



UNIVERSIDAD ACADEMIA DEL HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE TEATRO

PROBLEMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA TEATRAL EN PROCESOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES

Alumno: Mella Orellana, Michelle Andrea

Profesora Guía: Retuerto Mendaña, Iria

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación

Tesis para optar al título de Profesora de teatro

Santiago, 2018

A mi familia, la matriz en dónde siempre encuentro apoyo

Índice

1. Planteamiento del problema	
1.1 Introducción.....	4
1.2 Problemática.....	7
1.3 Objetivo General.....	7
1.4 Objetivos Específicos.....	7
1.5 Justificación.....	8
2. Marco Teórico.....	11
2.1 Evaluación educativa.....	11
2.2 Evaluación artística.....	25
2.3 Teatro en la escuela.....	30
3. Diseño Metodológico.....	48
3.1 Enfoque de la investigación.....	48
3.2 Tipo de investigación.....	49
3.3 Unidad de estudio	49
3.4 Muestra.....	49
3.5 Técnicas de producción de datos	50
3.6 Técnicas de análisis.....	51
4. Presentación de datos.....	52
4.1 Visión sobre el contenido.....	52
4.2 Visión sobre el rol docente.....	53
4.3 Visión sobre los estudiantes.....	53
4.4 Visión sobre el contexto.....	53
5. Análisis de datos.....	54

5.1 Visión sobre el contenido.....	55
5.2 Visión sobre el rol docente.....	60
5.3 Visión sobre los estudiantes.....	65
5.4 Visión sobre el contexto	69
6. Reflexiones y conclusión final.....	71
7. Bibliografía.....	75
8. Anexos.....	79

1. Planteamiento del problema.

1.1 Introducción

A poco andar en el camino de la pedagogía teatral se hace presente la idea de que evaluar teatro es difícil y burocrático, incluso en la formación de la docencia teatral la evaluación aparece como un terreno difuso, poco analogable a la evaluación de otras aptitudes académicas o artísticas que toman lugar en la escuela, y que sólo podrán ser entendidas en la práctica. De estas ideas preconcebidas y concebidas respecto a la praxis nace esta investigación, que intentará dilucidar y comprender las razones por las que nosotros mismos, estudiantes y pedagogos teatrales, consideramos a la evaluación educativa como un elemento que tensiona nuestro quehacer, y los factores que participan en estas tensiones.

Pero antes que la investigación se adentre en la evaluación en sí misma, es importante tener en cuenta que la pedagogía no es un campo fácil, todo lo contrario, es un campo de una complejidad comprendida por su diversidad y su dinamismo: traspasa lo complicado que ya puede tener la teoría y nos sitúa en una práctica multidimensional y de alta complejidad. Así lo analiza Quezada (2008) en su estudio titulado “La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases” que ubica el trabajo en el aula dentro del paradigma de sistemas complejos (SC) desarrollado por Holland y Miller (1991), caracterizándolo como un sistema reactivo que reacciona de formas poco controlables a una amplia gama de estímulos, no es predecible y es altamente sensible. Una vez que se produce un patrón identificable, en este caso en el proceso de aprendizaje, si éste se trazara en forma vectorial, se replicará en proporción áurea una y otra vez en las distintas esferas, resultado en múltiples partes iguales en estructura pero en creciente tamaño, como un sistema de fractales (Quezada, 2008). Esto

refuerza la idea de que no existe una solución magistral que sea efectiva en todo ámbito y en todos los estudiantes, que despierte de igual forma las habilidades de los estudiantes, sino que es necesario trabajar con estrategias que se ajusten mejor a las características individuales de cada grupo/curso e individuo/ alumno. Es necesario comprender que esta complejidad del proceso educativo es inherente al aprendizaje para analizar el fenómeno de la evaluación en consideración a esta característica, lo que significa tener en cuenta que al hablar de evaluación, hablamos de un fenómeno que poco tiene de simple, por lo que no es inusual que la práctica pedagógica los profesores se vean enfrentados a constantes vicisitudes en el aula, haciendo que cambien las condiciones y necesidades evaluativas de cada grupo.

Esta complejidad se expresa de manera particular en la enseñanza artística, donde los conceptos iniciales de la evaluación, es decir, la medición de conceptos empíricos, se tensionan con la naturaleza creativa y subjetivas de las manifestaciones artísticas. Con esto no debe entenderse que el arte es imposible de evaluar, sino que la interacción evaluación-arte resulta particularmente compleja en comparación a procesos evaluativos más estandarizados y con mayor tiempo de aplicación, como los contenidos correspondientes, por ejemplo, a las ciencias exactas en la escuela.

Estas dificultades necesitan naturalmente de la práctica no sólo por la complejidad relación arte-evaluación, sino también debido a que la instauración de la enseñanza artística en la escuela moderna es relativamente joven en comparación a la enseñanza de contenidos científicos. Y si la enseñanza de las artes visuales es un campo con poca historia investigativa en el área de la educación, el teatro tiene una historia más joven aún.

Es por eso que, de todo el espectro de conocimientos impartidos y evaluados en la escuela, nos focalizamos en aquellos relativos al área artística a través de la práctica teatral. Y de todos los problemas a los cuales nos podemos ver enfrentados en la práctica del pedagogo teatral, nos enfocaremos a aquellos que se desprenden del proceso de evaluación. Las problemáticas apriorísticas de la evaluación teatral podrían ser diseccionadas en aquellos problemas que se desprenden del proceso evaluativo en sí y aquellos que se desprenden del proceso de traducción a cifras o calificación. Estos últimos resultan, desde la teoría, interesantes en la investigación debido a la relación que puede establecerse entre la traducción a cifras de las apreciaciones particulares, y porque además nos encontramos hoy en el escenario en que la calificación es el sistema estándar de medición y comparación de la calidad académica a nivel intraescolar (salvando excepciones) e interescolar, por lo tanto, es una práctica instaurada en el aula por décadas, y que se ha transformado en un método de mediación entre el alumno y el profesor. Existe una preponderancia de la calificación como instrumento evaluativo por excelencia (Mora, 2004), siendo el sistema más ampliamente utilizado a nivel escolar. A todos nosotros quienes fuimos a un colegio tradicional nos amenazaron con un 2,0 al libro, o nos vimos frustrados ante un 3,9, o nos llenó de orgullo un 7.0.

Esta cuantificación, además, está tan firmemente instaurada en la escuela actual se contrapone a los conceptos que se desprenden de lo que comúnmente asociamos a la naturaleza del arte, la expresión corporal y el proceso creativo. Esta podría verse aún más tensionada al momento de traducir percepciones que se desprenden de metodologías como la pedagogía teatral, donde el enfoque del aprendizaje no está incluido en el curriculum obligatorios y existe un afán de usar la teatralidad como un agente que genera un cambio o

movimiento en el individuo que participa y en el ambiente en que se desarrolla (Motos, 2015. Ackroyd, 2000). Es, por lo demás, un espacio del cual también se ocupa la escuela en su labor formativa integral del individuo, no visto de una perspectiva centrada en los contenidos sino considerando que “la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, 2) Es por eso que la interrelación de paradigmática de la evaluación cuantificativa y el proceso artístico resulta particularmente interesante y a la vez, ocasiona tantas interrogantes en la práctica de la enseñanza teatral.

1.2 Problemática

¿Cuáles son los factores que hacen que la evaluación se presente como un desafío para los profesores?

1.3 Objetivo general

Comprender la manera en la cual se enfrentan a la evaluación distintos profesores de teatro de diferentes colegios.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar las metodologías de trabajo utilizadas por docentes de teatro.
- Identificar las mayores dificultades que se encuentran los profesores de teatro a la hora de evaluar.
- Analizar los factores que inciden en que la evaluación se presente como un desafío en el teatro en contexto escolar
- Reflexionar en torno a la integración del teatro en el currículum escolar, en relación a su aplicación y evaluación.

1.5 Justificación

La investigación se basa principalmente en dos pilares que se encuentran relacionados entre sí. El primero se constituye ante al escaso material literario investigativo en torno a la aplicación práctica actual del teatro en Chile, material prácticamente inexistente en torno a la evaluación educativa implementada a la aplicación del teatro en la escuela. El segundo pilar se relaciona con la pronta incorporación del teatro al currículum nacional que hoy se levanta como una propuesta de ley.

En la práctica actual nos encontramos cada vez con más colegios que han comenzado a implementar tanto el teatro como parte de su currículum al igual que éste como complemento para la enseñanza, sirviéndose del teatro como herramienta para facilitar el aprendizaje de diversos contenidos, lo que se constituye como un paso importante en materia de avances para una educación integral, de acuerdo a lo promovido por organizaciones como UNESCO. Cabe destacar que la importancia que se le ha otorgado a la enseñanza artística es de historia reciente -más reciente aún en el caso del teatro- es en 1999 cuando UNESCO apela los importantes aportes de la educación artística en la formación integral en el “Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela” (CNCA, 2013). En ese informe se subrayaba la necesidad apremiante de reformar y reforzar el sistema escolar, en particular la educación básica y primaria. Esta necesidad nace de la concepción de que la escuela no debe ser sólo un ente educador de contenidos duros, sino una parte de un proceso educativo que se extiende a través de toda la vida y que se presente de forma transversal a las dimensiones humanas, poniendo al sujeto no sólo desde una perspectiva racional sino también como un ser social, emocional y ciudadano. (CNCA, 2013)

Centrándonos en nuestra realidad chilena, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en conjunto con el Ministerio de Educación señala en el material didáctico Caja de herramientas para la enseñanza artística (2016):

“En los últimos tiempos se ha producido a nivel internacional un cambio de enfoque sobre el tema de la educación dirigido a lograr metas relacionadas con la ampliación de la cobertura, la calidad y la equidad. En este sentido, las declaraciones de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), recogidas por las políticas educativas de Chile, hablan de replantear la labor de la educación, de manera que las personas estén mejor preparadas para enfrentar el mundo actual.

CNCA, 2016, p 5

Dentro de este mismo material, se subrayan las potencialidades de la enseñanza artística en la escuela a partir de su capacidad de fortalecer el pensamiento abstracto y divergente, acompañada de la reflexión, permitiendo la búsqueda de soluciones creativas a los problemas cotidianos, favorecer el desarrollo de habilidades artísticas y cualidades como la sensibilidad o la tolerancia, contribuir potencialmente al desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género y la valoración de la diversidad. También se destaca la capacidad de promover un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y del diálogo entre culturas y ser un espacio que, dirigido por personas con la formación adecuada, permite explorar dimensiones terapéuticas. Estas capacidades del arte se concluyen a partir de lo instruido por organizaciones internacionales y de proyectos investigativos nacionales, como el estudio realizado por el CNCA titulado “Estudio sobre el aporte de la educación artística a las

competencias laborales transversales”, que concluye asegurando que el fomento del arte y la cultura en la educación favorece el desarrollo humano de las personas y se recomienda el fortalecimiento de la educación artística continua en el currículo escolar, como asignatura y como componente de otras actividades curriculares y extracurriculares. Se señala, también, que es necesario diseñar mecanismos que fomenten la apropiación de las oportunidades de formación artística por parte de los establecimientos; atraer la gestión directiva de los establecimientos hacia la educación artística, donde se hace evidente la necesidad de sensibilizar y convencer a los equipos directivos y profesores en torno al potencial de la educación artística en la formación escolar. También se destaca la importancia de velar por la calidad técnica de los talleres artísticos, mejorar condiciones para el desarrollo de educación artística y vincular más estrechamente los establecimientos educativos con la oferta artística y cultural local (CNCA, 2013).

Es en este contexto donde surge la necesidad de legislar en torno a la educación y nos encontramos hoy frente a un proyecto que busca solicitar al poder ejecutivo la implementación del teatro al currículum nacional y los contenidos mínimos obligatorios en la enseñanza básica y media. La solicitud fue impulsada por la fundación teatro a Mil FITAM en conjunto con los sindicatos de actores SIDARTE y Chileactores y fue aprobada el año 2016 de manera unánime por la cámara de diputados, propuesta que busca

“pasar de una educación centrada en enseñar las cuatro operaciones aritméticas básicas y leer, a la formación de ciudadanos integrales, capaces de expresarse, capaces de autoafirmar su carácter, de trabajar en equipo, de innovar, de sumergirse en su propia experiencia para sacar conclusiones,

capaces de reconocer la importancia del otro. Todos elementos que aporta el teatro y que aportan a la reforma educacional”

Cámara de Diputados, 2016

En este contexto y con base en esta búsqueda es dónde la investigación toma forma y dónde encuentra su justificación, tanto en la teoría como en el ámbito práctico y actual.

2. Marco Teórico

Para poder identificar, comprender y analizar las dificultades que se les presentan a los profesores de teatro en la escuela, y la manera en que son capaces de sobreponerse a ellas, es preciso establecer ciertos parámetros teóricos e investigativos que han sido divididos en tres ejes fundamentales: evaluación educativa, evaluación artística y teatro en la escuela.

2.1 Evaluación educativa

Evaluar, sin lugar a dudas, va enlazado con el verbo medir. Cada vez que evaluamos algo estamos, al mismo tiempo, midiendo una variable. La medición de esta variable es fundamental para realizar la evaluación. Sin embargo, ambos verbos no deben ser tomados como sinónimos. Tampoco debe entenderse que evaluar es sinónimo de calificar ni aplicar pruebas escritas. “La evaluación tiene que ver con las actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas.” (Álvarez Méndez, 2001, p. 18). La evaluación educativa es un proceso mucho más amplio acerca del proceso de aprendizaje-enseñanza y que se relaciona con el sujeto, es decir, con el alumno, no con las actividades que pueden servir como método evaluativo. Para Álvarez Méndez, la evaluación en el ámbito educativo debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, porque se

asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento.
(Álvarez Méndez, 1993, p. 104)

La evaluación surge de la necesidad de asegurar, por parte del pedagogo, que el conocimiento está siendo transmitido y aprendido por el estudiante. Esta es una necesidad transversal en la práctica pedagógica, a la cual se enfrentan todos los profesores independiente de la metodología que utilizan o el contenido que enseñan: ¿Cómo sé si el estudiante está aprendiendo?. Determinar este proceso con el objetivo de que la enseñanza sea más eficaz es una práctica que surge antes del advenimiento de la escuela tal como la conocemos hoy. Es una práctica que comienza inherentemente al proceso de aprendizaje, mucho antes del auge de la escuela moderna y las nociones teóricas en torno a la pedagogía, por lo que aparece como un concepto que ha ido evolucionando y variando a través del tiempo y las prácticas pedagógicas. Casanova (1995) reconoce la importancia de que la evaluación esté siempre y en al servicio los protagonistas en el proceso del binomio enseñanza-aprendizaje, especialmente al servicio de los individuos que aprenden. Así, declara que

“La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.”

Casanova, 1995, p 82

Este es un planteamiento decisivo a la hora de enfrentarse a la evaluación educativa, y que será considerado en ésta investigación al hablar de evaluación, es decir, no hablaremos de la evaluación como un concepto que solo se limita a medir el aprendizaje, sino que ella misma debe ser útil para propiciar las máximas oportunidades de que el aprendizaje ocurra, desde el primer momento que el binomio enseñanza-aprendizaje comienza a operar como una constante a lo largo de todo el proceso.

Además, es necesario establecer que hoy en día aún existen muchos mitos y visiones erradas en cuanto a lo que es o debe ser el proceso de evaluación educativa. Para Constenla (2007) estas visiones nacen por la idea de que la evaluación sólo tiene consideraciones técnicas, mientras que, al contrario de esta creencia la evaluación posee fundamentalmente implicancias culturales y éticas y no sólo técnicas. “Esto explicaría cómo muchas veces la práctica evaluativa de los profesores se ve dificultada por razones de creencias, incertidumbres y mitos instaurados culturalmente en el discurso evaluativo.” (Constenla Núñez, 2007, p. 6). Estos mitos sobre la práctica evaluativa se alejan de la mirada compleja y multisistémica con la cual se trabaja hoy sobre la evaluación, y serán un concepto clave en el análisis del sistema evaluativo en la educación artística.

Con anterioridad mencioné la importancia de considerar al proceso educativo bajo el alero de funcionamiento de un sistema complejo desde los parámetros investigativos que plantea, Quezada y Canessa (2008), comparando el trabajo en el aula con el criterio que desarrollan Holland y Miller en 1991 de identificar sistemas complejos (SC) de comportamiento humano, los cuales tienen ciertas características particulares.

Acerca de la naturaleza de un sistema complejo, los autores señalan:

“En general, un SC está compuesto por múltiples elementos individuales interactuantes y excitables entre sí (agentes). Estos agentes cambian sus estados internos según la interacción que tienen con otros agentes y el ambiente en que están inmersos. Aunque el comportamiento individual de dichos agentes resulte ser simple, la interacción de estos produce comportamientos y características del sistema que como un todo son diferentes a una agregación lineal de sus conductas individuales”

(Quezada y Canessa, 2008, p 2)

Este sistema reactivo se determina por dos principales modalidades de funcionamiento que se dan de forma simultánea. Por un lado, el sistema se comporta de maneras poco predecibles, ya que es de fácil reacción a múltiples e indeterminados estímulos, lo que dificulta su precisa previsión. Por otro lado, una vez que se manifiestan, se podrían trazar vectorialmente repitiendo la misma figura sobre sí misma, como en un sistema de fractales que se repite en proporción geométrica, como un brócoli o una coliflor que al picarla forman pequeños brócolis y coliflores, iguales a la original pero de tamaños diferentes.

Este paradigma aplicado al aula, bajo la mirada del autor, trabaja con el planteamiento de que, por un lado, todos los alumnos tienen la capacidad de aprender, pero cada uno posee sus propios patrones de incorporación de información y ciclos atencionales. Estas diferencias se comportan como agentes variables del proceso y son inherentes a cada individuo, (incluso podrían mantenerse como un sello identitario a lo largo de su vida escolar). Esto provoca que

el sistema se comporte de manera caótica y poco predecible y que el fenómeno se exprese en un patrón fractal, donde “los participantes son fractales y su fractalidad era característica e individual, corroborando que el patrón fractal de dicha estrategia inferencial resulta ser un patrón estable que identifica al sistema (individuo) del cual proviene, incluso a diferentes edades de la persona” (Quezada y Canessa, 2008b, p 3); y por otro lado, podrían identificarse dinámicas que se replican en los distintos niveles del proceso educativo.

Esta característica del binomio enseñanza-aprendizaje aplicado en la escuela, complejiza sin duda la evaluación educativa efectiva. El proceso evaluativo (según esta caracterización) debe tratar de adaptarse de mejor manera a las distintas dinámicas que pueden surgir en él, lo que refuerza la idea de que, en términos evaluativos, no existe una solución magistral que sea efectiva en todo ámbito y en todos los estudiantes. Ni tampoco que sea aplicable a todas las situaciones y contextos. Por otra parte, la singularidad fractaria del sistema de aprendizaje apoya esta idea, al situar a la evaluación ahora en distintos niveles y con distintos objetivos que se adecuan a ciertas condiciones particulares de cada sistema educativo. Casanova, por lo demás, defiende la idea de que, en la actualidad, se manifiesta notoriamente la necesidad de evaluar los sistemas en todos los ámbitos que integran la actividad educativa, (no sólo el resultado académico del alumnado), en concordancia con lo expuesto por los autores en base a los Sistemas Complejos.

Queda en evidencia que el proceso evaluativo es, por consecuencia, complejo y dinámico, sin embargo, ésta es una visión actual y que ha sido construida en la última mitad de siglo en torno a teorías pedagógicas que ubican a la escuela en un entorno holístico para el proceso de aprendizaje, pero la evaluación ocurre desde mucho antes de la instauración de la escuela

moderna, y a comienzos del siglo XX se comienza a relacionar estrechamente con el concepto de currículo.

El enlace entre currículum y evaluación surge de la mano de Ralph Tyler en 1949. Tyler renueva el concepto de currículum y evaluación a partir de la elaboración de un modelo que generó un paradigma pedagógico que se hace presente en la educación durante un largo período. Este paradigma se basa principalmente en la generación de objetivos sistematizados y la medición del cumplimiento de estos objetivos, a partir de la formulación de cuatro preguntas principales: ¿Qué aprendizaje se quiere que los alumnos logren?, ¿Mediante qué situaciones de aprendizaje podrá lograrse dichos aprendizajes? ¿Qué recursos se utilizará para ello? Y ¿Cómo evaluaré si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos? (Tyler, 1973).

A partir de estas preguntas el planificador elabora y define objetivos, luego diseña técnicas y medidas para estos objetivos, buscando situaciones y condiciones para cumplirlos, y luego recopilar la información y la compara con los objetivos para medir un porcentaje de logro. Si bien esta visión centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso, esta mirada integradora de los conceptos currículum y evaluación educativa representa una verdadera revolución en la historia educacional, que se lleva a la práctica a partir de una reforma curricular instaurada en los Estados Unidos durante la década del sesenta. (Mora, 2004).

Tal es el impacto que genera Tyler en la educación que autores como Ana Mora Vargas (2004) propone que la evaluación puede ser entendida en períodos, establecidos a partir de la renovación de los conceptos de evaluación y currículum a mediados del siglo XX. Sin embargo, estos periodos no son necesariamente históricos sino que se relacionan con el

enfoque que se aplica a la evaluación. Así, la autora concibe dos grandes periodos con distintas generación: un periodo pre-tyleriano y un período tyleriano.

Un periodo pre-tyleriano o la generación de la medida, donde “la atención está centrada en medir la calidad de la educación expresada en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas” (Mora, 2004, p 16) En ella el rol que cumple el evaluador se caracteriza por la aplicación sistemática los instrumentos de forma técnica. Aquí la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición. Marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los tests informan sobre el alumnado, pero no dan apreciaciones acerca de los programas de formación.

Es necesario tener en cuenta que los paradigmas responden a un momento socio-histórico, es por eso que al analizar los principios del concepto evaluativo es necesario también tomar en cuenta el contexto en que éstos se desarrollan. A propósito de la génesis de la evaluación educativa, antes de las teorías de Tyler, he seleccionado dos citas que ilustran la relación entre el concepto evaluativo y el contexto socioeconómico a principios del siglo XX, donde existía un sistema económico creciente enfocado en la producción, sumado a una preponderancia del paradigma científico y el positivismo:

“Desde sus comienzos, la evaluación aparece influida por su procedencia en el campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el ámbito educativo se pretendió medir el progreso del

alumno cuantificando lo aprendido. Lo que hace que se equipare a medida y que durante muchos años (demasiados, en algunos casos llega hasta nuestros días) Lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumno.”

Casanova, 199, p 83

"En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento 'científico' y de la organización burocrática" (Giroux, 1981, p 53)

Ambas citas hacen hincapié en la educación análoga a un proceso económico y en la comprobación del aprendizaje a una técnica que puede ser equiparada a un estudio científico. Cabe destacar que, con la aparición de las reformas curriculares esta visión no fue desechada por completo, al contrario, en una primera instancia la evaluación aún se relaciona con una educación conductista. Así, Tyler señala que la evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos (1973), en directa relación con el resultado del rendimiento académico como una cifra cuantitativa. Sin embargo, esta primera

perspectiva contempla la evaluación como un fin, según el cual se emite una valoración determinada del proceso educativo, a fin de llegar a una valoración “objetiva” para lo que Tyler sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (1973).

En una época post-Tyleriana, es decir, que considera ya la evaluación como una acción coordinada con el curriculum surgen, además, diferentes teorías pedagógicas que ponen en crisis el concepto de evaluación educativa. Estas teorías priorizan el proceso educativo integral sobre la recepción de resultados académicos en cifras, considerando a la evaluación como una herramienta que está presente y en acción a través de todo el ciclo educativo, no sólo al momento de recoger datos sobre el porcentaje de logro al final de éste. De éstas, se pueden destacar las definiciones dadas por Cabrero (2000) y Casanova (2007).

“la evaluación ha de ser un proceso sistemático y no improvisado que asegure la objetividad y utilidad de información que se recoge, a través de la emisión de un juicio de valor o de mérito, intengrándose en todas las fases del proceso, convirtiéndose en un instrumento útil que ayude en la comprensión de procesos formativos”

(Cabrero, 2000, p. 10)

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un riguroso y sistemáticos proceso de recogida de datos, incorporado el proceso educativo desde el comienzo, de modo que se disponible mantener información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor

con respecto a ellas y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorando la actividad educativa progresivamente.

(Casanova 2007, p. 46)

Ambas definiciones corresponden a investigaciones bastantes recientes acerca de la evaluación educativa, por lo que proponen una mirada integral que se desprende de las necesidades prácticas y con el progresivo mejoramiento del sistema educativo, derribando así, ciertos mitos acerca de la evaluación educativa que más bien se vinculan con el antiguo enfoque, netamente técnico, hoy considerado por muchos autores como reduccionista (Constenla Núñez, 2007). La diferencias entre ambos enfoques son certeramente ejemplificados por Constenla en su investigación del 2007 titulada “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula” publicada por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2007) dentro del marco del seminario-taller regional por la calidad de la educación “Evaluar para aprender”. El cuadro comparativo se presenta a continuación:

Enfoque tradicional	Enfoque Actual
Todos los alumnos aprenden de la misma manera de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.	No existen alumnos estándar. Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deber ser individualizada y variada.
La mejor forma de evaluar el progreso de los alumnos es mediante pruebas del papel y lápiz.	Variados procedimientos que incluye, entre otros, la observación, proyectos y trabajos de los alumnos, las carpetas que los alumnos crean y mantienen, pruebas de papel y lápiz, muestran un cuadro más global del progreso del alumno.

La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza; esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella.	Los límites entre currículo y evaluación se confunden; la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria.
Existe un cuerpo de conocimiento bien definido que los alumnos deben dominar en la escuela y que deben ser capaces de demostrar o reproducir en una prueba.	El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación contribuye a ello.
Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su facilidad de corrección, de cualificación, de aplicación) es la consideración más importante.	Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecuencial.
Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición de información.	La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso del aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento y en la comprensión de las relaciones dinámicas entre los contenidos curriculares y la vida real.
Una enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en pruebas diseñadas para medir sus conocimientos en distintas materias.	Una enseñanza exitosa prepara al alumno para vivir efectivamente durante toda su vida; por lo tanto se centra en enseñar para transferir el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.

Al leer y analizar el cuadro comparativo con los dos enfoques, es evidente que la visión actual percibe la evaluación al servicio del binomio enseñanza-aprendizaje, no solamente dentro del proceso educativo sino al servicio de una educación que trasciende las barreras de aula de clases, sirviendo al estudiante en su vida cotidiana, alejada del antiguo precepto de que la única forma de enseñar (y por tanto de evaluar) es a través de lápiz y papel. Se destaca también la visión curricular de la evaluación, que se considera dentro del espacio educacional y no como un ente externo y observador de éste.

La evaluación en cualquiera de sus definiciones, tiene como fin último el mejoramiento del sistema de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta característica se relaciona con los

conceptos de eficacia, al permitirnos conocer si un sistema educativo logra la generación de conocimientos y aprendizaje con respecto al estudiantado. Pero además de ésta función última, Mora (2004) basada en estudios educacionales de Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999) desprende otras funciones con las cuales deben cumplir cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, y no sólo se ocupa del rendimiento académico del estudiantado, sino que son complementarias en la labor docente al momento de la planificación de las evaluaciones.

Estas funciones son:

- **Función de diagnóstico:** Esta función no se relaciona con el diagnóstico a priori de un grupo o curso por parte del docente, sino con la planificación, ejecución y administración de un proyecto educativo, que debe constituirse en favor de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva de manera útil a las autoridades académicas como orientación para tomar decisiones en pos al mejoramiento de la calidad de la educación.
- **Función instructiva:** Esta función se relaciona con todo los agentes del sistema educativo, e implica que el proceso de evaluación en sí mismo debe producir una muestra de los indicadores de la práctica del currículum.
- **Función educativa:** Cuando se trabaja con una evaluación docente integral se puede conocer cómo el trabajo docente es percibido su trabajo por sus colegas, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución. Esta percepción es útil al momento de levantar estrategias para mejorar las insuficiencias o enfrentar complicaciones que puedan surgir del desempeño profesional.

- **Función autoformatora:** Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que distinguir la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. El carácter formador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad. La autora destaca que ésta función debe ser el norte al momento de pensar en el proceso evaluativo como un proceso constante, donde el proceso se nutre de la experiencia y de la identificación de dificultades anteriores. La autora considera la evaluación como lenta y de constante reflexión.

El considerar las funciones de la evaluación como relevantes al momento de la investigación, implica también complejizar el concepto de evaluación, al integrar una nueva dimensión a la evaluación que trasciende al trabajo en el aula.

Posicionándonos desde el trabajo expuesto por Mora (2004), se pueden distinguir diferentes tipos de evaluación que se ejecutan según el criterio que suscite el objetivo de la evaluación, el evaluador mismo, las características del contenido a evaluar o las condiciones concretas, entre otros factores. También influye la visión educativa de un establecimiento o situaciones donde el ambiente no es del todo propicio para la enseñanza, entre otros múltiples agentes que pueden desprenderse del trabajo en aula en aquella situación puntual. De todos los

acuñados por Mora, se describirán los que fueron elegidos para la investigación. El criterio de elección fue de aquellos tipos que, desde la teoría, se problematizan más en su aplicación al teatro.

Según su finalidad y función: Función sumativa. La función sumativa pretende entregar una cifra o valor que sea útil para medir la eficacia del proceso de aprendizaje. Suele ser más fácilmente aplicable en la evaluación de productos y de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Sin embargo, ésta es un tipo de evaluación obligatoria en el sistema educacional chileno y su relación con la apreciación artística resulta tensa, por la naturaleza cualitativa del arte y más aún, del teatro.

Según su extensión: puede ser global o parcial. En una primera instancia se analizarán evaluaciones globales, es decir, que incluyan a todo el grupo-curso, sin embargo se procederá al análisis de una evaluación parcial, es decir, solo a ciertos individuos del grupo curso si en la experiencia se diera de esa forma.

Según los agentes evaluadores: Evaluación interna. Se da cuando la evaluación proviene de agentes internos en el complejo educacional, colegio o escuela. La evaluación interna puede además ser de distintas modalidades, éstas son de autoevaluación, cuando el individuo evalúa su propio trabajo y el rol del evaluador recae en el mismo sujeto; coevaluación., qué ocurre cuando los sujetos o grupos se evalúan mutuamente los unos a los otros, o heteroevaluación, cuando el rol del evaluador recae exclusivamente en el profesor. Estos tres tipos pueden convivir y ser parte de un proceso de evaluación artístico.

Según el momento de aplicación: Se distinguen las evaluaciones iniciales, procesuales y finales, según si son aplicadas al comienzo, durante o en la finalización de un proceso de

aprendizaje. Estas también pueden ser parte de un proceso de evaluación artístico, sin embargo, la investigación se centrará en las primeras dos, evaluación inicial y procesual.

2.2 Evaluación Artística.

La incorporación del teatro en el currículum escolar es bastante reciente y es un territorio poco explorado por la teoría pedagógica, por lo que antes de considerar la evaluación de teatro en sí, nos detendremos a analizar ciertas características que posee al arte en general y que dificultan su evaluación, y que se expresan a través de la práctica de la enseñanza de las artes visuales. Esta práctica ha sido la manera *clásica* de enseñar artes a través de las artes visuales, por lo que ha sido más documentada e investigada que sus contrapartes musicales y escénicas, y al ser de naturaleza artísticas resultan en ciertos puntos analogables con el quehacer teatral.

Existen ideas gravitatorias que circulan en nuestra sociedad occidental acerca del arte en general. Que es sólo basado en sentimentalismos, que es sólo un pasatiempo o una forma de expresarse son algunos de ellos, también, la idea de que el arte es sólo para algunos y que el artista está muy lejos de una vida disciplinada son otros. Estas ideas constituyen mitos sobre el arte que han estado instaurados en nuestra sociedad por largo tiempo, dificultando la concepción que el arte es también un modo de conocer y que la labor artística es también un proceso de cognición. El contexto escolar no está ajeno las construcciones sociales, al contrario, la escuela cumple con una labor formadora que trasmite ideas y percepciones, por lo que estas ideas sobre el arte también se cuelan en la escuela. (Errázuriz, 2002)

En las artes visuales gravita el mito de que la calidad se relaciona únicamente con el producto final, lo que limita las apreciaciones del proceso cognitivo que se desarrolla a través de la

creación artística. En el caso del arte dramático existe una expectativa de una puesta en escena, montaje, muestra o ejercicio dramático final, donde los se tiende a pensar que los valores para que una quedan rezagados exclusivamente a criterios estéticos y artificiales, tales como *actuar bonito* o que la muestra se *vea* bonita. Y si bien los criterios estéticos son parte de la puesta en escena, pensar en ellos como único indicador de evaluación es simplificar el proceso de aprendizaje artístico y por lo demás, cerrar la puerta a una herramienta importante en el desarrollo integral del individuo.

Es por esto que la evaluación artística ha sido abordada por autores como Eisner y Ross. A continuación se describirán, de ambos autores, los aspectos pertinentes a esta investigación, es decir, los que son analogables en mayor o menor medida con procesos teatrales, recordando que ambos autores teorizan y estudian el fenómeno de la educación artística en las artes visuales. Por lo tanto, esta descripción no aborda todos los postulados que sostienen los autores citados por Errázuriz (2002).

Eisner desarrolla su teoría en torno a que a la idea de que la enseñanza artística “se justifica por la naturaleza propia y única del arte.” (Errázuriz, 2002) A partir de esta definición, reconoce dos enfoques dentro de la enseñanza artística.

- Un enfoque contextualista busca 'poner el arte al servicio de los grupos humanos, por ejemplo, el ayudar a una comunidad determinada a rescatar sus tradiciones a través del arte. Esta visión va a depender entonces del contexto, de lo que se considere socialmente relevante en cuanto a las necesidades del grupo humano. En este enfoque pueden encontrarse aspectos similares al concepto de teatro aplicado, al cual nos referiremos más adelante.

- Un enfoque esencialista plantea el arte como una forma de experiencia vital, o “como un modo de conocimiento específico, sensible y no discursivo, puede hacer aportes exclusivos de su dominio propio y desde una posición que no debe ser subordinada a otras necesidades”. (Errázuriz, 2002) Y como esta característica corresponde a la esencia del arte. la evaluación debe estar al servicio de ésta naturaleza.

En distintos países y sistemas educativos hay diferentes formas de notación que constituyen una "valoración" sintética del trabajo del estudiante. Esta forma Eisner (Errázuriz, 2002) dice que se trata esencialmente de una forma- de presentar la evaluación tiene bastantes problemas.

En primer lugar, suele no ser muy expresiva para los propios estudiantes y sus padres, excepto en el sentido más grueso de calificar un resultado bajo categorías de 'bueno, regular y malo'. Por otra parte, puede estimular un tipo de actitud más centrada en la lógica de premio y castigo que en la de proceso formativo. No obstante estas consideraciones críticas, Eisner admite que en cualquier sistema los profesores tienen la obligación no sólo de evaluar, sino de someterse a sistemas de notación comparables. Por lo tanto, en la perspectiva de una evaluación que contribuya al proceso de enseñanza, las puntuaciones deberían tener significados nítidos y compartidos, además de ser complementados con otros procedimientos.

Eisner (Errázuriz, 2002) reitera que su propósito es mirar críticamente los procedimientos existentes, pero partiendo de la base que evaluar es un deber básico en la práctica pedagógica. El autor considera necesario antes de comenzar el proceso evaluativo, contextualizar el procedimiento, siendo esto útil en la generación de criterios apropiados para evaluar el trabajo artístico de los estudiantes, así, escribe tres contextos criterios dentro de los cuales

el profesor puede valorar el trabajo de los alumnos. Estos contextos para la evaluación son del estudiante con respecto a sí mismo, el estudiante con respecto a su curso y el estudiante con respecto al criterio.

- El criterio del estudiante con respecto a sí mismo responde a un proceso evaluativo que se proyecta a mediano o largo plazo, en donde se intenta medir los avances y logros alcanzados por el estudiante al final del proceso de aprendizaje, en comparación al comienzo de éste.
- El estudiante con respecto al grupo, pretende identificar una tendencia medial en cuanto al proceso de aprendizaje que va a variar por múltiples factores contextuales y cada grupo-curso. Una vez identificada la tendencia, se puede analizar comparativamente los progresos del estudiante respecto a esta tendencia.
- Y en el criterio del estudiante con respecto a un criterio, es necesaria la construcción de criterios apriorísticos, objetivos esperados que se establecen antes de iniciar el proceso educativo y función de los cuales se desarrolla un programa de enseñanza artística.

Otra forma de enfrentarse a la evaluación artística propone Malcolm Ross, quien considera a las artes dentro de su función formativa, y propone insertar la Educación Artística en un área protegida del currículum que denomina núcleo de ramos blandos, donde "no puede haber examinación convencional en esta parte reservada del currículum; ni calificaciones; ni norma o criterios referenciales; ni criterios nacionales. (Errázuriz, 2002). Para él, el juego es completamente necesario e influyente en el proceso de construcción de la identidad de un individuo, es por eso que concibe la educación artística como esencial en el desarrollo de la madurez emocional de los individuos y considera que a través de la enseñanza de la

expresión creativa en el arte ésta pueden fomentarse estos procesos. Para él, la creatividad no es únicamente la capacidad para realizar ciertas actividades productivas sino que se configura como un modo de cognición, una forma de aprendizaje que puede ser nutrida y debe ser promovida a partir de dicha cognición, la evaluación artística debe promover una metacognición que surja desde y para los alumnos, desarrollando en ellos mismos la capacidad de evaluarse, entender por qué lo hacen y también la capacidad de escucha, ser receptivos a la evaluación externas de sus profesores y de sus compañeros.

Para Ross, el problema de la evaluación se produce al momento de decidir qué se va a evaluar en un proceso creativo a la que se aplica en un resultado creativo, y por qué el concepto de producto artístico arrojado como resultado de un proceso artístico, tampoco puede ser con claridad medido. El autor es radical al referirse a que la formas de evaluación externas, como la medición y la calificación, no son adecuadas para la evaluación en la educación artística.

Únicamente formas internas de evaluar, como la auto-evaluación, dan cuenta del trabajo realizado. Ross considera fundamental, para realizar una evaluación en las disciplinas artísticas, armonizar las demandas de la evaluación externa, impuesta por las instituciones educativas con una evaluación hecha por los actores del proceso educativo: el profesor y el alumno (Errázuriz, 2002).

No obstante, a lo largo de su obra, Ross oscila entre proponer ciertos criterios evaluativos y apelar a la necesidad de abolir la evaluación. Finalmente, se inclinará hacia el extremo de no evaluar, pues declara la Educación Artística como una zona sagrada imprescindible para el sano desarrollo mental y físico de los individuos y de la sociedad.

Tal zona, asegura el autor, difícilmente puede ser evaluada de manera tradicional, ya que posee un valor intrínseco que únicamente el sujeto que experimenta la enseñanza -el

educando- puede juzgar. De este modo, las demandas externas de evaluar amenazan la naturaleza esencial de la experiencia artística y estética. (Errázuriz, 2002)

2.3 Teatro en la escuela

Antes de hablar sobre el teatro en contextos escolares o sobre la llamada pedagogía teatral, se debe hablar de un concepto que en la actualidad está cada día más en boga y que puede resultar confuso en primera instancia: el teatro aplicado (TA).

Para esta investigación, debe entenderse el concepto de teatro aplicado como un concepto paraguas, ya que reúne una amplia gama de actividades dramáticas que son llevados a cabo por diversos organismos y grupos, cuyas expresiones dramáticas, en apariencia, pueden o no tener similitudes. y que sin embargo comparten la finalidad con que el teatro se utiliza, no como un fin estético sino como un agente de cambio (Ackroyd, 2000) Así, el teatro aplicado puede concretarse en distintos nombres y formas: teatro comunitario, teatro de reinserción social, teatro del oprimido, pedagogía teatral, teatro-terapia. Todas estas formas son distintas y operan de manera distinta, sin embargo, todas ellas pueden acurrucarse bajo el paraguas del TA.

El teatro aplicado (TA) es un campo de conocimiento bastante nuevo, y que ha sido construido a partir de la compilación de estudio de casos y de ensayos de reflexión teórica publicados en revistas de disciplinas tan diversas como el teatro, la educación, la medicina, el derecho, la psiquiatría o la psicología, entre otras. Se destaca por su aplicación multidisciplinaria y trata de un campo todavía en desarrollo. En él se reúne una amplia gama de actividades dramáticas llevadas a cabo por organismos, grupos y profesionales diversos que comparten la creencia en el poder que tiene el teatro de ir más allá de su mera forma estética. Es un teatro que no se enfoca en el resultado estético, sino en la experiencia teatral

que vivencian los participantes, y pone el teatro al servicio de una comunidad como factor de cambio (Motos, 2015). Acerca del concepto, Motos señala que "este teatro, diferente, no se hace solo con la intención de comunicar un mensaje con un formato estéticamente bien elaborado, sino que su foco está dirigido a ayudar a individuos o colectivo" (Motos, 2015. p 15)

Como parte del teatro aplicado se cobija el concepto de pedagogía teatral. La pedagogía teatral surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizan el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político y económico. Dicho campo de acción pedagógica se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hacia una visión personalizada de la educación.

Bajo la mirada de García Huidobro (1996) la pedagogía teatral ha experimentado cuatro tendencias importantes desde sus primeras manifestaciones hasta hoy, estas tendencias son:

- Tendencia neoclásica: caracteriza por un aprendizaje enfocado en la técnica y la tradición del arte del teatro como un sitio sagrado. El estudiante de teatro es convocado aprender contenidos teóricos y prácticos que enriquezcan su técnica actoral, con el máximo rigor. Se caracteriza por desarrollar la técnica a nivel corporal, vocal y emocional. En esta tendencia el resultado artístico-escénico y la profesionalización del oficio son el objetivo de la enseñanza.
- Tendencia del progresismo liberal, donde el enfoque del aprendizaje está puesto únicamente en el desarrollo afectivo de las personas. Entiende la expresividad como

una cualidad propia de todo ser humano. Aparece el concepto de juego como un pilar en la tendencia, donde prima la genuina entrega a la expresividad por sobre el resultado artístico.

- Tendencia radical, que considera a los pedagogos teatrales como verdaderos agentes de cambio, ya que se fundamenta en la idea de que un sistema social deben interpretarse a la luz del rol político-cultural del teatro.
- Tendencia del socialismo crítico, que reflexiona en torno a la necesidad de asumir tanto el genuino del alumno de expresar su emotividad, como el rol cultural del teatro en una sociedad. Su inclusión como instrumento pedagógico en la enseñanza tradicional busca impulsar mediante el juego dramático el desarrollo del Área afectiva en el ser humano.

En Chile, Verónica García Huidobro (1996) identifica la aplicación de la pedagogía teatral en tres campos de acción al interior del sistema educativo formal: Como herramienta pedagógica para otros cursos del currículo escolar, donde el docente introduce la metodología la materia, buscando activar y acercar el proceso de aprendizaje de sus educandos; como ramo en sí mismo, que pretende lograr un desarrollo integral de los alumnos para contribuir a formar personas íntegras y creativas.

Al exterior del sistema educativo se constituye como Taller de Teatro Extraprogramático, el que fomenta la participación creativa, contribuye al desarrollo y a la realización individual, enriquece los códigos de comunicación y brinda nuevas formas de establecer una interacción entre los alumnos y su comunidad.

Verónica García Huidobro es pionera en Chile en términos de pedagogía teatral, su metodología se define por buscar estimular el interés de la persona por explorar sus

capacidades, vivencias y potencialidades expresivas en el desarrollo y la muestra de un trabajo artístico-teatral, que constituya un aporte, tanto para su realización individual, como para su comunidad." (García-Huidobro, 1996, p15)

La autora propone una metodología en base al juego dramático y la dramatización, ésta es diferenciada según funciones de la pedagogía teatral en relación a la edad de los estudiantes. En cada actividad teatral se ponen en conjunción en mayor o menor medida las áreas que la pedagogía teatral pretende trabajar. La autora expone claras diferencias entre el teatro tradicional y el juego dramático, que han sido recopiladas y expuestas en la siguiente tabla (García Huidobro. 1996, p. 24).

Diferencias entre el teatro y el juego dramático.

Juego dramático	Teatro
Se pretende desarrollar la expresión artística	Se pretende una representación teatral
Se realiza en el aula o en cualquier espacio amplio	Se realiza en un escenario
Se desarrolla a partir de un proyecto oral que puede ser variado	Se desarrolla a partir de una obra dramática escrita
Los roles son auto designados por los participantes	Los roles son impuestos por el director
Las acciones y diálogos son improvisados por los participantes	La planta de movimiento y el texto son aprendidos por los actores

Los actores y el público son intercambiables.	Los actores y el público están diferenciados.
El juego dramático puede no concretarse, si el tema no alcanza el desarrollo necesario.	El director plantea el desarrollo de la obra.
El facilitador estimula el avance de la acción.	La obra dramática tiene escenas previstas que deben concretarse.
Significa destacar el desarrollo y realización del proyecto que motivó al grupo.	Significa destacar la presentación final de la obra dramática escrita.
Se valoriza el proceso de aprendizaje.	Se evalúa el espectáculo como resultado final.
No existe el concepto de fracaso.	Existe el concepto de fracaso.

García Huidobro introduce a la vez los conceptos de facilitador del proceso de aprendizaje; y de valorización del proceso de aprendizaje. El primer concepto se relaciona con el rol del profesor. El profesor es el primer agente en el aula y en quien descansa gran parte de la responsabilidad del flujo del proceso de aprendizaje. La pedagogía teatral acoge la denominación de facilitador del proceso de aprendizaje más que profesor, entendido como un maestro-actor que se encuentra al servicio del proceso creativo de un grupo humano.

El concepto de valoración se relaciona de manera directa con la evaluación. “Desde siempre la manifestación artística ha sido percibida como un fenómeno personal y, por lo tanto,

subjetivo y particular del creador.” (García Huidobro, 1996, p. 119). Esta naturaleza sin duda tiene una influencia en la práctica, por lo que los criterios e instrumentos tradicionales de evaluación no siempre resultan asertivos y aplicables, ya que no logran reflejar en los resultados que arrojan una amplia gama de aspectos del proceso creativo. Si bien, la evaluación implementada en procesos de creación artística ha sido cuestionada, no debe considerarse que la expresión dramática no debe ser evaluada, ya que constituye una “actividad educativa que potencia el desarrollo afectivo de las personas y debe ser evaluada como cualquier proceso de aprendizaje involucrado en la formación del individuo.” (García Huidobro, 1996, p. 119b).

Esta es la razón por la cual la pedagogía teatral introduce el término de valoración, el cual no se basa en modelos estáticos de criterios sino que centra su atención en el desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos individuales para lograr un resultado artístico que represente un lenguaje propio del grupo.

La autora distingue tres instrumentos de valoración:

- Perceptual: se caracteriza por un análisis espontáneo, intuitivo y de orden sensible, en donde no deben mediar opiniones de origen netamente intelectual. Los participantes y el facilitador comparten opiniones a través de valoraciones como “sentí” “me pareció” “me emocionó que”, y cualquiera que surja en el instante.
- Conceptual: se refiere a una adaptación de la evaluación clásica por conceptos, en donde los parámetros indicadores como “muy bueno, bueno, suficiente, e insuficiente” se reemplazan por indicadores de carácter perceptual, como lo puede ser el rechazo, indiferencia, vergüenza, aprecio, respeto, afecto.

- Calificativo: en Chile la escala de calificación numérica es del 1,0 a 7,0, en función de una escala porcentual, con la conciencia de que existe un nivel mínimo de aprobación (40) con los objetivos mínimos alcanzables del proceso. (García Huidobro, 1996, p. 120)

En síntesis, García Huidobro recalca la importancia del concepto de juego dramático, y lo resalta como la unidad metodológica en su pedagogía teatral.

Otro autor que aborda el concepto de juego es José Cañas, a través de la expresión dramática. Cañas (2009) plantea el concepto de *expresión dramática*, entendiendo por expresión “toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos).” (Cañas, 2009, p. 17) Este acto no es solamente creativo sino también genera un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal. Dentro de ésta afirmación, Cañas considera que el juego infantil favorece la expresión, y el juego en sí mismo es una forma sutil de expresión, cerrada y sin espectadores.

El autor también tiene una mirada de la pedagogía teatral no enfocada formar actores, sino estimular al individuo para que tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea, es decir, tiene como meta el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral. Es por esto que para aprovechar la herramienta teatral en la pedagogía es necesario mantenerse siempre cerca de un concepto esencial en la experiencia teatral: el juego. Cañas (2009) considera que el teatro es una de las formas de expresión más completas para insertar dentro del proceso de desarrollo pleno del niño, porque se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión, el movimiento y la palabra, acompañadas constantemente por la creatividad y la espontaneidad y expresadas a través del juego.

El juego cumple una función de puente entre un estado de cierta inmadurez de emocional a otro de madurez. La irrupción del proceso de juego provocaría problemas de conducta o de desarrollo de sí mismo que podrías proseguir hasta la vida adulta, manifestándose a veces sólo al llegar a ella. La importancia del juego en la vida del niño es tal que en situaciones de guerra, represión, catástrofes, los niños se aferran a la vida gracias fundamentalmente al juego. El juego funciona a la vez como empleo, ya que satisface todos los requerimientos primordiales de los individuos: libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico al emplearse en una tarea y ofrece, además en fin, una extraordinaria amplitud de sensaciones.

El juego dramático propone una desestructuración del orden clásico profesor-estudiante, . ya que en un lado el estudiante toma conciencia de si mismo, y por otro el profesor deja su puesto de exclusivo poder y se transforma a la vez de un guía, en un compañero de juegos.

Advierte el autor que ésta capacidad radical de la pedagogía teatral es justamente la razón por la cual muchos pedagogos reniegan de las actividades que se sugieren, como el teatro-espejo. el autor encuentra aquí la causalidad de la resistencia a trabajarlos en el aula, lo adjudica “primero, por la ruptura de esa idea de «orden» en la que creen ciegamente, y segundo, por el puro temor a la visión crítica de las cosas que el alumno pueda desarrollar. (Cañas, 2009, p 19)

.
El profesor debe ser entendido como un maestro que dinamiza la actividad, que observa, cuida y motiva en todo momento, sin embargo no participa sólo de esta idea general, sino que se integra plenamente en el grupo, adquiriendo a la vez una concepción de compañero de juegos. A este profesor, Cañas (2009) llama profesor-animador. Cualquier persona podría eventualmente ser un profesor-animador si es que, sumado al ímpetu inicial de trabajar la

técnica con niños, existe no una profesionalización sino una constante instrucción del profesor en base a la pedagogía teatral y una sistematización de observación y análisis sobre la propia experiencia.

El trabajo del animador será también el de configurar una serie de juegos-tipo para con el fin llenar los espacios que queden entre las propias propuestas de los niños y para poder encaminar la experiencia hacia los objetivos específicos planteados para el taller, dosificar los ejercicios para que estos no sean percibidos como pesados sino que sean placenteros y motivantes tanto a nivel individual como grupal y durante todo momento.

El profesor-animador debe observar las incidencias del taller y detectar los casos problemáticos que puedan surgir de éste. Estos casos se dan principalmente con los niños y adolescentes que se sientan marginados en la actividad, se estén automarginado con respecto al resto del grupo, o no disfrutan de la actividad.

A diferencia de Cañas (2009) quien considera el espacio de la pedagogía teatral como un taller o experiencia, Tomás Motos (2009) plantea la integración del teatro en el currículum escolar y como experiencia extra curricular. A través de años Motos se ha configurado como uno de los principales investigadores del teatro aplicado y la pedagogía teatral. Un modelo curricular educacional ideal para el autor, se constituye mediante la conjunción de los conceptos de complejidad, didáctica centrada en el aprendizaje, inteligencias múltiples, sujeto colectivo, educación como diálogo abierto, ciudadanía, creatividad, cambio de percepciones y valores, sostenibilidad, interdependencia y conectividad, interdisciplinariedad y transversalidad, multiculturalidad, nuevas tecnologías y calidad con equidad. Desde una perspectiva didáctica, estos planteamientos se traducen en la integración del currículum a través de procedimientos que impliquen interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. Y dentro de las actividades que potencialmente trabajen con estos

conceptos, aparece como mejor alternativa el teatro, bajo las diferentes denominaciones que cuando se lleva al campo de la educación (Motos, 2010).

Para el autor la incorporación del teatro en el currículum está fundamentada en el estudio de diversos autores (O'Neill (1995), Froese (1996), Edwards (1997), Wagner (1998), Baldwin, Fleming y Neelands (2003), Laferrière y Motos (2003) y Navarro (2006) incluidos en el texto de Motos (2010), acerca de las formas dramáticas como instrumento de enseñanza y aprendizaje, y distingue los aspectos fundamentales de ellas. Estos aspectos pueden ser relativos al desarrollo intrapersonal, cómo permitir la implicancia del cuerpo y sus emociones en las clases, facilitando un aprendizaje profundo y significativo, invitar a los individuos a trabajar con conceptos abstractos, desarrollar una mejor comprensión de ideas y textos y estimular el pensamiento creativo, crítico y la generación de procesos cognitivos; y al desarrollo extrapersonal desarrollando competencias comunicacionales, sociales y ciudadanas a partir de su multidisciplinariedad, y estimular la metacognición y autonomía (Motos, 2010).

Sostiene además que la educación artística teatral que implica poner en práctica habilidades creativas, y que en la evaluación de éstas no debe distinguirse criterios de ejecución y de creación, pero que la relación entre ambas va variando de acuerdo al nivel de enseñanza, primaria, superior o de formación profesional. Si por lo general en la evaluación se distinguen las competencias de ejecución y competencias de creación. A continuación se presentan tablas de relación de habilidades para educación primaria y secundaria, incluidas en el texto de Motos “Habilidades dramáticas y Evaluación de la creatividad dramática” (Motos, 2010, p 3)

Habilidades de creatividad dramática en Educación Primaria (Motos, 2010, p 3)

Expresión corporal	Mostrar desinhibición y espontaneidad de gestos, movimientos, posturas, acciones y desplazamientos. -Participar en escenificaciones de cuentos, bailes, danzas, juegos, etc. coordinando los movimientos corporales.
Expresión oral	-Mostrar desinhibición y espontaneidad de voz y sonido: utilización de la voz sin inhibiciones. -Utilizar la voz de diferentes formas con intención comunicativa. -Jugar con las palabras, con su significado y sonoridad. -Realizar la lectura expresiva e interpretativa de textos cortos dados
Improvisación verbal y no verbal	-Utilizar simultáneamente la voz, la palabra, el movimiento, las posturas y el gesto para expresar sensaciones, emociones e ideas. - Improvisar individual y colectivamente acciones y situaciones con objetos dándoles un uso inusual. -Identificarse con un personaje dado permaneciendo en el papel -Incorporar elementos diferentes al componer formas, acciones y situaciones expresándose libremente.
Elementos y estructuras del lenguaje dramático	Elaborar y realizar la representación de personajes y escenas a partir de desencadenantes diversos (ideas, frases, canciones, poemas, leyendas populares, imágenes, etc.). - Elaborar y representar escenas con coherencia, desarrollando el comienzo, el medio y el final. -Teatralizar a partir de situaciones de la vida real o imaginarias, de imágenes y de textos no dramáticos (poemas, relatos, canciones, noticias, anuncios, etc.) - Adoptar diferentes roles teatrales (autor, actor, escenógrafo, crítico). - Elaborar y representar escenas a partir de los elementos básicos del juego dramático (tema, espacio, tiempo, personaje, conflicto y desenlace).
Composición dramática: creación individual y colectiva	-Utilizar adecuadamente diferentes lenguajes para expresar y comunicar sentimientos, sensaciones e ideas. - Escuchar activamente y reaccionar con coherencia ante las iniciativas de los compañeros de representación. - Elaborar colectivamente guiones y textos dramáticos cortos. - Hacer propuestas para la transformación plástica del propio cuerpo mediante vestuario, objetos, maquillaje, máscaras, disfraces y otro elementos que refuercen la finalidad dramática pretendida. - Construir y manipular marionetas sencillas, máscaras para su utilización en representaciones. - Mostrar interés por el trabajo en grupo.
Análisis y valoración	- Expresar opiniones para valorar el trabajo propio y el colectivo. - Valorar los procesos, los medios y los resultados. - Valorar de las propias habilidades expresivas.

Estas expresiones de las habilidades creativas observadas por Motos no se considerarán en esta investigación como las únicas formas de expresión de la habilidad creativa, sin embargo es útil como una directriz al momento de evaluar. El autor sugiere además que éstas habilidades se desarrollan de distinta manera a través del tiempo, por lo que las expresiones creativas en enseñanza básica expuestas en el cuadro anterior no son las mismas que en la enseñanza media, expuestas a continuación (Motos, 2009, p 16)

Habilidades de creatividad dramática en Educación Secundaria. (Motos, 2009, p 16)

Expresión corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar diferentes maneras de moverse para realzar la interpretación de un personaje dado y para crear unos efectos específicos. - Elegir y usar técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas. - Demostrar fluidez proporcionando distintas respuestas de movimiento ante una situación y un tiempo limitados. - Demostrar flexibilidad en los movimientos incorporando niveles, velocidad, intensidad y direcciones diferentes en las actividades de movimiento - Mostrar desinhibición y espontaneidad en las actividades de movimiento
Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar diferentes maneras de utilizar la voz para realzar la interpretación de un personaje y para crear efectos concretos. - Elegir y utilizar técnicas de voz específicas y de efectos vocales adecuados en respuesta a una interpretación concreta y a diferentes circunstancias. - Proyectar la voz apropiadamente en el espacio del taller con intención de comunicar. - Emplear una articulación y dicción claras para elaborar la caracterización de un personaje o situación, - Sonorizar poemas, situaciones, imágenes, etc. - Realizar la lectura expresiva e interpretativa de textos dados.
Improvisación verbal y no verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar palabra, gesto y movimiento para realizar una interpretación eficaz y para caracterizar un personaje. - Recurrir a la memoria emocional y representar gestos y expresiones del cuerpo, voz, movimiento y hacer uso del espacio. - Elegir las formas dramáticas más efectivas y los medios teatrales más apropiados para representar ideas, experiencias, sentimientos, pensamientos y creencias determinados. - Aplicar convenciones teatrales para la caracterización de personajes

Elementos y estructuras del lenguaje dramático	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar y representar escenas con coherencia, desarrollando el comienzo, el medio y el final y proponiendo finales alternativos a una situación dada. - Sintetizar y comunicar claramente el objetivo o tema de una situación o escena. - Utilizar elementos técnicos y escenográficos para realzar el efecto dramático. - Teatralizar textos no dramáticos (poemas, relatos, canciones, imágenes, noticias, etc.) - Adoptar diferentes roles teatrales (autor, actor, escenógrafo, crítico). - Velar por las cualidades técnicas y estéticas de la representación para conseguir un resultado aceptable..
Composición dramática: composición individual y colectiva	<p>Realizar la adaptación de un texto u obra dramática corta mediante el análisis y determinación del uso de los elementos estructurales de la obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer elecciones razonadas dentro de las de los límites de una situación dramática dada, enfrentándose a las dificultades y sabiendo resolverlas. - Elaborar colectivamente textos dramáticos. - Participar de manera constructiva en el trabajo del grupo, proponiendo y tomando iniciativas
Análisis y valoración	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar las propias habilidades, haciendo balance de las adquisiciones alcanzadas (técnicas, culturales y comportamentales) y tomando conciencia del propio saber expresar. - Valorar los procesos, los medios y los resultados.

Sin embargo, éstas expresiones de las habilidades van a variar inevitablemente de acuerdo al enfoque que se le al teatro dentro del currículum, para Motos este enfoque puede recibir tres formas principales, basados en el estudio propuesto por Schonmann (2000) sobre las principales orientaciones curriculares sobre cómo se incluye en la práctica curricular del teatro,- Dicha inclusión la separa primeramente en tres grandes áreas: como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias, como materia o asignatura y como espectáculo: producto artístico (en el caso de escuelas especializadas en formación artística y teatral). La tabla incluida a continuación ejemplifica para motos los planteamientos de Schonmann (2000) incluido en su estudio sobre el teatro en la educación secundaria (Motos, 2009, p 6).

Orientaciones curriculares del Teatro en la Educación

	Entiende el teatro como...	pretende
Artístico-estética	- forma artística de conocimiento dirigida a los sentidos y a la conciencia del sujeto - lenguaje propio	aprender a utilizar el lenguaje teatral y a alcanzar nuevos modos de comunicación - realizar productos estéticamente elaborados
Pedagógica curricular	tipo de teatro que debe ser enseñado en los centros docentes discurso multinivel - no separación teoría de la práctica	crear un clima libre de miedos y temor al ridículo, - desarrollar de la propia identidad, - fortalecer la auto-imagen, - desarrollar la auto-confianza y compartir emociones, - desarrollar las interacciones -uso de las practicas dramáticas para tomar conciencia de su potencial educativo
Sociológico-cultural	forma artística y social - centrado en controversias político-sociales	educación para la vida en sociedades multiculturales, - implicación en la vida política y social - temas de género - educación basada en valores

Esta tabla resulta ilustrativa y aclaradora, y es de utilidad al momento de analizar y clasificar el enfoque de trabajo de la muestra que se ha tomado, es decir, la forma de enfrentarse al trabajo que eligen consciente o inconscientemente profesores, y que sin duda influye y determina la forma de evaluar y por consiguiente, las dificultades que pueden tener durante este proceso.

Cabe recordar que en nuestro país el teatro en la escuela no es una práctica tan amplia ni tan estudiada como es en el caso de la realidad de Brasil y Tomás Motos, sin embargo existen decretos curriculares oficiales de acuerdo lo que es y cómo debe ser la educación artística y también la educación teatral.

En el currículum actual nacional, las artes escénicas sólo se constituyen como parte de los contenidos mínimos obligatorios en aquellos establecimientos educacionales de formación artístic, escuelas y liceos artísticos.

“La Escuela Artística es un establecimiento escolar, reconocido oficialmente como tal, que atiende al estudiantado de Enseñanza Básica y Media con intereses, aptitudes y talentos artísticos, de acuerdo a los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que regulan estos niveles, desarrollando la formación artística conforme a los objetivos y contenidos adicionales de ésta”

MINEDUC, 2007, p 6

La escuela artística de todos los ciclos de la educación escolar, desde primer año de educación básica hasta cuarto año de enseñanza media, ofreciendo además cursos de especialización en los dos últimos años de enseñanza media.

La propuesta formativa se estructura en torno a cuatro ciclos, esperando que los alumnos y las alumnas avancen de manera progresiva en el aprendizaje de los lenguajes artísticos en las áreas de Artes Musicales, Artes Visuales y Artes Escénicas (incluyendo las sub-áreas de Teatro y Danza).

En el primer ciclo de Enseñanza Básica (1°- 4°) se ofrece la oportunidad de iniciarse en el conocimiento y experimentación de las diversas posibilidades de desarrollo que ofrecen los diferentes lenguajes artísticos, abordando las tres áreas en una dimensión integrada.

En el segundo ciclo de Enseñanza Básica (5°- 8°) la Formación Artística se concentra en dos áreas con el propósito que los estudiantes adquieran un mayor dominio y conocimiento de los lenguajes artísticos.

En los dos primeros años de Enseñanza Media se mantiene la formación en dos áreas o sub-áreas, aunque profundizando en una de ellas en una perspectiva vocacional, permitiendo al

estudiantado desarrollar más ampliamente un lenguaje artístico de acuerdo con sus intereses y habilidades.

El proceso finaliza en los dos últimos años de la Enseñanza Media con un ciclo destinado a la especialización (Formación Diferenciada), donde se espera que los alumnos y alumnas desarrollen las competencias propias de la mención escogida, posibilitándoles a su egreso continuar su formación o iniciar el proceso de inserción laboral en su campo de desarrollo artístico.

Asumir los Objetivos y Contenidos Adicionales en los tres primeros ciclos no supone ofrecer una alternativa paralela a lo que se exige en la Educación Artística de la Formación General. Estos integran lo que se propone en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, aumentando su nivel de profundidad y complejidad durante el tiempo. Por lo tanto, estos establecimientos incrementan las horas destinadas a la Educación Artística, haciendo uso del tiempo de libre disposición. Para asegurar que esta progresión no restrinja el ingreso en un tramo intermedio o limite las posibilidades de que los estudiantes modifiquen sus decisiones, se contempla la creación de un dispositivo de evaluación que opere a través de los mecanismos propios de cada lenguaje artístico, que permita acreditar el dominio de los Objetivos y Contenidos Adicionales del nivel previo al que desea ingresar.

“En los Liceos Artísticos, los Objetivos Fundamentales Terminales Artísticos deberán contar con un sistema de evaluación del logro de los y con mecanismos de nivelación de las eventuales deficiencias que pudieran tener los alumnos y alumnas. De esta forma, cada establecimiento educacional que opte por la Formación Diferenciada Artística deberá elaborar

su propio reglamento de evaluación, de acuerdo a las normas oficiales vigentes sobre esta materia, incorporando en él los mecanismos remediales que aplicará cuando sea necesario nivelar a los alumnos y alumnas que presenten deficiencias”.

MINEDUC, 2007, p 8

Este enfoque habla específicamente de las escuelas estatales que se rigen bajo el alero de la enseñanza artística, sin embargo no contempla otros colegios que incluyen el teatro a su currículum y que funcionan de manera particular, por lo que deberá exponerse la realidad particular de cada caso si es que la investigación lo requiere, y por otra parte, se adhiere más al enfoque artístico-estético planteado por motos, acerca de la utilización del teatro en la escuela mediante el aprendizaje de su técnica y su expresión, lo que en teoría se aleja de lo que pretende inculcar la pedagogía teatral como teatro aplicado, pero que, sin embargo, en la práctica se relacionan a través de metodologías y especialmente a través de procesos de juego.

Luego de la exposición de los tres ejes temáticos, se puede comprender y analizar con mayor claridad teórica el fenómeno de la evaluación teatral en contextos escolares, conociendo que cada una de las aristas de éste proceso es compleja y multidimensional, y que a la vez puede estar influida por diversos factores que sólo se podrán determinar en la práctica.

2.4 Otras teorías que se relacionan con la pedagogía teatral en Chile

Para el posterior análisis de la investigación se hace necesario levantar nociones que se hacen contingentes a la práctica de la pedagogía teatral. Una de éstas tiene que ver con la teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner (1998). La teoría de Gardner se ubica en una mirada potencialista de la inteligencia, y en cuya clasificación se pueden albergar ciertos

objetivos de la pedagogía teatral que se relacionan con la estimulación y desarrollo de habilidades de relación, trabajo en equipo, tolerancia y respeto (inteligencia interpersonal), La capacidad del análisis crítico, la reflexión, el reconocimiento de las emociones y la tolerancia (inteligencia intrapersonal) y el uso extracotidiano del cuerpo, ritmo, espacio y movimiento (inteligencia cinestética corporal).

Cabe destacar que la inserción de la pedagogía teatral en Chile en la actualidad se alberga en dos áreas principalmente, como parte de la formación artística especializada con un enfoque puesto en el aprendizaje de la técnica teatral en la mayor parte de los casos, y dentro de colegios y escuelas con un alto índice de vulnerabilidad como parte de programas gubernamentales o no gubernamentales, que tienen como fin de la reinserción escolar, desarrollo de necesidades expresivas o como complemento a terapias por violencia, uso de drogas o deserción escolar. Es por esto que para proceder a analizar la evaluación tomando en cuenta el entorno en que toma lugar, se hará necesario enmarcarse entre ciertas características de los ambientes educacionales vulnerables, los comportamientos esperados de sus estudiantes (Pérez, 2005) y las carencias a las cuales se ven enfrentados, particularmente en torno a la confianza (Conejeros, 2010)

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque de la investigación.

La investigación se abordará desde una perspectiva comprensiva, cuyo objetivo es comprender el fenómeno de la evaluación educativa teatral a través de la recopilación y

posterior análisis de experiencias particulares. No pretende ni generalizar ni demostrar sino comprender.

Para esto, la investigación debe ser abordada metodológicamente a través del método cualitativo. La metodología cualitativa consiste, de acuerdo a lo planeado por Tyler y Bogdan (1996) en una técnica para recoger datos descriptivos. Estos datos cobran valor al momento de entender fenómenos sociales a través del lugar del actor. Los datos descriptivos se basan principalmente en la palabra de las personas, de manera hablada o escrita y la conducta observable. Pero además de una forma de recopilar datos, se constituye como la manera de abordar la realidad. La metodología cualitativa se considera siempre humanista, puesto que nace por la necesidad de ocuparse de “las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos.” (Taylor y Bogdan, 1986a, p. 15). A través de ideas, sentimientos y motivos internos de los participantes, se pretende comprender un fenómeno.

Es por esto que la investigación también se posiciona desde lo fenomenológico, ya pretende comprender el fenómeno general a través de datos de una realidad particulares. Estos datos son de valor investigativo en cuanto las mismas personas las consideren importantes. Indaga sobre el término *verstehen*, la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones colectivas (Taylor y Bogdan, 1986b)

3.2 Tipos de investigación

Es un estudio comprensivo exploratorio, ya que busca comprender un fenómeno con escasa investigación previa, por lo que explora un campo investigativo en construcción.

3.3 Unidad de estudio

La investigación toma como unidad de estudio la experiencia, recogida a través de las propias palabras del participante.

3.4 Muestra

La muestra se conformará a partir de las experiencias de tres profesores de teatro, que trabajen en diferentes colegios que han integrado la pedagogía teatral al curriculum de la escuela, con al menos tres años de experiencia en el mismo establecimiento.

Estos criterios para la elección de la muestra se relacionan con dos variables esenciales, la integración del teatro de manera “oficial” a la escuela, es decir, cómo una asignatura o parte de una asignatura que es realizada de manera obligatoria u optativa pero dentro del programa curricular y el factor tiempo de permanencia en un establecimiento.

El que la experiencia teatral se desarrolle dentro del currículum tiene que ver con la mayor preponderancia de la evaluación debe responder a los objetivos de aprendizaje (OA) o a objetivos específicos que son considerados por el establecimiento de acuerdo a sus necesidades o visiones, por lo que la evaluación aparece como una figura más formal y sistematizada que la que podría tomar en una experiencia curricular. La decisión del tiempo de experiencia mínima de tres años se relaciona con que la evaluación educativa es un proceso dinámico y que se desarrolla de manera paulatina, a partir de la experiencia en la práctica. De ésta manera, en un periodo menor a tres años el proceso de metacognición no sería lo suficientemente profundo para comprender el fenómeno evaluativo teatral.

Esta muestra es intencional y opinática, ya que escoge a los participantes por sus particularidades y no de forma azarosa, y la muestra puede variar en pos de un posible cambio en el contexto, situación o contingencia.

3.5 Técnicas de producción de datos

Para este estudio se recopilan datos a través del formato de entrevista semiestructurada, también llamada entrevista en profundidad, ya que la investigación pretende indagar en la particularidad de las experiencias. Este tipo de entrevista se ha elegido por sus características centradas en el sujeto y que pueden ser aplicables a una investigación centrada en la experiencia: “es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas” (Sabino 1992:18). Luego de obtener los datos mediante su transcripción digital, las entrevistas han sido traspasadas a un formato de tabla y enumeradas para su posterior categorización.

3.6 Técnicas de análisis

Para analizar e interpretar los datos producidos, esta investigación se sirve de la técnica del Análisis de contenido. Esta técnica fue utilizada precisamente debido a su ductilidad, ya que se advierte de manera prioritaria, que las situaciones a analizar, es decir, las experiencias de los distintos profesores en diversos colegios cuentan cada una con su propias condiciones ambientales y contextuales y que a la vez éstas condiciones son de diversa índole y se manifiestan en diversas dimensiones, por lo que el AD permite que estos factores sean analizados desde distintas miradas, para una mayor profundidad investigativa.

Cabe destacar que, una vez recogidos, comenzará un proceso de reducción, orden y análisis de los datos propuestos por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005). Los autores proponen 3 pasos esenciales en el análisis de datos cuantitativos, éstos son:

1. Separación de unidades de contenido, que determina criterios de separación espacial, temporal, temática, gramatical, conversacional y social. Esto se aplicaría en la revisión de la muestra e identificar ciertas características en ellas que permitan establecer criterios para posteriormente ser clasificados.

2. Identificación y clasificación de elementos, que conlleva una categorización y una codificación. Luego de establecer criterios de reducción de los datos, se puede proceder a clasificarlos en categorías por asociación, similitud, diferencia y cualquier criterio que sea pertinente en el estudio, como también establecer códigos en los datos que propicien su análisis.

3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones. Se distinguen ambos procesos, el proceso para obtener resultados se relaciona con descripción e interpretación, recuento y concurrencia de códigos, comparación y contextualización de los datos, para luego comenzar con el proceso para alcanzar conclusiones, que se relacionan con la consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores, a modo de crear nuevas tesis.

4. Presentación de datos

Como resultado de un proceso de categorización y sistematización de los datos recopilados mediante las entrevistas, se obtienen un total de X citas divididas por afinidad temática en categorías que recogen las variables de la didáctica y otras variables de interés. Las categorías resultantes son visión del docente, visión de los estudiantes, visión del contenido, visión del contexto, visión de la metodología y visión de la evaluación.

Cada categoría se divide en subcategorías por reiteración temática, que se desprenden del texto en torno a ideas afines en cada entrevista y entre ellas. Las categorías de reiteración temática son resultado de una estrategia investigativa ya que resulta pertinente el intercambio de miradas en el análisis para comprender el fenómeno, se proponen miradas que abordan los ejes de la dinámica de la didáctica, con el fin de comprender el fenómeno de la problematización de una manera integral.

4.1. Visión sobre el contenido

La visión del contenido se conforma por una selección de un total de 24 citas. Estas citas se agrupan en 3 categorías por reiteración temática. Las categorías que aparecen son “Arte”, que se menciona en 6 ocasiones, “Juego” que aparece mencionada en 5 ocasiones, “desarrollo de inteligencias”, que parece mencionada 13 veces y de la cual se desprenden dos subcategorías, “inteligencia intra e interpersonal” mencionada 10 veces, e “inteligencia corporal cinestética”, mencionada 3 veces.

- **Visión sobre el rol docente**

De las entrevistas se recogen un total de 15 citas en torno a la visión del rol que ejerce el profesor donde surgen cuatro conceptos clave o subcategorías: guía, horizontalidad, recursos y resultados. El concepto de mayor ponderación es “guía” que aparece en todos los docentes de la muestra y es referida en un total de 6 ocasiones. Luego se desprende “horizontalidad”, referida por 2 docentes en un total de 6 ocasiones; y “recursos” y “resultados”, referida por 1 docente en dos ocasiones y por 1 docente en 1 ocasión respectivamente

- **Visión sobre los estudiante**

De las entrevistas se recogen un total de 18 citas en torno a la visión que el docente tiene sobre sus estudiantes. Surgen 6 subcategorías: Vulnerables, desmotivados, críticos, tranquilos, creativos y a corto plazo. Las primeras tres categorías aparecen en dos tercios de la muestra y las categorías restantes aparecen en un tercio de la muestra, es decir, nombrado por dos y un docente respectivamente. Los nombres de las categorías han sido extraídos de las mismas palabras con las que los docentes caracterizan a sus estudiantes.

- **Visión del contexto**

La categoría de contexto se conforma por un total de 21 citas agrupadas por reiteración temática en 6 subcategorías, éstas son: Vulnerable, Que los subestima, Efectista, Cambiante, Tedioso y Artístico. La subcategoría con más referencias es la de Vulnerable, nombrada en 9 de las 20 citas de la categoría, pero sólo por dos de los tres profesores que conforman la muestra; seguido por “Que los subestima” con 4 referencias de parte de todas los profesores participantes, “Corto plazo” con 3 menciones por parte de sólo 1 profesor, “Cambiante” y “Tedioso” cada uno con 2 menciones por parte de 2 y 1 profesor participante, y “Artístico” que aparece mencionado 1 vez por 1 profesor.

5. Análisis de datos

A partir de la recolección y categorización de los datos, se procede a analizarlos en función de identificar cuáles son los factores que desde distintos ámbitos, pudieran ser relevantes en la problematización de evaluación del teatro a nivel escolar, considerando que el proceso de aprendizaje, y más aún el proceso de aprendizaje mediado por las artes es un sistema

complejo, altamente sensible y de cuya evaluación aplicada en la escuela no se ha investigado en profundidad, y que en la práctica significa un desafío para los profesores. Para identificar estos factores se procederá a analizar en detalle los elementos agrupados en las diferentes categorías y la incidencia que éstos pueden tener en la problematización de la evaluación.

Antes de proceder a analizar en las diferentes categorías, es necesario esclarecer que las ideas que se obtienen en las entrevistas de los profesores en torno a la evaluación la caracterizan como un proceso tedioso “acá en... en... colegios como que pa mí es un tema en cuánto a la evaluación de evaluar a alguien, entonces si me preguntai sinceramente... me carga evaluar.” (E2.58), que no se adapta a su práctica “esa cosa tan exitista que tiene que ser el siete y que el siete sea comparativo, no po la evaluación no te sirve si es comparativa, cachay.” (E1.78) pero completamente necesaria “la evaluación... es necesaria, porque te da la posibilidad de ver cómo llegó alguien y cómo sale, o cómo va su proceso.” (E2.104). Todo esto lleva a que a los docentes, la evaluación, les resulte aparentemente inútil y complicada “Si me preguntai en todas las áreas, de verdad que es un culo evaluar.” (E2.62). Así mismo, los profesores visualizan una evaluación efectiva como cualitativa, continua, no comparativa y contextual “Es importante que haya un equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pero siento que lo cualitativo es mucho más importante, cachai, al final” (E1.74) “Pienso que la evaluación tiene que estar 100% relacionada al contexto en el que estai como profé. Eso.” (E2.104).

5.1 Visión del contenido

El teatro por su naturaleza artística, presencial y performativa, presenta ciertas características que en teoría podrían generar tensión con la implementación de evaluaciones educativas. La categoría **visión del contenido** hace referencia a todas aquellas visiones, opiniones o

pensamientos que los profesores expresan en relación al contenido del teatro en la escuela, su función, forma, desempeño y como ellos caracterizan su quehacer.

En orden creciente por reiteraciones temáticas, la primera categoría es “juego”, que aparece referida en un total de 5 veces por dos docentes. “Juego” responde más bien a la metodología que se distingue en la práctica del pedagogo teatral, utilizando el juego dramático como herramienta pedagógica principal, “Primero que nada el vínculo, y el vínculo a través del juego... como de... de todos los beneficios lúdicos que entrega la pedagogía teatral” (E2.3).

El juego se constituye como una unidad lúdica que permite al estudiante entrar en un proceso de encarnación de la experiencia teatral despertando al cuerpo, lo que permite que tome conciencia de sí mismo, del resto y del mundo que lo rodea (Motos, 2014). Tanto Motos (2014), como García Huidobro (1996) y Cañas (2001) ubican al juego dramático y su estructura como herramienta medular en la aplicación de la pedagogía teatral, lo que en apariencia puede contraponerse a la estructura rígida de la evaluación escolar. Matías (E2) asegura “El sentido que tiene el teatro para mi es... el juego. El juego es el trabajo en equipo, que no estamos solos” (E2.118). Cañas (2009) considera que el teatro es una de las formas de expresión más completas precisamente porque que se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión, el movimiento y la palabra expresadas a través del juego, cumpliendo una función de puente entre un estado de cierta inmadurez de emocional a otro de madurez. Es natural que la experiencia del juego, que se presenta de manera exploratoria, libertaria y democrática choque y genere tensión con la idea de evaluar, pero es necesario tener presente de que este juego no se trata de un juego porque sí, sino que está dirigido por el profesor, guía o facilitador para lograr ciertos objetivos curriculares en un contexto específico que es

la escuela. Considerando esto, la evaluación se hace necesaria no sólo desde el punto de vista práctico, en donde desde el rol de facilitador es necesario utilizar herramientas para medir el avance o retroceso del proceso en los participantes, saber que decisiones tomar o entender el curso del proceso, sino también desde el ocupar un lugar en la escuela con los mismos requerimientos y exigencias que el resto de las asignaturas.

Otro concepto que aparece repetitivamente en la muestra, y que se agrupa como la segunda categoría es orden creciente es la de “Arte”, con 6 reiteraciones temáticas. Todos los profesores que participaron en la muestra coinciden en que el teatro es un arte, incluso Alfredo (E1) asegura que “si los profesores no nos damos cuenta que educar es un arte, estamos fritos.” (E1.84), al mismo tiempo que reconocen las posibilidades del teatro como herramienta artística y educativa “tiene todas las artes y todas las ciencias metidas en sí, es una de las artes, no más completa pero tiene de todo, entonces al tener de todo tu puedes trabajar cualquier contenido de cualquier punto de vista, míralo, es que el teatro de alguna manera, en el teatro se reúnen todas las artes, y el arte como herramienta educativa es potente” (E1.84)

Los docentes reconocen que la naturaleza subjetiva del arte “entendiendo que el teatro igual es un arte, y por ende es libre” (E2.1) “Si es difícil. (Evaluar el teatro) Si porque es muy subjetivo.” (E3.64) añade una dificultad natural al proceso de evaluación “Yo creo que es más difícil respetar el arte, más que evaluarlo” (E3.62)

Con anterioridad se hace referencia a mitos que gravitan en sociedad con respecto al arte principalmente relacionados a que la calidad se relaciona únicamente con el producto final, lo que limita las apreciaciones del proceso cognitivo que se desarrolla a través de la creación artística (Errázuriz, 2002). Los docentes de la muestra están conscientes de este fenómeno

“Mira el gran, único problema de esto es que la mayoría de los apoderados y estudiantes y apoderadas, creen que primero el arte es una cuestión fácil, segundo que con el hecho de venir y disertar tienen un siete, eh” (E1.45) y expresan utilizar estrategias para hacer que la experiencia, por parte de apoderados y otros docentes, sea valorizada desde proceso. Por ejemplo Estefanía (E.3) utiliza una recolección del proceso “a mí no me gusta que los papas solamente vean la obra, yo siempre al final del taller, por ejemplo, hago un video del proceso de los niños. O una vez hicimos fotografías” (E3.84), “Ese es un trabajo que ha resultado bastante porque ha logrado enganchar a los apoderados y apoderadas. Si tu enganchas a los apoderados y apoderadas en un colegio, estás al otro lado. Entonces no sé si ponerle un nombre, pero eso son los pasos que se trabajan. Para mí es muy importante trabajar con los apoderados y apoderadas” (E1.2). El que el enfoque del arte esté puesto en la sociedad como un resultado se relaciona directamente con la mirada efectista e inmediata que los docentes identifican en sus estudiantes “la característica principal que tienen los estudiantes es que lo quieren todo al tiro, nos hemos sacado de la cabeza lo que es un proceso” (E1.10) y en ellos mismos “Nos hemos sacado de la cabeza lo que es un proceso, y me atrevo a decir que a nivel de profes, a nivel de colegio.” (E1.10). Si bien los docentes coinciden en sus opiniones respecto a cómo la evaluación debe ser procesual, ésta abre la puerta a generar confusiones o dificultades por su naturaleza, es el caso de Matías (E2, quien utiliza en su metodología trabajo de texto “imposible desde ahí ponerle una nota a un compañero que a un estudiante que no sé poh, no se comunicó... ¿Qué le digo? ¿No miró a los ojos? ¿Qué le digo? sabí que dijiste mal ese texto... ¿Cómo le pongo un 1.0 por eso? ¿Porque no se aprendió el texto...?” (E2.65). Esta paradoja se ubica como uno de los factores que podrían dificultar la evaluación teatral escolar debido a su propia naturaleza.

El siguiente término o categoría que aparece es el que mayor número de reiteraciones temáticas alcanza, y se trata de aquellas declaraciones en torno al rol en el desarrollo humano que lleva la pedagogía teatral, que para éste análisis han sido agrupadas en dos categorías bajo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998). Estas categorías son las de inteligencias inter e intra personales y la de inteligencia corporal cinestésica. La pedagogía teatral se ubica, generalmente, desde lo que para García Huidobro (1996) es una tendencia progresista liberal enfocada en desarrollar el ámbito afectivo y el pensamiento crítico en las personas. Estos parámetros por su naturaleza emotiva y crítica representan en sí mismo desafíos evaluativos.

Por una parte se agrupan todas aquellas concepciones que tienen que ver con el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, dónde se ubican las habilidades blandas y habilidades relacionales. Por otra, se agrupan aquellos pensamientos en torno a cómo el teatro aporta al desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica. Dentro de aquellas que estimulan las inteligencias intra e inter personales se encuentran la confianza, la comunicación, el trabajo en equipo, el trabajo bajo presión entre otras. “Son habilidades blandas: comunicación, afecto, trabajo en equipo, juego, eeh... reflexión” (E2.14) “Que tiene que ver con la construcción del desarrollo de la persona, con la construcción del trabajo en equipo, con la confianza, con la comunicación. Como que son los objetivos transversales por así llamarlos”. (E3.17). Por otra parte, la estimulación de las inteligencias corporales-cinestésicas se ve reflejada en “tomar conciencia del cuerpo, tomar conciencia de los signos corporales” (E1.4) “la música, la atmósfera, el ritmo” (E1.6), ya que el cuerpo es el instrumento que utiliza el teatro para ejercer “Y el teatro son verbos, es hacer, es mover el cuerpo.” (E1.6).

En forma comparativa, podría relacionarse al ámbito corporal cinestésico con parámetros mediciones más concretos que podrían desprenderse de las inteligencias inter-intrapersonales, puesto que son criterios que en su mayoría son fácilmente observables en comparación con criterios que intentan medir aspectos más abstractos como el análisis crítico y la reflexión. Sin embargo, los profesores se refieren a su labor principalmente ligada al desarrollo de las inteligencias intrapersonal y extrapersonal, lo que también podría considerarse que esta categoría también puede significar un desafío al plantear indicadores para estos objetivos en la evaluación.

Se puede sintetizar en que la visión que tienen los profesores sobre el contenido del teatro en sí mismo tensiona las formas más comunes de la evaluación, lo que se considera sin duda un factor que debe ser tomado en consideración a la hora de pensar en una evaluación teatral efectiva. Estas características mencionadas no pueden desprenderse de la práctica pedagógica para adaptarse a formas de evaluación previamente estipuladas, sino al contrario, la evaluación debe estar al servicio de la práctica.

5.2 Visión del rol docente

La visión que tiene cada profesor sobre el papel que debe ejercer da cuenta de su metodología, su opinión sobre la pedagogía y su rol en la escuela. Es relevante para la investigación identificar y analizar si algunos de los puntos con los que los profesores caracterizan su quehacer puede afectar en la problematización de la evaluación.

En orden creciente de reiteración temática, la categoría que aparece con menos reiteraciones es el concepto de “corto plazo”. El nombre de ésta categoría hace referencia únicamente al testimonio del docente Alfredo (E1) que señala que el enfoque global actual reside en la

inmediatez del producto versus la importancia del proceso, poniendo al efecto sobre el proceso tanto el los profesores cómo en estudiantes “Nos hemos sacado de la cabeza lo que es un proceso, y me atrevo a decir que a nivel de profes, a nivel de colegio.” (E1.10)

El concepto “a corto plazo” vuelve a aparecer en las divisiones posteriores, mayoritariamente referido a una visión de estudiantes y contexto, por lo que el análisis de esta característica se detallará en las respectivas categorías. No obstante, si el docente considera necesario referirse a esta característica, se debe entender que está inserto dentro de un contexto que se considera cortoplacista o con el enfoque puesto en el resultado, lo que puede tener una repercusión en la evaluación educativa al coincidir con ciertas falacias sobre la evaluación del arte vinculadas con que su calidad únicamente tiene que ver con su resultado (Errázuriz, 2002).

El segundo concepto que sigue en número de repeticiones es la de “Herramientas”. La subcategoría “Herramientas” surge en referencia al bagaje de estrategias de que el profesor debe valerse para enfrentar situaciones que no están concebidas en la teoría pedagógica: “Me ha pasado una hora de clase, que con suerte ahí he podido hacer el inicio de la clase, ¿cachay? Entonces, ¿quién tiene el problema? Uno, porque uno no ha sido capaz de desarrollar la planificación, ¿cachay?” (E2.93), “Además que piensa... en pedagogía, pedagogía básica, no te enseñan, no sé, a solucionar... eeh... un pendejo está agarrando a cabezazos a otro... no creo que tengai como "psicología de cabezazos" no sé, ¿me cachay? (E2.95). Esta categoría hace referencia a las herramientas que se dan en la práctica, en la superación de dificultades que no necesariamente tienen que ver con la evaluación.

El término que resalta luego es el de “Horizontalidad”, que aparece 6 veces mencionado. La horizontalidad es instalada principalmente desde dos miradas, una desde la trasgresión de

los códigos asimétricos establecidos en la escuela sobre lo relacional “muchas veces me veo ehm... agarrándose a chuchadas por ejemplo, no a garabato limpio sí, pero buscando la horizontalidad, que me vea no como un par, pero sí alguien más cercano, que no vengo aquí a paquearlos” (E2.84) y otra desde una presentación de valores que promueven una comunicación horizontal “la aceptación, la confianza y en la escucha. Si es mutuo entre estudiantes y profe, o entre director y actor, podemos llegar a acuerdo” (E3.67), “...y desde ahí que el estudiante entienda que hay una cercanía, hay un respeto, que yo tengo un respeto por él y él tiene que tener un respeto por mí” (E2.80).

La primera mirada es específica de uno de los entrevistados, E2, quien trabaja en colegios de alta vulnerabilidad. Se puede inferir que la importancia en la reestructuración de códigos relacionales en la escuela podría desprenderse de la necesidad misma de realizar la clase, como una metodología para lidiar con adolescentes vulnerables que se caracterizan por un fuerte opositorismo unido a una conflictiva vida familiar (Pérez, Díaz y Vinet, 2005). Es decir, se podría deducir que esta visión de horizontalidad surge como metodología en relación a una realidad en particular, que el entrevistado identifica en reiteradas ocasiones cómo vulnerable y con altos índices de violencia entre los estudiantes, donde a través de la informalidad del lenguaje se llega más fácilmente a calar en los códigos que utilizan sus estudiantes.

La segunda mirada en torno a la horizontalidad tiene que ver con el asentamiento de ciertos valores como base de un trabajo colaborativo en el aprendizaje. Así, destacan los conceptos de respeto y confianza como parte importante de los cimientos del trabajo: “...y desde ahí que el estudiante entienda que hay una cercanía, hay un respeto, que yo tengo un respeto por él y él tiene que tener un respeto por mí” (E2.80). Si bien no hay una información referida

literalmente a la base valórica para el trabajo de la pedagogía teatral en los textos investigativos, si se tiene en cuenta la importancia de éstos al hablar de ambientes propicios para el aprendizaje (Conejeros, 2010) y que se relacionan con los conceptos que aparecen en la categoría “visión del contenido”, al vislumbrar su oficio desde la estimulación y trabajo de inteligencia intrapersonales e interpersonales.

La horizontalidad también aparece como una de las ideas más nombradas, aunque su utilización no es tan amplia ni equilibrada. Aparece con más frecuencia en las palabras de Matías (E2) en relación a Estefanía (E3) y Alfredo (E1). Esto podría deberse a las necesidades contextuales y particulares del grupo, por ejemplo, el contexto en el que trabaja Matías (E2) difiere mucho del que trabaja Alfredo (E1) quien trabaja en una escuela cuyo proyecto educativo se consolida desde la validación de la persona y la integración.

Con respecto a la evaluación, la horizontalidad desde la teoría no debería representar un desafío en la evaluación, sin embargo, en el análisis de contexto se procederá a analizar si, al estar inserta en un ambiente determinado, esta horizontalidad puede confundirse con otros términos como las bajas exigencias dentro del proceso, lo que eventualmente complejizaría el ciclo evaluativo.

El concepto que más resalta por su reiteración temática es el de “Guía”. “Guía” aparece en torno a las nociones dónde los profesores expresaron una práctica facilitadora con el enfoque puesto al rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, donde el profesor no aborda el quehacer desde la instrucción sino sobre cómo es capaz de identificar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, desde el trabajo colaborativo dónde se emprende una investigación guiada “prefiero como este tipo de pega donde es como más laboratorio, donde

busco otras cosas más que los chicos actúen (E2.73) en donde profesores y estudiantes toman decisiones juntos: “Entonces como que casi siempre les paso la posta a ellos, tal vez eso implica que yo me sienta menos responsable del trabajo a veces, pero... o de darles más valor a su trabajo, que ellos sientan que hacen todo, de que tienen incidencia en el vestuario, incidencia que tienen decisión de hacer el training, de que ejercicios después hacer.” (E3.74). Esta concepción del profesor como guía puede delimitarse como parte de la metodología utilizada por cada profesor y que se encuentran en directa concordancia con los diferentes modelos propuestos por los teóricos en los que se basa esta investigación, que ubican al profesor como animador, guía o facilitador (García Huidobro, 1996; Cañas, 2009).

Las citas que se encuentran dentro de la subcategoría “guía” se relacionan siempre con el trabajo colaborativo entre el estudiante y el docente, el docente mediador entre el estudiante y su propio aprendizaje, lo que se revela en algunas citas como “no creo en esa educación con un público y un espectador, o sea siento que en lo, el cincuenta por ciento lo tiene que hacer el estudiante” E1.66, “Yo trato de que resuelvan todo ellos y se cuestionen el hacer, ” E3.74. Esta visión del profesor es coherente con las metodologías de la pedagogía teatral tanto cómo se ha descrito en Chile, España y Argentina y con la visión del teatro aplicado que trabaja con la transformación de la realidad a través de los actos realizados por los propios sujetos. Esta categoría aparece 6 veces aludida y es referida por todos los docentes entrevistados, por lo que aparece como la más representativa de los profesores en la visión de su rol. El visualizar al profesor como guía es una parte importante en las bases de la pedagogía teatral, pero también debe tenerse en consideración que podría ser confuso para un profesor con poca experiencia el tomar el rol de facilitador o “no como el que profesa, el profesor no es el que la lleva” (E1.80) con no estar capacitado para aplicar criterios

evaluativos, al contrario, como su nombre lo indica, debe guiar el grupo para lo que los instrumentos evaluativos pueden ser de gran utilidad para comprender al grupo y facilitar su proceso de forma efectiva.

En esta desestructuración del rol del profesor se encuentra para Cañas (2009) la razón de porqué profesores reniegan de las actividades que se sugieren en la clase, desvalorizando el rol del pedagogo teatral en la escuela. Este fenómeno es referido también por los docentes participantes en la muestra, siendo un fenómeno que implica las categorías de visión de contexto y visión de profesor, y que también puede llegar a constituir un factor que genera conflicto con la evaluación teatral escolar.

5.3. Visión del estudiante

La categoría de **estudiantes** está relacionada con todos los conceptos que se desprenden sobre los estudiantes con los cuales trabajan los docentes, en relación a ellos mismos y su contexto.

La visión que tiene cada profesor de sus estudiantes está estrechamente relacionada al contexto en el que se ubica. La muestra abarca tres lugares en que el teatro se inserta en la escuela de manera muy distinta. Por ejemplo (E.1) ejerce en un medio con un enfoque en la educación mediada por el arte en un colegio privado, en cuanto (E.2) se inserta en colegio público con alto nivel de deserción escolar, por lo que los estudiantes son niños y jóvenes con diferentes realidades y dificultades.

La primera categoría que se desprende de la reiteración de conceptos, es la de estudiantes “vulnerables”. La vulnerabilidad se presenta como una construcción personal y social instalada, que responde a un sistema que, a su vez, legitima esta vulnerabilidad a través de índices de medición, fenómeno que en las escuelas recoge y simboliza el nivel de aprendizaje (Infante, 2013). La mirada vulnerable hacia los estudiantes se manifiesta asociada a las carencias que los estudiantes tienen “con ganas de jugar... esa es la carencia que la veo desde mi área” (2.19) “Si lo único que quiere es estar acá en el colegio, pa desaparecer de la casa un rato.” (E2.112) y a las características actitudinales “Los más chiquititos son muy revoltosos y muy violentos, se golpean todo el rato” (E3.15).

La segunda categoría que aparece es la de estudiantes “desmotivados”, haciendo énfasis en la percepción del colegio como un lugar aburrido y a su falta de compromiso en su propio aprendizaje, “ven, caracterizan ellos la escuela como un espacio fome, aburrido, una jaula, encerrado” (E2.59) “me encantaría que los estudiantes no tuvieran que... que la nota no fuera lo que los lleva al trabajo, cachay, que fueran las ganas de aprender” (E1.53)

La idea de la escuela como un espacio de retención o aburrido puede ser una característica relacionada con lo contextual, especialmente en escuelas de bajos recursos cuya tendencia más cercana a la forma tradicional de enseñanza, donde el estudiante toma un rol pasivo de sentarse y escuchar, el cual se ha replicado hasta el día de hoy en la educación chilena.

La categoría de “críticos” nos habla de estudiantes que están en constante tensión con la realidad que se les presenta alrededor, tanto de nivel de la clase o su escuela “Entonces, como que están buscando todo el rato una escapatoria, cuestionando constantemente lo que uno le lleva”(E2.84). También lo están respecto al entorno que los rodea “Ellos están en un periodo donde todo se critica, acá también todo se cuestiona” (E1.10) y por lo tanto nos habla

de una conciencia del contexto por parte del estudiante y una formación de opinión, lo cuál podría ser de gran importancia al elegir criterios de evaluación que tienen que ver con la formación del pensamiento crítico. Dentro de las referencias a la categoría críticos aparecen visiones que pueden ser potenciales puntos de trabajo para el desarrollo de la pedagogía teatral o de diferentes corrientes del teatro aplicado en la escuela.

Las categorías siguientes “Cortoplacistas”, “Tranquilos” y “Creativos” aparecen solamente mencionadas una vez y son características que se relacionan más con tendencias de los estudiantes en relación a ellos mismos más que al contexto donde se inserten. De éstas, “cortoplacistas” se puede asociar con características consideradas negativas por el docente, en este caso la preponderancia del efecto sobre el proceso, mientras “ordenados y “creativos” son percibidas como cualidades positivas en cuanto a lo actitudinal y las potencialidades de los estudiantes. Sin embargo, cuando se hace referencia a la cualidad “ordenados” se hace en forma comparativa con otros estudiantes de otros contextos.

A partir de las categorías “vulnerables” y “desmotivados” se podría inferir, debido a que son las categorías con más reiteraciones temáticas en la entrevista, que los profesores perciben a sus estudiantes en una situación más bien desventajosa y en tensión con la escuela, relacionándolos más con su situación de vulnerabilidad que con sus otras características y potencialidades. Las citas que hacen referencias a las cualidades positivas y potenciales en torno a sí mismos de los estudiantes son en número y en reiteración significativamente menores que las cualidades en torno al estudiante en el contexto y que son consideradas negativas.

Se hace necesario, para la práctica, tener en cuenta lo complejo que es para la persona la realidad asociada a lo vulnerable en cualquiera de sus manifestaciones. Por una parte, el rol transformador del Teatro Aplicado se relaciona muchas veces con participantes que desde alguna forma se consideran oprimidos o vulnerables e incluso alguna de sus formas se usan para trabajar la superación de situaciones traumáticas, como es el caso del teatro terapéutico. Por otra, existen dos principales medios de inserción actual del teatro en la escuela, uno a través de escuelas artísticas o de educación alternativa, y el otro y más ampliamente difundido es a través del teatro como trabajo de apoyo para colegios y escuelas con alto índice de vulnerabilidad. El trabajo teatral en la escuela se roza constantemente con distintas formas de lo que podría entrar en “lo vulnerable”, por lo que resulta siempre necesario y pertinente entender cómo esta denominación se manifiesta a según los encargados de enseñar y visualizar a los y las estudiantes. Los resultados de esta investigación reflejan una alta tendencia a caracterizar a los estudiantes casi completamente a través de sus rasgos contextualizados en la vulneración, dejando de lado sus cualidades y potencialidades propias que son resumidamente nombradas, como la capacidad creativa. Ésta visualización de los estudiantes podría tener sus repercusiones a nivel evaluativo, especialmente a la hora de elegir criterios de evaluación adecuados para medir lo que elementos a trabajar, al verse influidos directamente en la repercusión que puede tener la evaluación por los estudiantes “El cabro que está cagao, que está tapao en ataos en la casa, tapao en ataos y que... sabi que, no pesca y no está ni ahí con el texto... ¿le voy a poner un uno? Si lo único que quiere es estar acá en el colegio, pa desaparecer de la casa un rato.” (E2.112).

En síntesis, la visión de que tienen los profesores de sus estudiantes es una mirada consolidada más a partir de sus contextos que de sus cualidades mismas, contextos que además tienden a ser relacionados con características negativas más que positivos, y que

reducen al estudiante a lo que es en relación a su entorno y cómo afecta en él, como por ejemplo “super violentos” (E3.53), “cuesta motivarlos” (E1.10) y “cagaos, tapaos en ataos” (E2.112). Si bien estas características son válidas y responden a una realidad particular, se puede volver un planteamiento poco objetivo cuando se descuidan todas las otras cualidades de los estudiantes o participantes por sobre su situación social.

5.3 Visión del contexto

Al comienzo de ésta investigación se presenta la idea tomada de Quezada (2008) acerca de cómo el proceso de la enseñanza/aprendizaje se puede equiparar con los sistemas complejos, cuyas principales características son la replicación fractal a niveles y una alta sensibilidad a factores reactivos. El contexto, aplicado a ésta teoría, vendría siendo un conjunto de factores reactivos de distinta índole de cuya relación depende la manera en que se expresa el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, el contexto es uno de los factores que se expresa más perceptiblemente en el proceso educativo.

La categoría de contexto engloba todas aquellas manifestaciones que dan cuenta de una visión particular de la escuela desde el entorno en el que está insertada hasta cómo los demás perciben el rol de la pedagogía teatral.

En la visión sobre el estudiante analizada en el apartado anterior, también se está analizando el contexto en el cual los estudiantes se encuentran, ya que es muy difícil analizar un sujeto en la práctica aislándolo de su contexto y situación. El contexto cobra un papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, determina amplios factores que afectarán a él, tanto desde la disposición material como las diferentes dimensiones sociales que conforman y rodean a la escuela. La muestra se recoge de tres medios donde el teatro se inserta en la escuela muy distinta entre sí. Por ejemplo (E.1) ejerce en un medio con un enfoque en la

educación mediada por el arte en un colegio privado, en cuanto (E.2) se inserta en colegio público con alto nivel de deserción escolar, por lo que los estudiantes son niños y jóvenes con diferentes realidades y dificultades. Los conceptos que aparecen en las entrevistas en torno a sus estudiantes se pueden agrupar en relación a si son características en cuanto a lo contextual o a lo cualidades de las personas que conforman el grupo humano. Es importante recordar que en Chile, la pedagogía teatral se suele insertar en escuelas con alto índice de vulnerabilidad.

En orden decreciente de reiteraciones temáticas, el concepto que más aparece es el de “vulnerable”, cuyas manifestaciones se relacionan con que el ambiente que rodea a los estudiantes está marcado por las carencias económicas y afectivas, el maltrato, el uso problemático de drogas y el trabajo infantil, que se manifiesta muchas veces en conductas problemáticas, principalmente relacionadas a la violencia: “Y lo otro lo complicado, dentro de las prácticas es el nivel de violencia de algunos colegios”(E3.45). La vulnerabilidad se asocia mayoritariamente con las muestras de violencia que llegan a niveles muy altas “cuando hay niveles de violencia entre los estudiantes va pasando hacia arriba y ya no hay comunicación, y nadie lo resuelve. Pero si, el miedo a que un niño te pueda pegar”(E3.48). También se asocia a la falta de oportunidades relacionadas con las carencias económicas y afectivas. Sin embargo, resulta pertinente e interesante analizar otro ámbito del contexto que, de acuerdo a los datos tiene que ver con la tensión de la evaluación del teatro en la escuela, y es la percepción de los profesores acerca de su rol y su trabajo en relación a su medio. Es decir, nuevamente su percepción del entorno relativo a su ambiente profesional, ya sean colegas, apoderados, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Esto se ve afirmado en declaraciones como “El espacio de la institución, el entender el teatro como algo

importante, no como un relleno. Como que aparte de entrar a trabajar con los niños, también hay que entrar a trabajar con la institución. De que valoren el trabajo que estás haciendo ahí y que no pase desapercibido.” (E3.43). Esto tiene sus repercusiones en la evaluación educativa “Mira el gran, único problema de esto es que la mayoría de los apoderados y estudiantes y apoderadas, creen que primero el arte es una cuestión fácil, segundo que con el hecho de venir y disertar tienen un siete, eh...entonces como darles el desafío, más o el problema más es que le toman realmente asunto a lo que le sirve este trabajo.” (E1.45) “El sistema educativo de ha encargado de menospreciar como un... el arte... más que el teatro, el arte, entonces desde ahí todos... "aaaah, pero están en teatro, pongamosle un siete, siete pa todos". (E2.112).

Esta característica de subestimación del rol se da, al parecer de manera independiente de la cualidad de vulnerable del ambiente, incluso en contextos que se caracterizan por tener un énfasis en lo artístico existe esta subestimación, lo que empuja a la evaluación a un terreno que intenta contentar a los estamentos escolares con un resultado en vez de guiar al profesor en su práctica.

6. Reflexiones finales y conclusión.

De la investigación se puede concluir que las problemáticas relacionadas con la evaluación del teatro surgen a partir de la tensión que genera las formas evaluativas establecidas en la escuela en relación a la naturaleza de la pedagogía teatral y su aplicación en un contexto determinado,. Es decir, por una parte, las características propias de la pedagogía teatral se tensionan con las formas clásicas de evaluación escolar y por otra, la evaluación puede verse modificada por el contexto en que se lleva a cabo, considerando que la pedagogía teatral suele insertarse en nuestro país en esferas de bajo estrato social o entornos vulnerables.

Así, luego del análisis del contenido extraído de las entrevistas, se puede dilucidar que existen distintos conceptos en torno a la pedagogía teatral que en sí mismo generan tensiones con la evaluación, y que hacen que los pedagogos consideren la evaluación como una herramienta que no les resulta útil. En particular, la metodología en base al juego, el rol del docente como guía alejado de la figura autoritaria clásica del profesor y el objetivo de desarrollar capacidades y potencialidades blandas se conforman como pilares claves para la pedagogía teatral y son a la vez los elementos que generan más tensión a la hora de evaluar. En especial aquellas características que tienen que ver con el objetivo de la pedagogía teatral son aquellas que más cuesta encontrar herramientas que sean certeras en su medición, ya que el desarrollo de distintas habilidades blandas, relacionales y otras inteligencias corresponden a procesos paulatinos y particulares cuya expresión no puede ser estandarizada, y cuya naturaleza es la que más fuertemente se tensiona con, por ejemplo, la traducción a la escala numérica de 1.0 a 7.0.

El segundo factor que se desprende de las tensiones de la evaluación tiene que ver con el contexto en el que se inserta la docencia, tanto desde la mirada de los docentes sobre su entorno y sus estudiantes, y la percepción que tiene el entorno sobre el rol del pedagogo teatral.

Sobre el primer punto es importante destacar que, en el análisis de los datos, se puede apreciar una tendencia a vincular fuertemente al estudiante con su entorno, en tanto si éste es vulnerable se caracteriza al estudiante como vulnerable en sí mismo, especialmente cuando se trata de programas de pedagogía teatral en escuelas con un fuerte énfasis en la restitución de elementos a trabajar por la vulnerabilidad y donde la evaluación se sitúa como un punto de intercambio entre docente y estudiante vulnerable, lo que ,a vista de ésta investigación,

podría eventualmente teñir la evaluación de criterios a la persona más que al proceso de aprendizaje.

Acerca del segundo punto, en relación a la percepción del entorno sobre el pedagogo teatral se hace necesario reflexionar sobre el rol que cumple el profesor de teatro en la escuela ya que, como queda expuesto en el análisis y a través de las palabras de los participantes de la muestra, el entorno ejerce una presión sobre lo que se espera como resultado de un proceso teatral en términos cuantitativos, lo que ejerce una tensión en una evaluación que busca ser cualitativa.

Al observar los fenómenos que influyen en la evaluación, se puede dar cuenta de que éstos son de índole multidimensional y que no pueden ser comprendidos si se miran desde sólo una perspectiva, lo cual se encuentra en armonía con las ideas expuestas acerca de la educación que hablan del proceso educativo como complejo y dinámico, y que por lo tanto su evaluación no está exenta de estas características.

Finalmente y a modo de reflexión, la investigación cumple con su objetivo de comprender cuales son los factores que problematizan y tensionan la evaluación del teatro en la escuela, y levanta direcciones hacia un futuro investigativo en torno a la implementación de la pedagogía teatral en Chile a través de la evaluación, a través de una posible futura investigación.

A partir de la eventual incorporación del teatro al currículo, se levantan necesidades en torno a la investigación del fenómeno que significa el teatro en la escuela no sólo desde la evaluación. Existe poco registro investigativo actual y de nuestro país, lo que nos dificulta la exploración del teatro también en la práctica, por lo que investigar en torno a nuestro

quehacer se vuelve una necesidad de nuestro oficio como pedagogos teatrales, para alcanzar el sueño que todos compartimos de educación integral, libre y que de oportunidades para todos se construya.

7. Bibliografía

- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1(1), 1-13. Recuperado en https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Cabrero, F.A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis
- Cámara de Diputados. (2016). Diputados, actores y ministra de educación analizaron inclusión del teatro en el currículo escolar. Recuperado en https://www.camara.cl/prensa/noticias_detalle.aspx?prmId=128856
- Cañas, J (2001). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro
- Casanova, M. A (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- Casanova, M. A. (1998): *La Evaluación Educativa*. Ciudad de México: Cooperación Española
- Conejeros, S., Leonor, M., Rojas, H., & Segure, M. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30-46. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300003&script=sci_arttext.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2013). Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales. Recuperado es <http://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ESTUDIO-III-CNCA.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). El aporte de las artes y la cultura para una educación de calidad. *Caja de herramientas para la educación artística. 1*. Recuperado en http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf

- Constenla Núñez, J. (2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. *Evaluar para aprender, seminario regional por la calidad de la educación*, llevado a cabo por el Ministerio de Educación MINEDUC, Concepción. Recuperado en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/octava/File/Los%20enfoques%20actuales%20de%20la%20evaluacion%20y%20sus%20implicancias%20en%20la%20practica%20en%20el%20aula.pdf>
- Errázuriz, L. (2002). ¿Cómo evaluar el arte?. Evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías. Santiago: Ministerio de educación
- Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- García-Huidobro, M. (1996). Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Giroux, H. (1981). Ideology, Culture and the Process of Schooling. Londres: Farmer Press.
- May Cen, I. (2015). George Polya (1965). Cómo plantear y resolver problemas [título original: How To Solve It?]. México: Trillas. 215 pp.. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3, 419-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644946012>
- Ley 20370, Establece la ley general de educación, Santiago, 28 de julio de 2009.
- Ministerio de educación MINEDUC (2007) Objetivos Fundamentales Terminales de la formación diferenciada artística tercer y cuarto año medio, objetivos y contenidos adicionales de la formación diferencia artística Educación Básica y Primer y Segundo Año Medio. Gobierno de Chile: Santiago.
- Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- Motos, T , Ferrandis, D. (2015). Teatro aplicado. Barcelona: Octaedro

- Motos, T. (2010). Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática. *Revista educacional recrearte*, 7. Recuperado en <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion3/3.%20CD.%20Habilidades%20dramaticas%20y%20ev%20.pdf>.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14. Recuperado en <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/3-el-teatro-en-la-educ%20secundaria-tomas-motos.pdf>
- Motos, T. (2013). La psicopedagogía de la dramatización. Universidad de Valencia, España. Recuperado en <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatización-Tomás-Motos.pdf>
- Pérez, M V., Díaz, A. y Vinet, E. (2005) Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*. Vol. 17, nº 1, pp. 37-42. Recuperado en <http://www.psicothema.com/pdf/3061.pdf>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15. Recuperado en <http://www.redalyc.org/html/654/65415209>.
- Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49: 1-10. <http://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

- Quezada, A. (2010). Sistemas Complejos y Comportamiento Humano. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 9() 337-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376020>
- Quezada, A., Canessa E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educación en Revista*, (32), Recuperado en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200009
- Vieites García, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 493-508. Recuperado en http://www.jstor.org/stable/24751155#?seq=4#page_scan_tab_contents#page_scan_tab_contents#page_scan_tab_contents#page_scan_tab_contents

8. Anexos

E.1.:	Entrevista a A.G.
E.1.1	En tu propia experiencia ¿Puedes identificar un método o pasos a seguir para llevar a cabo la guía del curso? ¿Cómo describirías tu metodología de trabajo?

E.1.2	<p>En cuanto al ramo de expresión oral, la metodología es semestral, ya, que es lo que se plantea trabajar en esta metodología , primero que los estudiantes sean capaces de escribir una experiencia en base a lo que ellos han hecho, más que lo que han dicho. Lo segundo es poder contar esa experiencia, o ese cuento, o ese trabajo al curso. Primero es leerlo, luego es contarlo, luego es que a medida de lo que hemos trabajado en el curso ellos sean capaces de ser de director de cine y grabar ese cuento o esa exposición a su apoderado o apoderada, involucrar a la familia donde ellos tienen que dar las indicaciones, entonces ellos al trabajar con los apoderados están dos objetivos cumpliéndose, el primero que es meter a la familia a trabajar y segundo, que sean capaces de dirigir también, tomar el rol del profesor o director. Y el último paso es que ellos con sus familias vengan acá al colegio y representen ese cuento o esa exposición. Ese es un trabajo que ha resultado bastante porque ha logrado enganchar a los apoderados y apoderadas. Si tu enganchas a los apoderados y apoderadas en un colegio, estás al otro lado. entonces no sé si ponerle un nombre, pero eso son los pasos que se trabajan. Para mi es muy importante trabajas con los apoderados y apoderadas.</p>
E.1.3	1.2 ¿Cuáles son los objetivos del taller?
E 1.4	<p>Uno de los objetivos que tiene el colegio cómo institución tiene que ver con cómo involucramos a los apoderados. En una escuela que es de autorregulación en un país donde nadie se autorregula, es super importante el trabajo de los apoderados porque tenemos entre todos, apoderados, estudiantes y profesores generar cuáles son los patrones de conducta que se van a regular, si no cómo te vas a regular si eres chico. De la clase de expresión oral los objetivos son trabajar la concentración, trabajar la comunicación, tomar conciencia del cuerpo, tomar conciencia de los signos corporales que yo estoy dando en el curso, del hecho de salir de la dinámica de papelógrafo y powerpoint en la exposición, que cuando expongan realmente lo hagan y no lean un power. Dándole más importancia en el que hacen, trabajar a partir de verbos, por ejemplo, ¿Qué vamos a trabajar hoy? Describir, ¿qué vamos a trabajar hoy? Comparar. Que es algo que se desprende del teatro. También hay dinámicas de juego para que aprendan a trabajar la confianza, trabajar bajo presión y todas las dinámicas que uno ha visto.</p>
E 1.5	1.3 ¿Cómo empleas el teatro para cumplir con esos objetivos?
E 1.6	<p>En todo sentido. Se emplea a nivel de confianza, trabajo en equipo, la expresión corporal, la diferenciación exacta entre lo que es un lenguaje verbal y no verbal, la música, la atmósfera, el ritmo. Y buscar la identificación del estudiante y la estudiante a través de verbos. Y el teatro son verbos, es hacer, es mover el cuerpo, es trabajar en equipo.</p>
E 1.7	1.4 ¿Cómo organizas tus clases/taller?
E 1.8	

	Trabajando con el profesor de lenguaje y los profesores de historia para poder trabajar la transversalidad. La clase se organiza con una conversación de bienvenida, una dinámica de juego donde se trabaja concentración y cuerpo, para que el cuerpo pase de ser un cuerpo pasivo a un cuerpo activo, donde se exprese y se opine, que es lo que busca, que es lo que se genera en el curso, especialmente en el 4to básico, qué es increíble porque pareciera que entre más chicos más rápido asimilan y empiezan a captar, se dan cuenta de los nervios de sus compañeros se dan cuenta a través del cuerpo. Hay que buscar trabajar con la comunicación, con un emisor y un receptor y que ellos se den cuenta que yo soy emisor-receptor-emisor-receptor-emisor y que es algo que no termina, que está siempre.
E 1.9	1.5 ¿Cómo son los NNA con los que trabajas?
E 1.10	Yo los describiría bajo el concepto de “ inversión a corto plazo”, quieren todo al tiro. No está el trabajo de lo que es un investigación, la forma está sobre el contenido, buscan más la forma. Los estudiantes adolescentes en general cuesta motivarlos, pero enganchan igual. Ellos están en un periodo donde todo se critica, acá también todo se cuestiona, no es cosa de llegar y mostrar algo y decir “vamos a hacer esto”... Pero la característica principal que tienen los estudiantes es que lo quieren todo al tiro, nos hemos sacado de la cabeza lo que es un proceso, y me atrevo a decir que a nivel de profes, a nivel de colegio.
E 1.11	Se podrí decir que a nivel de vida hay una preponderancia de la inmediatez
E 1.12	de lo desechable, cachai tu antes pescabai, tenias un hervidor ahí en el caso más extremo, cachai, si po entonces eso mismo está pasando con esta cuestión, como todo es tan rápido, el acceso, a lo mejor eso también se traspasa a la vida, entonces lo que hay que trabajar un poco siento lo que tenemos que aprender a trabajar es el proceso, el desarrollo, no compararse, eh, creo que es super importante en el teatro, en clases no comparar quien actua mejor, no se, enseñarle a actuar, es trabajar las herramientas del teatro para la educación, cachai, ejemplo lo que vamos a hacer ahora en ciencias.
E 1.13	¿Qué resultados esperas?
E 1.14	Que los estudiantes trabajen su meta-cognición
E 1.15	Ese sería como el resultado, el objetivo final o
E 1.16	Claro que ellos capten tomen conciencia de lo que hicieron, por qué, qué aprendieron, Cómo lo aplicaron, cómo lo buscaron... entonces en eso se enfoca como es importante qué aprendí de esto, cachai, que tenga, que esa meta-

	cognición también sea... que aprendan a trabajar con los miedos, y todo lo que significa el escenario
E 1.17	¿Consideras que te sirves de herramientas de evaluación?
E 1.18	¿Mmm?
E 1.19	Si consideras que te sirves, en tu trabajo diario, de herramientas de evaluación
E 1.20	Sí, todo el rato, tu estas todo el rato evaluando. Hay una evaluación que es formal, escrita , hay una evaluación, tu estas todo el rato evaluando, nosotros lo que hicimos ahí fue todo el rato evaluar, y lo más entretenido que como lo ibas diciendo tú, después ellos también estuvieron evaluándose, yo creo que la evaluación es siempre, no es me, no hay que temerle a eso.
E.1.21	¿Podrías identificar una metodología o pasos a seguir que se llevan a cabo para la evaluación? Y, ¿esta evaluación es igual a resultado igual en todos los cursos?
E1.22	No po, hay cosas que son como generales, cachai, que es cómo llamo la atención, como hago el silencio, no puedo partir sin el silencio, ¿no es cierto?, como corporalmente yo proyecto, como está mi texto y esta mi gestualidad, osea si tu te pones a pensar un poco se acerca a lo que es Brecht de alguna manera, yo no le voy a explicar a los chicos lo que es Brecht pero en el fondo... no se un nombre, pero es como montar una escena, también influye mucho el cómo montar una escena también es como montai, porque en el fondo lo que los chicos es para que aprendan a disertar, cachai, esa es cómo la forma, que sepan exponer, comunicar, llegar.
E1.23	¿Estas herramientas, las herramientas de evaluación, las utilizas durante todo el proceso o sólo de forma final?
E1.24	Todo el proceso, hay distintos tipos de evaluación, también están las auto-evaluación, también estan las co-evaluación, pero es algo que también tenemos que aprender a utilizar.
E1.25	¿Podrías caracterizar la, el tipo de evaluación que tu utilizas?, por ejemplo, algunos profes usan notas, otros profes usan eh... rangos de excelente. bueno, suficiente, caras felices, caras tristes...?
E1.26	No, yo creo que nosotros lo que buscamos, se trabaja la nota en algún, para alguna parte de proceso, cachai, porque hay que ponerla por obligación, ¿no es cierto? y con la nota trabajamos con la rubrica super clara y también hay un tipo de evaluación, eeh... que es cualitativa lo más importante, osea cuál es la calidad de, como voy yo trabajando conmigo mismo, osea, pero hay una... yo creo que la evaluación siempre se está ocupando, siempre, con nota es sólo al final, pero todos

	estos otros tipos de evaluaciones es una evaluación de, de ¿cómo se le podría decir?, de feed-back.
E1.27	Claro, de retro-alimentación
E1.28	De retro-alimentación, retro-alimentación, y así nos vamos evaluando... todo, osea cuando conversamos nosotros damos los ejemplos, entonces, eso, ahora las formas que se le llama, sumativa, formativa, toda esa cuestión, en algún momento las aprendí pero en general todas son como formativas.
E1.29	En general, ¿no las utilizas tanto?
E1.30	En general, es que las formativas siempre.
E1.31	Si, pero las sumativas
E1.32	La sumativa es una nota que tu pones al final, también con un proceso, cachai, osea... no es sólo el resultado, no, tenemos que defender los procesos.
E1.33	Acerca de los desafíos de la práctica en la evaluación pedagógica, dentro (carraspea), espérate falto una... a ver, deja ver algo, me falto una pregunta, eh, si me podrías contar un poco acerca de tu, como de tu trayectoria
E1.34	¿De mi trayectoria?
E1.35	Sí, en colegios, breve así, no sé brevemente ¿Cuántos años? ¿Cómo llegaste a trabajar en colegio?
E136	Eh, no sé si fue por tradición o traición, eh... después de tener una hija, creo que tenía cuatro o cinco años, cinco años como más o menos aproximadamente, y + de ahí haber pasado a mi vigésimo aborto de proyecto teatral, eh... en el fondo, mira en el fondo en un momento de mi vida me di cuenta que... que casi todo que estaba a mi alrededor se estaba haciendo por hacer como que se había perdido el sentido de lo que yo estaba haciendo por el teatro, cachai, esta cuestión de actuar por actuar, de estar en un grupo con compañía, tal ves en siete compañías y acá, como que en un momento sentí que había perdido un poco mi rumbo, cachai, mi sentido de porque hacia teatro, aparece algunos inconvenientes, aparecen hijas, aparecen cosas como de sueldo... de tener una cosa más rentable, pero en el fondo fue por porque en un momento decidí con mis dos agüelas profesoras, cachai, mi mamá profesora, por el lado mi papá de los catorce hermanos eran seis profesores entonces siempre viví también en el mundo de la pedagogía.
E1.37	¿Cuántos años llevas ejerciendo...?
E1.38	Y cuando me enganché en los colegios, bueno no cachaba que un colegio te consume tanta energía, tampoco, tanto tiempo, así que... pero en el fondo siempre mi objetivo fue crear un proyecto que se llama: "aulas teatrales", cachai, que en el

	fondo es poder dramatizar contenidos de distintas asignaturas y poder, lo que yo te contaba, viajar por todo Chile, entonces la gracia era... ese es un poco el objetivo final, pero aquí estoy.
E1.39	Ya, ahora si acerca de los desafíos de la práctica en la evaluación pedagógica, dentro de tu experiencia ¿Cuál dirías que son los mayores desafíos que enfrentas en la práctica diaria? Que se valore realmente el teatro como una herramienta educativa importante en el colegio, porque se valora, pero se valora desde la, desde el hablar, cachai, eh...
E1.40	M: Y en el proceso de un curso, por ejemplo, de un grupo curso
E1.41	E: Que se identifiquen con la temática, no cierto, que todo lo que hagan parta de la identificación, que todo lo que parta, que todo lo que hagan de alguna manera parta de como ellos se identifican con la temática, con el contexto y en base a eso, cómo yo vivo eso, como esto que paso hace cien años en qué cosa se relaciona o yo veo a lo mejor de ese momento.
E1.42	M: Y esta, este desafío es... ¿Son similares en la mayoría de los procesos o dirías que con cada curso es un desafío distinto?
E1.43	E: es que este es un desafío más con el colegio, cachai, pero con los cursos es, a ver, eh... desafío así gigante es poder, aparte de que ellos se sientan identificados también cómo poder relacionar teatralmente lo que está pasando con los contenidos.
E1.44	Oye y puedes identificar algún momento en particular que recuerdes en que te hayas enfrentado como con un desafío particular, o algún problema especialmente a la hora de evaluar, por ejemplo.
E1.45	Mira el gran, único problema de esto es que la mayoría de los apoderados y estudiantes y apoderadas, creen que primero el arte es una cuestión fácil, segundo que con el hecho de venir y disertar tienen un siete, eh... entonces como darles el desafío, más o el problema más es que le toman realmente asunto a lo que le sirve este trabajo.
E1.46	¿Cómo lo resuelves eso?
E1.47	Como se resuelve es un trabajo a largo plazo, es un trabajo ponte tú que... que cuando partí yo, el año pasado eran dos cursos, era un curso, después se metieron dos, ya van tres ahora, cachai, entonces ahora ponte tú en las ferias de ciencia, ya se hablo un poco de estos cursos que, entonces como que: -Ah ya-, como que se están empezando a meter, cachai, en el fondo uno tiene que meter esta cuestión, es así el teatro tienes que meterlo, cachai, de alguna manera para que se crean el... pero tiene que ser un trabajo sistemático tení con un curso, es como cuando estas

	<p>estudiando pedagogía y te pasan de los diez semestres de clase te pasan un semestre de impostación de la voz y teórico, eso es querida, el mejor ejemplo, osea el día del níspero vai a poder integrar eso, ¿me cachai o no?, entonces yo creo que, que una de las grandes o los mayores, la mayor cantidad de problemas es de que realmente se crean el teatro como una herramienta educativa, cachai, - No, yo no soy homofóbico- y llega tu hija te dice papá, soy homosexual, ah y te queda la embarra, ¿cachai o no?, un poco de eso, no se si mi ejemplo será muy interesante pero, es como eso, porque mucha gente te dice que sí, sí, pero no está matemáticas, esta lenguaje.</p>
E1.48	<p>Oye, consideras que al momento de evaluación, hablemos del momento de evaluación como el momento en que tienes que poner la nota, la gran temida nota, le evaluación sumativa, consideras que ese momento es un desafío en la practica, y por qué si es que es así, y no si es que no, por qué también</p>
E1.49	<p>eh... considero que la nota como nota no debería existir, eh... creo que es muy cuantificar un proceso, un trabajo nos lleva a lo forma, cachai, que es como de alguna manera esta todo este colegio, si tu le dices a los chiquillos que traigan algo pa' trabajar sin nota, no lo van a traer, si tú le dices que es con nota lo van a hacer. Si tu a un apoderado tu le dices que su hijo se sacó un dos no va a llegar acá, pero en el fondo eso es, cachai, entonces, era... ¿cuál es la pregunta? (risas)</p>
E1.50	<p>(risas) No si era, si el momento de la evaluación sumativa es un desafío</p>
E1.51	<p>No, porque tu trabajas, cachai, con estas las rubricas, si tu tienes una buena rubrica tu te (bla) con los indicadores, cierto, con los indicadores estas al otro lado ahora eh... como dices es complicado, cachai, poner nota, es complejo.</p>
E1.52	<p>¿Por qué? por eso del adoctrinamiento o...</p>
E1.53	<p>Primero porque me encantaría que los estudiantes no tuvieran que... que la nota no fuera lo que los lleva al trabajo, cachai, que fueran las ganas de aprender, entonces las notas de alguna manera te quita tu verdadero, como la forma, cachai, eh... puta igual me complica cuando tengo que poner una buena nota, pero ese es un cuento mío</p>
E1.54	<p>¿Es difícil evaluar el arte? ¿Consideras que es difícil evaluar el arte?</p>
E1.55	<p>: No, pero con una nota si, pero evaluarlo es que evaluarlo... no, osea es que todo depende de cuales son las rubricas que estes trabajando, ¿cachai o no?.</p>
E1.56	<p>Y ponte tú, si nosotros estamos trabajando articulación, modulación, expresión corporal, entonces te enfocai en eso po, hizo esto parte, ya dos puntitos, hizo esto, hizo esto, listo. Ahora... si no estuviera eso y tu lo así, ya voy a poner una nota así como... por ejemplo, a mi en artes en la universidad siempre fui super malo para el dibujo y hice un autorretrato y el weón me dijo, compadre usted es un artista y me puso un cinco, ¿cachai o no?, pero como mi trabajo no tenía las cosas, la luz</p>

	y sombra, los... entonces el tipo claro las rúbricas que él tuvo era pa' un weón que dibujaba po, cachai, entonces en ese aspecto es como, es que el arte es como, es el arte po, la evaluación también no es una cuestión de una nota, la evaluación es una cuestión que va mucho más allá.
E1.57	¿Planificas los elementos evaluativos? o ¿van surgiendo de la necesidad de cada curso?
E1.58	Sí, pero en general las mayorías de las veces uno planifica, pero siempre van apareciendo las necesidades del curso, tanto en matemáticas como en expresión oral, Osea, estoy en contra de esas planificaciones que te hacen en el colegio donde tu tienes que planificar sin conocer el curso todo el año, cachai, y día a día antes de salir a vacaciones entonces tiempo perdido.
E1.59	Eh ya, en torno a las especializaciones pedagógicas y la superación de dificultades, al planificar las herramientas de evaluación ¿Qué elementos o criterios consideras relevante tomar en cuenta?
E1.60	¿Cómo?
E1.61	¿Cuándo planificas las herramientas de evaluación qué elementos o criterios consideras importantes de tomar en cuenta?
E1.62	Bueno, el elemento, la especificidad de la evaluación, qué es lo que vas a trabajar, pero en general la mayoría de las veces qué se trabaja, osea, ¿qué elementos?, no cacho
E1.63	Por ejemplo, eh desde tu metodología , no sé, yo considero que ya bueno voy a poner un ejemplo, yo considero que lo más importante o según lo que vemos es, eh... no se po, que utilicen su cuerpo extra-cotidiano entonces eso es, eso prima cuando yo hago las herramientas de planificación, su voz, el uso de la voz y el cuerpo extra-cotidiano, o por el contrario, no sé, considero que lo más importante en metodologías es el trabajo en equipo, entonces considero los criterios...
E1.64	Sí, la acción y la creatividad, son... pero sobre todo la acción qué haces, cachai, la clase en general se separa en qué haces, entro, entonces que haces en la entrada, cómo vas a entrar, cómo vas a presentar.
E1.65	¿Cómo ves a los estudiantes? y ¿Cómo ves tu rol de profesor?
E1.66	ya, aunque parezca super cliché, eh... no proceso nada, y siento que el trabajo tiene que ser eh... de retro-alimentación, cachai, no creo en esa educación con un público y un espectador, osea siento que en lo, el cincuenta por ciento lo tiene que hacer el estudiante, pero que se trabaje, la clase en general se hace, tú propones pero es algo que se va haciendo

E1.67	¿Dirías que posicionas tu trabajo desde una visión pedagógica en particular? ¿Desde una teoría pedagógica en particular? o es una mezcla...
E1.68	No, yo creo que es una mezcla, es una mezcla hay conductismo, hay creatívismo, hay construcción, constructivismo, en el fondo vas sacando de distintas cosas, cachai, no... creo, que el día que me partidice con alguna técnica deje de hacer la cosa más teatral y creo que es importante eso.
E1.69	Oye y volviendo al tema evaluativo, ¿Tú crees que es posible o ha sido posible en tu experiencia estandarizar un método de estrategia evaluativa que se aplica como de la mejor forma a todos los, las experiencias teatrales?
E1.70	Eh, es que como que se pide como muy general, que se haya, que haya conciencia de qué hago en escena, que haya conciencia de a quien se lo digo, por qué lo digo y cómo lo digo, que haya una conciencia corporal corporal, no cierto, que trabaja la articulación, es como en fondo, son como parámetros bien así como, generales pa' todo pero también se trabaja dependiendo de las temáticas, pero en general es...
E1.71	Esos son como los que podríamos considerar generales que se aplican
E1.72	Sí, y cómo me paro, no cierto, como me desplazo, a quien miro, qué hago y que tenga claro que hago en escena o qué hago en la disertación, qué hago en la exposición, que él tiene que tener super consciente de que estoy haciendo, cachai, y eso es como de, esa es como la metodología teatral que hay en cuanto a la universidad y todo eso.
E1.73	Ya, y en torno a la evaluación teatro y escuela ¿Qué sentido tiene para ti la evaluación?
E1.74	De poder eh, captar en que parte del proceso voy, que estoy cumpliendo, que no estoy cumpliendo, no se (o entonces)si no hay auto-evaluación no sirve de nada, pero en el fondo (interrupcion)
E1.75	Estabamos hablando de que sentido tiene la evaluación
E1.76	Mucho sentido, osea tiene un sentido en eh... de que un, de que uno vaya captando cómo, en que voy, qué voy aprendiendo, cachai, cual es mi meta-cognición
E1.67	Bajo tu percepción, ¿la evaluación tiene un impacto importante, medio o bajo en el proceso teatral? para los alumnos
E1.68	Importante, ¿la evaluación estamos hablando en general, no en nota?
E1.69	No, estamos hablando de evaluación en general
E1.70	Osea, sin evaluación queda flotando, cachai, algo a la deriva osea la evaluación es importantísima

E1.71	Y... ¿la evaluación sumativa? ¿Crees que tiene un impacto igual de importante en el proceso teatral?
E1.72	Osea, en el proceso teatral, mediano, pero lo que... el impacto de la nota en los estudiantes y en el apoderado, es la forma, la gente tiene esa, está todavía con esa tontera del siglo pasado, osea yo sigo poniendo a mis hijos en los colegios buenos son los que tienen buen simce.
E1.73	¿Crees tu que el teatro debería tener la misma manera de evaluarse que el resto de los contenidos? por ejemplo, debería aplicarse la misma estandarización de notas del uno al siete o ¿debería tener su propia forma de de evaluar?
E1.74	Osea, todo debería tener su propia forma de evaluar, creo que si es importante, pero es importante que haya un equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pero siento que lo cualitativo es mucho más importante, cachai, al final
E1.75	¿crees que en la escuela o en la percepción de sobre todo, de los estudiantes y apoderados prima lo cuantitativo por sobre lo cualitativo?
E1.76	Sí, y por estamos cagaos po, porque no prima lo cualitativo cachai a él le da lo mismo que el loco se haya estudiado una, que se haya leído un resumen de un libro interesante, le da lo mismo
E1.77	¿Al apoderado?
E1.78	Le da lo mismo, osea al apoderado no le importa que él haya hecho o no haya hecho el ejercicio de leer, ¿cachai o no? Entonces un apoderado, la mayoría de los apoderados aparece en el colegio cuando los chicos tienen malas notas, hay muchos, perdón, hay muchos niños; estudiantes inclusive en este colegio donde los niños si no tienen un siete se ponen a llorar porque los papás tienen todo un cuento, entonces cuando tu también agujoniai de esa manera, esa cosa tan excitista que tiene que ser el siete y que el siete sea comparativo, no po la evaluación no te sirve si es comparativa, cachai. Es super importante eso ahora eh... la educación en sí, necesita yo, yo no lo puedo decir tanto eso porque no tengo la propuesta todavía, pero si así como está, hay muchas cosas que estan obsoletas, que están demás. Y una de las cosas que no nos sirve que en muchos colegios se ve es que el profesor es la que la lleva, no po, no es así.
E1.79	¿En qué sentido no es así? ¿En qué sentido el profesor no es el que la lleva?
E1.80	No porque el profesor no es el que profesa, antiguamente el profesor era una enciclopedia, cachai, pero estamos en la era del internet, estamos en la era en la que yo con un dedo aplico la información, entonces o consigo la información, entonces tu ya dejaste de ser una enciclopedia , ahora como diría un buen deportista tu eres el que hace la pared, cachai, en el fondo, el compadre te la tira de una manera y tu se la respondi de una forma y lo dejai allí hágala, pero necesitai

	<p>un mediador, hay que ser... pero no es el que la lleva, es el que de alguna manera dirige un poco el proceso, guía un poco el proceso, pero es super importante que los estudiantes vaya cada uno generando su propio auto-aprendizaje, cachai, su propio aprendizaje, su proceso de aprendizaje, tendríamos que sacar esta cuestión de poder comparar, estoy absolutamente en contra del mejor estudiante, estoy absolutamente en contra del mejor alumno en matemáticas,, estoy absolutamente en contra de todo ese tipo de premios, que quizás se hacen, bueno, pero yo, me parece que no es valido porque no hay parámetros totales pa' todo entonces creo que cada uno es super, osea si tu me deci vamos a sacar al mejor alumno en matemáticas ¿Quién es al final? ¿el que se sacó la mejor nota? o ¿fue el que aprendió más a lo largo de todo el año? cachai, entonces creo que la evaluación comparativa, que es lo que me molesta un poco de la... de la evaluación de nota, digamos que te, que es eso no más es solo el número, pero si el número esta así solo, solo a la deriva, no sirve absolutamente de nada.</p>
E1.81	<p>¿Y cuál sería una forma ideal para ti o apropiada para ti de evaluar los procesos teatrales en la escuela?</p>
E1.82	<p>Trabajo cualitativo no más, trabajo cualitativo y no comparativo, entre los alumnos no comparativo.</p>
E1.83	<p>¿Cuál es el sentido que tiene el teatro en la escuela? en tu visión</p>
E1.84	<p>Eh... primero que tiene todas las artes y todas las ciencias metidas en sí, es una de las artes, no más completa pero tiene de todo, entonces al tener de todo tu puedes trabajar cualquier contenido de cualquier punto de vista, míralo, es que el teatro de alguna manera, en el teatro se reúnen todas las artes, y el arte como herramienta educativa es potente, es potente, porque si los profesores no nos damos cuenta que educar es un arte, estamos fritos. Lo que significa que sea un arte, no cierto, que siempre este presente la creatividad, que siempre este presente el que tú estes diciendo algo, osea yo no saco nada con enseñarles la independencia de Chile si no le pongo un sentido,¿cachai o no?, entonces la nota así sola es como lo mismo que el texto por si solo, entonces hay que darle un sentido a todo esto.</p>
E1.85	<p>¿Cuál sería el escenario ideal en que se presente el teatro en el colegio o en la escuela?</p>
E1.86	<p>Dentro del aula, en el aula, osea... que sea una asignatura que sea para todo, y que tenga un proceso también, osea yo trabajo contigo en primero básico y en segundo básico, expresión oral va a tener otro objetivo y en tercero básico va a tener otro y en cuarto va a tener otro, pero si tu trabajai solo un año con un curso y después al otro año con el otro curso es poco lo que tu vai a hacer, necesita procesos y para que sea proceso tiene que ser obligatorio, en que sentido, como asignatura. En los doce años de escolaridad</p>

E1.87	Y ¿crees que estamos lejos como sistema educativo de eso?
E1.88	Put a si weón, yo cacho es que mira, de este, mira, ya lo voy a decir este colegio que tiene un cuento medio artístico, no lo tiene, imagínate los demás colegios, este colegio que tiene toda una vola artística como un eje, no lo tiene, imagínate los otros colegios, ¿cachai o no? entonces cual es el problema que tiene la educación, Ah y si le metemos teatro que le sacamos, entonces mientras sigamos trabajando cada uno en su ramo estamos fritos por eso ahora queremos trabajar esta cosa de la feria de la arte tiene que ver como metemos el teatro en la educación, todo que ver, todo que ver.

E2. Entrevista a M.P	
E2.1	Estamos hablando de un estudiante que no quiere ser actor po, o sea, no sé si no quiere ser actor, ¿Cachai? entonces... además que también pasaba... que era un ramo de teatro, ¿cachai? donde los, pongamos, los 30 estudiantes, Donde los 30 estudiantes están por obligación en la asignatura, como todo tipo de asignatura, como lenguaje, ¿cachai? Entonces los 30 tenían que aprender sí o sí teatro... y... y... y entendiendo que el teatro igual es un arte, y por ende es libre.
E2.2	Y a ese curso ¿cómo guiabai el curso? ¿teniai alguna metodología?
E2.3	Sí, o sea, de partida yo igual instalo siempre el... el trabajo desde eeeehm, o sea, primero que nada el vínculo, y el vínculo a través del juego... como de... de todos los beneficios lúdicos que entrega la pedagogía teatral... el teatro en sí, como... más que pedagogía es como... Entonces, en una primera instancia, casi todos los talleres en esa escuela en particular, donde se enseñaba teatro, todo partíamos desde el juego, desde vincular... desde vincularme yo con los estudiantes. Estamos hablando de que igual era un... una escuela de... un índice de vulnerabilidad muy alto, era mmm... casi como "escuela-hogar", por decirlo de alguna forma, ¿cachai? Emm... y luego empezamos a... a ver los intereses de los estudiantes, qué querían hacer, ¿cachai? porque yo podía llegar con una obra y repartir personajes, ya y hagamos esto y dirigimos la obra... y termino siendo yo el director de la obra, cachai? y... y es como mi compañía de kinder...Mi compañía de primero básico, de segundo, de tercero, hasta octavo... pero eso era lo que no quería, ¿cachai? De no como... obligarlos a... a... o imponer como un trabajo que yo quería en mi resultado, ¿cachai? Entonces qué pasó, que el... el colegio trabaja con unidades temáticas, ¿cachai? y las unidades temáticas eran mensuales, todos los

	<p>meses tenía una unidad temática, el colegio igual tenía una visión súper de izquierda...Entonces, eran como todas las unidades temáticas relacionadas a los derechos humanos, ¿cachai? Entonces, ¿qué hacíamos? Que yo el segundo semestre como que me pegué la cachá, y... empezamos a tomar las unidades temáticas como productos, entonces sacábamos un producto mensual, ¿cachai? En todos los... ponte que ya, la unidad temática del mes de septiembre el más clásico de los derechos humanos, obvio, ¿cachai? Entonces armamos con cada curso, armamos una escena o una intervención... algo, relacionada a la unidad temática. Y así de alguna forma intentaba evaluar eeh su participación, más que nada evaluaba tres cosas: participación, trabajo en equipo y disposición.</p>
E2.4	<p>¿Cuáles eran los objetivos de ese curso? O los objetivos que tú planteaste en ese curso... para ti.</p>
E2.5	<p>Ooh no me acuerdo ahí... En es... es que igual hay... claro cómo era taller de teatro, el objetivo estaba relacionado como al... a que el estudiante adquiriera herramientas teatrales para lograr como... lo discursivo...</p>
E2.6	<p>Cuando hablamos de lo discursivo, ¿tú te referi a una representación escénica?</p>
E2.7	<p>No, más que nada como... igual los profes, claro, ahí también tenía que ver que el... el taller, o sea, el ramo, se hacía con el profe jefe, más el profe de teatro... ¿cachai? entonces el director de esto me pedía como que trabajara lo discursivo, para que los estudiantes pudieran expresarse en público, hablar en una disertación, ¿cachai? como cosas así... ¿Cachai? eeh, también por ejemplo hay, y ya bajándolo como a la pega que hacemos acá... aquí nunca nos hemos como puesto como... como la sogá al cuello de tener que evaluar los talleres.</p>
E2.8	<p>Pero sí tienen... cumplen con un objetivo...</p>
E2.9	<p>Sí</p>
E2.10	<p>En ese caso, en el taller de acá, ¿cuál sería?</p>
E2.11	<p>El objetivo de alguna forma, es como que... la valorización por el espacio educativo. Claro, por la escuela</p>
E2.12	<p>Y cómo lograr empleas el teatro para cumplir ese objetivo, a través del programa...</p>
E2.13	<p>Exacto, o sea, aquí el... el programa se llama Vale, que significa: valorando la escuela, ¿cachai? Y aquí no solo... hay ciertos como, podemos decir... factores que nosotros hemos ido encontrando a través del tiempo, que los chicos tienen que re encantarse con la escuela, o valorar la escuela.</p>

	<p>Entendiendo que la escuela, con todas las aristas que nosotros... que yo tengo personalmente con la educación chilena, igual la escuela es un espacio de protección, es un espacio que... hay que... no sé si hay que cumplir... pero en... en el contexto en Cerro Navia, una comuna súper vulnerada, súper marginada, ¿cachai? Dónde el índice de vulnerabilidad es muy alto... entonces eeh, la escuela sí se vuelve un espacio de protección po, para ellos. ¿Ya? Ehh... aquí la, la pega en un principio partió con niños trabajadores... ¿cachai? Entonces la idea era como que los chicos trabajadores no desertaran del colegio, que valoraran la escuela, cachai? Pero lo que pasó es que después nos empezamos a dar cuenta de que habían más cosas que posibilitan una... una futura deserción, cachai? Que tenía que haber consumo... de drogas, eh, la familia también, cachai? La misma escuela, como... lo tedioso que es la escuela... Entonces, nosotros como todas estas temáticas, eh... son nuestro punto de partida para crear eh... las intervenciones en el aula, cachai?</p>
E2.14	Y esas clases, ¿Cómo están organizadas?
E2.15	<p>Están organizadas eeh... Se trabaja... aquí tenemos dos experiencias. La primera experiencia, fue que en un principio nosotros trabajamos con niños como... posibles niños trabajadores, trabajo infantil, cachai? Trabajo infantil era... vendedores ambulantes, cuidar a su hermano, hacer las cosas en la casa, eeh... igual era un poco extremo, como que... hay cosas que no las podi como, no sé, pucha el... el niño de segundo medio que tiene que ayudar al papá en la feria... eso también está catalogado como trabajo infantil, pero bueno es una necesidad que la familia... la necesita.</p> <p>Entonces, en un principio nosotros trabajamos con chicos derivados, que los profes nos derivaban a Juanito, Pedrito, y Esteban... a participar a los talleres, porque ellos estaban en posible deserción escolar, eso en un principio... como los primeros dos años. Pero luego nos dimos cuenta que el tipo de intervención, nosotros le estábamos sacado como al "parásito" a los profes, estábamos como sacando a los niños que molestaban, y el profe podía hacer su clase. Pero después los chicos volvían a clase...Y todo sigue igual po. ¿Cachai? Entonces nos empezamos a dar cuenta que ehh... quizás la intervención era con todo el curso, incluyendo al profe. Entonces, ahora la... la organización de los talleres son semanales, es una vez a la semana, dos horas pedagógicas, y es todo el grupo curso más el profe. El profe es un participante 100% activo. Esa es la obligación, que... el requisito más que obligación, es el requisito para nosotros trabajar como con los cursos, ¿cachai?</p>
E2.16	Y, ¿esta organización la van haciendo en conjunto con el profesor jefe o la hacen ustedes y la aplican?... El profesor jefe por ejemplo es como un alumno más... un estudiante más.
E2-17	Mira, es un estudiante más, pero también participamos con el... en cosas que... como demandas que el profe tenga: "oye sabi que mmm no sé eeh, sabi que hay un... no sé... hay una división muy seg... muy clara entre niñas y

	<p>niños" ¿cachai? una demanda del profe.. "oye sabi que... eh no sé... pucha cómo podríamos como hacer una actividad para romper ese hielo" y ahí nosotros llegamos aquí a nuestro laboratorio, tiramos ideas pá pá, hacemos una planificación y se trabaja en pos de la como demanda del profe. Pero también nosotros eeh... hacemos una propuesta del trabajo que tenemos, el profe lo revisa... cosas que le interesen, que no le interesan, o cosas que él considera que son importantes, que no son importantes, y la vamos trabajando con él.</p>
E2.18	¿Cómo caracterizarías a los niños niños y adolescentes con los que trabajas?
E2.19	<p>(Risa) Eeh... con ganas de jugar, como que yo creo que es como el gran... o como entender las cosas a través del juego, creo que esa es la carencia que la veo desde mi área, que me he dado cuenta ahora que es el... que el juego no... más chico se nos corta el juego, ¿cachai? Entonces... y es... este mismo cuento, o sea el digital, los teléfonos, todo eso hace que el estudiante esté aquí po... Esto mueve el estudiante. Antes no... cuando antes para mi o mis papás era hasta grande todo juego, ¿cachai? Entonces, yo creo que lo que.. la visión que tengo yo es que el... ven, caracterizan ellos la escuela como un espacio fome, aburrido, una jaula, encerrado, y... y las clases también son fomes.</p>
E2.20	¿tú sentis que tienen ganas de jugar o que les falta jugar?
E2.21	<p>Yo creo que las dos. Tienen... o sea, es que las ganas igual... que buena pregunta... Yo creo que las ganas las fueron perdiendo, las tienen, pero las fueron perdiendo, por todo un montón de cosas, quizás... también hay que pensar en su contexto social, en un montón de otras cosas. Pero también la escuela eh... no... no se encarga de... de utilizar el juego como un medio de aprendizaje, cachai? De alguna forma hay que responder siempre a un curriculum, y que el profe siempre está con problemas para planificar, entonces el profe ¿qué pasa? Va a la página del MINEDUC, descarga la planificación, la imprime y la aplica, ¿cachai? No se da el tiempo quizás de que... "aah mira esta es la materia, pero ¿cómo le puedo dar la vuelta para que sea un poquito más entretenida?"... Bueno y esa pega también tratamos a veces de hacerla a veces con los profes, como que lo que desarrollamos nosotros acá en las actividades también sean ejercicios y herramientas que él pueda utilizar en su asignatura.</p>
E2.22	¿Cuáles son los resultados que esperas?

E2.23	Qué difícil pregunta. Sí, eso es lo complicado porque ahora en resultados... si nos vamos ahora, Sí, por ejemplo ahora, ahora, si nos vamos a lo que estamos haciendo ahora por ejemplo... Después igual si queri le sacai foto pa que tengai como respaldo de esto... Estamos haciendo un diagnóstico participativo, cachai? Quee... el... el diagnóstico participativo se denomina así por el área de la educación liberadora. Que no es un diagnóstico que te diagnostico a ti, sino que tú eres -como dice la palabra-, 100% partícipe de tu diagnóstico, ¿ya? Entonces, por ejemplo, a largo plazo, el resultado que estamos acá es problematizar las demandas de los estudiantes, cachai? Y la estamos problematizando a través de la técnica del story board.
E2.25	Ya, eso a largo plazo... años...
E2.26	No, eso es ahora.
E2.27	Ok. ¿ En un año escolar...?
E2.28	No, ahora
E2.29	En un semestre...
E2.30	Sí, ahora en ahh... la quincena de noviembre. Y es llegar a grabar un corto con cada grupo...
E2.31	Pero ¿cuánto tiempo llevan trabajando en eso?
E2.32	De... junio.
E2.33	Junio. Como un semestre, todo el segundo semestre.
E2.34	Claro, sí. Entonces, mmm, ese es como el resultado ahora, y el resultado como del programa... que no existiera... ese sería como el...
E2.35	Lo ideal...
E2.36	El ideal po, ¿cachai? que no tuviéramos que estar en las... en las salas y no sé po, que uno se dedique a qué... que yo me dedique a actuar... 100% como todo el tiempo a actuación. Pero ese sería como el gran resultado, como que desapareciera el Vale.
E2.37	¿Consideras que te sirves de herramientas de evaluación?
E2.38	Sí, ¿como que si utilizo? cierto? Te sirves... sí

E2.39	Sí, si utilizas herramientas de evaluación... cuales quieras estas sean.. sumativas o... formativas... diagnósticas... La pregunta es: a) si ¿consideras que utilizas o te sirves de herramientas de evaluación?
E2.40	Pa que uno... pa poder identificar el el crecimiento por ejemplo...Obviamente hay una evaluación.
E2.41	Pero, no se transfiere a nota en este caso.
E2.42	Claro, igual los profes ahí como que se pasan un poco de listos, yo creo, y están poniendo nota por los trabajos que estamos haciendo... Ya, pero ese es tema de ellos. ¿Cachai?
E2.43	Como que los otros profes ponen notas por el trabajo...
E2.44	El profe con que estamos trabajando, por ejemplo en un colegio estamos en un séptimo básico... y es una profe de lenguaje, ella es la profe jefe del curso, del séptimo, y la profe nosotros llegamos al colegio, la directora propuso a esta profesora para nosotros trabajar con este curso y la profesora cedió sus horas de lenguaje para nosotros intervenir, entonces ella va a poner una nota por todo el proceso que estamos haciendo.
E2.45	Mmm entiendo. Oye, y ¿podrías identificar una metodología de evaluación? O más bien es algo que cambia en cada caso, en cada curso...
E2.46	Sí, igual le van los... emm... sí, cambia yo creo que en cada como... cada intervención que hacemos podríamos como identificar una metodología de evaluación, pero que va cambiando constantemente, es totalmente dinámica.
E2.47	Y ¿has podido lograr identificar si esa evaluación se usa durante todo el proceso o sólo el final?
E2.48	Igual, si nos ponemos como a hilar más fino... la utilizamos todo el proceso, porque termina... no sé, termina la semana y... tenemos reunión de equipo, el viernes... y... ¿qué hacemos? que somos dos educadores, bueno tres educadores, la Isidora... más el... el... Óscar que es el encargado del programa... Y evaluamos la pega, evaluamos en qué estamos, en qué no estamos.
E2.49	Eso lo hace semana a semana...
E2.50	Sí po.
E2.51	Oye, y alguna vez has utilizado algún tipo de evaluación como caracterizada, así como no sé po... poner caritas felices, tristes...

E2.52	Sí, sí como pauta de cotejo también, o colores, ¿cachai? como colores más fuertes, más débil, más suaves.
E2.53	¿Cuál es la que más has usado o te ha resultado? en tu experiencia en general.
E2.54	Mmmmmm.....
E2.55	Cuál encontrái que te ha dado mejores... o sea... no sé si mejores resultados pero...más efectivo
E2.56	Ooh.. mira... sabi que... voy a ser súper poco formal pero...
E2.57	no, dale...
E2.58	Pa mí es un tema la evaluación, de verdad que es un tema, sobre todo en pedagogía teatral, sobre todo haciendo... te creo porque... he trabajado como los dos polos... no sé po, haciendo clases en universidad, y haciendo clases en colegios o en este programa. Y en la universidad yo sé que hay que poner notas sí o sí... y además que el cabro decidió estar ahí po, cachai? Entonces hay todo un contexto evaluativo, pero acá en... en... colegios como que pa mí es un tema en cuánto a la evaluación de evaluar a alguien, entonces si me preguntai sinceramente... me carga evaluar.
E2.59	Sí, dime no más..
E2.60	Me carga, me carga...
E2.61	O sea, por eso yo sé que es un tema, por eso estoy haciendo eso en mi tesis.
E2.62	Sí po, obvio, y sobre todo en... si me preguntai en todas las áres, de verdad que es un culo evaluar, pa mí es como... weón es que tiene que ver con lo que te decía antes como con... todas las aristas que uno puede ver en la educación en Chile po, Y en sí en la educación, como el cuento de evaluar po...
E2.E.63	Y dentro de esto, de la evaluación porque hay que hacerla... ¿cuál tú crees que son los mayores desafíos que presenta la evaluación?
E2.64	El mayor desafío en que... en que mira... yo creo que debiera ser una evaluación 100% formativa... eeh... el teatro de alguna forma hay que verlo siempre como... sobre todo el pedagogía teatral... me imagino que ... paréntesis... es como siempre en contexto de... escuelas, de colegio... entonces con mayor razón el teatro sí o sí, la pedagogía teatral... es un espacio

	que sí o sí desarrolla habilidades blandas, cierto? no estamos buscando actores.
E2.65	Ya, súper. Entonces, desde ahí es una evaluación 100% formativa, imposible desde ahí ponerle una nota a un compañero que... a un estudiante que... no sé po.. no se comunicó... qué le digo? no miró a los ojos? Qué le digo? sabí que dijiste mal ese texto... cómo le pongo un 1 por eso? porque no se aprendió el texto...?
E2.66	Oye, y en la práctica ¿alguna vez te has enfrentado a ese problema por ejemplo en particular?... ¿o un desafío en particular? y cómo lo resolviste.
E2.67	Sí, mira, es el... lo que te decía... eeh... tengo... si me encuentro ahora con un problema porque tengo otra pega en que haya algún taller de teatro, o sea, un electivo de teatro, onda, las estudiantes se le ofrece cinco talleres, y llegan al taller de teatro... y tengo que terminar con un producto... y que pa mí también es un tema... en cuanto a los productos, porque es como obligar a la gente... no sé, eso es un tema, en cuanto al producto. Y el otro tema es que hay colegios que instalan el teatro como asignatura y que también busca una evaluación, una nota, un número... y... ese es como el gran dilema que tengo yo, en constante como... como con la institución.
E2.68	¿Consideras que es difícil evaluar el arte, en general?
E2.69	Sí. (risas)
E2.70	¿Cuáles son los factores que tú crees que principalmente dificultan este proceso evaluativo, sobre todo en el teatro?
E2.71	¿Cómo?, perdón... de nuevo, disculpa.
E2.72	¿Cuáles son los principales factores que hacen que la evaluación se presenta como un desafío?
E2.73	(silencio) Creo que el gran desafío es entender que la pedagogía teatral no es sólo hacer teatro. Entonces, yo creo que al entender eso, eeh... los desafíos como de evaluación son totalmente variables, dinámicos... ejemplo: acá trabajamos puros actores, cachai? y lo que estamos haciendo ahora, no estamos haciendo nada relacionado a teatro en sí, estamos utilizando otras cosas, entonces... y la pedagogía teatral, por lo menos desde mi lado, no es sólo hacer teatro, sino de buscar una metodología activa, una metodología lúdica, una forma de hacer las cosas desde el área de la... desde el paradigma constructivista. Cachai? Entonces, desde ahí los desafíos ienen que ver con entender que la pedagogía teatral no es sólo teatro, y ahí poder evaluar quizás

	<p>como... dependiendo del proceso. Tú obviamente cachai que si te vai a internet y buscai cómo evaluar un taller de teatro, te van a aparecer mil rúbricas... Entonces, eso es un, pa mí es un culo. Porque no sé, si me preguntai a mí, a mí me gusta más como la pega que no enseñó teatro directo, prefiero como este tipo de pega donde es como más laboratorio, donde busco otras cosas más que los chicos actúen. Ahora van a llegar a actuar, por ejemplo, en el proceso que estamos van a llegar a actuar, pero porque se fue dando una bolita de nieve... weon terminemos armando un corto, pero ese corto... eso podría haber terminado en que... en un stop motion, en una intervención en el patio, en pintar una muralla, en... hacer una canción, y que si me preguntai, todo eso también entra en la pedagogía teatral. Y porque además, sabemos que el teatro es un arte integral, que toma casi todas las disciplinas artísticas: pintura, danza, música...</p>
E2.75	Oye, cuando planificas tus clases, ¿planificas las herramientas de evaluación?
E2.76	No mucho, no mucho.
E2.77	Y, en general entonces... ¿corresponde un poco más a lo que necesita la práctica?
E2.78	Claro, claro, igual aquí, aquí, aquí, nos responde el terreno, el terreno es el que nos da el sí o no, lo que funciona y lo que no funciona, eh... también pasa que acá tenemos lo espacios de que vamos a hacer un taller y cachamos que el curso sabí que no enganchó nada con el taller, se tira aquí a la mesa y se buscan nuevas estrategias, ahí se hace una evaluación del curso, el educador que tomó el curso y que se vio aproblemado por equis razones, ehh... se busca una forma de dar la vuelta de tuerca para que funcione, como que entonces estamos constantemente evaluandonos y evaluando el proceso, para ver si realmente sirve lo que estamos planificando, ¿cachai?
E2.79	Sí, en ese, en esa constante evaluación... ¿cuáles son los criterios que tú tomas para discernir cuando algo funciona o no funciona? ¿Qué te parece importante tomar en cuenta para saber si algo funciona o no funciona?
E2.80	El juego. El juego es como el... yo sé que es súper hippie, es súper sui generis, es súper... pero... el juego es lo que realmente y el cómo lo están pasando los estudiantes... ¿cachai?
E2.81	La sensación que te da...
E2.82	Sí, yo sé que de verdad... el... el jefe que tenemos acá es súper objetivo, es súper concreto, pero también es lo que lo hace bajar a tierra también po... de no estar tan... de hippear tanto... pero si te responde sinceramente, a mi lo que me da es el juego, el terreno. Lo que... ver a los estudiantes, la sensación que el estudiante tiene, si lo está pasando bien, lo está pasando mal.

E2.83	¿cómo ves a los estudiantes? y ¿cómo te ves a ti en tu rol como profesor?
E2.84	Mmm... a los estudiantes los veo con... con un montón de cuestionamientos hacia... hacia la institución, hacia la escuela, ¿cachai? Como esto que te decía delante que... les falta como juego o que se les cortaron las alas del juego. Veo como esa cuestionante de que... "pero profe, veamos una película" "pero profe, salgamo" " pero profe, comamo algo". Entonces, como que están buscando todo el rato una escapatoria, cuestionando constantemente lo que uno le lleva. Y, desde ahí uno mismo se ve po... como... como docente, como profe, ¿cachai? Eh... yo por lo menos me veo, y lo que intento es buscar una horizontalidad con los estudiantes, ¿cachai? Eh... muchas veces me veo ehm... agarrándolos a chuchadas por ejemplo, no a garabato limpio sí, pero buscando la horizontalidad, que me vea no como un par, pero sí alguien más cercano, que no vengo aquí a paquearlos, y... hoy día por ejemplo, tuve un encontrón con un curso, y le estoy... y el discurso que me pegué fue que a mí no me pagan por venir a retarlos, no me pagan por paquearlos, me pagan por trabajar con ellos, por desarrollar otras habilidades, no la habilidad del paco. Y...
E2.85	¿Y cuál fue la reacción del curso?
E2.86	Plop! plop! Todos callados. Y ahí también, ahí por ejemplo, estaban conversando y les dije: "paren el webeo un rato, por favor". Y escucharon la palabra webeo y quedaron helados y como quieto (bajito) "oye, cacha el profe dijo un garabato" y todos como "ya pero déjalo piola, déjalo que hable". Entonces, ¿cachai? como que igual busco eeh... la cercanía, no... que lata como... "bueno, estudiantes la clase de hoy"... nooo, que lata. De verdad, entonces los cabros de ahí, entran en una confianza, obviamente, yo te digo que esto horizontal, pero sí de alguna forma yo sigo siendo la autoridad dentro de la sala y desde ahí que el estudiante entienda que hay una cercanía, hay un respeto, que yo tengo un respeto por él y él tiene que tener un respeto por mí, ¿cachai? y hay un... hay un juego también en que entienden que vamos a jugar, pero a jugar en serio, no a jugar "yaaaa, te voto la botella, cómo sale pa allá". No, a jugar en serio, como el teatro. El teatro es un juego en serio. No sé si responde...
E2.87	Sí, responde mi pregunta. Eh... ¿posicionamos tu trabajo desde alguna visión pedagógica en particular?
E2.88	Jajaja eh... sí. De todos los paradigmas, todos desde todos los paradigmas. Desde, desde el conductismo, desde el constructivismo, de todo...
E2.89	Y ese... y esa decisión o... ¿fue una decisión o fue algo... o sea... trabajar desde todos los paradigmas, fue una decisión o fue algo que se dio por la práctica?

E2.90	Fue... mmm... la práctica, si uno sale de la escuela súper hippie po, sí po, con Freire bajo el brazo, con Vigotsky, con todas las weas que ya sabemos... y, y uno sale súper hippie y el terreno te dice otra cosa po, te dice que teni que... no sé weon... que teni que instalar consignas, acuerdos, reglas, que se serían desde el área conductista, y desde el área constructivista que son consignas o acuerdos... al final las dos cosas pesan lo mismo, ¿cachai? Pero sí, me lo dio el terreno.
E2.85	O sea, tú no diriai que se... que esos... se ha mantenido similar durante todas tus experiencias...
E2.86	Nooo, pa no, noo, pa na. Ahí cursos donde tengo un juego más, una... una intervención, una... una acción más constructivista, mucho más constructivista, y en otros lados donde tengo que ir utilizando mucho más como elemento como... de conductismo, porque los cabros también... yo los tomo una vez a la semana, dos horas pedagógicas, entonces ¿qué pasa?, que yo les instalo una forma de hacer las cosas, pero en una semana... velo igual como un montaje... ¿qué pasa si tú ensayai una vez a la semana dos horas? Al otro ensayo teni que recordar todo lo que hiciste el ensayo pasado... ¿cachai? Entonces, ¿vai a perder cuánto? Una hora en recordar y te va a quedar una hora pa volver a crear el resto de la obra... y así van a ser todos los ensayos. Entonces, aquí pasa lo mismo, porque yo estoy una hora y media con ellos, instalo acuerdos, instalo cosas, pero imagínate si a uno se le van las cosas... imagínate a un niño, a un adolescente que tiene mil cosas, que tiene... todo pasa, que está con un desarrollo vuelto loco, que está... entonces, se me fue la idea... pero bueno.
E2.87	¿por qué crees que es importante, en este caso, abordar la pedagogía y también la evaluación, desde los distintos paradigmas? como... ¿por qué crees que es...? ¿Se entiende la pregunta?
E2.88	Ya, tú me dices que emmm... tú podrías encajarte dentro de todos los paradigmas pedagógicos, ¿cierto?
E2.89	Sí... igual es como bien amarillo, pero..
E2.90	pero está bien jajajja...
E2.91	Sí, no pero es que... es que mira...
E2.92	¿por qué crees que es importante?
E2.93	Es que no quiero justificarme, pero lo que quiero es que... y que aquí es una crítica como a los profes que uno ha tenido siempre... que... eeh... y sobre todo, los dos venimos de la misma universidad, donde ahí priorizan la

	<p>educación popular, todo el cuento, pero... los profes, los maestros que hemos tenido, no sé cuánto tiempo han hecho clases, no sé cuánto tiempo han estado en terreno... yo nunca vi a mi guía de práctica en terreno por ejemplo, nunca lo vi haciendo una clase... lo vi observándome de la puerta, ¿cachai? Entonces, eh... pasa que para mí, la práctica, el terreno, es el que abre todo... el que te da todo. Es como el... cuántos dicen... ya, la clase... aquí tengo mi planificación". Me ha pasado una hora de clase, que con suerte ahí he podido hacer el inicio de la clase, ¿cachai? Entonces, ¿quién tiene el problema? Uno, porque uno no ha sido capaz de desarrollar la planificación, ¿cachai? Entonces, para mí, lo que manda en la forma o en... el... lo paradigmas que me instalo... es el terreno con los chiquillos, es el terreno... en este caso con cinco colegios por ejemplo, en los que estoy metido... y cada colegio además tiene su micro ambiente, su micro mundo, desde la UTP, desde la directora, desde la tía del aseo, ¿cachai?. Entonces, desde ahí, por eso como que te digo que me mojo el potito con toodo los paradigmas, porque hay momentos en que uno tiene que ser más paco, más conductista...</p>
E2.94	<p>Pero, ¿tú crees que eso es como... se puede aplicar a todos los ramos o especialmente en el teatro, por esta misma característica como multidimensional que tiene el teatro?</p>
E2.95	<p>mmm... yo creo que en todos los ramos, a mí me pasa que... veo a los, bueno veo el... el cuento de los profes del... como el rol docente tan dañado, tan como... castigado, que los mismos profes no se dan el tiempo... no tienen, más que no... no tienen el tiempo como de investigar en otras cosas, además que piensa... en pedagogía, pedagogía básica, no te enseñan, no sé, a solucionar... eeh... un pendejo está agarrando a cabezazos a otro... no creo que tengai como "psicología de cabezazos" no sé, ¿me cachai?. Entonces, ¿qué pasa?, que, yo creo que en sí el... en sí, la aplicación como de estas... paradigmas o estas ideas tan, como tan transversales, son aplicables a cualquier asignatura, a cualquiera... y también las cosas que utilizamos nosotros acá en el teatro, y... de hecho la pedagogía teatral, yo por lo menos la veo como aplicable en todo tipo de asignatura.</p>
E2.96	<p>¿Alguna vez has podido estandarizar algún método evaluativo o estrategia evaluativa?</p>
E2.97	<p>Ahora estamos tratando de estandarizar, estamos tratando de crear como una metodología de... de evaluación. Que fue lo primero, como que fue... el primer año, el programa lleva cinco años y este año ha sido uno de los primeros que hemos podido como buscar un... un estándar de evaluación.</p>
E2.98	<p>¿y qué criterios consideran esa evaluación? ¿o todavía no los tienen...?</p>

E2.99	Estamos como en proceso, estamos, cachai como en consignas, temas, imagen... estamos como buscando la forma. Pero este año como que se está decantando, está bajando.
E2.100	y en torno... esto ya acá en torno a la evaluación en sí... ¿cómo ves la evaluación? ¿Tiene sentido para ti? o ¿qué sentido tiene para ti?
E2.100	¿Estai preguntándole como a pura gente de teatro?
E2.101	Hasta el momento sí.
E2.102	Ya, ¿cómo es la pregunta?
E2.103	¿Cómo ves la evaluación? ¿Qué sentido tiene para ti?
E2.104	¿Cómo veo la evaluación?... Mira, aquí me voy a arrepentir de todo lo que dije, pero... la evaluación... es necesaria, porque te da la posibilidad de ver cómo llegó alguien y cómo sale, o cómo va su proceso... ¿cachai? y... ¿cómo la veo yo? que... no puede ser una evaluación estandarizada po, tiene que ser netamente relacionada al contexto. ¿por qué el contexto?, porque por ejemplo, si yo aplico una prueba en Lenguaje a un séptimo básico en Cerro Navia, y aplico la misma prueba en Lenguaje en otro colegio, yo creo que los estándares de evaluación no pueden ser los mismos, no marginando ni segmentando a la gente de Cerro Navia, pero a lo que voy es que los contextos sociales, eeh... de entorno, barriales, familiares, son diferentes, entonces, eeh... pienso que la evaluación tiene que estar 100% relacionada al contexto en el que estai como profe. Eso.
E2.105	Bajo tu percepción... ¿la evaluación tiene un impacto importante, medio o bajo en el proceso teatral?
E2.106	Ya, pero mira... ahí, ahí... eeh... en el proceso teatral... mmm ya, pero...
E2.107	podemos hacer una excepción, o sea, podi hablarme de la evaluación sumativa y la...
E2.108	Sí, es que, es que ese es el coso mira, mira el coso es el siguiente, que si yo... a ver, dale, dale de nuevo ¿cómo es?
E2.109	Bajo tu percepción... ¿la evaluación (cualquiera de, de su ya sea formativa o sumativa) tiene un impacto importante, medio o bajo en el proceso teatral? Cuando hablamos de proceso teatral... no el proceso de construcción de una obra..

E2.110	No, no po... obvio... obvio... Eeh...Debiese ser importante, yo creo. Pero, es... ¿cuál es la mínima, débil?
E2.111	Bajo.
E2.112	Bajo. Pero es bajo. Porque también eeh... el sistema educativo de ha encargado de menospreciar como un... el arte... más que el teatro, el arte, entonces desde ahí todos... "aaaah, pero están en teatro, pongamosle un siete, siete pa todos". Yo lo he hecho también... si debato... no me interesa. El cabro que está cagao, que está tapao en ataos en la casa, tapao en ataos y que... sabi que, no pesca y no está ni ahí con el texto... ¿le voy a poner un uno? Si lo único que quiere es estar acá en el colegio, pa desaparecer de la casa un rato... Entonces, de ahí... es que está, está mal planteado el punto de la evaluación en el teatro.
E2.113	¿Tú crees que debiera tener una manera propia de evaluarse? ¿o que debería ser más estándar, como equiparándose al resto de los contenidos?
E2.114	Yo creo que debería ser algo más flexible, mucho más flexible, entender que esto es formativo, entender que... eh... aquí no hay números de por medio, ¿cachai?... eh... y entender que esto es el desarrollo de otras habilidades, de habilidades blandas, no habilidades como del lenguaje, de habilidades numéricas, habilidades de relaciones como lógicas... ¿cachai?, pensamientos lógicos... no. Son habilidades blandas: comunicación, afecto, trabajo en equipo, juego, eeh... reflexión, eeh... proyecto futuro. ¿Cachai?
E2.115	¿Cuál sería para ti, en un escenario ideal, una forma adecuada de evaluar el teatro en la escuela?
E2.116	Problematizando... eh... problematizando... sus... su o la participación de los estudiantes en el taller. O sea, que de alguna forma sea una autoevaluación, ¿cachai? No sé po, cada tres semanas tenemos autoevaluación, ¿cachai? Obviamente con una estrategia, ahí creada entre todos, quizás, entre todo el equipo... los estudiantes, el profesor... y que una vez a la semana nos sentamos a evaluar lo que estamos haciendo. Y que ellos se valúen su participación, su comportamiento en el taller o en la asignatura, porque de alguna forma, yo creo que lo que nos pasa es que todos respondemos a una nota, todos respondemos a algo, y no sólo el colegio... en todo... todos tenemos que responder a algo. Yo respondo al transantiago, yo respondo a esto, yo respondo a esto otro, ¿cachai?. Pero no paramos a pensar porqué respondo a eso, ¿en qué me aporta que yo responda eso?, ¿en qué le aporta al otro que yo responda de tal forma?, ¿cachai? Mi escenario ideal sería eso po, como... hacer una autoevaluación una vez al mes, entre todos.

E2.117	Y, la última pregunta... ¿cuál es el sentido que tiene para ti el teatro en la escuela?
E2.118	El sentido que tiene el teatro para mi es... el juego. El juego es el trabajo en equipo, que no estamos solos, que no vivimos solos, que yo no estoy solo en este mundo, que tengo compañeros, tengo el vecino, tengo el caballero de la micro, tengo el caballero que le compro pan, tengo la señora que me vende las verduras en la feria... Entonces, el teatro de alguna forma... yo lo que veo es que me hace relacionarme con el mundo, que no soy un individuo y que antes de hacer algo, yo sé que ese algo tiene una consecuencia. Mi acción va a tener una consecuencia. Entonces, creo que el teatro nos da la posibilidad de reflexionaren relación a todo, a todo. O sea, el teatro en ese sentido no tiene límites para la reflexión, para los temas, cualquier tema podi llevarlo al teatro. Eso.
E2.119	Muchas gracias.
E2.120	Sí, viste, si no era tan larga. Jajajaja.

E3	entrevista a E. G
E3.1	Acerca de las metodologías de trabajo y evaluación, en tu propia experiencia, ¿Puedes identificar un método o pasos a seguir para llevar a cabo la guía del curso? ¿Cómo describirías la metodología de tu trabajo?
E3.2	La metodología desde la pedagogía teatral, todo el rato. Las clases se dividen a partir de un objetivo y dependiendo si es para un montaje teatral o si me piden algo específico que la mayoría de las veces ha sido para convivencia escolar o trabajar las habilidades sociales.
E3.3	Por ejemplo, ahí ¿cuáles son los objetivos de cada cosa, cuando es un montaje teatral y cuando es habilidades sociales?

E3.4	La construcción del montaje teatral, pero dándole la vuelta con el objetivo del desarrollo de la persona.
E3.5	¿Cómo empleas el teatro para cumplir esos objetivos?
E3.6	Con las estrategias teatrales, desde una clase, desde la estructura de la pedagogía teatral, desde un montaje, desde la actuación, voz, creación, puesta en escena, trabajo de diseño con los niños...
E3.7	Y esas clases ¿Cómo las organizas, las organizas por sesiones, las organizas trimestrales, semestrales?
E3.8	Depende, si es anual se divide en tres, pero se divide casi siempre a partir del objetivo que necesito; si es un montaje teatral, lo divido en tres partes, juego teatral, luego texto e improvisación y después todo lo que tenga que ver con la construcción y montaje final.
E3.9	¿Y si es habilidades sociales?
E3.10	Se divide por trabajo de equipo primero, de conocer al grupo, de que tengan empatía entre ellos, y luego se busca a través de una estrategia del arte que puede ser desde una intervención teatral que ellos realicen, como usar un recurso teatral o un recurso artístico, para que ellos demuestren su... es que va a depender, sus intereses, de trabajar los intereses personales también.
E3.11	¿Como son los niños, niñas y adolescentes con lo que trabajas?
E3.12	Los niños que actualmente trabajo hoy son... estoy en el colegio Salvador Sanfuentes, son puros hombres, tengo de primero a octavo, y son bastante tranquilos dentro de su... a ver cómo voy a explicarlo, porque he trabajado en colegios muy vulnerables y este colegio no es vulnerable...
E3.13	¿Dónde está ese colegio?
E3.14	Está en providencia ese colegio...

E3.15	No, ese está en Santiago centro. Son super creativos los que están 4to 5to y 6to son creativos, todos tocan un instrumento musical, son capaces de guiar los ejercicios, no ellos son como bacanes. Los más chiquititos son muy revoltosos y muy violentos, se golpean todo el rato. He estado en otros lugares, que el año pasado estuve en Peñalolén, ya, violencia así mal, mal, mal, ehh que andaban con fierros se golpeaban, no, mal. Y media me ha tocado en Padre Hurtado, la comuna de Padre Hurtado y ahí tuve el proyecto que hice con mi tesis, tuve dos años y después siguieron otras chicas de la misma u, ya pasamos la posta, y era un proyecto de juegos teatrales para mejorar las relaciones dentro del aula.
E3.16	Cuando haces los talleres, con estos niños ¿Qué resultados esperas, en general, independiente de, más allá del objetivo particular del taller?
E3.17	Ya, hay tres palabras, aceptación, confianza y escucha. Más allá de los objetivos que tenga, como que siempre trabajo en todos los equipos esas tres palabras, ya sean niños, adolescentes o adultos en la compañía también. Que tiene que ver con la construcción del desarrollo de la persona, con la construcción del trabajo en equipo, con la confianza, con la comunicación. Como que son los objetivos transversales por así llamarlos.
E3.18	¿Consideras que te sirves de herramientas de evaluación?
E3.19	Si, utilizo en el colegio sobre todo o también en el taller que son extra programáticos también, para medir si ellos se sienten participes o no del trabajo.
E3.20	¿Puedes identificar una metodología o pasos a seguir para llevar a cabo esta evaluación?
E3.21	Evalúo lo primero que tiene que ver con el trabajo en equipo, después hago evaluaciones que tienen que ver con el resultado del proceso.
E3.22	¿Haces una evaluación final igual?
E3.23	Sí, ya sea oral o escrita.

E3.24	¿En el caso de la escrita les haces una autoevaluación o es una heteroevaluación?
E3.25	Es una hetero que es mutua... ¿a eso te refieres con la hetero? ¿O no?
E3.26	Si po. Con heteroevaluación me refiero a cuando el profe evalúa.
E3.27	Que es mutuo, no pero también es, que es mutuo, niños y profe.
E3.28	Ah ya...
E3.29	Pero yo las evaluaciones la mayoría, la final, la hago en conjunto, nunca hago yo solamente la mirada, siempre es en conjunto.
E3.30	¿Oye, y estos métodos los has aplicado como a través de la mayoría de tus talleres o cambia por cada taller?
E3.31	Como que la mayoría siempre es como el mismo patrón ya, sí. Pero eso ya va, va a depender. Si estoy dentro de, por ejemplo, el año pasado le hice clases a 3ro y 4to medio que tenían el plan diferenciado de arte. Ahí tenía que ver contenidos específicos frente a arte y teatro, entonces mi evaluación era más formativa de esa área y tenía que generar rúbrica y generar evaluación con nota que es diferente a la otra que es más interna por así decirlo, en los talleres no tengo que responder a un director o un marco por regular.
E3.32	¿Podrías caracterizar tu evaluación? Por ejemplo, si es que usas caritas felices, o usas números del uno al siete, o usas conceptos
E3.33	Yo creo que los conceptos más que nada y el aplauso, Si también ocupo el aplauso también en clase. Pero de mediación, como si les gusta o no les gusta, más que nada...
E3.34	Como, ¿me podrías explicar?

E3.35	Que aplaudan...
E3.36	Si...Y los conceptos ¿Qué conceptos utilizas para evaluar?
E3.37	En el colegio casi siempre uso rúbrica o autoevaluación, entonces no es como el concepto... con los más chiquititos lo que intente hacer ahora que es el concepto del semáforo, que es para evaluar las clases y su participación en las clases, no sé si lo ubicas, que es triste, alegre. Como ellos se sienten a través de las emociones dentro de sus clases y lo vayan relacionando.
E3.38	Si, de hecho, a mí me sirvió mucho en la autoevaluación ponerle las caritas.
E3.39	Ya. Entonces una parte es acerca de los desafíos de la práctica y la evaluación pedagógica
E3.40	Dentro de tu experiencia, ¿Cuáles dirías que son los mayores desafíos que enfrentas en la práctica?
E3.41	El espacio.
E3.42	¿El espacio te refieres al espacio físico o al espacio del lugar dentro del colegio?.
E3.43	El espacio físico, el espacio de la institución, el entender el teatro como algo importante, no como un relleno. Como que aparte de entrar a trabajar con los niños, también hay que entrar a trabajar con la institución. De que valoren el trabajo que estás haciendo ahí y que no pase desapercibido.
E3.44	¿Y este desafío, se ha presentado similares en todas tus experiencias o varían?
E3.45	Varían dependiendo de la institución. En el colegio Matte, era la profe de teatro, es otra cosa. Y el colegio Matte esta super bien organizado, entonces cada rol que está ahí es importante, desde el que barre hasta el director, entonces no hay una subestimación a otro rol. Y lo otro lo complicado,

	dentro de las prácticas es el nivel de violencia de algunos colegios.
E3.46	¿A nivel de las relaciones?
E3.47	A nivel como de todo... como XXXXXX podría decirlo
E3.48	Osea si igual, pero... Osea cuando hay niveles de violencia entre los estudiantes va pasando hacia arriba y ya no hay comunicación, y nadie lo resuelve. Pero si, el miedo a que un niño te pueda pegar, sí. Ha estado en ciertos lugares...
E3.49	Son adolescentes, ¿no?
E3.50	Si. Los de séptimo para arriba, sí, he sentido miedo. Se metieron a mi computador una vez.
E3.51	¿A buscarte cosas?
E3.52	A bloquear el computador.
E3.53	¿Puedes identificar momentos que te hayas enfrentado a dudas desafíos o problemas, pero a la hora de evaluar?
E3.54	Tal vez yo creo que el año pasado en el de contenido. Pero más el desafío era de hacer partícipe a los estudiantes de esa evaluación. Por ejemplo, en la confección de la rúbrica, si había ciertos contenidos cuando ellos ya tenían el montaje, yo ponía parámetros, ellos los revisaban y después estábamos de acuerdo y se hacía la muestra final.
E3.55	¿Eso era con tercero y cuarto medio?
E3.56	Tercero y cuarto medio. Igual con ellos se puede hacer ese trabajo, y como son de teatro también entienden. Lo que si me paso es que ellos no habían tenido esa forma de trabajo, de evaluarse, era la primera vez que conocían la rúbrica.
E3.57	¿Cómo lo resolviste?

E3.58	Super bien, ellos lo aceptaron, vieron que, encontraban que claro, hablábamos de lo subjetivo que es el teatro, entonces, una cosa me gusta o no me gusta, pero como le pongo nota a eso. Entonces teniendo un instrumento que es un poco más abierto que es la rúbrica te genera un parámetro que más se acerca a lo que estábamos pidiendo. Pero ese yo creo que es el lugar donde más he implantado la evaluación, frente a un contenido específico.
E3.59	¿Consideras que el momento de la evaluación es un desafío en tu práctica? ¿Por qué?
E3.60	Si, es un desafío. Tiene que ver con buscar los puntos, cuáles van a ser los puntos para evaluar el impacto de mi proyecto, como yo sé que estoy realizando mi trabajo, como se si los niños lo están recibiendo bien, como reconocemos si esos niños se sienten o no parte de esta metodología de trabajo. Yo creo que tiene un sinfín que al final es preguntarse si ellos creen que es importante o no, porque para mí puede ser muy importante, pero a lo mejor para ellos es uno más o no lo relacionan con su cotidiano, o a lo mejor el objetivo que yo tengo como taller ellos en ningún minuto del proceso lo relacionaron y solamente es ir a jugar.
E3.61	¿Es difícil evaluar el arte?
E3.62	Yo creo que es más difícil respetar el arte, más que evaluarlo.
E3.63	¿Y es difícil evaluar el teatro?
E3.64	Si es difícil. Si porque es muy subjetivo. Por eso insisto, en la aceptación, la confianza y en la escucha. Si es mutuo entre estudiantes y profe, o entre director y actor, podemos llegar a acuerdo. Si no la evaluación no tendría sentido.
E3.65	En la planificación de los elementos evaluativos, ¿Ha sido correspondiente con la práctica, o a veces has tenido que cambiar de estrategia en la carrera, por decirlo así, como si tú planificas, ya voy a hacer esta evaluación con ellos y en la práctica no resulta?

E3.66	Ah sí, pero pocas veces creo que ha pasado. Creo que más me ha pasado con el taller cuando intente hacer una actividad, que tenía que ver con que ellos conversaran sobre el medio ambiente y generaran un manifiesto. Creo que ahí fue...
E3.67	¿Por qué?
E3.68	Porque en ese espacio es más abierto entonces yo les doy a decidir a ellos si quieren hacerlo o no, entonces hicieron un rato y después dijeron “Estefanía, no tenemos idea de cómo hacer esto, no nos nace manifestar nada al mundo porque nosotros tenemos todo.” Y fue como, ah claro, la realidad de ellos tiene esto, y no vale lo otro, entonces ahí fue darme cuenta de que tenía que dar información de otros lugares, para poder volver a hacer ese trabajo
E3.69	Esto es en torno a las decisiones pedagógicas y la superación de las dificultades .Al planificar las herramientas de evaluación ¿Qué criterios o elementos consideras relevante a tomar en cuenta?
E3.70	Para mí es importante tener claro el objetivo, tener claro la línea de trabajo. Porque si no tengo claro eso no sé qué instrumento ni voy a saber que evaluar, qué tiene que ver con los indicadores
E3.71	.Pero eso es a nivel de planificación, pero al momento de hacer la evaluación. Me refiero a los criterios que usas en los estudiantes a evaluar.
E3.72	Cuál es la dificultad... Los parámetros como, no sé, puedo poner, no sé cómo que pusiste tu, me siento parte del curso. Oh, pero como eso lo divido, en una rúbrica, en una auto evaluación, en una pauta de cotejo, como en elegir el instrumento. Por ejemplo, para tu taller de teatro va ser importante que el criterio a evaluar va a ser que todos los estudiantes participen, todos los estudiantes creen un personaje, en base a eso vas a evaluar. Pero es que eso depende si tengo claro o no el objetivo porque si no lo tengo claro, no voy a saber qué criterio a utilizar. Osea si yo tengo claro el objetivo, debería tener muy claro, ah esto tengo que evaluar para esto.

E3.73	En tu metodología de intervención y evaluación ¿Cómo ves a los estudiantes, y como ves tu rol como profesor?
E3.74	<p>¿Como veo a los estudiantes? Hacerlos participantes todo el rato, yo les paso la posta todo el rato, como que yo soy más la guía más que la que conduce y dirige, de hecho, tal vez a veces es una debilidad, de dejarles guiar, de que ellos aprendan, cómo dirigir un ejercicio y después como que en el montaje eso me demora más tiempo. No soy tanto de dirigir ya tú has esto y tú esto otro, no. Yo trato de que resuelvan todo ellos y se cuestionen el hacer, o sea si estamos viendo algo, no sé por ejemplo en Ocarín hay un chico que una de las coreografías la armó solo, yo solo guíe el ejercicio de creación corporal y después los unimos y le dimos la vuelta y el utilizo cuatro imágenes y a partir de eso se armó una coreografía. Entonces como que casi siempre les paso la posta a ellos, tal vez eso implica que yo me sienta menos responsable del trabajo a veces, pero... o de darles más valor a su trabajo, que ellos sientan que hacen todo, de que tienen incidencia en el vestuario, incidencia que tienen decisión de hacer el training, de que ejercicios después hacer. Después de haber vivido si un proceso, de la construcción de los personajes, de decirme “Estefanía yo no considero que ese personaje vaya por ahí por esto o esto”, como que está esa libertad.</p>
E3.75	¿Posicionas tu trabajo desde alguna visión pedagógica en particular?
E3.76	¿Eso tiene que ver con los paradigmas?
E3.77	Si.
E3.78	<p>No me casaría con ninguno, ya, porque va a depender del contexto, creo que el contexto, hay que leer muy bien donde uno llega para saber que utilizar, qué estrategia utilizar. La estrategia que utilice en un lugar, muchas veces no me va a servir en otro lugar y va a depender del contexto. Eso no quiere decir que esté a favor, por una o por otra, si no que yo creo que de todas puedo sacar algo. Si necesito a veces ser conductista, y poner reglas guiar hacia algún lugar para que ellos después puedan desarrollar y tomar sus decisiones, o en algunos espacios es al revés necesitan ser más</p>

	constructivistas o más liberal. Va a depender del lugar. El punto es cómo uno se va moldeando
E3.79	¿Te ha sido posible a ti estandarizar una medida de evaluación?
E3.80	No, porque también va a depender del espacio, como no sé, en tercero y cuarto medio hacia teatro, es cierto tipo de instrumento. Pero si yo creo que lo que evaluó es por naturaleza, es el resultado del afiatamiento del grupo. Creo que es super importante eso en el trabajo de teatro, al final el teatro es eso, es un trabajo colaborativo.
E3.81	¿Como ves la evaluación? ¿Qué sentido tiene para ti?
E3.82	Osea, en gran medida es la que nos posibilita ver cómo va nuestro trabajo, como el medir más allá del concepto de la nota, como del profe, que se yo, no saber, porque en el caso de nosotros es desde la percepción, del sentir, de cómo transmiten la información los niños, como les llega. Y eso va independiente de la edad. Entonces yo creo que, no quiero ser tajante como en decir si hay un método o no, pero sí es importante para ver tu camino, es como un guía. Sí porque, ¿cómo va uno a saber si lo que está haciendo está bien, si no tengo la opinión de los niños o si llego hago mi clase y me voy y no converso con ellos? ¿O no hago un nexo pedagógico? Por qué puedo hacer desde lo oral una evaluación, desde lo escrito, de hacer una actividad creativa, desde una exposición, de un aplauso o que ellos vayan, por ejemplo, a un festival, y vean que hay otras personas que opinan de su trabajo. Entonces hay un montón de formas de... yo creo que tiene que ver con el concepto de valoración, yo creo que a veces la evaluación está mal entendida, que solamente se encaja en lo educativo frente al formato de la educación de 1 a 7. Yo creo que en el concepto del teatro se acerca más a traspasar esa evaluación al concepto de la valoración.
E3.83	Bajo tu percepción, ¿la evaluación tiene un impacto importante, medio o bajo, en el proceso teatral?
E3.84	Yo creo que es alto porque es super subjetivo, entonces como demuestras en un colegio específico, o como le demuestras a

	los papas en un taller, que le vas a decir, ¿solo con el resultado de la obra? O sea, a mí no me gusta que los papas solamente vean la obra, yo siempre al final del taller, por ejemplo, hago un video del proceso de los niños. O una vez hicimos fotografías.
E3.85	¿Eso lo presentas antes o después?
E3.86	Durante el mismo proceso.
E3.87	¿Pero antes o después de la obra?
E3.88	Se da la obra y después se ha hecho una convivencia y se presenta el video, para que vean que todo lo que está aquí, pasó por juegos y que ven a los niños desde otro lugar, porque a veces los papas no lo ven, y en el caso de OCARÍN que ahí es donde más hago eso, a veces hay trabajo con los papás, hay clases que hago con los papas y ahora están más integrados también a la obra hay uno que es el técnico, otro que está detrás de bambalinas, los papás también hacen el mierda mierda... entonces.. por eso ahí va como la valoración del trabajo
E3.89	¿Y con los niños chicos haces el mierda mierda mierda?
E3.90	Si, y me pasa como, el Matías me dice “¡ay tía, pero esa palabra!” y le hemos explicado en que consiste el mierda mierda, de donde viene también.
E3.91	¿Crees que el teatro debería tener la misma forma de evaluarse que el resto de los contenidos? ¿O debería tener una evaluación propia? Dentro del currículo escolar.
E3.92	Osea lo que más se acerca dentro del concepto de la evaluación, hacia el teatro que puede ayudar, es la rúbrica, pero igual se pueden usar algunos instrumentos...
E3.93	No, pero más allá de eso, es como una proyección... ¿Debería ser la misma forma que se evalúa matemática?
E3.94	No, no se si el SIMCE podría entrar el teatro...no, no.

E3.95	¿Ya, cual es el sentido que tiene el teatro, para ti, en la escuela?
E3.96	Es una puerta al desarrollo de las personas, a las habilidades sociales, al aprender a ser ciudadano, a ser personas felices.
E3.97	¿Cual seria para ti un escenario ideal de evaluación una forma apropiada de evaluar teatro en la escuela?
E3.98	Yo creo que, de la evaluación formativa, creo que, de evaluar los procesos, no solo el resultado. Osea a veces a los directores les interesa más el montaje teatral más que lo que viven día a día los niños en el proceso
E3.99	Ok, muchas gracias Estefania