas como el pensamiento crítico, reflexivo y complejo, se promueve la cooperación y colaboración con su equipo, el liderazgo, la toma de decisiones y resolución de conflictos. Tomando como referencia a Gil (2018) el tutor o docente que implemente el ABP en el aula debe contar con las siguientes habilidades:

- Ser especialista en los objetivos que se conducen con el programa y con el tema de la asignatura y tener un pensamiento flexible frente a las posturas de los estudiantes.
- Experticia a la hora de manejar el grupo y su interacción con otros compañeros.
- Disponer de herramientas eficaces para la evaluación y autoevaluación significativa de los procesos, establecer rúbricas claras de valoración y determinar aspectos que son significativos evaluativamente en el desarrollo de la metodología.
- Reforzar, motivar, facilitar, sintetizar, organizar y aclarar la información de manera eficaz en el equipo.
- Poseer conocimientos sobre el método científico, diferentes metodologías de investigación de orden cualitativo, cuantitativo y mixto, así como el descubrimiento guiado para aclarar a los estudiantes sobre pautas necesarias para el proceso de formulación de hipótesis.
- Conocer de manera amplia a sus estudiantes, potencialidades, estilos de aprendizaje y su articulación con sus demás compañeros.
- Disponer de espacios de tiempo adicionales para resolver dudas que puedan surgir en el trabajo de manera individual y cooperativa.
- Teniendo en cuenta las anteriores competencias con las que deben contar los docentes para el desarrollo efectivo en aula con la implementación del ABP, se hace necesario indagar sobre las fases o estructuras que pueden efectuarse para su aplicación en las sesiones de clase.

3.1.1.3. Pautas de implementación pedagógica del ABP en el aula universitaria.

Para la aplicación práctica de esta metodología pueden surgir diversos interrogantes y dificultades, puesto que, en ciertas ocasiones los docentes confunden el ABP con la simple propuesta de aplicación y solución de problemas en el aula, sin una sistematización y organicidad estructurada, por demás, su implementación debe contar con unas fases previas de preparación e indagación, no obstante, debe estar abierta a reestructurarse o modificarse según los intereses motivacionales, personales, profesionales y sociales de los estudiantes. Diaz Barriga y Hernández (2010) proponen tres fases como concreción del ABP en la praxis educativa:

Tabla 1. Fases de implementación pedagógica.

Fase	Preparación de la sesión y situación problema.	Socialización de la situación con los estudiantes.	Desarrollo de resolución del problema.
Proceso	Identificación de los hechos e ideas relevantes.	Presentación del caso práctico, los objetivos, métodos de clase e instrumentos de evaluación.	Análisis crítico y reflexivo de objetivos y el caso práctico.
	Definir las competencias y objetivos a alcanzar con la metodología.	Conformar los equipos de trabajo.	Trabajo y actividades cooperativas para plantear estrategias de solución.
	Diseñar el plan de sesiones, el trabajo individual, cooperativo y autónomo. Preparación del caso práctico a exponer a los estudiantes.	Lluvia de ideas e identificación de posibles primeras soluciones.	Implementación de la estrategia de solución.
	Elaborar el syllabus y la metodología evaluativa.	Análisis de conocimientos previos y de lo que se necesita aprender.	Comunicación de resultados, evaluación y estrategias de mejora.

Fuente: Elaboración propia a partir de Diaz Barriga y Hernández (2010).

Las anteriores fases descritas en la tabla anterior permiten visualizar de manera práctica el abordaje del ABP en el aula universitaria y sirve como guía sistémica y de planeación curricular

para el docente universitario. Pérez (2018) considera necesario describir las etapas para la estructuración de las sesiones de clase, estas cuentan de manera estructurada como el docente y el equipo de trabajo deben trabajar de manera articulada y sistémica sobre la metodología, estos pasos aunque presentan una propuesta generalizada deben adaptarse según las condiciones del alumnado y sus motivaciones, sin olvidar, que deben atender a las competencias que se quieren alcanzar en la asignatura, teniendo en cuenta que, cada materia recoge herramientas y recursos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos propuestos, de esta manera, tomando como referentes a Luy (2019) y a Eggen y Kauchak (2015) se plantea las siguientes fases:

Figura 2. Pasos para la aplicación del ABP.



Fuente: Elaboración propia a partir de Luy (2019) y a Eggen y Kauchak (2015).

En ocho pasos como nos lo presenta la figura anterior, es aplicable la metodología ABP en el aula universitaria, cabe resaltar que, cada docente debe adaptar según las necesidades del currículo y las expectativas de los estudiantes los pasos de aplicación para que pueda desarrollarse la metodología de manera efectiva.

3.1.1.4. Evaluación dentro de la metodología ABP.

Para la evaluación del proceso de aprendizaje en la metodología ABP es necesario hacer uso de instrumentos auténticos, válidos y equitativos que sean compartidos con los estudiantes desde el inicio de la metodología, durante la fase de definición del problema deben socializarse los métodos evaluativos que se abordaran durante el proceso. Al no ser una metodología tradicional debe indagarse en nuevas formas y postulados para una evaluación acorde con esta metodología activa. Ruiz (2016) expone que la evaluación debe basarse en un contexto real de la profesión, teniendo en cuenta saberes previos en articulación con procesos críticos, reflexivos y autoevaluativos.

La evaluación en esta metodología debe incluir los asuntos y problemáticas principales que pueden surgir en el ejercicio de la profesión real con el planteamiento de los objetivos, la metodología y los resultados de aprendizaje esperados a alcanzar en la asignatura. Según Poot (2013) la evaluación debe contar con herramientas que permitan evaluar también competencias transversales en los estudiantes fortaleciendo actitudes de saber ser individual y colectivamente trabajando de manera autónoma, responsable y honesta; plantea además que el sistema evaluativo y los instrumentos que se empleen deben abordar los siguientes aspectos:

- Las competencias y resultados de aprendizaje requeridos por la asignatura.
- Los aportes que el estudiante realiza al proceso de razonamiento, búsqueda y ejecución de soluciones en el equipo.
- Actitudes e interacción individual con los demás miembros del equipo.

De acuerdo con Ruiz (2016) la evaluación del ABP no debe realizarse únicamente de manera unidireccional de docente a estudiante, debe también generarse procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación al docente. Por lo cual plantea tres instrumentos de evaluación a implementarse con todos los actores formativos:

1. Del docente al alumno: Cuestionario de Evaluación de Desempeño agrupado en tres dimensiones: Estudio independiente, habilidades de razonamiento e interacción grupal.
2. Del alumno hacia el tutor: Escala de Evaluación de elementos esenciales donde se evalúa el desempeño del tutor en una escala de 1 a 10 donde 6 es aceptable y 10 excelente, dando apertura a observaciones adicionales.
3. Autoevaluación del alumno: Compuesto por un compilado de ítems que median su capacidad de consecución con tareas individuales y habilidades de equipo, articulada en cinco niveles: nunca, casi nunca, sólo algunas veces, casi siempre y siempre.

La evaluación en el ABP debe contar con la inclusión de los tres actores (docente, alumno y pares), tener en cuenta la diversidad de instrumentos de evaluación y sus diversos enfoques interpretativos. (Ruiz, 2016) Por lo cual, deben incluirse instrumentos claros que respondan a los requerimientos de la asignatura, del docente y de la labor profesional. El ABP como metodología activa debe estar dispuesta al cambio, socialización y reflexión crítica con los diferentes integrantes a manera de generar consensos y retroalimentaciones eficaces que, en suma, aporten de manera determinante al proceso formativo del estudiante.

3.1.1.5. Ventajas e inconvenientes en la implementación del ABP en el aula.

La implementación del ABP en las aulas exige un cambio en la perspectiva metodológicas tanto para los docentes como para los estudiantes, implica cambio y transición, no obstante, los beneficios de implementar una metodología activa como esta en el aula son significativos. Considerando a González et al. (2016) los estudiantes percibieron las ventajas de trabajar en equipo, mejoraron sus puntos de comunicación y reflexión crítica, aumentó su sentido de responsabilidad frente al trabajo, adoptaron un papel activo en la recolección y síntesis de la información, abandonaron el papel receptivo de la información por parte del docente y permitió un aprendizaje más significativo y profundo. Para los estudiantes el ABP significó una metodología experiencial de grandes aportes en el aula, generando mayor satisfacción en el proceso de aprendizaje, debido a que, ocasionó momentos motivadores de manera individual y cooperativa, permitiendo el desarrollo de la creatividad y la multidisciplinariedad de ideas y saberes del equipo. Laguna et al. (2020) consideran que el estudiante a través de este método desarrolla competencias y habilidades diagnósticas y de comunicación, permite trabajar sobre

la incertidumbre generando hipótesis y planteamientos e incluso mayor comprensión frente a aspectos éticos y emocionales relativos a la profesión.

En contraste a lo anterior, aunque el ABP presenta ventajas significativas, también presenta algunas desventajas o barreras para su implementación. Poot (2013) expone que el ABP es una transición compleja, dado que, tanto docentes como alumnos deben cambiar su perspectiva frente al aprendizaje, implica un cambio en el currículo, donde los contenidos de aprendizaje deben ser adaptados de manera interdisciplinar con otros contenidos de otras asignaturas, generando un aprendizaje transversal. Como lo afirma González et al. (2016) puede generar rechazo al cambio habitual de las metodologías tradicionales por su aspecto desconocido e incluso difícil de comprender en primeras etapas, adicionalmente, al exigir trabajo cooperativo, requiere de organización para reunirse en diferentes franjas horarias con los compañeros, incompatibilidad en la toma de decisiones y falta de experiencia práctica.

En síntesis y teniendo en cuenta los postulados anteriores, al ser una metodología activa implica cambios y una actitud de apertura por parte de todos los actores que confluyen en la implementación de esta metodología, por lo demás, aunque supone ciertas barreras en la praxis, a través de una implementación organizada y sistémica, es posible superarlas, pues en efecto, el ABP brinda grandes herramientas competenciales tan necesarias y requeridas para los estudiantes en convergencia con las necesidades del mundo laboral actual.

3.2.2. El enfoque pedagógico basado en el error.

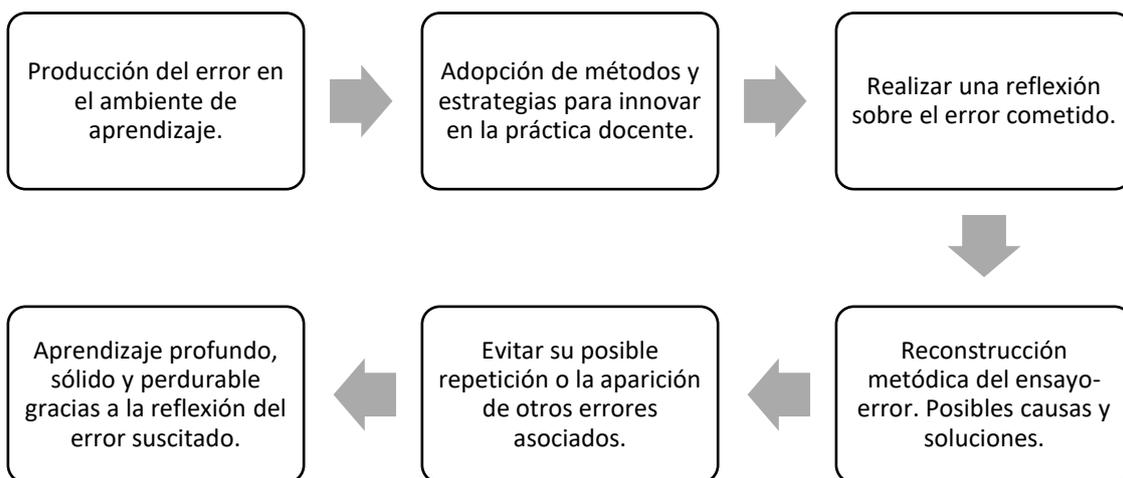
3.2.2.1. Conceptos y fundamentos del error como enfoque pedagógico.

El error ha servido como instrumento y herramienta pedagógica y didáctica para el trabajo en el aula encontrando ventajas sustanciales en contraposición con enfoques tradicionales. Numerosas facultades de medicina en Estados Unidos han comenzado a hacer uso de este enfoque Problem Based – Learning (PBL) en sus siglas en inglés. Edwards y Rosenfeld (2009) lo introducen como una oportunidad única donde los estudiantes de medicina aprenden los principios de nutrición en casos clínicos basados en evidencia en la Facultad de Medicina de la Universidad de Texas. Por otra parte, Forbes y Duke (2001) estudian la variación en las percepciones de los resultados de aprendizaje en estudiantes del grado en Enfermería haciendo uso de este enfoque, en donde la búsqueda activa del error posibilita la adquisición de conocimientos fortaleciendo el trabajo en equipo y aumentando el rendimiento en los

procesos de aprendizaje. Álvarez (2019) considera que el error como herramienta pedagógica siempre ha estado en los ambientes de enseñanza y que ha llegado el momento de sacar el mejor provecho de ello, instrumentalizando de manera técnica y organizada sus usos en el aula.

Desde la concepción constructivista el error es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido. (De La Torre, 2004). Un estudiante puede hacer uso de sus equivocaciones y errores para conseguir un conocimiento profundo sobre los objetivos de aprendizaje, muchos alumnos cuando un docente pregunta algo en clase no contestan por miedo al carácter sancionatorio del error, sin embargo, no es posible aprender sin equivocarse. De acuerdo con Álvarez (2019) el error se ha considerado en el aula como un fallo del aprendizaje, un suceso punitivo que debe castigarse. La evaluación ha sido uno de los métodos donde el fracaso o la equivocación no ha sido objeto de aprendizaje sino de castigo, otorgando en los alumnos traumas con los contenidos y las competencias a alcanzar. Según lo afirmando por De la Torre (2004) el error debe aprender a utilizarse didácticamente, debe gestionarse positivamente y aprovecharse como una magnífica oportunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, el tratamiento que debería gestionarse con el error en el aula se demuestra a continuación:

Figura 3. Gestión del error en el aula de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia basado en Álvarez (2019).

De acuerdo con la figura anterior, el error debe gestionarse de manera eficaz en el aula para que pueda conducir a un aprendizaje significativo. Domínguez (2020) expone que tanto el alumno como el docente deben encontrar en el error una oportunidad valiosa de aprendizaje teniendo en cuenta que:

- El error es una herramienta fundamental y necesaria para el aprendizaje.
- Crear entornos y posibilidades que generen errores favorece una reflexión profunda orientada al aprendizaje.
- El error debe crearse en un ambiente de desinhibición y confianza donde el alumno se desprende del miedo y de sus temores a equivocarse, puesto que él es un elemento activo que puede aportar a la solución.

3.2.2.2. Roles del docente y el alumno en el error como enfoque pedagógico.

En los enfoques tradicionales el docente es fuente de conocimiento, explica, corrige ejercicios y evalúa conocimientos, por su parte el estudiante juega un papel receptivo como agente pasivo del aprendizaje de conceptos debidamente impuestos, su aprendizaje tiende a ser memorístico, poco competencial y seguramente, efímero en la resolución de problemas en su vida cotidiana. El error como herramienta resignifica estos roles de la siguiente manera como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Roles del docente y el alumno en el error como enfoque pedagógico.

Docente	Alumno
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza errores y causas, diagnóstica al estudiante. • Plantea situaciones de aprendizaje, orienta y guía al estudiante. • Evalúa procesos, estrategias y actitudes, el saber, saber hacer, saber ser y querer saber. No evalúa resultados. • Está dispuesto a la innovación educativa y a nuevas metodologías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en el diseño de las actividades de clase. • Sugiere situaciones problema y con ayuda del docente detecta sus propios errores. • Apoya de manera crítica y asertiva la reflexión sobre sus propios errores y los de sus compañeros. • Es elemento activo y refuerza la actuación del docente.

<ul style="list-style-type: none"> • Establece espacios seguros de desinhibición y confianza en el aula. • Tiene una actitud flexible frente al plan inicial de clase, está dispuesto al cambio según el contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consigue sus objetivos de aprendizaje individual mediante la resolución de tareas en equipo. • La ayuda no proviene únicamente de su docente sino también de sus compañeros.
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir De la Torre (2004).

3.2.2.3. Enfoque didáctico del error.

De la Torre (2004) define este enfoque didáctico como “pedagogía del error”, entendiendo el error como un hecho natural que acompaña el aprendizaje, tanto como la tensión y la crisis se presentan en el desarrollo individual del ser humano.

Este tipo de pedagogía valora lo que se tiene conseguido y lo que falta mejorar, se concibe el error como una condición que debe acompañar los efectos de progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe organizarse de manera sistemática para poder encontrar los hallazgos. Por otra parte, el error debe examinarse desde aspectos cognitivos, puesto que, pueden radicar en la falta de una fundamentación conceptual, de percepción en como el estudiante asume la equivocación o de ejecución en el momento de la realización del objeto de enseñanza. Según De la Torre (2004) el error en el aprendizaje se vale de un proceso de diagnóstico en donde se localiza el síntoma y el docente como agente activo busca su diagnóstico, se sirve del error como indicador para descubrir que determinados procesos no funcionan, en síntesis, plantea su acción fundamental en el proceso más que en el resultado.

Así mismo, este enfoque debe centrarse en el análisis diagnóstico de los estudiantes indagando sobre sus saberes previos y sus vacíos conceptuales y competenciales, incorporándolos a la programación docente para que posteriormente puedan adaptarse a los objetivos del aprendizaje. En términos fundamentales, este enfoque no puede abordarse desde una programación de clase estática, que no permite cambios, que no entiende los contextos y que determina objetivos y competencias a alcanzar a priori, este enfoque interviene en el proceso, da acogida a aprendizajes no previstos.

3.2. El aprendizaje de Actuación III del Grado en Maestro en Artes Escénicas.

3.2.1. Consideraciones sobre el teatro y la estructura dramática.

El abordaje de la actuación para el docente de teatro en el aula universitaria parte de conceptos básicos que surgen del estudio de la estructura dramática. El teatro como disciplina artística es un concepto polisémico que a lo largo de las décadas desde su nacimiento en la antigua Grecia hasta sus concepciones modernas ha atravesado diversos conceptos, corrientes y autores, lo que ha enriquecido en magnitud la disciplina para todos los actores que constituyen la práctica teatral (autores, directores, actores, público, docentes, escenógrafos, músicos, etc.) Adicionalmente confluye como práctica interdisciplinar, en tanto que, la música, la danza, la plástica y el performance se articulan como proveedores del acto escénico. Pérez y Torres (2020) afirman que el teatro sucede entre la relación actor – espectador, estableciendo un vínculo directo y vivo, no obstante, la convención teatral surge cuando el espectador entiende que lo que sucede en escena y representa el actor, no es la realidad en sí misma, sino ficción. Por lo cual, todo lo que ocurre en escena parte de un mundo ficcional que el espectador acepta, de manera similar, ocurre con el cine, puesto que al ver una práctica cinematográfica se acepta de manera implícita el mundo ficcional, no obstante, el teatro ocurre en el aquí y ahora, no se puede volver atrás, editar o cortar.

Según Craig (2009) la disciplina artística teatral es el conglomerado de técnicas de práctica artesanal que colaboran en conjunto para producir arte, por lo que en su realización confluyen diferentes técnicas, espacios y objetos que además articulan una serie de elementos como las palabras, el movimiento, las líneas, el color y el ritmo realizado por los actores. Cuando el anterior autor habla de un oficio artesanal, expresa la filigrana que constituye para el actor, director y autor la escena teatral, implica profundidad, detalle, estudio y técnica. Por lo que el teatro en sí, al ser un término polisémico, hace uso de recursos necesarios y especificidades elementales para el hecho escénico y dramático. Mendoza (2017) expone que el teatro al ser un término polisémico hace referencia al texto escrito, al espacio arquitectónico y al fenómeno escénico, además que se asocia también con la práctica teórica. El término teatro posee muchas posibilidades de asociación como del absurdo, académico, comercial, experimental, épico, didáctico entre muchos otros, lo que lo convierte en un término de una profundidad invariable.

Considerando lo anterior, el teatro requiere de unos elementos fundamentales para su práctica y el trabajo pedagógico que realiza el docente en el aula teatral requiere de una conceptualización y sistematización a la hora de acompañar de manera didáctica la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los actores – actrices, por lo cual se hace esencial trabajar en el aula los elementos que componen la estructura dramática.

Alonso de Santos (2002) define la estructura dramática inicialmente desde “La Poética de Aristóteles”, el primer texto teatral conocido, que establece reglas y preceptos para dar orden al hecho teatral, a partir de una narración con un inicio, nudo y desenlace, un personaje y un espacio – tiempo, posteriormente habla de composición o estructura y la define de la siguiente manera:

Entendemos por estructura dramática un modelo organizado de relaciones entre diferentes elementos que nos permiten contar una ficción representada por actores, a fin de que ésta tenga el mayor nivel posible de creatividad y complejidad, y que despierte el interés y la curiosidad del espectador, a partir de una serie de variables aportadas por la tradición y la evolución del arte teatral de todos los tiempos. (Alonso de Santos, 2002, p.6)

Esta definición, nos introduce a términos esenciales, como una sistematización ordenada de elementos, en donde todo el equipo que produce el hecho teatral se articula de manera creativa y compleja, que la estructura exista, requiere generar en el espectador interés, curiosidad, interrogantes, debates e incluso entretenimiento, todas estas supeditadas por técnicas plasmadas por muchos teóricos.

Pérez y Torres (2020) al definir la estructura dramática plantean la importancia de su organización basada en el hecho ficcional y definen la ficción como ese alguien (actor) que hace algo (acción) en un lugar (espacio – tiempo) porque tiene un motivo y finalidad (objetivo), lo anterior plasmando la concepción de la acción dramática.

Serrano (2004) como dramaturgo y director de teatro contemporáneo, sistematiza factores básicos para la concepción de la estructura dramática, por lo cual, su importancia en el análisis de cada factor es fundamental, de manera que, articula los elementos que constituyen el hecho ficcional, que a su vez dependen entre sí y comparten generalidades y principios

diversos, pero compartiendo un todo y que para este autor deben ser necesariamente los siguientes:

Figura 4. Elementos de la estructura dramática.



Fuente: Elaboración propia a partir de Serrano (2004).

Teniendo en cuenta los elementos básicos de composición dramática, hablaremos de cada uno de ellos, definiendo su importancia para su puesta y práctica en el aula teatral, puesto que el docente de teatro, requiere del manejo en profundidad de estos conceptos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el aprendizaje.

3.2.1.1. La acción dramática.

En el aula universitaria de teatro la acción dramática funciona como elemento básico y fundamental que debe encerrar y servir como enfoque a todo el hecho interpretativo y actoral, tanto para el estudiante, como para el docente. Serrano (2004) propone que la acción dramática es el componente fundamental que da sentido a la estructura dramática, hace posible que la idea central que tiene el autor, director y actor se materialice en escena, en la acción todo lo pensado o ideado se hace real. La acción dramática expresa los movimientos internos y externos a partir de acciones físicas o emocionales de los personajes. Según Rivera (2013) la acción dentro del drama da vida a las imágenes que está narrando la fábula o la anécdota en la historia, situándose desde un escenario verosímil y estético, que a su vez,

unifican los acontecimientos que van sucediendo en el relato otorgando convergencia y unión en el elemento teatral, la acción en efecto, es el elemento primordial dramático que irrumpe en un espacio y un tiempo. Para el actor la acción es su tarea fundamental en la escena, el actor no actúa emociones, actúa acciones claras, concretas, concisas, que van supeditadas por la idea del director, autor y la idea que el actor en sí mismo elabora de ella. La acción anterior, prepara la acción que prosigue y se conjuga a partir del conflicto, las circunstancias dadas y la reacción del otro personaje en la escena, términos que trataremos a continuación.

Para el reconocido docente y autor teatral inglés Pavis (2003) en su Diccionario Teatral, la acción supone una serie de acontecimientos que se producen esencialmente en función del comportamiento de los personajes y corresponde a un conglomerado de procesos y transformaciones que son visibles en el escenario y que además son modificadas por las relaciones psicológicas o morales del personaje. De acuerdo con Reyes y Sigismondo (2014) la acción es conducta, debe tener una intención, un objetivo o un para qué que movilice desde la acción interior la exteriorización de la acción externa o el movimiento físico.

En síntesis, la acción como aquel movimiento interno que produce una movilización externa en el personaje, que está supeditada por una serie de circunstancias dadas debe ser la tarea principal y fundamental del actor, para él, la acción debe responder a preguntas como ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo?, lo que otorgará las características principales para el desarrollo de la acción dramática en la escena.

3.3.1.2. El conflicto.

Al trabajar de manera didáctica la estructura dramática en el aula universitaria, el conflicto envuelve el sentido de la acción, es otro elemento esencial y fundamental para docentes y estudiantes. Serrano (2004) afirma que el conflicto es la transformación real de sucesos contradictorios entre dos o más sujetos, como un choque o colisión entre dos o más fuerzas, alejando el concepto de una simple situación dolorosa o de crisis para el personaje. Es también la situación que aparece como obstáculo para que el personaje no pueda conseguir el objetivo planteado en la escena. El conflicto tiene su origen en un deseo, un objetivo o una necesidad primordial por la cual plantea estrategias que le permitirán alcanzar lo propuesto, para ello el personaje debe elaborar una serie de acciones que le permitan lograr su cometido.

Según Pavis (2003) el conflicto surge de las fuerzas antagónicas de la historia o fábula y enfrenta a dos o más personajes con visiones y actitudes diferentes en una misma situación, la acción dramática en sí misma, se desarrolla en medio de choques, conflictos, colisiones, circunstancias problemas y pasiones de los personajes que se contradicen y oponen, adicionalmente todas estas confrontaciones deben ocasionar acciones y reacciones que conduzcan finalmente a la calma. El conflicto sucede cuando el sujeto persigue un determinado objetivo y ve enfrentado el logro del mismo por un obstáculo, sea personaje o un factor psicológico o moral.

Reyes y Sigismondo (2014) consideran que el personaje tiene un objetivo que atraviesa todas las acciones que desarrolla, en esto pone toda su energía y lo hace movilizar y actuar ante esta consecución, es además el “que quiero” en la escena, su brújula y guía y debe responder a la pregunta de ¿qué quiere y qué se le opone?, sus deseos deben estar supeditados a sus circunstancias dadas, se llamará protagonista a que accione primero y antagonista al que accione posteriormente contrariamente al protagonista.

En síntesis, el conflicto es ese choque de dos fuerzas en pugna que se contraponen en la búsqueda y consecución de un objetivo propuesto, es un choque entre A y B por la obtención de C. Pueden presentarse con el entorno, con el otro y consigo mismo.

3.2.1.3. El entorno.

La estructura dramática supone que toda acción dramática debe desarrollarse en un aquí y ahora determinado, esto es fundamental para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes de actuación. Serrano (2004) expone que la acción debe ser concreta, envuelta en un contexto histórico y material, por lo cual, es el lugar en el que sucede la acción dramática añadiendo todo el compendio de las circunstancias dadas (tiempo, clima, lugar, hora, fecha). Cuando se habla del teatro del absurdo o fantástico, donde la acción no sucede en un lugar concreto, el lugar de la acción es este lugar no concreto y a partir de allí se debe hacer la elaboración precisa de la acción. Sin el entorno, el actor no puede accionar de manera concreta, pues no está siendo condicionado a las circunstancias dadas planteadas por el texto, el director y el actor en sí mismo.

Pavis (2003) considera que el entorno es denominado como el espacio dramático y está construido por el universo de la obra, determinado por los personajes, por las acciones y por

su desarrollo de la acción, es además el espacio donde ocurre la ficción y su construcción depende de las indicaciones que otorga el autor escritor del texto y del esfuerzo del director, actor, escenógrafo y equipo que opera en la realización de este, supone también el acuerdo que el espectador realiza con el actor cuando ingresa al espacio teatral y acepta como verosímil lo que está ocurriendo en la ficción.

Reyes y Sigismondo (2014) afirman que el entorno es el conjunto entre el espacio y el tiempo y debe responder a ¿dónde y cuándo? transcurre la acción, además corresponde a dos espacios, el primero como el lugar físico teatro y escenario, a donde asiste el espectador y segundo al lugar donde ocurre la ficción, en donde los personajes desarrollan su accionar, viven y actúan. El tiempo es por demás la época histórica donde sucede la fábula, es además el clima, hora y fecha propia de cada escena.

Teniendo en cuenta lo anterior, el entorno es el espacio concreto donde el sujeto – personaje desarrolla su acción dramática, está precedido por todas las circunstancias dadas propuestas por el texto, el director y el actor, es también el contexto histórico y el tiempo propio de cada escena, adicionalmente, no debe confundirse con el espacio teatral a donde asiste el público o espectador.

3.2.1.4. El sujeto.

El sujeto debe ser el instrumento que el estudiante actor debe estudiar de manera determinada en el aula universitaria teatral. Para la ejecución de la acción dramática el sujeto es el factor imprescindible que da vida al personaje en la escena, el surgimiento de la convención teatral a la que el espectador accede como real en el mundo ficcional, funciona en la medida en que actor y espectador la construyen, por lo cual, el actor como sujeto escindido entre su individualidad y el mundo ficcional permite la ficción. Según Serrano (2004) el actor sirve como instrumento del personaje teniendo en cuenta su propia vivencia, con sus estados de ánimo y concepciones ante la vida, pero debe existir en dos niveles, el real y el representado, en esta dualidad se encuentra la base de toda mimesis teatral. El actor debe encontrar a partir de sus propias vivencias el piso básico primordial desde donde arrancará la construcción de su personaje, para esto requiere de técnica, de propiciar e indagar sobre la función psicológica, social y vivencial en función del personaje sin olvidar que el actor es el instrumento ejecutor. La universidad o escuela dramática como institución formadora debe

propiciar todos los escenarios posibles para que los actores en formación reconozcan las competencias que deben alcanzar para hacer la interpretación de un personaje con todo el abanico de posibilidades existentes en técnicas e interpretación.

Pavis (2003) propone que el sujeto como personaje es el elemento estructural que organiza el relato o la fábula de la obra, ayuda a conducir narrativamente la historia en sí misma y ayuda a construir en conjunto con otros personajes oposiciones y conflictos, adicionalmente, se define a partir de rasgos característicos como héroe o antagonista, niño o adulto, mujer o hombre o rasgos binarios, psicológicos, sociales o de otro factor que sea trascendente para la interpretación del personaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, el sujeto en la estructura dramática concibe la dualidad desde la vivencia del actor mismo que funciona como eje articulador del personaje y que es a su vez instrumento y herramienta y adicionalmente el sujeto como personaje, objeto de estudio del actor, con un mundo ficcional determinado en la que el actor debe encontrar veracidad para interpretación dramática.

3.3.1.5. El texto.

Teniendo en cuenta los elementos de la estructura dramática anteriormente analizados, es importante tener en cuenta el texto como brújula, mapa o guía con la que se debe iniciar el trabajo de construcción dramática en el aula, debe servir como herramienta didáctica y puede ser funcional a la hora de encontrar nuevas formas, caminos e interpretaciones. Serrano (2004) propone que el texto constituye el punto de partida del proceso, no debe confundirse con el texto dramático visto como literatura, puesto que, el objeto teatral que se persigue debe estar enfocado a la existencia espacio – temporal que da vida a ese texto y que se articula de manera fundamental con la existencia y el comportamiento humano, a su vez, para el trabajo con el texto dramático deben conjugarse las relaciones entre la palabra, los sujetos y las circunstancias dadas del texto en unión con las suscitadas por el actor o director, de no tener estos aspectos en cuenta, se puede caer en la recitación sin sentido de interpretación escénica. El texto como guía debe servir como factor de estudio para todos los que permiten el funcionamiento del hecho escénico, requiere de detalle, profundidad y estudio, entender el mundo del autor, sus pensamientos, su vida y todos los interrogantes posibles que permitan entender las causas de su escritura y de la vida ficcional que le otorga a los personajes, no

obstante, requiere también que el actor construya el resto de mundo ficcional que en el texto no logra encontrar.

Pavis (2003) afirma que el texto dramático pierde con el tiempo sus características esenciales, puesto que era considerado de este tipo por contener diálogos, conflicto, personajes y situación dramática, no obstante, a partir de nuevas posturas, cualquier texto en tanto que, pueda ser representado en la escena, se convierte en un texto dramático, sin embargo, el trabajo que realiza el dramaturgo para otorgar una línea de verosimilitud y de ficcionalidad a la fábula y los personajes requiere de un trabajo adicional que el texto narrativo en sí, no concibe.

Para concluir, tener en cuenta los aspectos básicos de la estructura dramática, sus análisis e implicaciones, son fundamentales para la labor que un docente de teatro o actuación debe realizar en el aula teatral generando a partir de estrategias didácticas la implementación de elementos de estos elementos teatrales, ayudando al docente a alcanzar las competencias propuestas para las diferentes asignaturas dramáticas.

3.3. El dossier didáctico y el caso práctico para aprender Actuación.

3.3.1. El dossier didáctico.

3.3.1.1. Concepto y características del dossier didáctico.

El dossier en los ámbitos de la pedagogía y la didáctica funciona como una herramienta de planificación para las sesiones de aula y aporta un seguimiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje para el estudiante. Puede presentarse como un documento escrito en versiones físicas o digitales, presentando información relevante según su finalidad, de manera similar puede ser también llamado guía, informe o expediente. Doménech et al. (2011) consideran que el dossier como herramienta o instrumento eficaz para la gestión y el seguimiento de procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula, recoge actividades, ejercicios, contenidos, objetivos, competencias y otros fundamentos de planificación que permite una evaluación del progreso de los estudiantes, va regido además por unidades didácticas establecidas en una primera instancia para el logro de los objetivos y competencias de aprendizaje. Barrios y Reales (2021) afirman que el dossier o las guías didácticas favorecen la autonomía y el desarrollo de procesos metacognitivos, promoviendo el desarrollo de competencias,

estrategias y habilidades que permiten mejorar y conducir de manera óptima el proceso de aprendizaje, por otra parte, permite a los estudiantes conocer desde un inicio los objetivos, cómo conseguirlos, donde, en qué momento y con que recursos se cuenta para su realización. El dossier didáctico debe responder a preguntas claves y significativas que requieren de una detallada y sistemática planificación de las sesiones de aula y es una herramienta que dista sustancialmente del enfoque metodológico y didáctico tradicional para generar nuevos ambientes de aprendizaje:

Una guía de estudio es más que un conjunto de preguntas conceptuales, repetitivas y memoristas, se trata de un conjunto de actividades de aprendizajes que llevan al estudiante a aplicar lo aprendido en clases y a transferir esos conocimientos a nuevos ambientes de aprendizajes con mayor autonomía e independencia. (Barrios y Reales, 2021, p.40)

Considerando lo anterior, el dossier o guía de estudio no puede volverse un recurso memorístico o de lectura simple para el estudiante, debe generar como estrategia didáctica actividades que generen aprendizajes activos, autónomos, motivadores que permitan la aplicación práctica y concreta de lo analizado de manera conceptual y además que implique un aprendizaje significativo para su vida e incluso su contexto laboral.

Según Pino y Urías (2020) el dossier funciona como guía didáctica que dirige o permite dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde se planifica, estructura, organiza y se orienta para alcanzar el objetivo propuesto, es un recurso didáctico físico o virtual de uso docente con un objetivo concreto, que ayuda a planificar y organizar de manera sistémica el proceso de aprendizaje. A su vez, permite una relación entre docentes – estudiantes y los objetivos, índices temáticos, metodologías, estrategias de aprendizaje, competencias y recursos de evaluación. La construcción del dossier didáctico en el aula debe ser planificado por el docente con anterioridad teniendo en cuenta todos los componentes pedagógicos de la asignatura, no obstante, debe tener en cuenta el contexto del equipo, sus características, condiciones, formas de aprendizaje y posibilidades con el fin de adaptarse según las necesidades autoevaluando procesos como su autonomía y protagonismo.

García y De la Cruz (2014) afirman que el dossier o guía didáctica constituyen para el trabajo en el aula una herramienta y recurso esencial del cual no debe prescindirse, puesto que,

permite un trabajo autónomo y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, tales como el afianzamiento de conocimientos, habilidades y hábitos de aprendizaje otorgando al docente una función de orientación y tutoría del proceso buscando la reflexión crítica en los estudiantes.

De lo anterior se infiere que, el dossier didáctico es una herramienta y recurso para el proceso de enseñanza – aprendizaje donde se concreta la acción docente y se realiza un seguimiento al proceso de los estudiantes, se estructura de manera planificada y sistémica, brindando orientaciones concretas a los estudiantes generando procesos activos de aprendizaje.

3.3.1.2. Lineamientos para la construcción de un dossier didáctico.

Para la elaboración del dossier didáctico es necesario concretar de manera sistémica y estructurada elementos claves para su realización, estos deben en primera instancia estar planificados por parte del docente teniendo en cuenta todos los aspectos curriculares y posteriormente socializarlos con los estudiantes con el fin de llegar a consensos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura. Según García y De la Cruz (2014) el dossier o guía didáctica debe cumplir con cuatro funciones en el aula: motivar al estudiante despertando su interés por el tema, facilitar el estudio estableciendo metas claras, fomentando el diálogo y la capacidad de organización y sistematización y finalmente retroalimentar al estudiante cumpliendo una función evaluadora.

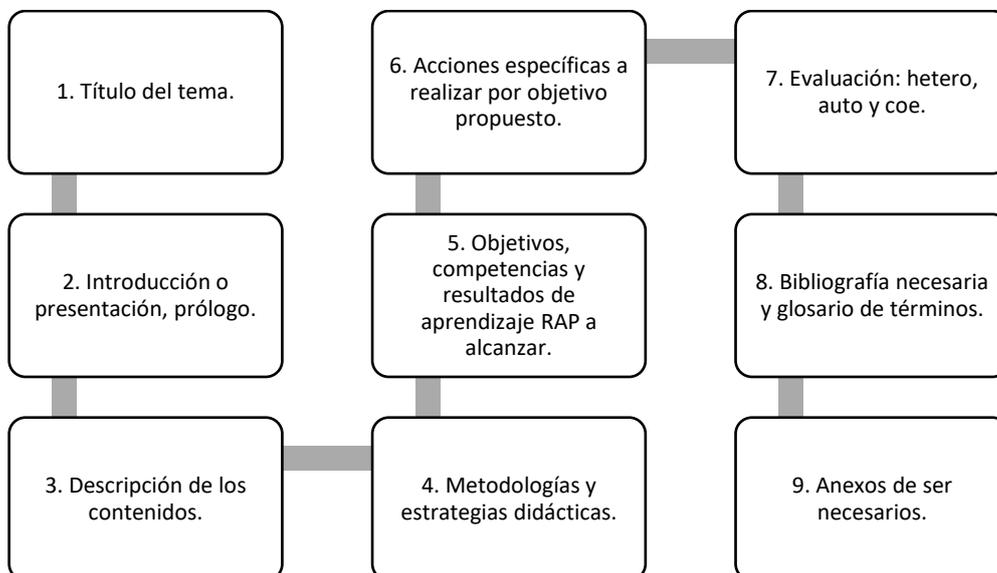
Barrios y Reales (2021) proponen que para la elaboración del dossier didáctico debe responderse mínimamente a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué? Realizando una selección de los contenidos con base a la planeación curricular de la asignatura.
- ¿Cómo? Teniendo en cuenta la metodología base que se usará para el alcance de los objetivos de aprendizaje.
- ¿Para qué? Los objetivos y competencias que se pretender obtener y que aprendizaje significativo alcanzarán los estudiantes.
- ¿Por qué? Explicando las razones de la importancia del logro de las competencias y objetivos propuestos.

- ¿Cuándo? Estableciendo un cronograma, secuencia y temporalización concreta según la planificación de sesiones.
- ¿Dónde? Lugar o espacio donde se desarrollarán las sesiones.
- ¿Cuánto? Los recursos con los que se cuenta para el desarrollo de las actividades.
- ¿Quiénes? Los agentes que intervienen en todo el proceso y desarrollan el dossier didáctico.

Además de los interrogantes planteados anteriormente, a la hora de diseñar el dossier didáctico es imprescindible contestar a interrogantes como. ¿Qué quiero que aprendan? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Cómo quiero que aprendan y como ellos quieren aprender? y ¿Qué tipo de recursos son necesarios para el aprendizaje? Todo lo anterior debe disponer de una acción docente que responda a las expectativas, con un amplio conocimiento del tema, que disponga de herramientas y recursos activos para el aprendizaje y con su experiencia en el aula. Según Pino y Urías (2020) los elementos esenciales con los que debe contar el dossier o la guía didáctica se relacionan a continuación en la siguiente figura:

Figura 5. Elementos que debe contener el dossier didáctico.



Fuente: Elaboración propia a partir de Pino y Urías (2020).

Las fases de estructuración del dossier didáctico no deben finalizar con la planificación del dossier, debe responder finalmente a una valoración y mejoramiento, adaptable a la autoevaluación que cada docente realiza después de la sesión de clase y a los aportes que los

estudiantes realizan al dossier, debe enriquecerse y modificarse para mejorar los resultados dándole un carácter flexible y adaptativo, lo anterior debido a que, todos los grupos de estudiantes en los que se implementarán las actividades del dossier son diferentes y responden a diversos contextos y necesidades.

3.3.2. El caso práctico.

3.3.2.1. Concepto y características del caso práctico.

El caso práctico se plantea como una estrategia que permite poner en contexto problemas reales con el objeto de que los estudiantes puedan plantear diversas soluciones, esta estrategia puede trabajarse de manera conjunta con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas ABP, en tanto que, permite una articulación concreta con casos expuestos, reales y significativos. González (2015) presenta el caso práctico como una estrategia didáctica y de investigación que permite una conexión concreta entre la teoría y la práctica de diferentes conceptos y contenidos, tiene en cuenta contextos determinados y busca la descripción, verificación, obtención o generación de diversas teorías. Es por ello, que el caso práctico es un escenario acertado para que los estudiantes puedan poner en práctica la teoría expuesta y consigan aprendizajes significativos que puedan usar para su que hacer profesional, es por demás, en el contexto práctico real donde encontrarán determinadas formas y maneras de llegar a la solución, siendo este un aprendizaje activo, con múltiples posibilidades y soluciones y que además permite valorar el proceso como fundamento del aprendizaje y no simplemente, el alcance de soluciones como meta final. En este sentido, el proceso le permitirá al estudiante entender la forma y manera en que llegó a la obtención de su objetivo de aprendizaje, permitiendo replicarlo de manera acertada y sistemática en otras situaciones o casos.

Vargas et al. (2021) consideran que esta estrategia permite que el estudiante sea quien de manera activa construya su propio aprendizaje, con procesos de orden cognitivo tan importantes como el análisis, la interpretación de datos, teorías y contextos, búsqueda de soluciones con múltiples posibilidades y contraste de diferentes opiniones e ideas, puesto que, permite un análisis a través del trabajo cooperativo, poniendo un énfasis especial en el debate y por último, elabora su propia síntesis y conclusión generando respuestas al problema que se ha planteado en una primera instancia. En los casos prácticos es el docente quien diseña,

adapta y pone en contexto el caso planteado teniendo en cuenta los objetivos y competencias a alcanzar, estos casos pueden ser ficticiales, contruidos o adaptados por el docente, donde se deben poner en contexto diferentes elementos que resulten motivacionales para el estudiante y generen expectativa.

Gamboa (2017) afirma que el caso práctico o estudio de casos como estrategia didáctica fomenta en el estudiante las siguientes habilidades:

- Promueve el trabajo cooperativo y colaborativo entre pares, permitiendo relaciones de igualdad y de debate de ideas.
- Fomenta la cultura de participación y respeto por las ideas de los otros actores.
- Permite el análisis y surgimiento de hipótesis para la solución de casos y problemas.
- Impulsa la investigación y localización de información para la solución del caso planteado.
- Permite una reflexión concreta y sistemática sobre diversos casos generando una toma de decisiones más acertada.
- Promueve la motivación entre estudiantes puesto que, el caso práctico prepara para asumir contextos reales y profesionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el caso práctico permite un aprendizaje significativo y activo en el estudiante, a partir del análisis de diferentes contextos y situaciones, generando posibles soluciones, permitiendo una acertada toma de decisiones, posibilitando el trabajo colaborativo pertinente, respetando y aportando al debate de ideas y en efecto, puede estar articulado con otras metodologías como el Aprendizaje basado en Problemas.

3.2.2.2. Lineamientos o fases para la implementación del caso práctico en el aula.

El estudio de casos o solución de un caso práctico requiere tratar una situación de un contexto real sea ficticial o verdadera que suponga la solución de un problema, un desafío, una oportunidad o una toma de decisiones acertada y conjunta entre uno o varios actores que intervienen en la estrategia didáctica, para esto, implementar el caso práctico implica una serie de acciones secuenciales previas para el desarrollo en el aula de clase. Argandoña et al. (2018) expone que el caso práctico debe contener:

Deberán incluir las siguientes secciones: resumen, palabras claves, párrafo de inicio, cuerpo del caso, párrafo de cierre, anexos y notas pedagógicas (resumen del caso, la indicación de la(s) asignatura(s) y público(s) en los que se aconseja su uso, objetivos de aprendizaje, recomendaciones sobre cómo utilizar el caso en clase y la estrategia de discusión, posibles preguntas y respuestas que se esperan. (Argandoña et al. 2018, p. 11)

Considerando lo anterior, es indispensable que el caso práctico sea claro, fundamentado y organizado a la hora de implementarlo con los estudiantes y a su vez, es imprescindible que tenga en cuenta los objetivos de aprendizaje de clase, unido al currículo, contenidos y recomendaciones para que los estudiantes puedan trabajarlo e implementarlo, adicionalmente, debe generar espacios de discusión en la programación de la clase, foros, debates y plenarias, teniendo en cuenta respuestas posibles pero abierto a la expectativa de generar nuevas y mejores soluciones y conclusiones.

Según González (2015) los estudiantes deben seguir una secuencia metodológica con el fin alcanzar los objetivos propuestos con la estrategia, entre ellas se encuentran:

- Analizar el caso a través de la lectura y la escritura, identificando ideas, temas, contenidos y personajes relevantes.
- Reflexionar sobre la problemática y otorgar primeras soluciones. Para lo anterior, el trabajo cooperativo y colaborativo supone una estrategia efectiva.
- Consultar referentes bibliográficos, contenidos de clase, expertos que puedan servir para la investigación y todos los recursos necesarios con el fin de hacer una indagación expedita sobre el caso.
- Vincular el caso práctico con sus propios contextos, vivencias y saberes.
- Por último, elaborar de manera organizada, sistemática y fundamentada la solución o posibles soluciones al caso. Para este paso final la presentación y socialización con el grupo es necesaria.

Gamboa (2017) considera que el caso práctico debe contar con tres fases de implementación, la primera como una fase de identificación, donde se haga un estudio, análisis y planteamiento de hipótesis, como segunda fase, se plantea la toma de decisiones, donde se revisa el contexto del caso, alternativas de solución y reflexión sobre las decisiones tomadas con el fin de

comprender las estrategias que se usarán para la implementación del resultado obtenido y finalmente la fase de propuestas, donde de manera individual se registran las apreciaciones y opiniones sobre la solución propuesta, se realiza una retroalimentación de lo desarrollado por otros participantes, y a manera conjunta se elabora una solución final con los aportes realizados por los demás pares.

El caso práctico llevado al aula resulta una estrategia eficaz para adquirir aprendizajes significativos, que con una construcción previa por parte del docente y una implementación secuenciada, fundamentada y sistemática con los estudiantes puede generar el alcance de los objetivos propuestos, por demás, el acompañamiento durante todo el proceso por parte del docente será fundamental para registrar de manera efectiva la secuencia de aprendizaje que está llevando en la práctica cada estudiante.

4. Diseño y desarrollo de la propuesta.

4.1. Presentación de la propuesta.

La presente propuesta de intervención didáctica para la asignatura de Actuación III del Grado en Maestro en Artes Escénicas modalidad presencial, se diseñará a partir de la metodología activa de Aprendizaje Basado en Problemas, haciendo uso del error como enfoque pedagógico y presentado un dossier didáctico que empleará casos prácticos para su desarrollo. Su objetivo se fundamenta en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que sucede entre los diferentes actores que intervienen en el proceso académico universitario, buscando generar estrategias para que los estudiantes que se preparan para su futuro profesional encuentren en los casos prácticos situados en un contexto problema, soluciones para la interpretación de personajes y diferentes caminos para el alcance de sus objetivos de aula, encontrando en el error una posibilidad y estrategia didáctica que permita generar hipótesis y encontrar nuevas soluciones. El ensayo – error será la estrategia que articulada con problemas reales que puedan suceder en la escena servirá como camino para que los estudiantes en un espacio de confianza y desinhibición superen los obstáculos que pueden ocurrir en el proceso. La propuesta está basada en experiencias docentes a partir del uso de metodologías activas que promuevan el aprendizaje en el estudiante como protagonista de su proceso académico.

4.2. Contextualización de la propuesta.

4.2.1. Entorno: Características de la universidad.

La Universidad para la cual se diseñó la propuesta de intervención didáctica es una institución de educación superior autónoma, pública, que genera procesos entre estudiantes y docentes en la búsqueda de un saber libre y que además pueden actuar y servir a la sociedad como protagonistas del cambio, desplegando un ejercicio articulado entre la docencia, la investigación y la extensión. Está ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, capital del país. Ofrece programas de tecnología, pregrado, maestrías, doctorados y articulación con la media académica. Su Facultad de Artes se adhiere desde el 2005 al alma mater, no obstante, su Academia de Artes se funda desde el año 1989. La Facultad ofrece cuatro programas de pregrado en: escénicas, danzas, música y plásticas y posgrado de maestría y doctorado en Estudios Artísticos, adicionalmente, cuenta con cuatro campus desde donde se implementan los diferentes procesos pedagógicos de los programas que ofrece con una planta de 150 docentes que atienden los requerimientos humanos de las sedes.

Finalmente, la facultad pretende la construcción y apropiación de saberes en contextos que aporten a la profesionalización de las prácticas artísticas y culturales, que funcione como centro de producción artístico con reconocimiento local, nacional e internacional, fomentando la investigación en sus diversas producciones.

4.2.2. Asignatura Actuación III: Contenidos, características y descripción.

La asignatura de Actuación III es una materia del grado en Maestro en Artes Escénicas que se cursa en quinto semestre de la carrera. El grado cuenta con diez semestres, por lo tanto, la asignatura se cursa en la mitad del pensum académico, adicionalmente, se desarrolla de manera presencial. El espacio académico busca el análisis del texto dramático y las funciones que el actor cumple dentro de un espectáculo teatral, donde a partir del estudio de géneros dramáticos el estudiante actor realiza un recorrido por la dramaturgia universal adquiriendo diferentes herramientas, que le servirán para desarrollarse en cualquier espectáculo o género determinado.

A partir de textos de autores de reconocimiento en la dramaturgia universal se trabaja en la búsqueda de soluciones de los principales inconvenientes que tiene el actor en la escena. El

actor en esta asignatura obligatoria y fundamental analiza el texto dramático a través de las unidades completas de la acción dramática como lo son el texto, la situación, el conflicto, rol, objetivos y circunstancias dadas.

Para este semestre se abordan dos géneros dramáticos: pieza y farsa. Para pieza se realiza una mirada crítica sobre los comportamientos de los personajes, su monólogo interno y lo que piensa y sucede para realizar determinada acción en función de su personaje. Para la farsa el actor elabora a partir de técnicas corporales relaciones con su propia realidad circundante, haciendo uso de gestos y recursos grotescos para la desestabilización de valores de índole ético y moral.

La asignatura se desarrolla a partir de ejercicios didácticos y prácticos que el docente va implementando durante las sesiones de aula, para esto de manera alterna, se va realizando un análisis riguroso de la obra elegida, sea para el género de pieza o de farsa. Durante las sesiones de clase los estudiantes con ayuda del docente leen una y otra vez la obra con el fin de realizar un análisis exhaustivo, a su vez, el docente según su propia determinación puede pedir a los estudiantes que realicen casting para la elección de los personajes o, de manera consciente, el docente conociendo al equipo de trabajo, designa los diferentes personajes en búsqueda de que los estudiantes actores desarrollen ciertas habilidades necesarias para su proceso académico.

Al ser un espacio absolutamente práctico requiere por parte del actor una destreza física y psicológica preponderante, puesto que, en todas las sesiones de aula, se realizan ejercicios físicos en búsqueda de que el actor goce de buena forma y adicionalmente comprenda las diferentes técnicas corporales necesarias para la interpretación de sus personajes, en especial para los de farsa. Para la presentación de las diferentes escenas, los actores realizan improvisaciones en una primera instancia, descubriendo ciertas características de los personajes, posteriormente el docente se encarga de ir ajustando el material en consonancia con los aportes que todos los compañeros realizan del trabajo de los demás, siempre ambientado en un espacio de confianza, desinhibición y críticas constructivas que aporte de manera determinante para el proceso del actor.

Teniendo en cuenta el syllabus o plan de estudios que se presenta en la página de la universidad, se desglosan a continuación los contenidos o temas a trabajar durante la asignatura.

Tabla 3. *Temas y contenidos a trabajar en la asignatura de Actuación III.*

TEMA	CONTENIDOS
Análisis y comprensión de texto.	Estructura dramática, unidades de acción, unidades de sentido, género, sucesos, línea de acción, puntos de giro, entradas y salidas, escenas inexistentes.
Contexto.	Estudio del autor, de la época y de los referentes en la contemporaneidad.
Género Pieza.	Atmósfera, monólogo interior, pausa, situación. Contexto, desarrollo y sentido del género: características dramáticas y actorales.
Género Farsa.	Acción, transformación, línea de sucesos, lo grotesco, la subversión de los esquemas y valores. Contexto desarrollo y sentido del género: características dramáticas y actorales.
Gestión.	El estudiante se apropiará de herramientas y estrategias que le permitan promover, divulgar y vender un espectáculo teatral como producto o servicio. A su vez conocerá los mecanismos para realizar y participar en convocatorias estatales nacionales como internacionales.
Investigación formativa.	Indagación, recopilación, y desarrollo de su técnica actoral a partir de sus hallazgos en anteriores semestres y el que cursa actualmente en comparación con planteamientos y diálogo de otras investigaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, como esta asignatura corresponde a su tercera versión es indispensable que los estudiantes que llegan a cursar la materia cuentan con los siguientes saberes previos estipulados también por el syllabus o plan de estudios de la asignatura: Comprensión de la situación dramática articulando los conceptos de mimesis, ritmo, imaginación, circunstancias dadas y roles. Comprensión de las situaciones cómica, trágica y tragicómica y de sus particularidades expresivas.

4.2.3. Grupo de clase. Características e inclusión.

El grupo clase de la asignatura de Actuación III está conformado por un equipo de 10 a 20 estudiantes, donde se busca el trabajo personalizado sobre cada actor. Las edades de los integrantes rondan entre los 16 y 30 años y al ser presencial, muchos de ellos proceden de la ciudad de Bogotá, pero también de otros municipios y departamentos muy alejados de la capital, que por el renombre que ha tomado el grado en el país, desean estudiar artes escénicas en esta alma mater. Se realizan intercambios con algunas universidades extranjeras en especial de México y Argentina, con quienes se tiene un sólido convenio.

Muchos de los estudiantes que cursan esta asignatura al encontrarse en la mitad de la carrera comienzan a desarrollar búsquedas profesionales con el fin de irse adaptando al medio artístico y cultural, por demás, muchos de ellos inician con la expectativa de consolidarse como maestros en artes escénicas o dramáticas, que salen con herramientas fundamentales para su desarrollo como el canto, la danza, la música o la actuación y que además buscan prepararse para la presentación de casting sea de índole teatral o de televisión. Algunos también conforman sus grupos de teatro, realizan temporadas y venden boletas o se presentan a diferentes convocatorias subsidiadas de orden estatal o local.

En cuanto a las relaciones entre iguales y entre iguales – profesorado, existe un ambiente de crítica constructiva y reflexión por el trabajo desarrollado en el aula, se percibe un ambiente de respeto y tolerancia, entendiendo que el teatro es un trabajo cooperativo y colaborativo y que en esta asignatura es necesario del trabajo y participación del otro para que la propia escena pueda desarrollarse de manera eficiente, no obstante, algunos docentes siguen teniendo en cuenta sus escuelas de teatro de formación rusa y polaca, manejando actitudes y retroalimentaciones bastante fuertes hacia los estudiantes. Por otra parte, los docentes están prestos a solucionar dudas e inquietudes que los estudiantes tengan frente al proceso académico.

Atendiendo a las necesidades educativas especiales (NEE) y a la diversidad, los docentes presentan los contenidos y ejercicios de manera práctica, escrita y con ejemplos de índole audiovisual, con el fin de que el estudiante comprenda de manera asertiva cada uno de las competencias que se quiere alcanzar. Al tener algunos estudiantes necesidades educativas

diferentes, el docente articula junto con su Diseño Universal del Aprendizaje DUA, diversos métodos de comprensión, adaptación y evaluación con el estudiante.

Sobre el rendimiento académico, en las primeras sesiones de clase, el docente socializa el syllabus o plan de estudios con los estudiantes, fija criterios claros de evaluación, las competencias que el estudiante debe alcanzar y los objetivos de aprendizaje. Se establece también que la asignatura requiere de un trabajo autónomo individual y de manera grupal a la hora de ensayar las escenas con el fin de que durante las sesiones de clase puedan presentarse los avances obtenidos. Teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, el docente tiene en cuenta de manera personalizada los avances en el proceso, otorgando de manera funcional herramientas que puedan conducir al desarrollo de los objetivos de manera individual, con el fin de que, cada actor sea protagonista activo de su aprendizaje.

4.2.4. Aula y recursos.

Para el desarrollo efectivo de los objetivos de aprendizaje la universidad cuenta con los siguientes recursos como se aprecia en el Syllabus de la asignatura: Salón adecuado para el desarrollo del curso; salones para trabajos cooperativo y autónomo, iluminación y sonido; bodega de vestuario y utilería, bodega de escenografía, equipos de video, tv, y audiovisuales. Biblioteca General, centro de documentación. Sala de sistemas. Apreciación de obras teatrales que aporten referentes a las temáticas planteadas. Apreciación cinematográfica de piezas que sitúen referencialmente al estudiante o exploren temáticas paralelas. Trabajo de campo, encuesta dramática y otros medios usados para la construcción del rol y la situación dramática.

4.3. Objetivos.

4.3.1. Objetivo general.

Diseñar una propuesta curricular para la asignatura de Actuación III para mejorar la adquisición de competencias a través de la acción dramática por medio de la implementación del aprendizaje basado en problemas, el dossier didáctico y el caso práctico.

4.3.2. Objetivos específicos.

- Analizar el texto dramático a través de las unidades de la estructura dramática en los géneros de pieza y farsa.

- Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática.
- Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena.
- Evidenciar el proceso creativo desarrollado en clase enfrentándolo en muestras con espectadores verificando el resultado de sus producciones.

4.4. Metodología.

Para el desarrollo e implementación en el aula de la asignatura de Actuación III, se propone utilizar metodologías activas donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, se fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo, afianzando su trabajo de manera autónoma y otorgando un significado especial al ensayo- error como enfoque metodológico para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Se han elegido las siguientes metodologías activas:

- Aprendizaje basado en problemas: Para la aplicación de esta metodología se iniciará realizando el análisis de un texto dramático, posteriormente el docente o el equipo en conjunto designaran escenas a trabajar y personajes a interpretar, a partir de allí, se entregara el caso problema, donde los estudiantes a través de diferentes estrategias buscaran el camino para llegar a alcanzar las competencias necesarias para la interpretación de ese personaje en la situación de la obra dramática requerida. Teniendo en cuenta a Luy (2019) y a Eggen y Kauchak (2015), en la figura 6 se describen las diferentes fases de implementación del ABP. Por medio de esta metodología el estudiante participará activamente de su aprendizaje de manera autónoma enfatizando en el trabajo cooperativo y colaborativo.
- Dossier didáctico: El dossier recogerá de manera simultánea el trabajo realizado por el docente y por el estudiante con el fin de realizar un análisis exhaustivo del proceso de cada uno de los estudiantes, servirá como bitácora para el trabajo seleccionado, pero también como manual y guía para la implementación de los diferentes ejercicios actorales con los estudiantes por parte del docente. El docente en su dossier didáctico según Barrios y Reales (2021) debe responder a las siguientes preguntas en su planificación docente: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Quiénes?, debe además contener los ejercicios actorales que realizará con

sus estudiantes en las sesiones de clase de manera detallada con el fin de que posteriormente pueda realizar una retroalimentación adecuada de su trabajo. Por otra parte, el estudiante en su dossier escribirá de manera sistemática y organizada lo trabajado en clase, los ejercicios realizados, sus sensaciones y percepciones frente al trabajo presentado, sus errores o falencias a mejorar y hallazgos y conclusiones de las sesiones. De esta manera, al final existirá un riguroso ejercicio de retroalimentación y evaluación del proceso tanto del estudiante como del docente.

- Casos prácticos: A través de casos entregados por el docente y de ejercicios de actuación el estudiante indagará sobre varias posibilidades que le permitirán abordar las diferentes escenas y el género dramático seleccionado que para el caso de la asignatura es la pieza y la farsa. Por medio de estos casos prácticos el estudiante cuestionará las posibles soluciones, planteará parámetros de mejora y recogerá sus hallazgos en su dossier didáctico.
- Error como enfoque pedagógico: La implementación de este enfoque es transversal a las metodologías anteriormente descritas, puesto que, se usará siempre el ensayo-error como enfoque del ABP y del caso práctico, la deducción de hipótesis – improvisación-escena- evaluación- nueva hipótesis, conducirá a encontrar en el error una herramienta que le permita generar nuevos aprendizajes. Lo anterior debe estar en el marco de la confianza, de la posibilidad de equivocarse de manera tranquila en el escenario, sin miedos ni calificaciones punibles por parte del docente o de sus compañeros.

En la Figura 6 que se comparte a continuación puede visualizarse de manera articulada cada una de las fases del ABP en adaptación con objetivos y competencias requeridas por el currículo, incluyendo el caso práctico, el enfoque pedagógico y el uso de dossier didáctico.

Figura 6. Metodología de la propuesta. ABP, caso práctico y dossier didáctico.



Fuente: elaboración propia.

4.4.1. Temporalización.

La asignatura se desarrollará en el primer semestre y tiene una duración de cinco meses. En la Tabla 4, se relaciona el número de sesiones y las actividades a realizar durante cada semana:

Tabla 4. Temporalización semanal de los contenidos y las actividades a desarrollar.

Semana	Temas	Actividades
Semana 1. 19 – feb – 2024 23 – feb- 2024	Presentación de la asignatura- Syllabus/Plan de estudios.	<ul style="list-style-type: none">• Dinámicas de la clase: Objetivos y competencias de la asignatura. Criterios de evaluación y retroalimentación del trabajo.• Explicación de la metodología ABP y pasos para la realización del dossier didáctico.• Pautas y conceptos del error como enfoque pedagógico.
Semana 2. 26 – feb – 2024 01 – mar- 2024	Tema 1. Componentes de la estructura dramática.	<ul style="list-style-type: none">• Presentación del tema 1. Acción, entorno, sujeto, conflicto y texto.• Ejercicios – casos prácticos actorales.• Realización de dossier didáctico.
Semana 3. 04 – mar – 2024 08 – mar- 2024	Tema 2. Género Pieza.	<ul style="list-style-type: none">• Atmósfera, monólogo interior, pausa, situación. Contexto, desarrollo y sentido del género: características dramaturgias y actorales.• Ejercicios – casos prácticos actorales.• Realización de dossier didáctico.
Semana 4. 11 – mar – 2024 15 – mar- 2024	Tema 3. Análisis y comprensión de texto del género pieza.	<ul style="list-style-type: none">• Lectura de obras dramáticas.• Elección de obra y personajes.• Conformación de equipos para implementación metodología ABP. Generación de hipótesis, lluvia de ideas. Recolección de información.• Realización de dossier didáctico.
Semana 5. 18 – mar – 2024 22 – mar- 2024	Tema 4. Práctica formativa en pieza.	<ul style="list-style-type: none">• Ejercicios – casos prácticos actorales.• Verificación de hipótesis. Presentación de escenas.• Correcciones ensayo- error por parte del docente y el equipo.• Realización de dossier didáctico.
Semana 6. 25 – mar – 2024	Semana Santa. Receso.	

29 – mar – 2024		
Semana 7. 01 – abr – 2024 05 – abr - 2024	Presentación a público.	Se realiza la séptima fase del ABP, presentación de resultados de las escenas trabajadas de manera cooperativa con los estudiantes.
Semana 8. 08 – abr – 2024 12 – abr - 2024	Evaluación – Retroalimentación.	Fase final del ABP. Metodología de auto, coe y heteroevaluación. Retroalimentación y estrategias de mejora.
Semana 9. 15 – abr – 2024 19 – abr- 2024	Tema 5. Género Farsa.	<ul style="list-style-type: none"> • Acción, transformación, línea de sucesos, lo grotesco, la subversión de los esquemas y valores. Contexto desarrollo y sentido del género: características dramáticas y actorales. • Ejercicios – casos prácticos actorales. • Realización de dossier didáctico.
Semana 10. 22 – abr – 2024 26 – abr- 2024	Tema 6. Análisis y comprensión de texto del género farsa.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de obras dramáticas. • Elección de obra y personajes. • Conformación de equipos para implementación metodología ABP. Generación de hipótesis, lluvia de ideas. Recolección de información. • Realización de dossier didáctico.
Semana 11. 29 – may – 2024 03 – may- 2024	Tema 6. Análisis y comprensión de texto del género farsa.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de obras dramáticas. • Elección de obra y personajes. • Conformación de equipos para implementación metodología ABP. Generación de hipótesis, lluvia de ideas. Recolección de información. • Realización de dossier didáctico.
Semana 12. 06 – may – 2024 10 – may- 2024	Tema 7. Práctica formativa en farsa.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios – casos prácticos actorales. • Verificación de hipótesis. Presentación de escenas. • Correcciones ensayo- error por parte del docente y el equipo. • Realización de dossier didáctico.
Semana 13. 13 – may – 2024 17 – may- 2024	Tema 7. Práctica formativa en farsa.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios – casos prácticos actorales. • Verificación de hipótesis. Presentación de escenas. • Correcciones ensayo- error por parte del docente y el equipo. • Realización de dossier didáctico.

Semana 14. 20 – may – 2024 24 – may- 2024	Presentación a público.	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza la séptima fase del ABP, presentación de resultados de las escenas trabajadas de manera cooperativa con los estudiantes.
Semana 15. 27 – may – 2024 31 – may- 2024	Tema 8. Gestión cultural.	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del tema 8. Pautas de gestión, comercialización y socialización de producciones culturales. <p>Realización de dossier didáctico.</p>
Semana 16. 03 – jun – 2024 07 – jun- 2024	Evaluación – Retroalimentación.	Fase final del ABP. Metodología de auto, coe y heteroevaluación. Retroalimentación y estrategias de mejora.

4.4.2. Desarrollo de la asignatura.

A continuación, se comparte la ficha completa de elaboración propia del programa docente de asignatura de titulaciones del grado en Artes Escénicas.

FICHA DE PROGRAMA DOCENTE DE ASIGNATURA DE TITULACIONES DEL GRADO EN ARTES ESCÉNICAS

Nombre					
Asignatura.	ACTUACIÓN III.				
Titulación.	MAESTRO EN ARTES ESCÉNICAS.				
Núcleo.	FORMACIÓN BÁSICA.				
Componente	FUNDAMENTACIÓN.				
Departamento	ARTES				
Créditos Totales ECTS	4				
Créditos trabajo directo o presencial.	2	Créditos trabajo colaborativo	1	Créditos trabajo autónomo	1
Tipo	OBLIGATORIA BÁSICA		Modalidad	PRESENCIAL	
Semestre	Quinto semestre.		Curso	5to.	

PROFESOR

SEBASTIÁN CAMILO GUERRERO

ID.	COMPETENCIA	TIPO
CB3	Prevé, diseña y ejecuta estrategias de gestión y producción que potencializan sus propuestas creativas.	Competencia básica.
CG1	Evidencia el proceso creativo realizado en las muestras enfrentándolo a un público, explorando y verificando el resultado de su profesión.	Competencia general.
CG5	Compara críticamente su realidad con el contexto de las piezas estudiadas.	Competencia general.
CE12	Analiza e indaga eficazmente el texto dramático dado, esta vez de acuerdo a algunas de las características principales de los géneros: pieza y farsa, como pretexto para ahondar cada vez más en el desarrollo del conocimiento de su quehacer.	Competencia específica.
CE13	Acopia gradualmente técnicas expresivas para su desarrollo actoral, desde la exploración de los componentes de la estructura dramática hasta la puesta en escena.	Competencia específica.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

ID.	RESULTADO	COMPETENCIA
RAP 1	Identificar los diversos medios de gestión y producción cultural estatal, local o privada para la presentación de sus producciones artísticas.	CB3
RAP2	Presentar logística y conceptualmente producciones artísticas ante un público.	CG1
RAP3	Verificar mediante la presentación a público de sus producciones artísticas sus aciertos, falencias y posibilidades de mejora.	CG1
RAP4	Contrastar las diferentes obras dramáticas con su realidad social circundante, exponiendo y realizando sus aportes de manera autónoma y consciente.	CG5
RAP5	Reconocer los diferentes elementos de la estructura dramática para la composición y	CG5

	puesta en escena de sus producciones artísticas.	
RAP6	Poner en práctica elementos de la estructura dramática de una pieza teatral, determinando características propias del género seleccionado.	CE12
RAP 7	Aplicar técnicas de improvisación corporal y oral de acuerdo con el lenguaje escénico seleccionado en articulación con el género dramático.	CE12
RAP8	Interpretar personajes de acuerdo con los requerimientos del proyecto escénico.	CE13
RAP9	Elaborar escenas de diferentes géneros dramáticos a través de los elementos de la estructura dramática y las técnicas de distintos pedagogos y autores universales.	CE13
RAP10	Participar activa y asertivamente en la creación de las producciones artísticas de manera cooperativa y colaborativa.	CE13

ACTIVIDAD FORMATIVA

ACTIVIDAD FORMATIVA.	GRUPO	DETALLE	COMPETENCIAS A DESARROLLAR.
01. Teoría	Grande	<p>-Presentación de los casos prácticos, metodología de clase (ABP y enfoque basado en el error), pautas de elaboración de dossier didáctico. Conceptos y procedimientos de cada temática, con participación del alumnado.</p> <p>-Debate sobre los conceptos de la asignatura. Actividad supervisada con participación compartida que promueve la crítica y la discusión sobre los contenidos tratados, materiales presentados y actividades.</p> <p>- Lectura de manera grupal de las obras de dramaturgia universal seleccionada.</p>	CB3, CG1, CE12
02. Prácticas Seminarios y Problemas.	Mediano.	-Sesiones de trabajo grupal supervisados por el profesor para la resolución de problemas y la realización de actividades y tareas relacionadas con cada temática.	CB3, CG1, CG5, CE12, CE13

		<p>- Preparación en equipo de obras seleccionadas, fases de ABP, ensayo de escenas y presentación de hipótesis, ensayo – error.</p> <p>-Sesiones de trabajo grupal o individual orientados a la búsqueda de datos, bibliotecas en red, Internet, etc.</p> <p>- Presentación de las escenas. Comprobación de hipótesis. Actividad supervisada con participación compartida que promueve la crítica y el debate sobre los conocimientos tratados, materiales presentados y actividades realizadas.</p>	
03. Actividades no presenciales	Individual y reducido.	<p>-Estudio y preparación individual de las escenas, memorización de diálogos, producción de vestuario, escenografía y utilería. Ensayos de manera individual y grupal para la presentación de escenas en clase.</p> <p>-Búsqueda, selección y análisis individuales y grupales de informaciones relativas a los contenidos de la asignatura.</p>	CB3, CG5, CE12, CE13
04. Tutorías.	Reducido.	<p>-Sesiones de interacción y actividad del docente con el alumnado o con el grupo que permite facilitar la elaboración significativa del conocimiento a través de la resolución de dudas y aclaraciones</p> <p>-Actividades propuestas por los docentes para ampliar y concretar el conocimiento de la materia</p>	CG5, CE13
05. Actividades de evaluación.	Individual y reducido.	-Pruebas orales y/o escritas individuales y/o grupales, empleadas para el seguimiento del proceso de aprendizaje.	CB3, CG1, CG5, CE12, CE13

CONTENIDOS

CONTENIDO	COMPETENCIA RELACIONADA	RESULTADO DE APRENDIZAJE RELACIONADO
Tema 1. Componentes de la estructura dramática.	CG5, CE12, CE13	RAP3, RAP4, RAP5, RAP6, RAP8
Tema 2. Género Pieza.	CG5, CE12, CE13	RAP3, RAP4, RAP5, RAP8

Tema 3. Análisis y comprensión de texto del género pieza.	CG1, CG5, CE12, CE13	RAP2, RAP4, RAP5, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
Tema 4. Práctica formativa en pieza.	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
Tema 5. Género Farsa.	CG5, CE12, CE13	RAP3, RAP4, RAP5, RAP8
Tema 6. Análisis y comprensión de texto del género farsa.	CG1, CG5, CE12, CE13	RAP2, RAP4, RAP5, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
Tema 7. Práctica formativa en farsa.	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
Tema 8. Gestión Cultural.	CB3, CG5	RAP 1, RAP3, RAP4, RAP6, RAP8, RAP9, RAP10

EVALUACIÓN.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN			
Tarea / Actividades de evaluación.	Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.	Evaluator/es	Competencia a evaluar.
Participación e implicación en clase.	-Medios: Registro de asistencia a clases presenciales. Registro de asistencia a ensayos grupales. -Instrumentos: Lista de control de asistencia del tutor. Lista de control de asistencia grupal.	Profesor. (Heteroevaluación) Alumnos. (Coevaluación)	CE12, CB3.
Muestra final a público de los contenidos teóricos y su aplicación práctica referidos a las competencias trabajadas en la asignatura.	-Medios: Muestra final presentación a público. -Instrumentos: Rúbrica de valoración.	Profesor.	CB3, CG1, CE12, CE13.
Realización de trabajos/ ensayos en grupos. (Fases de desarrollo del Aprendizaje basado en problemas y casos prácticos.)	-Medios: Trabajos/ensayos grupales. Ensayos para presentación en clase, preparación a muestra final. - Instrumentos: Escala de valoración, rúbricas de los trabajos / ensayos grupales.	Profesor. (Heteroevaluación) Alumno. (Autoevaluación) Alumnos. (Coevaluación)	CE13, CE12, CG5.
Realización de trabajos/ ensayos	-Medios: trabajos/ensayos individuales.	Profesor.	CE13, CE12, CG5.

individuales. (Dossier didáctico, enfoque basado en el error, ABP)

-Instrumentos: Escala de valoración, rúbrica.

SISTEMA DE EVALUACIÓN.

La evaluación será continua y formativa, incorporando la valoración de las actividades que se realicen y/o soliciten al alumnado. Para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, se tendrán en cuenta los indicadores correspondientes a los resultados de aprendizaje que se explicitan anteriormente y determinan el desarrollo de las competencias marcadas en la asignatura, junto a los criterios siguientes:

Rigor y profundidad en el análisis de los textos, experiencias y muestra final presentada a público, fundamentación de los argumentos utilizados y originalidad de las ideas expuestas, complejidad de las relaciones establecidas entre los conceptos, asistencia a ensayos y trabajo grupal, implicación y participación en las actividades y en las tutorías, dominio de competencias asignadas, autonomía y crítica en relación con el conocimiento.

<i>Heteroevaluación.</i>	Haciendo uso del sistema de heteroevaluación se evaluarán aspectos como la asistencia a las sesiones presenciales de clase, la muestra final a público, la realización de trabajos grupales e individuales, las fases de desarrollo del ABP, casos prácticos y el seguimiento en el dossier didáctico. Las anteriores valoraciones se realizarán con rúbricas que contienen criterios específicos concretos para el seguimiento entre profesor a alumno y alumno a profesor.
<i>Autoevaluación.</i>	Para la evaluación del desempeño individual de cada estudiante se hará uso de una lista de asistencia a sesiones presenciales y ensayos grupales, adicionalmente una escala de valoración de la muestra final y el seguimiento realizando en el dossier didáctico teniendo en cuenta el proceso durante toda la asignatura.
<i>Coevaluación.</i>	Se utilizará para evaluar el trabajo de cada uno de los compañeros en las tareas asignadas teniendo en cuenta la implicación y el trabajo asertivo en el equipo. Se evaluará el grado de implicación en el trabajo, asistencia y actitud hacia las tareas asignadas y los compañeros, haciendo uso de una rúbrica evaluativa.
NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN	
<i>Diagnóstica.</i>	Se realiza al inicio de la asignatura con el fin de establecer una valoración cognitiva de las competencias conceptuales y prácticas de los estudiantes teniendo en cuenta el proceso de las asignaturas anteriores.
<i>Formativa.</i>	De manera continua durante todo el proceso académico, permitiendo realizar una retroalimentación de cada una de las fases de la metodología seleccionada.
<i>Sumativa y final.</i>	Permite evaluar y retroalimentar las competencias adquiridas durante la asignatura.
DISEÑO DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CONTINUA. (V.C)	
El proceso para la formación continua de los estudiantes es fundamental en el desarrollo del aprendizaje basado en problemas ABP y el desarrollo del caso práctico, teniendo en cuenta el error	

como enfoque pedagógico. Estas actividades buscan que el estudiante analice las diferentes fases del ABP y descubra a través del dossier didáctico sus avances y posibilidades de mejora.		
Actividad de V.C. 1. Estructura dramática. Individual.	Consiste en la elaboración de un documento que contiene un análisis riguroso de la obra seleccionada a trabajar del género pieza o farsa y del análisis tridimensional del personaje y el conflicto. Anexo 1.	
Actividad de V.C. 2. Caso práctico. Fases del ABP. Grupal.	Registro de las diferentes fases del ABP y de solución del caso práctico/escena, que se desarrollará de manera grupal y servirá como insumo para las sesiones de retroalimentación final posterior a la muestra a público. Anexo 2.	
Actividad de V.C. 3. Dossier didáctico.	Consiste en la elaboración a través de un recurso TIC del registro de actividades de las sesiones de clase, sus sensaciones y percepciones, teniendo en cuenta el ensayo – error como enfoque metodológico. Anexo 3.	
Muestra final /Prueba final.	Con el propósito de evaluar las competencias trabajadas durante cada corte, se realizará una muestra a modo de prueba final durante cada corte, estas corresponden al 40% de la nota final de la asignatura. Esta muestra se presentará a público, a los demás miembros de la comunidad educativa y contará con una retroalimentación de diferentes docentes de otras áreas.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.		
Para la ejecución de la evaluación continua y formativa se han generado una serie de instrumentos, escalas de valoración y rúbricas que se comparten a continuación:		
<i>Lista de cotejo.</i>	Participación e implicación en la clase. Registro de manera individual a clase y registro a ensayos de manera grupal.	Anexo 4. Anexo 5.
<i>Rúbrica de heteroevaluación de la muestra final.</i>	Evaluar el grado de aplicación práctica y teórica de las competencias trabajadas en la asignatura en la presentación a público de la muestra final.	Anexo 6.
<i>Rúbrica de heteroevaluación de trabajo grupal. Caso práctico.</i>	Evaluación del trabajo grupal de aplicación del caso práctico de las fases del Aprendizaje basado en problemas. ABP. Actividad de valoración continua 2.	Anexo 7.
<i>Rúbricas de heteroevaluación de trabajos individuales.</i>	Evaluación del trabajo individual de la estructura dramática y el dossier didáctico. Actividad de valoración continua 1 y 3.	Anexo 8. Anexo 9.
<i>Rúbrica de coevaluación.</i>	Escala Likert. El grupo evalúa mediante esta rúbrica la implicación, interés y actitud que demostró cada integrante del equipo en las fases de realización del ABP.	Anexo 10.
Escala de valoración individual.	Escala Likert. Se evalúa de forma individual la participación propia dentro de las fases de desarrollo del ABP.	Anexo 11.
CALIFICACIÓN.		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
PRIMER CORTE PIEZA 40%		
5% Asistencia y participación.		Anexo 4. Anexo 5.

Actividades de valoración continua.	5% Actividad 1. Estructura dramática.	Anexo 8.
	5% Actividad 2. Caso práctico. Fases del ABP.	Anexo 7.
	5% Actividad 3. Dossier didáctico Pieza.	Anexo 9.
20% Muestra final a público.		Anexo 6.
SEGUNDO CORTE FARSA 40%		
5% Asistencia y participación.		Anexo 4. Anexo 5.
Actividades de valoración continua.	5% Actividad 1. Estructura dramática.	Anexo 8.
	5% Actividad 2. Caso práctico. Fases del ABP.	Anexo 7.
	5% Actividad 3. Dossier didáctico Pieza.	Anexo 9.
20% Muestra final a público.		Anexo 6.
10% Coevaluación grupal.		Anexo 10.
10% Autoevaluación. Valoración individual.		Anexo 11.
El alumno deberá asistir al menos al 80% de las sesiones presenciales. También deberá superar todas y cada una de las tareas de evaluación con una puntuación mínima de 5. Los alumnos que no entreguen el 80% de las actividades o tareas solicitadas, deberán realizar otras tareas indicadas por el profesorado, así como las actividades evaluativas que se concreten.		

ACTIVIDADES Y SESIONES

Asignatura	Sesión
Taller de Actuación III.	1.
Objetivos didácticos.	
✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática.	
Descripción de la sesión.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio rompe – hielo. Ejercicio escénico. <i>30 min.</i> 2. Presentación de la asignatura- Syllabus/Plan de estudios. <i>30 min.</i> 3. Dinámicas de la clase: Objetivos y competencias de la asignatura. Criterios de evaluación y retroalimentación del trabajo. <i>1 hora.</i> 4. Explicación de la metodología ABP y pasos para la realización del dossier didáctico. <i>30 min.</i> 5. Pautas y conceptos del error como enfoque pedagógico. <i>30 min.</i> 	
Espacio. Grupo/clase	Recursos
Aula especializada de clase. Grupo Grande.	Ordenador. Sonido. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.
Instrumento de evaluación	
Lista de cotejo asistencia.	
Atención a la diversidad. Inclusión DUA.	

Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico.

Asignatura	Sesión
------------	--------

Taller de Actuación III.	2.
--------------------------	----

Objetivos didácticos.	Contenidos.
-----------------------	-------------

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar el texto dramático a través de las unidades de la estructura dramática en los géneros de pieza y farsa. ✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática. | Componentes de la estructura dramática. <ol style="list-style-type: none"> 1. Acción. 2. Entorno. 3. Sujeto. 4. Conflicto. 5. Texto. |
|---|---|

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
---------------------------	--------------	---------------------------

- | | | |
|--|-----------------|------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>30 min.</i> 2. Por medio de una presentación en Genially se abordan cada uno de los componentes de la estructura dramática. La información se recopila en los dossiers didácticos de cada estudiante. <i>1 hora.</i> 3. Improvisación: Terremoto, situación para poner en práctica los componentes de la estructura dramática. <i>30 min.</i> 4. Dinámicas de relajación. <i>30 min.</i> 5. Retroalimentación conjunta del grupo. 15 min. 6. Sensaciones y percepciones en el dossier didáctico. <i>15 min.</i> | CG5, CE12, CE13 | RAP3, RAP4, RAP5, RAP6, RAP8 |
|--|-----------------|------------------------------|

Espacio – Grupo/clase	Recursos
-----------------------	----------

Aula especializada de clase. Grupo Grande y mediano.	Ordenador. Sonido. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.
---	---

Instrumento de evaluación

Lista de cotejo asistencia.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.
--

Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico.
--

Asignatura	Sesión
------------	--------

Taller de Actuación III.	3.
--------------------------	----

Objetivos didácticos.	Contenidos.
-----------------------	-------------

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar el texto dramático a través de las unidades de la estructura dramática en los géneros de pieza y farsa. ✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática. | Género Pieza. <ul style="list-style-type: none"> • Atmósfera, monólogo interior, pausa, situación. Contexto, desarrollo y sentido del género: características dramáticas y actorales. |
|---|--|

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
---------------------------	--------------	---------------------------

- | | | |
|---|--------------------|---------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>30 min.</i> 2. Por medio de juegos de preguntas se introduce el tema. Lectura <i>Géneros Dramáticos</i>. Debate de ideas sobre lectura. La información se recopila en los dossiers didácticos de cada estudiante. <i>1 hora.</i> 3. Improvisación: <i>Atmósfera interior</i>. Línea de pensamiento. <i>30 min.</i> 4. Improvisaciones. <i>30 min.</i> 5. Retroalimentación conjunta del grupo. 15 min. 6. Sensaciones y percepciones en el dossier didáctico. <i>15 min.</i> | CG5, CE12,
CE13 | RAP3, RAP4,
RAP5, RAP8 |
|---|--------------------|---------------------------|

Espacio – Grupo/clase	Recursos
Aula especializada de clase. Grupo Grande y mediano.	Lectura. La composición dramática. Pieza. Virgilio Ariel Rivera. Ordenador. Sonido. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.

Instrumento de evaluación
Lista de cotejo asistencia.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico.

Asignatura	Sesión
Taller de Actuación III.	4.

Objetivos didácticos.	Contenidos.
-----------------------	-------------

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática. ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena. | Análisis y comprensión de texto del género pieza. Fases del ABP. |
|--|--|

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
<ol style="list-style-type: none"> 1. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>15 min.</i> 2. Lectura de obras dramáticas de dramaturgos universales. <i>1 hora.</i> 3. Fases del ABP. Entrega del caso práctico. Escenas y personajes. Casting de actores. <i>30 min.</i> 4. Reunión por equipos para generación de hipótesis. Lluvia de ideas. Abordaje de las escenas, pautas de trabajo colaborativo, recolección de información. <i>1 hora y 15 minutos.</i> 5. Explicación Primera Entrega Individual Primer Corte. Estructura Dramática y análisis tridimensional del personaje. 	CG1, CG5, CE12, CE13	RAP2, RAP4, RAP5, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10

Espacio – Grupo/clase	Recursos
-----------------------	----------

Aula especializada de clase. Grupo Grande y mediano.	Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.
---	--

Instrumento de evaluación

Lista de cotejo asistencia.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.

Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios para diversos tipos de aprendizaje.

Asignatura

Taller de Actuación III.

Sesión

5.

Objetivos didácticos.

- ✓ **Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática.**
- ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena.

Contenidos.

Práctica formativa en Pieza. Fases del ABP.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
1. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>15 min.</i>	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
2. Improvisaciones atmósfera, situación, interpretación del personaje.		
3. Fases del ABP. Verificación de la hipótesis. Enfoque basado en error. Presentación de escenas. Caso práctico.		
4. Retroalimentación y dossier didáctico.		
5. Primera Entrega Individual Primer Corte. Estructura Dramática y análisis tridimensional del personaje.		

Espacio – Grupo/clase

Aula especializada de clase.
Grupo Mediano. Individual y reducido.

Recursos

Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.

Instrumento de evaluación

Lista de cotejo asistencia. Cotejo asistencia a ensayos. Rúbrica de evaluación de primera entrega individual.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.

Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios prácticos para diversos tipos de aprendizaje.

Asignatura

Taller de Actuación III.

Sesión

6.

Objetivos didácticos.

- ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena.
- ✓ Evidenciar el proceso creativo desarrollado en clase enfrentándolo en muestras con

Contenidos.

Evaluación final Primer Corte. Muestra a público.
Pieza.
• Atmósfera, monólogo interior, pausa, situación. Contexto, desarrollo y sentido

espectadores verificando el resultado de sus producciones. del género: características dramáticas y actorales.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
1. Calentamiento a través de juegos expresivos y de ejercicios prácticos del género pieza. <i>30 min.</i> 2. Pre muestra sin público. <i>2 horas.</i> 3. Muestra a público con todos los lenguajes escénicos necesarios. <i>3 horas.</i> 4. Retroalimentación grupal y por parte de todos los docentes del programa curricular. <i>30 min.</i> 5. Entrega de segunda actividad de valoración continua. Caso práctico – fases de desarrollo del ABP.	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10

Espacio – Grupo/clase	Recursos
Escenario. Auditorio teatro. Grupo grande.	Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam. Luces, vestuario, escenografía.

Instrumento de evaluación
Lista de cotejo asistencia. Asistencia a ensayos. Rúbrica de heteroevaluación muestra final. Rúbrica de coevaluación y de autoevaluación. Rúbrica de valoración segunda actividad continua.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios prácticos para diversos tipos de aprendizaje.

Asignatura	Sesión
Taller de Actuación III.	7.

Objetivos didácticos.	Contenidos.
✓ Analizar el texto dramático a través de las unidades de la estructura dramática en los géneros de pieza y farsa. ✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática.	Género Farsa. <ul style="list-style-type: none"> Acción, transformación, línea de sucesos, lo grotesco, la subversión de los esquemas y valores. Contexto desarrollo y sentido del género: características dramáticas y actorales.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
7. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>30 min.</i> 8. Por medio de juegos de preguntas se introduce el tema. Lectura <i>Géneros Dramáticos</i> . Debate de ideas sobre lectura. La información se recopila en los dossiers didácticos de cada estudiante. <i>1 hora.</i> 9. Improvisación: Lo grotesco en el actor y el personaje. <i>30 min.</i> 10. Improvisaciones. <i>30 min.</i> 11. Retroalimentación conjunta del grupo. 15 min. 7. Sensaciones y percepciones en el dossier didáctico. <i>15 min.</i>	CG5, CE12, CE13	RAP3, RAP4, RAP5, RAP8

Espacio – Grupo/clase		Recursos	
Aula especializada de clase. Grupo Grande y mediano.		Lectura. La composición dramática. Farsa. Virgilio Ariel Rivera. Ordenador. Sonido. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.	
Instrumento de evaluación			
Lista de cotejo asistencia.			
Atención a la diversidad. Inclusión DUA.			
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico.			
Asignatura		Sesión	
Taller de Actuación III.		8.	
Objetivos didácticos.		Contenidos.	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática. ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena. 		Análisis y comprensión de texto del género farsa. Fases del ABP.	
Descripción de la sesión.		Competencias	Resultados de aprendizaje
<ol style="list-style-type: none"> 1. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>15 min.</i> 2. Lectura de obras dramáticas de dramaturgos universales. <i>1 hora.</i> 3. Fases del ABP. Entrega del caso práctico. Escenas y personajes. Casting de actores. <i>30 min.</i> 4. Reunión por equipos para generación de hipótesis. Lluvia de ideas. Abordaje de las escenas, pautas de trabajo colaborativo, recolección de información. <i>1 hora y 15 minutos.</i> 5. Explicación Primera Entrega Individual Segundo Corte. Estructura Dramática y análisis tridimensional del personaje. 		CG1, CG5, CE12, CE13	RAP2, RAP4, RAP5, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
Espacio – Grupo/clase		Recursos	
Aula especializada de clase. Grupo Grande y mediano.		Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.	
Instrumento de evaluación			
Lista de cotejo asistencia.			
Atención a la diversidad. Inclusión DUA.			
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios para diversos tipos de aprendizaje.			
Asignatura		Sesión	
Taller de Actuación III.		9.	
Objetivos didácticos.		Contenidos.	

- ✓ **Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática.** Práctica formativa en Farsa. Fases del ABP.
- ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
1. A través de juegos dramáticos se realizan actividades de expresión corporal para el inicio de la sesión. <i>15 min.</i> 2. Improvisaciones interpretación del personaje, rueda de construcción física del personaje. Lo grotesco y la exageración en la escena. 3. Fases del ABP. Verificación de la hipótesis. Enfoque basado en error. Presentación de escenas. Caso práctico. 4. Retroalimentación y dossier didáctico. 5. Primera Entrega Individual Segundo Corte. Estructura Dramática y análisis tridimensional del personaje.	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10

Espacio – Grupo/clase	Recursos
Aula especializada de clase. Grupo Mediano. Individual y reducido.	Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam. Ropa cómoda. Agua.

Instrumento de evaluación
Lista de cotejo asistencia. Cotejo asistencia a ensayos. Rúbrica de evaluación de primera entrega individual.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios prácticos para diversos tipos de aprendizaje.

Asignatura	Sesión
Taller de Actuación III.	10.

Objetivos didácticos.	Contenidos.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena. ✓ Evidenciar el proceso creativo desarrollado en clase enfrentándolo en muestras con espectadores verificando el resultado de sus producciones. 	Evaluación final Segundo Corte. Muestra a público. Género Farsa. <ul style="list-style-type: none"> • Acción, transformación, línea de sucesos, lo grotesco, la subversión de los esquemas y valores. Contexto desarrollo y sentido del género: características dramáticas y actorales.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
1. Calentamiento a través de juegos expresivos y de ejercicios prácticos del género farsa. <i>30 min.</i> 2. Pre muestra sin público. <i>2 horas.</i> 3. Muestra a público con todos los lenguajes escénicos necesarios. <i>3 horas.</i>	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10

4. Retroalimentación grupal y por parte de todos los docentes del programa curricular. *30 min.*

5. Entrega de segunda actividad de valoración continua.
Caso práctico – fases de desarrollo del ABP del segundo corte.

Espacio – Grupo/clase	Recursos
Escenario. Auditorio teatro. Grupo grande.	Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam. Luces, vestuario, escenografía.

Instrumento de evaluación
Lista de cotejo asistencia. Asistencia a ensayos. Rúbrica de heteroevaluación muestra final. Rúbrica de coevaluación y de autoevaluación. Rúbrica de valoración segunda actividad continua.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios prácticos para diversos tipos de aprendizaje.

Asignatura	Sesión
Taller de Actuación III.	11.

Objetivos didácticos.	Contenidos.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática. ✓ Evidenciar el proceso creativo desarrollado en clase enfrentándolo en muestras con espectadores verificando el resultado de sus producciones. 	Gestión cultural. Mercado laboral. <ul style="list-style-type: none"> • Producción y gestión de espectáculos. Implicación en el mercado laboral. Logística y lenguajes escénicos. Auditorios y boletería. Convocatorias locales, nacionales y extranjeras. Semilleros de creación. Producción de obras y festivales.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
1. Juegos expresivos. <i>30 min.</i> 2. A través de juego de preguntas, lluvia de ideas y folio rotativo se trabajarán los contenidos sobre la gestión cultural de los espectáculos escénicos. <i>1 hora.</i> 3. Presentación en Genially sobre conceptos. <i>30 min.</i> 4. Realización de taller práctico sobre participación en una convocatoria del Ministerio de Cultura. <i>45 min.</i> 5. Conversatorio y solución de dudas. <i>15 min.</i>	CB3, CG5	RAP 1, RAP3, RAP4, RAP6, RAP8, RAP9, RAP10

Espacio – Grupo/clase	Recursos
Salón de clase. Grupo grande. Grupo mediano para tutorías en realización de taller práctico.	Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam.

Instrumento de evaluación
Lista de cotejo asistencia.

Atención a la diversidad. Inclusión DUA.
Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico.

Asignatura	Sesión
Taller de Actuación III.	12.

Objetivos didácticos.	Contenidos.

- ✓ **Desarrollar el pensamiento analítico y creativo de los estudiantes permitiendo la solución de problemas que pueden ocurrir en la escena dramática.**
 - ✓ Implementar técnicas expresivas para su desarrollo actoral desde los componentes de la estructura dramática analizados hasta la puesta en escena.
- Retroalimentación final.
Todos los contenidos de la asignatura.

Descripción de la sesión.	Competencias	Resultados de aprendizaje
1. Calentamiento a través de juegos expresivos y de ejercicios prácticos del género farsa. <i>30 min.</i> 2. Retroalimentación a modo debate y lluvia de ideas sobre lo realizado en clase. <i>30 min.</i> 3. Retroalimentación de cada una de las rúbricas desarrolladas y trabajadas para la evaluación final de la asignatura. <i>30 min.</i> 4. Valoración del error como enfoque de aprendizaje, metodología ABP y caso práctico. <i>30 min.</i> 5. Socialización del trabajo realizado en el dossier didáctico en la plataforma PADLET. <i>30 min.</i> 6. Entrega de notas finales. <i>30 min.</i>	CB3, CG1, CE12, CE13	RAP 1, RAP2, RAP3, RAP4, RAP 5, RAP6, RAP 7, RAP8, RAP9, RAP10
Espacio – Grupo/clase	Recursos	
Salón de clase. Grupo grande, mediano, individual y reducido.	Ordenador. Sonido. Dossier didáctico. Ayuda audio visual. Video Beam.	
Instrumento de evaluación	Lista de cotejo asistencia. Asistencia a ensayos. Rúbrica de heteroevaluación muestra final. Rúbrica de coevaluación y de autoevaluación.	
Atención a la diversidad. Inclusión DUA.	Presentación de las dinámicas por audio y video. Solución de dudas. Trabajo escrito, teórico y práctico. Diferentes ejercicios prácticos para diversos tipos de aprendizaje.	

4.5. Evaluación.

4.5.1. Evaluación del programa.

Para la valoración del programa teniendo en cuenta la metodología implementada a través del ABP, el caso práctico y el dossier didáctico se comparte a continuación una matriz que nos permite realizar algunas apreciaciones sobre el programa:

Tabla 5. Evaluación del programa propuesto para Actuación III.

MATRIZ DE VALORACIÓN DAFO.	
Debilidades.	Amenazas.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de interacción de los productos escénicos que surgen en las sesiones académicas con resultados de otros compañeros y docentes. ○ Escasa relación que tiene el programa con los medios audiovisuales por cuenta de sus parámetros establecidos en el syllabus. ○ Necesidad constante de recursos escenográficos, vestuario y de utilería que favorezcan la calidad de los trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidad de capacitar a docentes y estudiantes en la comercialización con entidades y grupos externos a los de la universidad. ○ Reducción de demanda de actores, actrices y directores para la puesta en escena de espectáculos teatrales. ○ Escasa cantidad de convocatorias de orden local, nacional y extranjero para la presentación de las producciones artísticas.
Fortalezas.	Oportunidades.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Excelente equipo de docentes y directivos facilitando una inserción oportuna en la comunidad artística sectorial. ○ Tradición y vigencia de un proyecto curricular con mas de sesenta años de existencia y participación en la escena nacional e internacional. ○ Equipo humano de estudiantes que toman en cuenta la producción artística y cultural como una forma de vida y de transformación para su realidad local y nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apertura de salas concertadas de teatro de pequeños grupos y compañías locales, extendiendo la producción cultural y por consiguiente, la demanda. ○ Apertura de convocatoria para festivales audiovisuales con participación de los estudiantes del programa. ○ Participación de los estudiantes en festivales locales, nacionales e internacionales a nombre del programa de la universidad.

Fuente: elaboración propia.

Se relaciona también a continuación una escala de valoración tipo Likert donde se evaluará el programa, la actuación del docente y la metodología implementada para la asignatura.

Tabla 6. Escala de valoración de evaluación del programa.

Indicador de evaluación.	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.
	1	2	3	4	5
Evaluación del programa.					
El planteamiento de los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje son consecuentes con las expectativas y descripción del programa.					

Los contenidos utilizados en las sesiones de aula son pertinentes para el afianzamiento de objetivos y competencias relacionadas.					
El programa cumplió con lo planteado inicialmente y fue pertinente para las expectativas generadas en su descripción.					
Trabajo docente.					
El docente trabajó consecuentemente con el contenido, objetivos y competencias del programa.					
El docente implementó de manera óptima la metodología de aprendizaje basado en problemas, el caso práctico y el dossier didáctico para la consecución de los objetivos de aprendizaje.					
El docente orientó eficazmente la realización del dossier didáctico como fuente de aprendizaje y retroalimentación.					
El docente creó durante las sesiones de clase ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de la asignatura.					
El docente cumplió con los tiempos estipulados y atendió de manera óptima y respetuosa todos los requerimientos de los estudiantes.					
Metodología del programa.					
La aplicación de la metodología ABP fue efectiva para el desarrollo de la asignatura de Actuación III.					
Considero que durante las sesiones de clase de Actuación en cualquier área la metodología utilizada de manera recurrente es la tradicional.					
Considero que la innovación pedagógica y curricular es necesaria para la el trabajo pedagógico con el actor en formación.					
Considero que el uso de un dossier didáctico permite una retroalimentación efectiva y sirve como guía para el trabajo docente y laboral posteriormente.					

El programa y su metodología a implementar resulta viable en tanto que, implica metodologías activas innovadoras para el aula universitaria, es consecuente con los objetivos,

competencias y resultados de aprendizaje planteados desde el Syllabus del currículo y además cuenta con actividades formativas e instrumentos de evaluación concretos para su realización e implementación en el trabajo pedagógico teatral universitario.

4.6. Medidas de atención a la diversidad.

Teniendo en cuenta las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje DUA se han seleccionado las siguientes medidas para la implementación del programa:

- Trabajar durante las sesiones de aula elementos audiovisuales de diferente índole como diapositivas con imágenes, textos grandes y reducidos, videos, podcast, canciones, audios, lecturas, referentes plásticos y de cine con el fin de generar comprensión desde diversos lenguajes.
- Trabajo de manera individual, por parejas, equipos de trabajo, cooperativo y colaborativo con el fin de generar espacios de confianza y afianzamiento de competencias y actividades.
- Proporcionar la entrega de elementos audiovisuales subtítulos para su comprensión de manera eficaz.
- Realizar retroalimentaciones constantes de cada uno de las actividades y ejercicios prácticos realizados en clase de manera oral y escrita.
- Atender de manera individual y reducida a cada uno de los estudiantes y grupos con el fin de trabajar el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera personalizada.
- Explicar por diferentes medios el uso de herramientas TIC como PADLET entre otros para la consecución de los objetivos planteados en la asignatura.
- Hacer uso de diferentes metodologías como el ABP, el caso práctico, el dossier didáctico, el debate, lluvia de ideas y foro entre otras para la comprensión de las competencias de las sesiones de clase.

5. Conclusiones.

Para la presente propuesta de intervención didáctica teniendo en cuenta la problemática planteada inicialmente, puede afirmarse a grandes rasgos que los objetivos expuestos se han cumplido de manera óptima, puesto que, se diseñó una propuesta de intervención para la asignatura de Actuación III aplicando la metodología activa de aprendizaje basado en problemas (ABP), estructurando sesiones de aula donde se incorporó el caso práctico, clave

para la metodología ABP, el error como enfoque pedagógico y la estructuración de un dossier didáctico que sirviera como guía y ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los estudiantes como para el docente. Por medio del ABP se incorporaron nuevas metodologías tan necesarias para el aula teatral, puesto que las metodologías tradicionales resultaban concurrentes en el aula, no obstante, con esta intervención los estudiantes asumen un papel protagónico en su proceso académico y el tutor o docente trabaja como guía que orienta la construcción y el alcance de las competencias requeridas.

El diseño de la propuesta se basó en el ABP como columna vertebral que incorporó otros enfoques que sirvieron como complemento a la metodología. La estructuración de la propuesta tuvo en cuenta cada una de las fases de desarrollo del ABP, en unión con las competencias y objetivos requeridos por el syllabus de la asignatura. Se adaptó las fases ya establecidas por diferentes autores al currículo, incorporando estrategias innovadoras para el aula teatral y para la formación del actor, permitiendo espacios de desarrollo del pensamiento cognitivo, la resolución de problemas y la habilidad para descubrir a través del ensayo – error, una herramienta potencial para el desarrollo de cada una de las habilidades. Por demás, el caso práctico funcionó de manera complementaria al ABP, puesto que, al introducir casos reales de proyección profesional y laboral en los estudiantes, se permite enfrentar los desafíos laborales que la oferta y demanda exterior requieren.

El análisis de la acción escénica a través de la estructura dramática permitió consolidar saberes concretos y funcionales para el actor en formación, elementos base que, a partir de metodologías activas y efectivas permiten al estudiante el alcance de las competencias requeridas. Por medio del análisis de cinco elementos potenciales de la estructura dramática se logró comprender que, con estos componentes puntuales, es posible llegar a la verdad escénica y a la interpretación de personajes de manera adecuada, no obstante, para el docente, articular de manera didáctica estos conceptos permitirá al estudiante afianzar su proceso de interprete en formación.

En cuanto a la estructuración de las sesiones de aula, se tuvo en cuenta el contexto de la universidad, de los estudiantes, el syllabus o currículo que sirvió como guía para la elaboración de toda la propuesta fase por fase. El reconocimiento de los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura, permitió la consolidación de los procesos de

planeación pedagógica y de evaluación formativa, necesarias para el desarrollo de cada sesión de aula. En efecto, se construyó un cronograma detallado de las sesiones de aula, se tuvo en cuenta la cantidad de estudiantes, las actividades formativas, los recursos evaluativos durante el proceso formativo, rúbricas que permiten la evaluación continua, sumativa y formativa para los estudiantes y una serie de recursos de descripción de cada sesión que sirven de manera funcional para el docente que desarrolle una sesión de aula a partir de metodologías activas que transforman las tradicionales usadas anteriormente.

Se puede concluir también, que la estructuración de un dossier didáctico resulta dinamizante para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, puesto que, a través del registro de los ejercicios de clase, de sus sensaciones y percepciones, se realiza un estudio detallado de todos los errores que pueden surgir en la escena y en efecto, que el estudiante comprenda y visualice el error, no como una herramienta punible, sino como una oportunidad inspiradora para el aprendizaje. La implementación de este dossier en el aula con los estudiantes no finaliza con la terminación de la asignatura, en tanto que, puede ser funcional para los estudiantes a la hora de orientar una sesión de clase, participar en un casting o interpretar un personaje al recoger los ejercicios que se trabajaron en el aula.

En la propuesta se tuvo en cuenta la problemática planteada, puesto que, al usar la metodología ABP y el error como enfoque pedagógico, los estudiantes pueden concebir el aula universitaria como un espacio de creación y de confianza, que no juzga, sino que permite construir recíprocamente, es allí, donde el actor en formación encuentra un espacio para desarrollarse competencialmente. El uso de una metodología activa contrasta con la figura del docente tradicional, puesto que, ahora el docente funciona como tutor, guía, compañero de camino que sirve y ayuda siempre a facilitar el camino. Por demás, la sistematización de toda esta metodología aporta sustancialmente al campo pedagógico teatral, dado que, la fundamentación teórica sobre la pedagogía teatral sigue siendo escasa, aún más, con la incorporación de metodologías activas.

Finalmente, puede afirmarse que tanto los objetivos planteados con el trabajo y con el diseño de la propuesta se han cumplido, debido a que, se tuvo en cuenta el planteamiento del problema y la justificación inicial como guía para el desarrollo del trabajo y al implementar en

la propuesta, el caso práctico, el dossier didáctico y el enfoque basado en el error se logró una articulación y complementariedad eficaz con el aprendizaje basado en problemas.

6. Limitaciones y prospectiva.

El diseño de la presente propuesta de intervención didáctica presentó algunas limitaciones para su desarrollo. En primer lugar, la recopilación de referentes y artículos sobre metodologías activas articuladas con la pedagogía teatral es escasa o nula, puesto que la sistematización de modelos y enfoques pedagógicos en el teatro es poca, su estructuración se ha basado en modelos tradicionales y antiguos, lo que no ha permitido una innovación y una indagación de información articulada para el presente trabajo, por lo cual, se investigó sobre las metodologías activas y sus enfoques en educación. En segundo lugar, la implementación de esta propuesta requiere de un trabajo docente detallado y con recursos de tiempo y espacio suficientes, dado que, al ser una metodología activa requiere de una planificación detallada y de una actitud de apertura necesaria para que el docente quiera innovar en el aula universitaria teatral dejando atrás los modelos y estereotipos tan concurridos de las escuelas de arte tradicionales. Por último, para cumplir con la estructura de las sesiones de aula se requiere de espacios funcionales y óptimos para el trabajo actoral universitario, por lo cual, establecer espacios estructurales concretos fue complejo, debido a que no se cuenta con salas especializadas para el desarrollo de las competencias requeridas por la asignatura.

Finalmente, con respecto a la prospectiva de la presente propuesta, se hace necesario indagar sobre las metodologías activas en articulación con la pedagogía teatral. La propuesta presente ha trabajado a partir del ABP, pero para la misma asignatura se podría trabajar el aprendizaje basado en proyectos, el flipped learning o incluso la gamificación, puesto que, como se mencionó anteriormente, la innovación pedagógica para el teatro y su sistematización y registro es escasa o nula. No obstante, muchos docentes contemporáneos han investigado y concurrido en el aula nuevas estrategias innovadoras, al ser esta propuesta, una de ellas, se espera que nuevos docentes y pedagogos diseñen a partir de metodologías activas, nuevas estrategias que permitan el desarrollo funcional de los procesos enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

7. Referencias bibliográficas.

- Allen, D., Fallow, J. (2004). *Stanislavski para principiantes*. Primera edición. Era Naciente. Buenos Aires.
- Alonso de Santos, J. (2002). *El texto teatral: estructura y representación*. Las puertas del drama. Revista de la asociación de autores de teatro. <https://lc.cx/y6M8ck>
- Álvarez, J. (2019). *El error como estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz*. Conference Proceedings CIVINEDU 2019, 166-169. Redine. <https://lc.cx/G3am-O>
- Argandoña, F., Persico, M., Visic, A., Bouffanais, J. (2018). *Estudio de Casos: Una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras*. Tec Empresarial, 12(3), 7-16. <https://lc.cx/vygma5>
- Barrios, P., Reales, M. (2021). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas y el aprendizaje autónomo en estudiantes, a través de una guía didáctica*. Corporación Universitaria de la Costa. <https://lc.cx/SbtFRn>
- Boquete, G. (2014). *Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro*. Universidad de Alcalá- Revista Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro: propuestas didácticas para trabajar en clase de español. <https://lc.cx/xskPOI>
- Claros, L., Chicas, K., Díaz, G., Romero, J. (2020). *Manejo del miedo escénico y la educación emocional, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en segundo ciclo de educación básica de los centros escolares*. Universidad de El Salvador. <https://lc.cx/Gbq9AC>
- Craig, G. (2009). *Sobre el arte del teatro*. En VV.AA, Edward Gordon Craig. El espacio como espectáculo. Madrid, España: La Casa Encendida, p. 394-425.
- Cruz, J. (2023). *La técnica "clown" a través de la improvisación: una estrategia formativa para el desarrollo escénico y personal del actor*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://lc.cx/HzgDS4>

- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata. <https://lc.cx/Zlkssa>
- Diaz Barriga, F., Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. <https://lc.cx/8WX8R8>
- Díaz, J., Henry, M. (2021). *Entre vocación y precarización: Condiciones laborales de actores y actrices en el teatro independiente platense*. En M. Busso y P. Pérez (Comps.), *El trabajo degradado: Heterogeneidad ocupacional, precarización y nuevas inserciones laborales durante el gobierno de Cambiemos*. (pp. 153-189). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://lc.cx/5t2t9J>
- Doménech, J., Guillaumes, M., Lobo, J. (2011). *Exprimiendo el dossier*. CAMform, una herramienta útil para la gestión de los aprendizajes en el aula. <https://lc.cx/uSAkK>
- Domínguez, J. (2020). *El error como aprendizaje y motor de investigación*. Grupo de Investigación en Docencia en Electrónica de Potencia, GIDEP. Universidad de Valladolid. España. <https://lc.cx/wqAUnH>
- Donnellan, D. (2018) *El actor y la diana*. Editorial Fundamentos.
- Edwards, M., Rosenfeld, G. (2009) *A Problem-Based Learning Approach to Incorporating Nutrition into the Medical Curriculum*. *Med Educ Online*; 11(1):4611. University of Texas Medical School. Houston, Texas <https://lc.cx/1IGW95>
- Eggen, P., Kauchak, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica. <https://lc.cx/HQAjs8>
- Fernández, C., Polo, M., Fernández, M. (2017). *Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad*. *Estudios Sobre Educación*, 32, 73-93. <https://doi.org/10.15581/004.32.73-93>
- Forbes, H., Duke, M. *Prosser M. Students' perceptions of learning outcomes from groupbased,*

- problem-based teaching and learning activities*. Adv Health Sci Educ. 2001; 6(3), 205-217. <https://lc.cx/DED8dQ>
- Galván, A., Siado, E. (2021). *Educación Tradicional. Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante*. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año VII. Vol. VII. N°12. (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela. <https://lc.cx/nTLpQH>
- Gamboa, M. (2017). *Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades*. Bio-grafía, 10(19), 1533–1540. <https://lc.cx/XV6GLS>
- García, I., De la Cruz, G. (2014). *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo*. EDUMECENTRO, 6(3), 162-175. <https://lc.cx/ISyBOX>
- Gaviria, M. (2018). *Los complementos en la formación del actor: el caso de los primeros dos años de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://lc.cx/LuBxXC>
- Gil, R. (2018) *El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto*. RMIE. Vol.23, n.76, pp.73-93. ISSN 1405-6666. <https://lc.cx/LLmS9S>
- González, C., Martín, P., Souza, M., Martín, N., López, S. (2016). *Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería*. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 19(1), 47-53. <https://lc.cx/liUw-H>
- González, E. (2015). *Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en Bibliotecología*. Revista e-Ciencias de la Información, vol. 5, núm. 2, pp. 1-14. Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información UCR. San José, Costa Rica. <https://lc.cx/7al2AZ>
- Guamán, V., Espinoza, E. (2022). *Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza aprendizaje*. Revista Universidad y Sociedad, 14(2), 124-131. <https://lc.cx/9W1S7c>

- Laguna, K., Matuz, D., Pardo, J., Fortoul Van der Goes, T. (2020). *El aprendizaje basado en problemas como una estrategia didáctica para la educación médica*. Revista de la Facultad de Medicina (México), 63(1), 42-47. Epub 05 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2020.63.1.07>
- López, Di., López, Da., Ojeda, E., Tunja, D., Paredes, Ma., Sánchez, N., Barroso, M., Gómez, M. (2022). *Metodologías activas de enseñanza. Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente*. Revista Polo del Conocimiento. Edición 67. Vol. 7. No. 2. <https://lc.cx/d9XMKy>
- Lozano, M. *El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios*. Tendencias Pedagógicas, 37, 90–103. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.008>
- Luelmo del Castillo, M. (2018). *Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema Educativo Español*. Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 27, 4 -21. <https://lc.cx/jCVtim>
- Luy, C. (2019). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios*. Propósitos y Representaciones, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Mendoza, J. (2017). *Sobre teatro y lo indefinible: Una perspectiva sobre la des-limitación del teatro*. RICSCH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 6(12). <https://lc.cx/e1DCW4>
- Pavis, P. (2003). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, Estética, Semiología*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Pérez, L. (2018). *El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior*. Voces De La Educación, 3(6), 155-167. https://lc.cx/4A_k22
- Pérez, A., Torres, C. (2020). *Pensar la práctica teatral*. Universidad Nacional del Rosario. <https://lc.cx/rX-Bcp>
- Pertusa, J. (2020). *Metodologías activas. La necesaria actualización del sistema educativo y la*

- práctica docente*. Supervisión 21: revista de educación e inspección. Nº. 56. <https://lc.cx/Qi7Pbq>
- Pino, R., Urías, G. (2020). *Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia?* Revista Scientific, 5(18), 371–392. <https://lc.cx/aqjhme>
- Poot, C. (2013). *Retos del aprendizaje basado en problemas*. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 18, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 307-314 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. <https://lc.cx/Ppctd1>
- Rivera, V. (2013). *La composición dramática*. Editorial Escenología.
- Reyes, M., Sigismondo, P. (2014) *La estructura dramática y sus componentes. Apuntes sobre la construcción de una narración audiovisual*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. <https://lc.cx/ZmPpYP>
- Ruiz, S. (2017). *Sistema de evaluación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de estudiantes de nutrición*. Voces De La educación, 2(4), 157–163. <https://lc.cx/pRp9AS>
- Serrano, R. (2004) *Nuevas Tesis sobre Stanislavski*. Bs.As. Ed. Atuel
- Teruel, M., Domínguez, M., Fernández, F. (2015). *Estrategia didáctica con el apoyo de las TICs para el desarrollo de habilidades profesionales en la licenciatura en contabilidad y finanzas en el modelo semipresencial*. Revista de Pedagogía Universitaria, 20(1), pp. 71-81. <https://lc.cx/O-HNC8>
- Travieso, D., Valdés, Ortiz, T. *Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar*. Rev. Cubana Edu. Superior vol.37 no.1 La Habana ene.-abr. 2018. <https://lc.cx/Qu9qnA>
- Oida, Y. (2016) *El actor invisible*. Editorial ALBA.
- Vargas, S., Lima, A., Cervantes, F. (2021). *El estudio de caso como estrategia en el modelo elearning*. 25 Congreso Internacional de Ciencias Administrativas. <https://lc.cx/grqPdT>
- Velandia, C., Serrano, F., Martínez, M. (2017). *La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior*. Revista Científica de Educomunicación. Comunicar,

51(25), 9-18. <https://lc.cx/aVegsU>

Vieites, M. (2017). *La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral*. Educação &

Realidade, 42(4), 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>

Wagner, F. (2017). *Teoría y Técnica Teatral*. Editorial Paso de gato. Primera edición. México.

8. Anexos.

8.1 Actividades valoración continua.

Anexo 1.

Primera entrega de valoración continua. Actividad 1.

Actividad 1. Estructura dramática y análisis tridimensional del personaje.

Objetivos.

- Identificar los elementos básicos para el análisis de una obra dramática teniendo en cuenta la acción dramática, texto, entorno, sujeto y conflicto.
- Reconocer los objetivos del personaje en la escena comprendiendo sus circunstancias dadas y su desarrollo en la situación dramática.
- Elaborar el análisis tridimensional del personaje a través del perfil fisiológico, psicológico y social con el fin de comprender la interpretación del personaje en la escena.
- Desarrollar los diferentes componentes para el conflicto dramático que se presentan en una situación dramática.

Pautas de elaboración.

1. Responder los siguientes criterios correspondientes a la estructura dramática teniendo en cuenta el personaje seleccionado y la obra dramática a trabajar en la escena:

Título de la obra. / Autor. / Personajes. / Línea de sucesos por acto/ Suceso partida, nudo, desenlace. /PERSONAJE – ESCENA Describir el personaje. Escena. / Conflicto de su personaje. Fuerza A y Fuerza B. / Objetivos de su personaje. / Circunstancias dadas. Lugar. Hora. Día/Noche. Clima. Época. Escenografía. Utilería. Vestuario. Peinado. Música de ser necesario.

2. Contestar las siguientes preguntas clave reconociendo los objetivos del personaje en la situación:

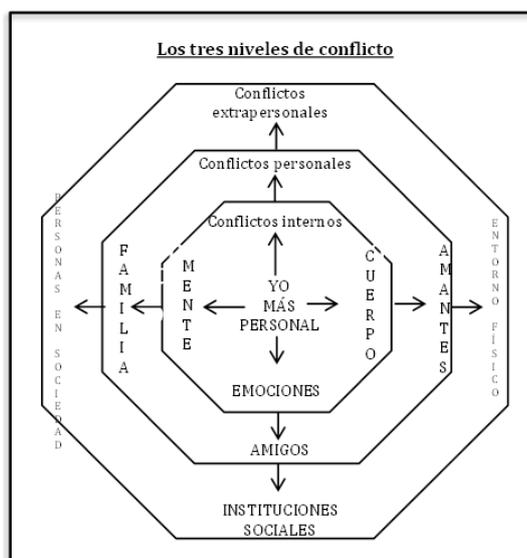
- ¿Qué quiere mi personaje?
- ¿Por qué no puede obtenerlo?
- ¿Qué necesita para obtenerlo?

- ¿De dónde viene el personaje cuando entra a escena?

3. Contestar el siguiente cuadro correspondiente al análisis tridimensional del personaje:

FISIOLOGÍA		SOCIOLOGÍA		PSICOLOGÍA	
Sexo		Clase Social		Vida Sexual (Estándares de moral)	
Edad		Ocupación (Tipo de trabajo; horas de trabajo; ingresos; condición de trabajo; actitud organizacional; adaptación laboral)		Premisa personal (Ambiciones)	
Estatura		Educación (nivel más alto de educación; tipo de escuela, marcas escolares, materias preferidas, materias menos preferidas)		Frustraciones	
Color de cabello		Vida de hogar (Situación de los padres; relación de los padres; hábitos de los padres; estado emocional de los padres; vicios de los padres; estado marital; relaciones intrafamiliares)		Temperamento (colérico, tranquilo, pesimismo, optimismo)	
Color de ojos		Vida de Pareja (Preferencia sexual; parejas y número, relación con la pareja; hábitos de pareja)		Actitud a la vida (resignación; militante; desafiante)	
Tez		Religión		Complejos (obsesiones; supersticiones; fobias)	
Postura		Raza		Extrovertido Introvertido Ambivalente	
Apariencia (buena/mala apariencia; peso, aspecto higiénico; formas de cuerpo/rostro)		Lugar en la comunidad (posición con los amigos; afiliaciones)		Habilidades	
Defectos (deformidades; anomalías; marcas de nacimiento)		Visión Política		Cualidades (imaginación; juicios; gustos; porte)	
Hereditarios		Hobbies		IQ	

4. Analizar el conflicto del personaje por medio del siguiente esquema teniendo en cuenta la acción dramática de mi personaje en acción – reacción con los otros personajes en la escena.



Extensión y formato máximo de la actividad: Máximo cinco páginas, escritas en Calibri 12, espaciado 1,5 líneas.

Rúbrica de evaluación:

Título de la actividad	Descripción	Puntuación máxima (puntos)	Peso %
Criterio 1	Análisis de la obra. Estructura dramática.	2,5	25%
Criterio 2	Preguntas del personaje.	2,5	25%
Criterio 3	Análisis tridimensional del personaje.	2,5	25%
Criterio 4	Análisis del conflicto del personaje.	2,5	25%
		10	100 %

Fuente: elaboración propia. 

Anexo 2.

Segunda entrega de valoración continua. Actividad 2.

Actividad 2. Caso práctico, fases de desarrollo del ABP.

Objetivos.

- Identificar las diferentes fases del aprendizaje basado en problemas (ABP) realizando su registro de manera grupal.
- Reconocer los objetivos del caso práctico como método complementario para el ABP, indagando sobre posibles soluciones, hipótesis, prueba y error.
- Elaborar el registro de cada una de las fases del ABP de manera grupal teniendo en cuenta el registro por cada uno de los integrantes del grupo.
- Trabajar de manera articulada con cada uno de los miembros del equipo para la consecución de los diferentes objetivos del ABP.

Pautas de elaboración.

1. Registrar de manera escrita el caso práctico otorgado por el docente teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Obra dramática seleccionada. Personajes de cada uno de los integrantes de la escena. Registro del caso práctico. Casting de los personajes. Improvisaciones para la solución del caso práctico/escena. Presentación de hipótesis previas para la solución del caso determinado.

2. Registrar de manera escrita por medio de una tabla o una infografía en CANVA u otra herramienta TIC, la lluvia de ideas para la solución y tratamiento del caso práctico/escena. Describir de manera detallada por lo menos tres textos u artículos de bases científicas o de pedagogos o dramaturgos universales que sirven como insumo para la solución del caso.

3. Registrar cada una de las presentaciones de las escenas al docente y al grupo-clase, identificando las falencias, los errores que pueden servir como método de aprendizaje y las correcciones realizadas por el docente y por el grupo-clase.

4. Esquematizar la retroalimentación final de la muestra presentada a público teniendo en cuenta las falencias y posibilidades de mejora.

Extensión y formato máximo de la actividad: Máximo diez páginas, escritas en Calibri 12, espaciado 1,5 líneas.

Rúbrica de evaluación:

Título de la actividad	Descripción	Puntuación máxima (puntos)	Peso %
Criterio 1	Definición del problema y generación de la hipótesis, caso práctico.	2	20%
Criterio 2	Lluvia de ideas y recolección de información.	2	20%
Criterio 4	Verificación de hipótesis del caso. Presentación en clase.	4	40%
Criterio 5	Retroalimentaciones y mejora.	2	20%
		10	100 %

Fuente: elaboración propia.



Anexo 3.

Tercera entrega de valoración continua. Actividad 3.

Actividad 3. Dossier didáctico.

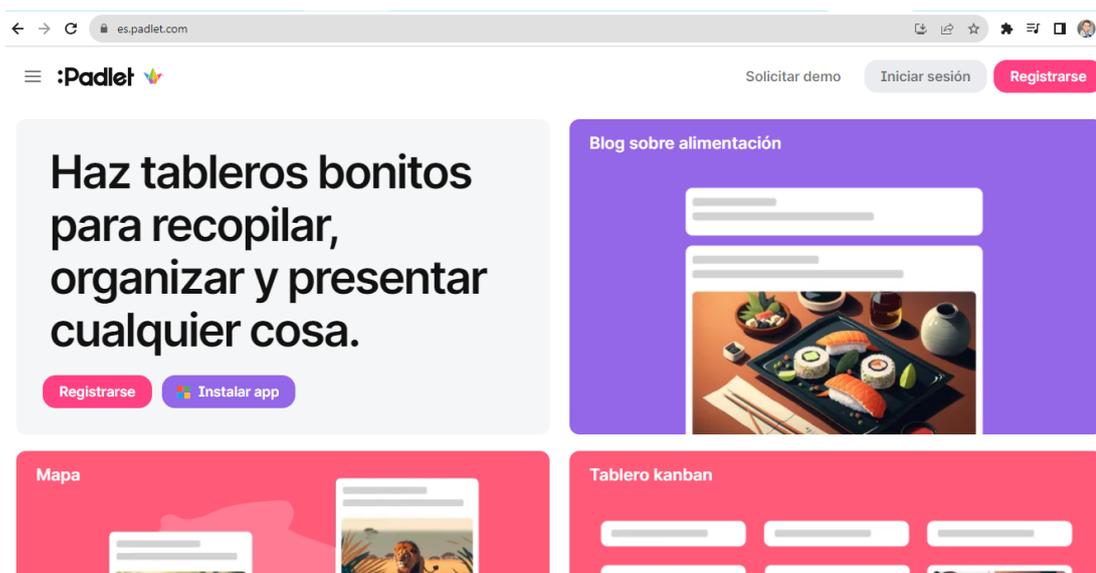
Objetivos.

- Identificar las diferentes fases de elaboración del dossier didáctico haciendo uso de la plataforma PADLET.
- Reconocer los elementos de la plataforma PADLET y las herramientas que permite desarrollar este software de registro escrito y audiovisual.
- Elaborar de manera organizada, sintética y clara el registro de los ejercicios y actividades desarrolladas durante las sesiones de clase.
- Registrar las sensaciones y percepciones del trabajo realizado en clase comprendiendo que el error puede funcionar como una herramienta metodológica que permite un aprendizaje efectivo a través del ensayo-error.

Pautas de elaboración.

1. Registrarse en la plataforma PADLET, tableros inteligentes en el siguiente enlace:

<https://es.padlet.com/>



2. Seleccionar cualquiera de sus herramientas: blog sobre alimentación, tablero Kanban, cronología, portafolio, etc y desarrollar, haciendo uso de todos los elementos que permite la plataforma de manera escrita y audiovisual, el registro del dossier didáctico.
3. Registrar en el PADLET fecha a fecha cada uno de los ejercicios y actividades desarrolladas durante las sesiones de clase.
4. Describir de manera detallada y didáctica cada una de las sensaciones y percepciones de cada una de las sesiones de clase.
5. Identificar los errores presentados en las sesiones y diseñar pautas de solución ensayo – error para la próxima clase y cómo este puede funcionar como herramienta de aprendizaje para los próximos ejercicios.

Extensión y formato máximo de la actividad: Enviar el enlace del PADLET con el registro del dossier didáctico.

Rúbrica de evaluación:

Título de la actividad	Descripción	Puntuación máxima (puntos)	Peso %
Criterio 1	Registro didáctico de la sesión de clase.	4	40%
Criterio 2	Sensaciones de los ejercicios de clase.	2	20%
Criterio 3	Percepciones del trabajo de clase.	2	20%
Criterio 4	Organización y entrega. Recurso TIC.	2	20%
		10	100 %

Fuente: elaboración propia.



8.2. Instrumentos de evaluación.

Anexo 4.*Lista de cotejo asistencia a clases presenciales.*

Asistencias estudiantes.		Fechas / Semanas.									
No.	Alumno.										

Fuente: elaboración propia. **Anexo 5.***Lista de cotejo asistencia a ensayos grupales.*

Asistencias ensayos.		Día/ fecha. Firma del estudiante.									
No.	Alumno.										

Fuente: elaboración propia. **Anexo 6.***Rúbrica de heteroevaluación de la muestra final.*

Aspecto a evaluar.	SUSPENSO	BIEN	NOTABLE	EXCELENTE
Interpretación del personaje. (30%)	El estudiante no aplica técnicas de interpretación de diferentes personajes del género pieza y farsa. No tiene en cuenta técnicas	El estudiante aplica de manera escasa técnicas de interpretación de diferentes personajes del género pieza y farsa. Tiene en	El estudiante aplica técnicas de interpretación de diferentes personajes del género pieza y farsa. Tiene en	El estudiante aplica de manera correcta y adecuada técnicas de interpretación de diferentes personajes del género pieza y farsa. Tiene en

	de creación de perfil psicológico, social y físico.	cuenta escasas técnicas de creación de perfil psicológico, social y físico.	cuenta técnicas de creación de perfil psicológico, social y físico.	cuenta técnicas de creación de perfil psicológico, social y físico.
Aplicación de la acción dramática. (30%)	El estudiante no aplica de manera correcta y adecuada en la escena los cinco elementos básicos de la estructura dramática (acción, sujeto, texto, entorno y conflicto). No sabe estar en situación con él mismo y los demás.	El estudiante aplica de manera escasa en la escena los cinco elementos básicos de la estructura dramática (acción, sujeto, texto, entorno y conflicto). Sabe de manera teórica pero no práctica estar en situación con él mismo y los demás.	El estudiante aplica en la escena los cinco elementos básicos de la estructura dramática (acción, sujeto, texto, entorno y conflicto). Comprende estar en situación con él mismo y los demás.	El estudiante aplica de manera correcta y adecuada en la escena los cinco elementos básicos de la estructura dramática (acción, sujeto, texto, entorno y conflicto). Sabe estar en situación con él mismo y los demás.
Calidad de la interpretación. (20%)	El estudiante no aplica de manera adecuada elementos de vestuario, escenografía, sonido, utilería y producción del espectáculo escénico.	El estudiante aplica de manera escasa elementos de vestuario, escenografía, sonido, utilería y producción del espectáculo escénico.	El estudiante aplica elementos de vestuario, escenografía, sonido, utilería y producción del espectáculo escénico.	El estudiante aplica de manera excelente elementos de vestuario, escenografía, sonido, utilería y producción del espectáculo escénico.
Dominio de las competencias de la asignatura. (20%)	El estudiante no aplica las competencias trabajadas durante el proceso académico en la presentación de la muestra final.	El estudiante aplica de manera escasa las competencias trabajadas durante el proceso académico en la presentación de la muestra final.	El estudiante aplica las competencias trabajadas durante el proceso académico en la presentación de la muestra final.	El estudiante aplica de manera excelente las competencias trabajadas durante el proceso académico en la presentación de la muestra final.

Fuente: elaboración propia.

**Anexo 7.***Rúbrica de heteroevaluación de trabajo grupal. Caso práctico. Fases del ABP.*

Aspecto a evaluar.	SUSPENSO	BIEN	NOTABLE	EXCELENTE
Definición del problema y	El equipo no comprende el	El equipo comprende de	El equipo comprende el	El equipo comprende de

generación de hipótesis caso práctico. (20%)	caso práctico y no genera hipótesis para la ejecución de la escena dramática. No lo registra documentalmente.	manera escasa el caso práctico y genera hipótesis poco profundas para la ejecución de la escena dramática. Lo registra de manera escasa documentalmente.	caso práctico y genera sobresalientemente hipótesis previas para la ejecución de la escena dramática registrándolo documentalmente.	manera adecuada el caso práctico y genera de manera articulada hipótesis previas para la ejecución de la escena dramática registrándolo documentalmente.
Lluvia de ideas y recolección de información. (20%)	El equipo a través de la improvisación no define pautas de intervención, análisis de la obra y competencias de la asignatura. No lo registran documentalmente.	El equipo a través de la improvisación define de manera escasa pautas de intervención, analizan la obra de manera poco Lo registran de manera escasa documentalmente.	El equipo a través de la improvisación define de manera sobresaliente pautas de intervención, analizan la obra y competencias de la asignatura. Lo registran documentalmente.	El equipo a través de la improvisación define de manera correcta pautas de intervención, analizan la obra y competencias de la asignatura. Lo registran documentalmente.
Verificación de hipótesis del caso. Presentación en clase. (40%)	El equipo no presenta durante las sesiones de clase sus avances en la solución del caso – escena, No lo registra documentalmente.	El equipo presenta pocas veces durante las sesiones de clase sus avances en la solución del caso – escena, Lo registra de manera escasa documentalmente.	El equipo presenta ocasionalmente durante las sesiones de clase sus avances en la solución del caso – escena. Lo registra documentalmente.	El equipo presenta durante las sesiones de clase sus avances en la solución del caso – escena. Lo registra documentalmente.
Retroalimentaciones y mejoras. (20%)	El equipo no comprende el enfoque del ensayo- error para generar nuevas soluciones.	El equipo comprende de manera escasa el enfoque del ensayo- error para generar nuevas soluciones.	El equipo comprende de manera sobresaliente el enfoque del ensayo- error para generar nuevas soluciones.	El equipo comprende el enfoque del ensayo- error para generar nuevas soluciones.

Fuente: elaboración propia. 

Anexo 8.*Rúbrica de heteroevaluación de trabajos individuales. Estructura dramática.*

Aspecto a evaluar.	SUSPENSO	BIEN	NOTABLE	EXCELENTE
Análisis de la obra. Estructura dramática. (25%)	El estudiante no analiza la obra seleccionada y no entrega los puntos de elaboración.	El estudiante analiza la obra seleccionada de manera escasa y no entrega todos los puntos de elaboración.	El estudiante analiza la obra seleccionada de manera sobresaliente teniendo en cuenta los puntos de elaboración.	El estudiante analiza la obra seleccionada de manera correcta y profunda teniendo en cuenta los puntos de elaboración.
Preguntas del personaje. (25%)	El estudiante no comprende las preguntas del personaje y no las desarrolla con profundidad.	El estudiante comprende de manera escasa las preguntas del personaje y las desarrolla con poca profundidad.	El estudiante comprende de manera sobresaliente las preguntas del personaje y las desarrolla.	El estudiante comprende de manera adecuada las preguntas del personaje y las desarrolla de manera profunda.
Análisis tridimensional del personaje. (25%)	El estudiante no comprende ni elabora los ítems del análisis tridimensional del personaje.	El estudiante comprende y elabora de manera trivial los ítems del análisis tridimensional del personaje.	El estudiante comprende y elabora de manera sobresaliente los ítems del análisis tridimensional del personaje.	El estudiante comprende y elabora de manera adecuada cada uno de los ítems del análisis tridimensional del personaje.
Análisis del conflicto del personaje. (25%)	El estudiante no comprende ni elabora los conflictos que envuelven su personaje y situación.	El estudiante comprende y elabora de manera trivial los conflictos que envuelven su personaje y situación.	El estudiante comprende y elabora de manera sobresaliente los conflictos que envuelven su personaje y situación.	El estudiante comprende y elabora de manera correcta los conflictos que envuelven su personaje y situación.

Fuente: elaboración propia.

**Anexo 9.***Rúbrica de heteroevaluación de trabajos individuales. Dossier didáctico.*

Aspecto a evaluar.	SUSPENSO	BIEN	NOTABLE	EXCELENTE
Registro didáctico de la sesión de clase. (40%)	El estudiante no registra los ejercicios realizados en clase.	El estudiante registra con poco detalle los ejercicios	El estudiante registra de manera sobresaliente los ejercicios	El estudiante registra correctamente cada uno de los

		realizados en clase.	realizados en clase de manera didáctica.	ejercicios realizados en clase de manera didáctica y detallada.
Sensaciones de los ejercicios de clase. (20%)	El estudiante no registra sus sensaciones frente al trabajo interno y cooperativo que realiza en las sesiones de clase.	El estudiante registra con poca profundidad sus sensaciones frente al trabajo interno y cooperativo que realiza en las sesiones de clase.	El estudiante registra de manera sobresaliente sus sensaciones frente al trabajo interno y cooperativo que realiza en las sesiones de clase.	El estudiante registra de manera detallada sus sensaciones frente al trabajo interno y cooperativo que realiza en las sesiones de clase.
Percepciones del trabajo de clase. (20%)	El estudiante no registra sus percepciones y posibilidades de mejora. No tiene en cuenta el enfoque del error como herramienta de retroalimentación.	El estudiante registra escasamente sus percepciones y no profundiza en posibilidades de mejora.	El estudiante registra de manera sobresaliente sus percepciones y posibilidades de mejora, teniendo en cuenta el enfoque del error como herramienta de retroalimentación.	El estudiante registra de manera adecuada sus percepciones y posibilidades de mejora, teniendo en cuenta el enfoque del error como herramienta de retroalimentación.
Organización y entrega. Recurso TIC. (20%)	El estudiante no usa la plataforma TIC para el registro de su dossier ni lo complementa con recursos audiovisuales.	El estudiante usa de manera escasa o incorrecta la plataforma TIC para el registro de su dossier, lo complementa con pocos recursos audiovisuales.	El estudiante usa de manera sobresaliente la plataforma TIC para el registro de su dossier, lo complementa con recursos audiovisuales.	El estudiante hace uso de la plataforma TIC para el registro de su dossier, lo complementa con recursos audiovisuales.

Fuente: elaboración propia.



Anexo 10.

Rúbrica de coevaluación.

Estudiante:					
Indicador de evaluación.	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.
	1	2	3	4	5
Mi compañero participó y aportó ideas durante el desarrollo de las diferentes fases de solución del					

caso/escena y del aprendizaje basado en problemas.					
Mi compañero trabajó de manera asertiva en el equipo, se comunicó de manera respetuosa y trabajo colaborativamente.					
Mi compañero asistió a los ensayos de manera grupal puntualmente y en óptimas condiciones para el desarrollo del trabajo.					
Mi compañero cumplió con los requerimientos que se solicitaban de manera individual aportando a los ensayos y las sesiones de clase.					
Mi compañero se esforzó por realizar las actividades y tareas demandas por el grupo y por el docente.					

Fuente: elaboración propia. 

Anexo 11.

Escala de valoración individual.

Estudiante:					
Indicador de evaluación.	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.
	1	2	3	4	5
Participación en las fases de solución del caso/escena y del aprendizaje basado en problemas.					
Trabajo en equipo y colaborativo.					
Asistencia a ensayos y sesiones de clase.					
Comprensión del error como método de aprendizaje.					
Esfuerzo para la realización de actividades.					

Fuente: elaboración propia. 