



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - AJUSCO

CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES

**Maestría en Desarrollo Educativo
Línea de Investigación en Educación Artística**

**ACOMPañAMIENTO A DOCENTES DE TELESECUNDARIA DEL ESTADO DE MÉXICO,
DE LA ASIGNATURA DE ARTES-TEATRO, EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Maestrante:
Modesto Alberto Nájera Mata**

**Asesor de tesis:
Mtro. David Ortega Camarillo**

Diciembre de 2012

Gracias a mi familia, profesores, amigos, acompañantes de este viaje de dos años...

...a Cocula, Gro., Zamora, Mich., Pto. de Veracruz, zona mixe oaxaqueña, huasteca veracruzana y potosina, comunidad de Miguel Hidalgo, Tlax.

...a mis acompañados de las Telesecundarias de Loma larga, Zumpango y Santo Domingo, Axapusco.

...a mi familia de amigos, acompañantes de experiencias educativas, poéticas, teatrales, musicales, dancísticas, visuales, de sueño y vidas...

A favor de la educación pública.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
Propósito	13
El espacio de realización de la investigación.....	13
CAPÍTULO I. LA TELESECUNDARIA	16
1.1 MODELO EDUCATIVO DE TELESECUNDARIA.....	16
1.2 ESTUDIOS EN TELESECUNDARIAS.....	18
1.3 LAS TELESECUNDARIAS DEL VALLE DE MÉXICO	28
1.3.1 TELESECUNDARIA DE SANTO DOMINGO AZTACAMECA, MUNICIPIO DE AXAPUSCO, ESTADO DE MÉXICO.....	30
1.3.2 TELESECUNDARIA DE LOMA LARGA, MUNICIPIO DE ZUMPANGO, ESTADO DE MÉXICO.	31
CAPÍTULO II. EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	34
2.1 LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	34
2.2 LAS ARTES: SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	35
2.3 PROGRAMA DE ARTES-TEATRO DE NIVEL SECUNDARIA	36
CAPÍTULO III. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL ACOMPAÑAMIENTO COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN	44
3.1 EL ACOMPAÑAMIENTO: DEFINICIÓN Y MODALIDADES.....	44
3.2 VENTAJAS DEL ACOMPAÑAMIENTO:	58
3.3 EL ACOMPAÑAMIENTO: METODOLOGÍA DE CONSTRUCCIÓN.	59
3.4 PROYECTO DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	59
3.5 MOMENTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO	61
3.6 ASPECTOS NODALES DE LA ELABORACIÓN DE LA SECUENCIA	63

3.6.1 SITUACIÓN PROBLEMA	64
3.6.2 NOCIÓN DE TAREA.....	68
3.6.3 ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	69
3.6.4 EJES DE APRENDIZAJE	73
3.6.5 EVALUACIÓN	75
CAPÍTULO IV. PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES DE TELESECUNDARIA DEL VALLE DE MÉXICO.....	77
4.1 DOCENTES DE TELESECUNDARIA DEL VALLE DE MÉXICO ACOMPAÑADOS	77
4.2 DESCRIPCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO.....	82
4.2.1 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ARTES, EN TELESECUNDARIAS DEL VALLE DE MÉXICO (ZONAS 25 Y 26)	82
4.2.2 PRIMER MOMENTO: “EXPERIENCIA Y CURRÍCULUM FORMAL”	84
4.2.3 SEGUNDO MOMENTO: “ACOMPAÑAMIENTO EJEMPLIFICADO: EL PUNTO DE VISTA DEL ESPECIALISTA”	87
4.2.4 TERCER MOMENTO: “DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA”	100
4.2.5 CUARTO MOMENTO: “PREPARACIÓN PARA LA ACCIÓN”	103
CAPÍTULO V. ANÁLISIS.....	106
CONCLUSIONES	116
1. Consideraciones a tomar en cuenta en un proceso de acompañamiento.....	117
2. Participación de los docentes en su centro escolar.....	120
3. Qué espera la escuela del acompañamiento.....	121
3.1 <i>Visión de la institución escolar de Artes-teatro</i>	122
3.2 <i>Expectativas de los directivos sobre la asignatura de Artes en la escuela: arte como producto</i>	123
4. Aspectos difíciles de mover, pero que se mueven.....	124
5. Yo como acompañado.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	127

ANEXOS	130
ANEXO 1: Guión de Entrevista	131
ANEXO 2: Ejemplo de Secuencia Didáctica.....	132
ANEXO 3: Material Didáctico de Integración Grupal.....	138
ANEXO 4: Propuestas filmicas	146
ANEXO 5: Adecuación Bloque I y II.....	148
ANEXO 6. Revisiones de secuencia de profesora TS-zumpango.....	167
ANEXO 7. Improvisación.....	172

ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES DE TELESECUNDARIA DEL VALLE DE MÉXICO, DE LA ASIGNATURA DE ARTES-TEATRO, EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Esta tesis se centra en el proceso de acompañamiento brindado a dos profesores de Telesecundaria de las zonas 25 y 26 del Valle de México (TS-VM), que impartieron la asignatura de Artes-Teatro. El trabajo derivó del proyecto de investigación *Prácticas de Enseñanza en la Asignatura de Artes de la Educación Secundaria en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*, beneficiado por la convocatoria CONACULTA/INBA-2010. En el proyecto participaron maestros y alumnos de la Maestría en *Desarrollo Educativo, Línea en Educación Artística UPN-CENART*, de diferentes disciplinas artísticas y pedagógicas. El propósito de dicha investigación fue *identificar, documentar y comunicar las prácticas de enseñanza en la asignatura de Artes en la educación secundaria en sus diversas modalidades, utilizando como dispositivo de formación el Acompañamiento*¹.

El presente informe corresponde específicamente al proceso de acompañamiento brindado a dos docentes de Telesecundaria del Sector 6, Zonas 25 y 26 del Valle de México (TS-VM), en la asignatura de Artes-teatro, por lo que constituye un relato analítico del proceso vivido con estos profesores.

La investigación se realizó con dos docentes que impartieron la asignatura de Artes-Teatro, en dos Telesecundarias del Valle de México del sector 6. El primero fue un profesor de la Telesecundaria “José Vasconcelos” (zona 25), de la comunidad de Santo Domingo Aztacameca, del Municipio de Axapusco; la

¹ El proceso de *acompañamiento* a docentes TS-VM se planteó como un medio para identificar los recursos con que cuentan los docentes en términos de formación, potenciar sus saberes profesionales y que estos fueran dispuestos en todas las asignaturas, particularmente a la de Artes-Teatro, en favor de la mejora de su práctica de enseñanza y el desarrollo nuevas posibilidades. Las bases teóricas que sustentan esta noción, se abordarán en el Capítulo III de esta tesis.

segunda, fue una profesora de la comunidad de Loma Larga, del Municipio de Zumpango (zona 26).

Sobre la *metodología* distingo, por un lado, la metodología de la propia *investigación*, correspondiente a las acciones generadas para la obtención y registro de información, los mecanismos de comunicación entre el acompañado y yo como acompañante-mentor, la búsqueda de información documental impresa y por internet, la elaboración de material didáctico, entre otras. Por el otro, se encuentra la *metodología del acompañamiento*, que se desarrolló en cuatro momentos de *acompañamiento presencial y virtual*, asistida en los centros de trabajo de los docentes TS-VM participantes, que fueron: (1) entrevistas para conocer la experiencia de los docentes y sus estudios; (2) el acompañamiento ejemplificado, para el cual el especialista diseñó una secuencia del bloque II del programa Artes-teatro; (3) una secuencia didáctica, elaborada por el docente acompañado; y (4) preparación para la acción, en la cual se apoyó al maestro para la impartición de la secuencia ante el grupo.

INTRODUCCIÓN

Las tradiciones artístico-culturales vividas en Cocula, Guerrero, las fiestas familiares, los juegos con mis hermanos y primos, los cantos de la abuela, las películas favoritas de mis padres y, en especial, una actividad en el 6° grado de primaria llamada “el viernes social”, en donde presentábamos breves ejercicios escénicos tipo “sketchs” –preparados de manera intuitiva a partir de improvisaciones con los amigos en casa-, fueron experiencias que despertaron mi interés por las disciplinas artísticas, especialmente, en el teatro.

Al pensar en mi formación artística en mi tránsito por la secundaria, particularmente, puedo reconocer la influencia que tuvo mi profesor de teatro en mi elección de estudiar una licenciatura en Actuación y ejercer este arte como forma

profesional de vida. De profesores como éste recuerdo sus clases dinámicas, motivadoras, provocadoras, emotivas, divertidas; hoy entiendo su compromiso con la clase y el grupo, en donde nos hacían sentir que jugábamos un rol importante dentro del colectivo.

Entre los recuerdos significativos de la escuela secundaria y preparatoria como alumno, tengo presentes los productos artísticos-creativos elaborados y presentados en las clases que mantuvieron mi atención y despertaron mi interés por las actividades, y que me invitaron a investigar sobre los temas en cuestión y permitieron la generación de acuerdos con los demás compañeros con quienes además se fortalecieron lazos afectivos. Los generadores de las experiencias y sensaciones experimentadas en este sentido y que hoy recuerdo, fueron docentes no sólo de Educación Artística, sino, también, algunos de las asignaturas de Literatura, Biología, Química, Psicología, etc.

Actualmente, como ellos, desempeño el papel de docente de Educación Artística a nivel Secundaria y Medio Superior.

Mi carrera de actuación cursada en la Escuela Nacional de Arte Teatral-INBA y mis estudios en psicología educativa, despertaron mi interés en el campo de la Educación Artística, tanto en la aplicación de los saberes de la disciplina artística, como los que se refieren al ámbito pedagógico y, por supuesto, a la comprensión del papel del docente en su práctica de enseñanza.

Mi experiencia me permite aventurarme a definir esta labor como un acto responsable, sensible, de disfrute y gozo por los saberes brindados y las actividades realizadas con los educandos, en donde los profesores con sus compañeros maestros y con sus alumnos plantean diversas maneras de relacionarse y comunicarse; en donde generan espacios para negociar y cumplir acuerdos de trabajo, de compañerismo y tal vez de amistad; donde los valores son revelados en

cada uno de los actos que ayudan a modelar el hacer, pensar y actuar de los alumnos.

La anterior es una reflexión a partir de un ideal de docencia donde quisiera estar colocado. Sin embargo, en mi experiencia, esta realidad ha estado lejos de las instituciones en donde he participado como docente.

En 2004, a la par que estudiaba la Licenciatura en Actuación, me incorporé al campo de educación media superior como profesor de Educación Artística y Estética y me enfrenté por primera vez a requerimientos institucionales como los horarios, las planeaciones y los productos finales. Si bien mis planeaciones estuvieron basadas en los planes y programas oficiales, en la impartición de mis clases pretendí escuchar las necesidades de los estudiantes en esa etapa de vida, generar un ambiente de respeto, confianza y diversión, e implementar actividades encaminadas a la generación de productos artísticos-estéticos. Sin embargo, me di cuenta que además de mi interés y buena intención por la docencia, necesitaba de los saberes de compañeros docentes con experiencia para entender aquello que sólo se aprende en el ejercicio docente.

Me recuerdo acercándome a compañeros-profesores más experimentados quienes me ayudaron –yo como maestro novato- en los retos del aula y me introdujeron a diversas didácticas para el abordaje de contenidos, manejo de grupos y también a la propia dinámica interna de la institución.

Mi ingreso como docente de nivel secundaria fue en 2006, en escuelas de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST). En este momento se estaba instrumentando el plan y programas de la Reforma de Educación Secundaria (RES, 2006), en el que por primera vez la asignatura de *Artes* se contemplaba en el currículo como una materia obligatoria. Durante los Talleres Generales de Actualización Docente (TGA) de la asignatura de Artes-Teatro a los que asistí ese mismo año y cuyo objetivo era dar a conocer esta nueva Reforma Educativa, pude

observar tres circunstancias, que menciono a continuación. La primera se relaciona con los docentes de mayor experiencia, quienes acogieron a los nuevos y explicaron, de manera elemental, las características de la asignatura, la dinámica general de la institución, algunos compartieron sus programaciones de clase y algunos otros brindaban consejos según su experiencia, sobre la mejor manera de dar una clase de Artes-teatro. Si bien, todos estábamos conociendo la RES-2006, la experiencia de muchos profesores ayudó a entender varios de los contenidos, actividades, sugerencias didácticas, entre otros, planteados en el nuevo programa.

En la segunda, pude identificar tres perfiles de docentes² de Artes-Teatro: *los profesores especialistas*, formados en escuelas de Arte y que, en su mayoría, eran docentes de reciente ingreso a la DGEST; *los profesores experimentados* sin formación artística profesional, que fueron instruidos en talleres de actuación y/o en prácticas escénicas, y que contaban entre 5 a 25 años de experiencia docente en la asignatura de teatro en secundaria y, *los profesores que no contaban con ningún tipo de formación artística-escénica-teatral*, que fueron contratados en épocas donde era fácil incorporarse al sistema de educación para desempeñarse como profesores de actividades artísticas y que se formaron con la experiencia. Cabe mencionar que antes de 2006, el sistema educativo no establecía parámetros de perfil docente para la Educación Artística o los Talleres Artísticos, porque se consideraban como una actividad de desarrollo³ y no una asignatura curricular.⁴

² Basados en los datos de la investigación de *Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II*, de Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009), donde mencionan dos distinciones en la participación docente en el nivel secundaria, por un lado, los profesionales en educación, con especialidad en una asignatura y, por el otro, docentes de otras licenciaturas y conocimientos en docencia. Por ejemplo, mencionan que en las secundarias mexicanas de gobierno, por lo general, llegan a trabajar profesionales egresados de las escuelas superiores o normales, y que cuentan con una especialización en la materia que impartirán; las secundarias particulares suelen contratar a profesionistas afín con la materia que impartirán y, pero sin formación (p.160).

Otras dos distinciones de perfiles que estos autores plantean en su informe, radican en la actitud y disposición profesional: los que cuentan con vocación docente y se siguen formando y, los que sólo ven la oportunidad de mantener un espacio laboral seguro (p. 166).

Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009), Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria (RES) en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II. Latin-American Journal of Physics Education, pp. 160 y 166.

³ *Actividad de Desarrollo*: "Al definir las como actividades y no como asignaturas académicas, no se pretende señalar una jerarquía menor como parte de la formación, sino destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a un programación rígida y uniforme y con una alta adaptación a las necesidades, recursos, intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes". *SEP (1993). Plan y programa de estudio, pp. 14-15.*

Por mi parte, añado que en la práctica tuvieron poco peso curricular, sus programas no eran definidos y las actividades se dejaban a libre albedrío del profesor que impartía la materia, las que muchas veces estaban dirigidas a la recreación sin el propósito de desarrollar habilidades específicas.

La tercera circunstancia correspondió a las *dificultades de los docentes para impartir la asignatura de Artes-Teatro*, en donde también aprecié actitudes, comentarios, posturas, etc., en torno a la vida laboral y personal de algunos compañeros, quienes mencionaron en muchas ocasiones que se sentían limitados en su campo de acción. Algunos de los asuntos comentados fueron: las condiciones espaciales en donde impartían las sesiones, el no contar con elementos conceptuales y metodológicos que permitieran interpretar pedagógicamente la información del Plan y Programa de Estudio, el desconocimiento de la nueva reforma educativa de Artes-teatro de parte de los directivos y/o la falta de interés de los mismos docentes por la aplicación del nuevo programa. Este último asunto generó en mí el supuesto de que muchos de los docentes que imparten la asignatura de Artes, en este caso de Teatro, desconocen el *modelo basado en competencias*, en el que destacan las nociones de *competencias académicas y aprendizajes esperados (conceptuales, procedimentales y actitudinales)*, el dominio para la *elaboración de su programación de clase* y, la manera de evaluar los aprendizajes. De ahí que uno de los primeros planteamientos para mi tesis fuera la de generar, a partir de mis saberes y experiencia como docente, una *Propuesta de Formación Docente, para el manejo del Plan y Programas de Estudio de la Asignatura de Artes-teatro, de la Reforma de Secundaria 2006*.

Sin embargo, me di cuenta que estaba soslayando la experiencia de los docentes y que era importante considerarla en el diseño de una propuesta didáctica; por ello, mi interés se modificó hacia el diseño de una propuesta didáctica basada en las necesidades detectadas en los docentes de la asignatura de Artes-teatro de nivel secundaria, que derivaran de las *experiencias reflexivas* de su práctica educativa. Estas experiencias podrían ayudar a los profesores novatos a incorporarse con mayor facilidad a la docencia.

⁴ *Asignatura curricular*. "Una de las modificaciones más significativas es que la educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta designación se busca expresar que el arte constituye un campo de conocimiento humano. SEP (2006). *Artes. Teatro. Programas de estudio*. SEP, p. 8.

Así que éste fue uno de los motivos por los que acepté la invitación para participar en la investigación *Prácticas de Enseñanza en la Asignatura de Artes de la Educación Secundaria en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica* (IPEA), como maestro-especialista de la asignatura de Artes-teatro. Otro motivo más fue la relación con el perfil docente mencionado en la segunda circunstancia -*los profesores que no cuentan con ningún de tipo de formación artística-escénica-teatral-*, en el proceso de acompañamiento a docentes de Telesecundaria, ya que la mayoría de ellos se encuentran en este tercer perfil. Además, esto me daba la posibilidad de generar propuestas didácticas basadas en sus necesidades educativas presentes.

El equipo de profesionales de esta investigación estuvo integrado por Doctores, Maestros y alumnos de la Maestría en *Desarrollo Educativo, Línea en Educación Artística UPN-CNART*, y especialistas en las educación artística y pedagogía.

Los objetivos de dicha investigación fueron: *documentar y comunicar las prácticas de enseñanza en la asignatura de Artes en la educación secundaria en sus diversas modalidades; analizar los procesos de aprendizaje y enseñanza de las artes para el logro de las competencias en los alumnos de secundaria; sistematizar las experiencias de docentes y alumnos en el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura de artes; valorar la experiencia práctica de los docentes en las formas cotidianas en el desarrollo de las competencias en los adolescentes; y, socializar las experiencias docentes en el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura de artes.*

La IPEA se sustenta en la importancia del papel que desempeña el docente eficaz como factor clave del aprendizaje y en la relevancia que tiene su desarrollo y formación continua a favor de la mejora de sus prácticas de enseñanza. Estas ideas están contenidas en los informes de investigación McKinsey (2007) y TALIS (2009).

El informe Mckinsey y compañía, que muestra los resultados de un estudio realizado en veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los diez de mejor desempeño, reveló que los sistemas educativos exitosos enfatizan tres aspectos: (1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; (2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y (3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños (Barber y Mourshed, 2008, p. 6). También señala que el mayor impacto en la mejora del aprendizaje se relaciona en gran medida con la mejora de la instrucción, de ahí que concluyan que “el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes”. (Barber y Mourshed, p. 12).

Según los resultados de este informe, una reforma tiene pocas probabilidades de producir cambios si no se logra modificar la realidad de las aulas, lo que exige una mejora en la instrucción, por medio de procesos de formación y capacitación efectivos. Esta tarea exige enfocarse en proveer a los docentes de los conocimientos necesarios para que puedan desarrollar estrategias que mejoren su instrucción. No obstante, esta labor sería vana si no se logra que el docente: sea consciente de sus propias limitaciones, se informe acerca de mejores prácticas, lo que puede lograrse por medio de la demostración en un contexto real, y esté motivado a realizar las mejoras (Barber y Mourshed, pp. 29-30). El estudio confirma la importancia de la formación en escenarios reales, es decir, en el aula, pues ahí es donde tendría relevancia y pertinencia. Se identificaron los enfoques que pueden mejorar la instrucción, entre los que destacan la incorporación de entrenadores a la escuela para brindar entrenamiento persona a persona, dar retroalimentación y delinear una mejor instrucción que puedan incorporar a sus prácticas y promover el aprendizaje mutuo, entre colegas.

Por otro lado, el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés *Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE, en sus conclusiones sobre el desarrollo profesional de los docentes y las prácticas, actitudes e ideas de los profesores subraya que la percepción de autoeficiencia de

los profesores está relacionada con la productividad e influye sobre su actividad en el aula. Si los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede aprenderse, este sentimiento les ayuda a analizar y resolver mejor los problemas. (OCDE, 2009, p. 6). El estudio considera que la mejora en la instrucción tiene mayores posibilidades de alcanzarse si se brinda apoyo individualizado a los docentes, en lugar de intervenciones más globales o generales. De igual forma, se menciona que si bien los profesores manifiestan interés y participación en actividades de desarrollo profesional, también consideran un obstáculo los horarios en que se desarrollan esas actividades.

Para este informe de tesis se hizo un corte en la IPEA para enfocar mi trabajo en el proceso de acompañamiento brindado a dos docentes de Telesecundaria pertenecientes a las zonas 25 y 26 del Valle de México (TS-VM), de las comunidades de Santo Domingo, del Municipio de Axapusco Aztacameca (zona 25), y Loma Larga, del Municipio de Zumpango (de la Zona 26), que impartieron la asignatura de Artes-teatro, con el propósito de dar cuenta del proceso de acompañamiento brindado a los docentes TS-VM, a partir de un dispositivo de acompañamiento. El diseño del dispositivo de acompañamiento fue elaborado por el equipo de la IPEA. En este informe me enfoqué en la reflexión de dicho acompañamiento, mediante una descripción de las acciones realizadas y un relato analítico del proceso.

Con esta investigación pretendí identificar algunas de las necesidades y dificultades más apremiantes en los docentes que no son especialistas de la asignatura de Artes-Teatro, en relación con: el manejo del programa de Teatro (2011), las exigencias del centro escolar, la práctica con sus alumnos y sus propios intereses como docentes de esta asignatura, así como con los apoyos que suelen emplear y necesitan para su didáctica de clase de Artes-teatro.

Para esta investigación realicé visitas presenciales a los centros escolares de los docentes acompañados de Artes-teatro o en donde se requirió; realicé registros de observación de campo; con estos docentes, sostuve entrevistas formales e

informales y, en ocasiones, también hice entrevistas informales con personas de sus comunidades; mantuve comunicación vía telefónica y mensajes de teléfono, o a través de correos electrónicos, con comunicados y envío/recepción de materiales didácticos; realicé búsquedas de materiales visuales y videográficos en la web; elaboré materiales didácticos para propuestas de secuencias de actividades de los bloques I, II, III y IV de Artes-teatro; diseñé presentaciones en power point, tanto de la IPEA como para las secuencias, así como de bocetos para la fabricación de títeres de guante; a solicitud de los directivos, participé en actividades para la comunidad escolar, como: en una asesoría a alumnos TS-Zumpango para una exposición que se realizó en una escuela primaria de la comunidad; en la TS-Axapusco, con el equipo IPEA dimos cumplimiento de la solicitud de participación en el *1^{er} Intercambio Cultural*, por lo que diseñamos y presentamos actividades artístico-educativas para esta comunidad escolar y escuelas invitadas.

La reflexión sobre el proceso vivido me permite proponer algunas sugerencias para apoyar posteriores acompañamientos a docentes de Telesecundaria del Valle de México (TS-VM), pero también a cualquier acompañamiento que sirva de inducción para maestros de la asignatura de Artes-teatro.

La estructura capitular de esta tesis está conformada por cinco capítulos que son:

Capítulo I. Éste brinda un panorama general del modelo educativo de Telesecundarias a partir de un breve recorrido histórico hasta su conformación, un estado del arte de investigaciones realizadas en escuelas de esta modalidad educativa, el contexto de las Telesecundarias del Valle de México y las que refieren a los dos centros educativos en donde se llevó a cabo la IPEA.

Capítulo II. Indica el lugar de la Educación Artística en el currículum oficial, referido en la Reforma Integral para la Educación Básica y en el Plan y programa de la asignatura de Artes en secundaria y, específicamente en Artes-teatro.

Capítulo III. Centra su atención en la definición de Acompañamiento y la metodología de construcción del dispositivo, conformado en cuatro momentos de acompañamiento. Así mismo, presenta los aspectos nodales de elaboración de la *secuencia didáctica ejemplo*, que fue parte del segundo momento del dispositivo.

Capítulo IV. Presenta la descripción del proceso de acompañamiento de los docentes TS-VM acompañados en la asignatura de Artes-teatro.

Capítulo V. Presenta el análisis del proceso de acompañamiento con los docentes TS-VM.

Finalizo con un apartado de *conclusiones* de la investigación y algunas sugerencias que permiten apoyar posteriores acompañamientos a docentes.

CAPÍTULO I. LA TELESECUNDARIA

En este capítulo se presentan, en primer lugar, el Modelo Pedagógico, de Telesecundarias, luego un breve estado del arte sobre algunas investigaciones realizadas en Telesecundarias, ubicadas principalmente en comunidades rurales, seguido de las características generales de las Telesecundarias del Valle de México (TS-VM) y, por último, el contexto de las Telesecundarias con las que se participó en esta investigación.

1.1 MODELO EDUCATIVO DE TELESECUNDARIA

La Telesecundaria es un modelo educativo alternativo de educación secundaria a distancia por televisión. Por lo general, sus centros escolares están establecidos en zonas de alta marginación social. Hoy día, este modelo atiende a poco más de 20% de la matrícula de alumnos inscritos.

El profesional que brinda el servicio de enseñanza es un docente responsable de impartir todas las asignaturas quien, además de encargarse de la docencia, también es responsable del trabajo administrativo.

Las clases se imparten en teleaulas que cuentan con recursos audiovisuales, informáticos e impresos de apoyo para cada asignatura:

- Programas de televisión
- Libros de conceptos básicos
- Guía de aprendizaje
- Guía didáctica para el maestro

Este modelo emplea los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recursos, primordialmente a través de la emisión televisiva y por la red satelital, que permite a los jóvenes de zonas rurales marginadas concluir su educación básica.

“(…) La utilización de las TIC en el aula (…) ayudará a que los alumnos accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a evaluarlas críticamente; organicen y compartan información al usar diversas herramientas de los procesadores de texto, el correo electrónico y la Internet; desarrollen habilidades clave como el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el análisis de datos…” (SEP, 2006, pp. 24-25).

La Telesecundaria se transmite diariamente en trece canales de televisión y tres de radio por el Sistema Satelital de Televisión Educativa EDUSAT. Además de los recursos mencionados anteriormente, el modelo cuenta con videos de consulta y archivos de audio e interactivos.

Los profesores son en su mayoría egresados de licenciaturas afines a la educación, quienes son capacitados en el uso de los medios y en el diseño de actividades que promueven en los alumnos la consulta de fuentes bibliográficas, el análisis y la colaboración, y propicia además de una formación académica de calidad, la adquisición de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas que les permitan incorporarse a la vida social con mejores oportunidades.

La telesecundaria, tiene como principales objetivos:

- ❖ Ofrecer a la población que no tiene acceso a secundarias tradicionales, un servicio educativo con resultados similares, pero apoyado en los medios de comunicación masiva.
- ❖ Atender la demanda de educación secundaria en zonas donde por razones geográficas y económicas, no es posible establecer secundarias generales o técnicas.

- ❖ Vincular a la escuela con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario.
- ❖ Ofrecer apoyos didácticos modernos para los profesores del mismo nivel aunque no estén dentro del Sistema Telesecundaria.

Este modelo educativo promueve la formación de individuos críticos y reflexivos, haciendo responsable al alumno en la construcción de su propio conocimiento, en un marco de formación científica y humanística, así como el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación, así como la interacción de los alumnos con su comunidad y de la comunidad con el alumno.

1.2 ESTUDIOS EN TELESECUNDARIAS

En la búsqueda de investigaciones sobre estudios de acompañamiento en Telesecundarias, me encontré con documentos que, si bien no mencionan el trabajo de acompañamiento, sí dan un amplio panorama del contexto sobre la participación de este modelo educativo.

La revisión del Documento Base (2011) aborda, entre varias temáticas, un panorama sobre lo fundamental de este modelo en comunidades de riesgo, los aprendizajes que se esperan desarrollar en los escolares, el papel multifuncional de los educadores responsables y el uso de las tecnologías de comunicación, para el abordaje de contenidos. Sin embargo, lo verdaderamente interesante y que aportan a este estudio fueron las investigaciones en donde se confronta el modelo oficial en su aplicación y sus resultados.

Enna Carvajal Cantillo (2003), en 2000 realizó un estudio *Una Mirada a las aulas de la telesecundaria: Reconstrucción del modelo pedagógico el caso de matemáticas* en Telesecundarias, en zonas rurales, sobre los registros de las interacciones lingüísticas en salones de clase de primero y tercer grados, de la

asignatura de matemáticas –lo que se dice, se lee y se escribe- ocurrido durante tres clases consecutivas. (p. 152).

Esta autora sostiene que, a pesar que la Telesecundaria como modalidad educativa, está pensada “(...) para las condiciones rurales de pobreza y dispersión (...) está distante de saldar la deuda en términos de equidad y eficacia que hay entre el modelo para con sus principales usuarios” (p. 155). Esta afirmación fue uno de los motivos que me llevó a decidir participar en Telesecundarias.

De su investigación, se destacan tres puntos a reflexionar: el modelo pedagógico confrontado con el modelo actual de TS –en su caso es sobre el enfoque de enseñanza de la matemática, pero bien puede aplicar para otras disciplinas, como es el caso de Artes-, el papel del docente de TS y, el uso de los libros de texto.

El modelo educativo menciona la existencia de contradicciones entre la propuesta oficial y su operación. Algunas de ellas se presentan en el cuadro 1.

	Modelo educativo de Telesecundaria (2000)	
	Oficial	En operación
Maestro: responsable del proceso Maestro administrador	El docente es el responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se apoya de los medios didácticos.	El profesor es un administrador del tiempo y de las actividades predeterminadas por la Guía: se limita a los contenidos que ésta propone.
Sesiones estructuradas Estructura inflexible	El abordaje de contenidos de aprendizaje gira alrededor de los programas de televisión educativa EDUSAT, la consulta del Libro y la planeación del docente.	Muestra poca flexibilidad ya que la didáctica del docente queda ceñida al uso de la televisión y los materiales escritos.
Solución de problemas Técnicas específicas	Promueve la resolución de problemas en situaciones contextuales que permitan generar conjeturas.	Muestra predominio de los ejercicios para la adquisición de destrezas en técnicas específicas, que le imposibilita la amplitud de su abanico de posibilidades.

Interactivos y participativos Unidireccionalidad	Se propone el proceso interactivo y participativo entre docentes y estudiantes, a fin de promover en los alumnos el desarrollo de habilidades de argumentación y análisis crítico.	Interacción predominantemente unidireccional como: <ul style="list-style-type: none"> • a preguntas cerradas del maestro se siguen preguntas predeterminadas del alumno.
Estrategias heurísticas Pérdida de significado intuitivo	Se pretende dar énfasis en el desarrollo de estrategias heurísticas y la transferencia de conocimientos a situaciones concretas	Se encuentran actividades fuertemente estructuradas, en las que se pierde el significado intuitivo y cotidiano de las nociones.
Habilidad Cumplimiento	Favorecer habilidades de autoaprendizaje.	Se opera para cumplir con los requerimientos específicos de tareas rutinarias y esquemáticas.

Cuadro 1. Fuente: elaboración propia

En el análisis se compara la estructura propuesta para las sesiones, el uso y apoyo de la televisión, el uso del libro de texto y la programación del docente, y las limitaciones que le resultan. Así lo hace con propósitos planteados en la propuesta educativa como la promoción de resolución de problemas, el desarrollo de procesos interactivos y participativos, y estrategias heurísticas, así como en las habilidades para el autoaprendizaje. En contraste, observa que son el desarrollo de técnicas específicas, relaciones unilaterales entre el docente y los alumnos, con actividades sin significado ni sentido para los escolares y cumplimiento de tareas rutinarias y esquemáticas (Carvajal Cantillo, 2003, pp. 154-155).

En segundo término está el rol del docente, que se ha modificado con el tiempo, al pasar de ser coordinador a *responsable* del proceso, cuyas acciones prioritarias son: la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, creación de un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y la generación de experiencias. (SEP/ILCE, 1997, citado en Carvajal Cantillo, 2003, p. 153). Por lo que afirma la autora, el docente es el “responsable del proceso de enseñanza de los aprendizajes” (p.154). Sin embargo, también menciona que éste sigue siendo uno de los retos, ya que el rol del docente se ha mantenido en el de *mediador*, en donde su

quehacer queda limitado al uso mecánico de la tecnología y las herramientas de educación a distancia, por lo que se espera pasar del “maestro *administrador* a uno que promueva la interacción abierta y recupere de ésta los elementos que le permitan enriquecer su práctica” (p. 155).

En el último punto de reflexión, sobre el tema de los libros de texto, Carvajal Castillo concluye que “el tratamiento de los contenidos se limita al enfoque de la guía y al libro de conceptos...” (p. 154) Es decir, para el docente de TS el empleo del libro es muy importante para llevar a cabo sus sesiones, la que se limita a la realización de los ejercicios propuestos en el texto y en su programa, además de mostrarse como mero administrador de tiempo (*ibídem*).

Los estudios de Fuentes Cardona (2009), sobre *las prácticas de enseñanza que realizan los maestros de telesecundaria, a partir de las interacciones que establecen con los nuevos materiales educativos que forman parte de la renovación de su modelo educativo*, mencionan una serie de aspectos que, según sus referencias y descubrimientos, caracterizan de manera general a los docentes de TS.

Esta autora, entre sus referencias documentales cita a Quiroz (2000), quien menciona la línea de investigación que desarrolló sobre la enseñanza y el currículum en la que se destaca el trabajo que realizó en torno a las *condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*”, de la que destaca sus hallazgos en relación con los saberes y concepciones de estos profesores (Quiroz, 2000:180, citado en Fuentes Cardona, M., 2009: 10):

- 1) La identificación que el maestro tiene con el saber especializado de su disciplina –formación profesional-. Cabe aclarar que, pese a su especialización, el docente de TS está obligado a impartir todas las asignaturas.
- 2) La función de la evaluación, referida como la asignación de calificaciones y como la forma privilegiada de control sobre el aprendizaje de los alumnos.

La autora, refiere también la importancia de los *mediadores* (recursos) que se emplean para la práctica del docente-TS (p. 12). Se puede entender como mediadores al uso de los programas televisivos de educación y los libros de texto.

Por su parte, Carvajal, Kalman y Rojano (2004), en *Un retrato de las aulas de la Telesecundaria en México; hacia un nuevo modelo pedagógico y la renovación de sus materiales de enseñanza*, encuentra que “*los maestros de telesecundaria presentan serias carencias en aspectos relacionados con el conocimiento del contenido de las disciplinas que coordinan, lo cual también se relaciona con los estilos de enseñanza que los profesores de la modalidad adoptan*”, por lo que, continúa explicando, se entiende el por qué los docentes se apoyan de los materiales educativos de TS y de sus necesidades de formación continua (Carvajal, Kalman y Rojano, 2004, citado en Fuentes Cardona, 2009, p. 12).

Dentro de las conclusiones, afirma (pp. 61-63):

- El desconocimiento del Modelo Educativo de 2006. Se hace suponer que los maestros no conocen o no se han apropiado de los supuestos del modelo de 2006, pues en él se señala que el uso de las clases televisadas se puede dar de manera flexible y no están obligados, como en el modelo de 1993 a observar una clase por televisión en cada sesión de trabajo. Menciona que es complejo dar cumplimiento al propósito del modelo de 2006, por ejemplo, es el planteamiento de “*ir más allá de transmitir información, apoyarlos a sensibilizar a sus alumnos y a movilizar sus saberes y experiencias previas, y a presentar problemas, o temas acordes al contexto de sus alumnos*”. (p. 137)
- La estructura de clase televisada. La mayoría de las sesiones de trabajo dan inicio con la observación de la clase televisada; este recurso cumple la función de ser considerado como el punto de partida que propicia los procesos didácticos.

Cabe mencionar que la actitud y actividades de los alumnos ante el inicio y al término de una clase televisada, ratifican que este es el recurso que detona la mayoría de los procesos didácticos tanto de las sesiones de trabajo, como de las secuencias de aprendizaje, dado que la transmisión de la clase por televisión es una indicación tácita para que comiencen a trabajar en sus libretas de trabajo.

En ocasiones, los profesores interrumpen algún tema por la necesidad de que los alumnos atiendan desde un inicio la clase televisada, aunque sea distinta de la asignatura trabajada.

- La programación de clase televisada. Los profesores, no siempre cuentan con la programación de las clases televisadas.
Las clases televisadas son “la base”, que apoya la enseñanza de los docentes, dado que no son especialistas en todas las asignaturas del currículum.
- Las evaluaciones sobre contenidos televisados. No siempre se consigue obtener buen resultado, ya sea porque no todos los alumnos están atentos o por cuestiones técnicas, como el que no se escuche el audio del televisor, por mencionar algunos.
A veces la evaluación consiste en control o disciplina de los alumnos durante la proyección.
- La especialidad o formación profesional de los docentes-TS. El docente apoya su trabajo de enseñanza en las pistas que su profesión puede proporcionarle. Sin embargo, ésta no le es suficiente para desarrollar su trabajo de enseñanza.
- El uso del libro de texto. Uso excesivo de los libros de texto de los alumnos, las clases televisadas y la libreta de trabajo: Se afirma que los libros para el alumno son centrales (p. 133).
- Los factores que impiden con el cumplimiento de los propósitos de la programación del docente, su enseñanza y su evaluación. Alguno de ellos son: la ausencia o insuficiencia de los medios informáticos, la conexión a la Internet y algunos materiales impresos (p. 136).

Por último, sugiere la importancia que la capacitación tiene, no sólo para habilitar a los docentes en el uso de los programas educativos, sino para que, al mismo tiempo amplíen sus recursos docentes y resignifiquen su misma práctica.

“Las habilidades docentes que se requieren para el manejo del modelo de 2006 no han sido abordadas mediante un programa de capacitación o de formación en servicio sistemático y de largo aliento que sensibilice, informe y prepare para desarrollar la enseñanza bajo los señalamientos que en ese sentido se hacen y esto ha dado lugar a que en el camino de ir conociendo el modelo y sus recursos, los maestros realicen resignificaciones que pueden alejarse de lo que los especialistas que lo diseñaron esperan de ellos, pues en dichas resignificaciones ponen en juego las concepciones y saberes con los que venían trabajando hasta antes de la puesta en marcha del modelo de 2006.” (p. 137)

Los puntos de encuentro que se pueden mencionar de ambas investigaciones y que sirven a los propósitos de esta investigación son: el papel docente sólo como transmisor de información y no de procesos de aprendizaje; el uso del libro de texto de los alumnos, como herramienta primordial para la guía de los aprendizajes a desarrollar en ellos; el uso de las tecnologías y los factores que impiden que se implementen como las fallas de los aparatos electrónicos, la falta de servicio internet o de material impreso; el desconocimiento de los planes y programas de las asignaturas.

Otro estudio más tiene que ver con las problemáticas que enfrenta el sistema educativo TS con la comunidad escolar es el de Temachtini (2010), quien realizó un trabajo educativo en comunidades de campesinos e indígenas en 2002, en la zona 016 de Telesecundarias Estatales del Estado de Puebla, ubicada en la Sierra Norte, que son parte de las comunidades con altos índices de marginación pertenecientes a los municipios de Zautla (p. 2). En este estudio se manifiestan los propósitos del modelo educativo oficial en la formación de todos los escolares y las dificultades en su aplicación.

“El reto es hacer que la escuela rural sea significativa, que la educación tenga incidencia en la vida del alumno, de la familia y la comunidad, que la escuela ofrezca una educación de calidad y que sea promotora del desarrollo, que forme al alumno para el presente y el futuro inmediato al que debe enfrentarse, que lo dote de las herramientas necesarias para que sea capaz de aprender durante toda la vida” (Temachtini, 2010, p. 5).

Para fines de este informe de investigación, me centro en tres de las dificultades abordadas en el contexto de su estudio, que son las problemáticas en torno a: lo referente a problemáticas sociales locales, al modelo académico oficial confrontado con su realidad, y sobre el tema cultural que aborda.

Del contexto, menciona las condiciones de pobreza, la falta de oportunidades laborales, la emigración a ciudades con sueldos bajos que enfrentan los campesinos e indígenas del lugar. Así también, los problemas de desnutrición de los niños – Puebla ocupa el 2° lugar en desnutrición infantil-, de contaminación y de sanidad, tanto de la ecología como de los pobladores.

En cuanto al modelo educativo oficial, refiere la no vinculación con el entorno inmediato de los estudiantes y la comunidad, aunque se reconozca que esta vinculación es parte de la propuesta curricular.

“Antes que nada, es necesario tener una visión de la situación actual de las comunidades en las que se encuentran nuestras escuelas para saber a qué tenemos que responder, a qué problemas nos enfrentamos.” (*ibídem*)

La escuela, en lugar de ser la promotora de saberes universales –incluidos los de la misma comunidad-, aparece como un obstáculo de la transmisión de éstos. Un ejemplo de ello es que antes “los hijos” participaban en las labores de siembra, en donde los padres transmitían los saberes del oficio y de la vida cotidiana: “... transmitía sus conocimientos sobre la siembras, sobre los tiempos, sobre las lunas,

con la práctica cotidiana y cíclica, igualmente se hacía con el conocimiento sobre las enfermedades y las hierbas medicinales, comestibles, cuidado de animales, etc.” (*Ibídem*). Ahora, los padres sostienen la idea –afirma en el estudio-, que “el hijo asiste a la escuela para aprender ‘cosas más importantes’” (*ibídem*).

También, menciona la preocupación que la institución escolar tiene en la preparación de los estudiantes para que accedan al siguiente nivel educativo, y no en su ocupación para la mejora la calidad de vida de sus pobladores y “... mejorar las condiciones de vida familiar y comunitaria” (p. 6). Respecto a la participación docente, se encontró falta de compromiso de los maestros, quienes en lugar de propiciar la innovación, el cambio, ser inventivos, creadores y creativos, responder a los retos, etc., limitan su quehacer a simples ejecutores y “perpetuar el sistema para obedecer la normatividad” (*ibídem*)

De las problemáticas que enfrentan en el ámbito cultural, la investigación menciona, por un lado, la pérdida de la identidad de los pobladores, ya sea como campesinos o como indígenas, al no reconocer sus valores, negar su cultura como una realidad y el dudar de su capacidad para pensar y decidir (p. 5). Por otro lado, lo referente a la participación de la escuela al importar -podría aventurarme a decir que de manera privilegiada- otras culturas con “... bailables modernos o norteños en comunidades indígenas, tablas rítmicas con música disco, uniformes”; la participación de los maestros quienes, en ocasiones, “...irrumpe violentamente en la cultura de la comunidad”, como en la tendencia de la pérdida de arte de la comunidad (artesanías), por el menosprecio que la escuela les da al introducir “manualidades” que no corresponden a sus saberes, y dejar en el olvido su valor cultural, técnico, artístico, práctico y económico de su propio arte (*Ibídem*). Por último, la pérdida del significado original de los valores tradicionales en la comunidad, como sus festividades y ritos, por mencionar algunos (p. 6).

Estas tres temáticas me invitaron a conocer y entender las problemáticas particulares de las Telesecundarias, modalidad educativa de mi intervención, para

así, proponer los posibles vínculos con las necesidades de la comunidad; reflexionar sobre mi participación y compromiso docente como especialista; provocar una toma de consciencia en los profesores-acompañados y entender cómo la asignatura de Artes-Teatro –que es mi caso-, puede ser considerada en la planeación y práctica docente, y recuperar los saberes culturales de la comunidad y el desarrollo identitario de sus escolares.

Una temática más a considerar la refiere Calixto Flores y Rebollar Albarrán (2008), en su estudio sobre la inserción de la sociedad del conocimiento a la modalidad de Telesecundaria, menciona un recorrido histórico desde la llegada de este modelo educativo, sus implicaciones en las comunidades escolares y su entorno, y principalmente, de los beneficios de las nuevas tecnologías para el desarrollo de los saberes esperados en los escolares. Sin embargo, estos autores afirman que la realidad es que la población más pobre o marginal están excluidos del desarrollo tecnológico aplicado a la educación (p. 10).

“No es posible alcanzar las metas educativas del nuevo siglo como: llevar la educación a poblaciones que no tienen acceso a ella, crear y mantener vigentes las nuevas competencias en tecnología, mantener la educación a lo largo de la vida, etc., sin recurrir a las tecnologías de información y comunicación. Y no es posible aprovecharlas para la educación sin que la población, los maestros y las personas que deseen superarse estén capacitadas para utilizarlas.

Calixto y Rebollar (2008), concluye en su estudio que “existe una gran distancia entre lo que el modelo de Telesecundaria teóricamente plantea y las prácticas desarrolladas en el aula”, y que en el aula siguen imperando formas tradicionalistas de dirección del aprendizaje de los alumnos, en lugar de generar “espacios de análisis, reflexión, autodidactismo, autonomía e independencia que permitan llegar a la construcción de conocimientos” (p. 10). Principalmente, lamenta el desconocimiento que los docentes presentan en la aplicabilidad del uso de las

tecnologías de educación, siendo ésta la base y sustento del modelo pedagógico (*ibídem*).

Los aportes que brindan los estudios revisados a esta investigación, me permitieron reflexionar sobre el proceso de acompañamiento que se llevaría a cabo, así como entender y atender a cada uno de los puntos a fin de ampliar la mirada sobre esta modalidad educativa, sin prejuicio y sin etiqueta. En primer lugar, el conocimiento que los docentes TS-VM tengan sobre los Planes y Programas Oficiales y la existencia o no de las adecuaciones según las necesidades de la comunidad escolar, su entorno inmediato y sus procesos culturales; en segundo, el papel del docente que por su especialidad, es posible que sea sólo transmisor de información de las asignaturas de las cuales no tiene dominio; en tercero, sobre el tema de materiales didácticos, atender qué otros recursos emplea, además del uso del libro de texto de los alumnos y de las clases televisadas; en cuarto, el nivel de dominio de las tecnologías y servicio de internet, así como los posibles factores que lo pudieran impedir, ya sea por la falta de equipamiento, servicio de electricidad o la falta de capacitación de los docentes para su uso. Estos tres puntos mencionados los abordo nuevamente en el Capítulo V de este informe de tesis.

1.3 LAS TELESECUNDARIAS DEL VALLE DE MÉXICO

En 2008, Yessica Ulloa Lara, secretaria de Trabajo y Conflictos de Telesecundaria del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, informó en el Diario local Poder EDOMEX, la existencia de alrededor de 930 telesecundarias dentro del estado de México. Así mismo, destacó que varios profesores invierten tiempo en los trayectos de su hogar al centro educativo, sin embargo, esto no es único de Telesecundarias, sino de todos los niveles educativos del Estado de México.

“...en muchas ocasiones los profesores tienen que desplazarse hasta el otro extremo de la entidad para ir a trabajar, pero esta situación no sólo se presenta en este método de enseñanza, también ocurre en preescolar, primaria y secundaria.” (EDOMEX 2008)

Por otra parte, una Maestra-ATP del sector 6 TS-VM, a través de una entrevista informal, refirió que en las escuelas Telesecundarias del Valle de México (TS-VM), los docentes que se incorporan cada año a la plantilla escolar son especialistas en disciplinas distintas a las educativas, como ingenierías y otras licenciaturas, y al no encontrar trabajo en donde puedan ejercer su profesión, aceptan trabajar en Telesecundarias ya que esta modalidad les ofrece iniciar con una carga horaria de 30 horas. Dice que muchos de los docentes son hijos de profesores que, en su mayoría, pertenecen a este sistema educativo, y están ahí porque sus padres les buscaron las plazas para que pronto se incorporaran al campo laboral.

La población estudiantil que asiste en ellas, son alumnos que por lo general fueron “rechazados” de secundarias generales y técnicas: “alumnos problema”, indígenas, pobres y con capacidades diferentes.

En cuanto a los cuadernillos de trabajo de Telesecundaria para los alumnos: *Apuntes de Teatro 1*, menciona que no a todas las escuelas llega la cantidad completa de estos materiales. Por ejemplo: en una de las escuelas de Nextlalpan, Edo. Mex., la maestra de artes visuales cuenta con solo un cuadernillo y que utiliza ella, para explicarles las actividades a sus estudiantes.

Sobre los planteles TS-VM participantes del acompañamiento, correspondieron a la sección 6, de las zonas 25 y 26. Durante el proceso diagnóstico de la investigación y las visitas de acompañamiento, se observó que, pesar que la SEP estipula que el docente de Telesecundaria frente a grupo debe impartir todas las asignaturas del currículum, la de Artes no era llevada a cabo ni el profesor contó con la planeación de actividades; de los perfiles profesionales que integran la plantilla docentes, algunos de ellos son profesionales en educación y pedagogía, pero otros, cuentan con licenciaturas no relacionadas al ámbito educativo (por ejemplo, ingenierías); los espacios de trabajo estuvieron acotados al salón de clase.

Cabe mencionar que durante el segundo periodo del ciclo escolar 2011-2012, cada profesor TS-VM recibió un equipo de cómputo móvil y sus aulas fueron equipadas con un televisor de plasma. Sin embargo, ninguno de sus centros escolares contó con servicio de internet⁵.

1.3.1 TELESECUNDARIA DE SANTO DOMINGO AZTACAMECA, MUNICIPIO DE AXAPUSCO, ESTADO DE MÉXICO.

Respecto de la Telesecundaria “José Vasconcelos” del Municipio de Axapusco, sus características son las siguientes: se encuentra a orillas de la Comunidad de Santo Domingo, sin embargo no está tan alejada de la comunidad; cuenta con los servicios de agua y luz; sus instalaciones cuentan con un salón para cada grado (2 grupos por grado), 2 baños para niños y niñas, biblioteca y sala de cómputo con computadoras; el servicio de internet sólo aplica a una computadora, que se encuentra en la dirección del plantel, y un patio de cemento para la recreación de los alumnos. En la parte izquierda de la escuela hay una preparatoria y, en la derecha, un terreno bastante amplio de tierra y pasto en donde, al parecer, se practica fútbol.

La Maestra-ATP del sector 6 TS-VM, menciona que existen diferencias entre las comunidades de Axapuso, en donde hay Telesecundarias. Por ejemplo, en una comunidad (rumbo a Teotihuacán, Edo. Méx.), el oficio de los padres es comerciantes de la “central de abastos” del lugar, por ello, las familias tienen mayor poder adquisitivo; por el contrario, en otras comunidades cercanas a Axapusco, presentan carencias económicas por la falta de trabajo de los padres de familia

De las problemáticas sociales de las comunidades, la Maestra-ATP, mencionó como principales la desintegración y violencia intrafamiliar y el alcoholismo.

⁵ En la Telesecundaria de Santo Domingo Aztacameca, Axapusco, Estado de México, el equipo de cómputo de la secretaria es el único con señal internet.

En el ciclo escolar de la investigación, el profesor TS-Axapusco impartió el primer grado, con una población de 21 alumnos: 10 alumnas y 11 alumnos.

En una charla informal, un docente, compañero del profesor acompañado, compartió que él no es docente de formación y se incorporó al sistema de Telesecundarias, sin contar con “formación o conocimiento alguno” sobre temas educación, porque sus padres son docentes. Comentó, a manera de anécdota, que para ayudar sus prácticas, contó con los consejos de su madre o acudió con sus compañeros profesores de mayor experiencia para que lo apoyaran en algunas asignaturas.

1.3.2 TELESECUNDARIA DE LOMA LARGA, MUNICIPIO DE ZUMPANGO, ESTADO DE MÉXICO.

La información vertida en este apartado, se sustenta en la información reportada por la ATP de la zona 26, la entrevista realizada a la profesora acompañada y lo observado durante la intervención.

La Telesecundaria de la comunidad Loma Larga, Zumpango es relativamente nueva: dio apertura en 2007, aún en condiciones de obra negra. Cuenta con un edificio de una planta, con salones de clase, la dirección y baños; está bardeada y tiene un patio-jardín de terracería para la recreación. En el patio de la escuela se encuentran materiales de construcción (arena y grava) y se observa, por el desacomodo del material, que la obra se encuentra detenida.

A los alrededores no hay construcciones. Y, como la escuela está a lo alto de un cerro, permite tener una vista clara del paisaje.

La escuela está alejada del centro de Loma Larga. Para llegar a ella hay que caminar “hacia arriba” del cerro, por un único camino. El tránsito vial está a mínimo

20 minutos caminando: anteriormente, el camino era de terracería; de diciembre de 2011 a finales de junio de 2012, fue de arena suelta, consecuencia de trabajos de pavimentación y, se concluyó con la pavimentación total del camino en ese último mes: por éste transitan, principalmente, los carros de los profesores y de personas que acuden a ese centro escolar.

De camino a este centro escolar, en una plática informal con algunos pobladores, comentaron que, antes de esta Telesecundaria, los niños tenían que caminar cerca de dos horas a pie para llegar a la escuela más cercana.

Este plantel cuenta con un grupo de alumnos por grado escolar. Ahí no hay maestro de Artes especialista externo –en otros planteles se contrata a un profesor externo para impartir esta asignatura-. Actualmente, la escuela ha incrementado su matrícula de alumnos. En el ciclo escolar 2011-2012, la profesora impartió primer grado y el grupo estuvo conformado por 22 estudiantes: 11 alumnas y 9 alumnos. Cada estudiante del plantel contó con un ejemplar de los *Apuntes de Teatro 1*.

Sobre las características de la población de alumnos, se destaca que los escolares están en el mismo grupo desde el preescolar, lo que ocasiona que se tengan mucha confianza y, en ocasiones, abusen de ella. Sobre sus experiencias artísticas, la profesora mencionó que muchos de ellos no han tenido ninguna como público de teatro, danza, conciertos, museos, etc. Refiere que, la experiencia con rasgos artísticos más cercana que tienen es la que se lleva cabo en su comunidad, durante la semana santa, con la tradición llamada “la mujiganga”: los hombres se disfrazan de mujeres y salen a dar un recorrido por la comunidad bailando, bebiendo y divirtiéndose.

La actividad principal de los varones adultos es la albañilería que, por las características de este oficio, algunos padres salen a trabajar y se ausentan de casa por largos periodos, y los estudiantes quedan al cuidado de sus madres. Sin embargo, hay casos en donde ambos padres trabajan: las madres, básicamente se dedican a hacer tortillas o en el trabajo doméstico. Esto ocasiona que, muchos de los

niños se quedan solos o, en el mejor de los casos, bajo el cuidado de los abuelos, pero sin ayuda, vigilancia y revisión de sus tareas. También, por la cercanía de sus viviendas, estos mismos alumnos salen juntos a la calle, por lo que existe “muchísima camaradería” entre ellos.

Los cuadernillos de trabajo de Telesecundaria, son los materiales didácticos en donde los profesores se apoyan para casi todas sus actividades de aprendizaje en el aula. Sin embargo, al no ser especialistas en muchas de las asignaturas (como en este caso de Artes), les resulta difícil tomar decisiones para modificaciones o cambiar las actividades que se proponen.

El plantel no cuenta con internet y, en el caso de la profesora, menciona que resulta complicado hacer búsquedas de actividades por la web porque demanda mayor inversión de tiempo, que necesitan para la planificación las otras asignaturas.

CAPÍTULO II. EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

2.1 LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), la educación secundaria conformó el último tramo de la escolaridad básica obligatoria, y dio lugar a la elaboración e implementación de *un nuevo Plan de Estudios* conocido como el Plan 93, cuyo propósito era *lograr las habilidades y competencias básicas* (Sandoval, 2007).

En México, la educación secundaria se imparte en cuatro modalidades: Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria y para trabajadores. A las cuatro se les ofrece el mismo currículum, la diferencia radica en las formas de organización, operación y en los recursos didácticos que utiliza. Este proyecto trabajará con la modalidad educativa de Telesecundaria.

Para la conformación del *Plan y Programa 2006*, se valoró el desarrollo del Plan 93 y se establecieron algunas premisas o bases iniciales de la reforma de la educación, que destacan:

- ✓ La educación secundaria es el último tramo de escolaridad básica obligatoria.
- ✓ Se debe articular con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, formas de organización y relación interna que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos.
- ✓ La escuela secundaria es el espacio que el Estado ofrece para la educación formal de los adolescentes.

- ✓ El logro educativo de todos los estudiantes debe ser el centro de la actividad de la escuela.

La Reforma de Educación Secundaria (RES, 2006), propone una reestructuración a fin de lograr una transformación progresiva orientada hacia la ampliación de manera sustantiva la cobertura del servicio educativo, garantizar la permanencia y el egreso, asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares, atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales, articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica y transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares (Zorrilla, 2004).

2.2 LAS ARTES: SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La Reforma Educativa inicia en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria (SEP, 2011, p. 11). Desde 2006 se implementaron las materias de *Educación Artística y Artes* como asignaturas de formación: *Reforma Integral de la Educación Básica* (SEP, 2009) y la *Reforma de Educación Secundaria* (SEP, 2006), con el propósito de formar, fortalecer, mejorar y desarrollar los saberes fundamentales de los niños, adolescentes y jóvenes mexicanos.

En los programas anteriores al 2006, la Educación Artística había sido considerada como actividad de desarrollo y no como asignatura *formativa*, es decir, que su propósito principal era la recreación. En los Programas de Estudio de la asignatura de Artes (RES 2006, p. 11) se enfatiza el abordaje de los contenidos a través de una “nueva visión”:

“...superar la visión que considera a la educación artística como una ocupación destinada a producir manualidades, montar espectáculos para festividades escolares o a la repetición de ejercicios. Más aún, el programa invita al profesor a explorar las artes en un sentido amplio, a partir de sus rasgos característicos, de los elementos y recursos que emplea para

comunicar, de las distintas respuestas estéticas que producen las personas y de las posibilidades de expresión”.

Actualmente, la función de la enseñanza de las artes en la educación básica intenta responder a las necesidades formativas de los alumnos. Parte de la premisa que las Artes (danza, teatro, música y artes visuales) forman ciudadanos pensantes, reflexivos y críticos de la realidad en que viven, y participar para generar cambios en común, en donde los alumnos desarrollan habilidades, adquieren conocimientos y se expresan en producciones creativas, además de apreciar producciones artístico-creativas propias y de otros, y contextualizar diversas manifestaciones artísticas. Otra función formativa de las Artes es que contribuye al desarrollo de competencias para la vida, y se constituye como uno de los ejes de la *formación de valores, la formación personal y el desarrollo de la sensibilidad*.

La conformación de la enseñanza artística es resultado de cambios en las nociones sobre el arte, la educación y el aprendizaje, lo que ha generado reformas educativas de nuestro país y ha adoptado nuevas posturas a fin de dar respuesta a las demandas de la sociedad. Esta enseñanza de las artes es parte de un proceso histórico, político, cultural y social que va de la visión cognoscitivista hasta la visión del arte como sistema simbólico.

2.3 PROGRAMA DE ARTES-TEATRO DE NIVEL SECUNDARIA

Artes en secundaria pertenece al Campo formativo de *Desarrollo personal y para la convivencia* (SEP, 2011), cuya finalidad es que los estudiantes desarrollen un juicio crítico y estético, y la construcción de su identidad y conciencia social; reconozcan que los lenguajes artísticos son generadores de valores para la convivencia y, permita la formación de públicos sensibles, así como la identificación de posibles talentos:

“(…) aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

(…) Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia.

(…) El lenguaje estético que contienen las diversas expresiones artísticas contribuye no sólo a crear públicos formados que disfrutan las artes, sino constituyen espacios de detección de talentos que pueden favorecerse con apoyo especializado.” (SEP, 2011, pp. 53-54)

Por ello, la SEP elaboró un material (SEP, 2011) para los docentes de *Artes* que contiene los programas de las cuatro disciplinas artísticas (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro) y en donde se brindan orientaciones pertinentes para operarlo. Dicho material contiene de la asignatura de Artes:

1. Los Propósitos
2. El enfoque didáctico
3. La organización de los aprendizajes de cada una de las disciplinas artísticas
4. La Guía para el maestro, en donde explica la articulación de la Educación Básica (EB), el enfoque de competencias para la vida y los periodos en la EB, orientaciones pedagógicas y didácticas para la EB, la tecnología como recurso de aprendizaje y los beneficios de la habilidades digitales para todos (HDT) dentro del Plan de clase.
5. El campo para el desarrollo personal y para la convivencia.
6. Nociones, capacidades y principios fundamentales de las artes en la secundaria.

7. Orientaciones para la planeación, la didáctica y la evaluación.

Para los fines de este documento, nos centraremos básicamente en el programa de Artes-Teatro para secundaria.

Si se parte de los *propósitos del campo formativo de expresión y apreciación artísticas, y las asignaturas de educación artística y artes para la educación básica* (SEP 2011, p. 13) y *con el estudio de los aspectos artísticos y culturales en cada nivel educativo, se pretende que los niños y los adolescentes:*

- *Desarrollen la competencia artística y cultural a partir de la apropiación de los lenguajes, procesos y recursos de las artes (...)*
- *Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos (...), que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad.*
- *Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.*

En general, los propósitos de la **asignatura de Artes** para educación secundaria son (SEP 2011, p.13):

- *Aprecien las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos (...).*
- *Exploren la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral (...).*

- *Conozcan los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.*
- *Distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.*

El **enfoque didáctico** de Artes en Educación Básica es que contribuya en los estudiantes en el desarrollo de la competencia artística y cultural. Así mismo, tiene como intención crear oportunidades para que los niños y los jóvenes hagan su propio trabajo, miren y hablen acerca de él y de la producción de otros, a fin de desarrollar en ellos su juicio crítico y su pensamiento artístico.

Para lograrlo, se espera que los alumnos, con los apoyos del docente, interactúen en experiencias que favorezcan la apreciación de producciones artísticas, la expresión creativa y personal de lo que cada alumno siente, piensa, imagina e inventa, y con ello amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente, se apropien de las técnicas y los procesos que les permitan expresarse artísticamente, y empleen intencionalmente el lenguaje de una disciplina artística para expresarse y comunicarse de manera personal, para establecer relaciones entre los elementos simbólicos que constituyen una manifestación propia y colectiva con base en el arte para emitir juicios críticos desde una perspectiva que conjugue lo estético, lo social y lo cultural. Así también, se busca fortalecer la autoestima para valorar y respetar las diferencias y expresiones artístico-culturales –tanto personales como comunitarias.

Con esta asignatura, se pretende dar continuidad al trabajo realizado en preescolar en el campo formativo de *Expresión y apreciación artísticas*, en la educación primaria (SEP 2011, p. 15).

Los ejes de enseñanza para la asignatura de Artes son tres, cada uno de ellos pretende desarrollar en el escolar de secundaria distintos saberes: *Apreciación*, la descripción, análisis e interpretación; *Expresión*, exploración y presentación creativa; y

Contextualización, conocimiento del contexto del alumno y de la obra artística: histórico social, económico, político, cultural, etc.

En el cuadro 2, se presentan los ejes de enseñanza para la asignatura de Artes y, particularmente, los de Artes-Teatro (SEP, 2011, pp. 19-67).

Ejes	Artes	Artes-teatro
Apreciación	Favorece el desarrollo de habilidades perceptuales: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas.	Integrada por contenidos que favorecen el desarrollo de la percepción espacio-temporal, auditiva, visual y vocal de los alumnos.
Expresión	Es la posibilidad de comunicación: pone de manifiesto ideas y sentimientos por medio de los lenguajes artísticos.	Conformada por contenidos dirigidos al desarrollo de textos dramáticos de la narrativa teatral y la realización de proyectos de improvisación teatral en situaciones cotidianas y de representación de obras cortas con personajes reales o ficticios.
Contextualización	El conocimiento de la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, la función e importancia de creadores, intérpretes y ejecutantes que participan en ellas, así como el impacto que éstas ejercen de vuelta en los individuos y en la sociedad.	La distinción de los componentes y elementos más representativos del teatro en diversos momentos, espacios, tiempos y lugares, situándolos en contextos contemporáneos donde los alumnos ubiquen la evolución del teatro y reflexionen acerca de la actualidad de esta asignatura artística.

Cuadro 2. Fuente: Elaboración propia.

Los propósitos particulares que se pretende que los estudiantes de secundaria logren alcanzar con el estudio de **Artes-Teatro**⁶ son:

- *Que creen personajes ficticios y se expresen por medio de la comunicación no verbal para desarrollar su sensibilidad, conciencia corporal y de movimiento.*
- *Que comuniquen ideas, sentimientos y sensaciones por medio de ejercicios lúdicos de improvisación y representación teatral utilizando la gestualidad, su cuerpo y su voz para desenvolverse dentro del espacio escénico.*
- *Que improvisen escenas con variaciones de género, tiempo y espacio interpretando diversos personajes para explorar las posibilidades de un texto dramático*
- *Que utilicen el lenguaje teatral para analizar y contextualizar textos dramáticos, interpretarlos y representarlos en escena.*
- *Que aprecien distintas manifestaciones teatrales dentro y fuera de la escuela para emitir juicios y opiniones informadas.*

La práctica de esta disciplina artística, en la educación básica, está basada en la “pedagogía teatral”⁷, la que espera resaltar el aspecto placentero en favor de los aprendizajes a desarrollar en los escolares y la que está “(...) íntimamente ligada a las emociones”⁸.

Los aprendizajes de los temas de estudio que hacen referencia al conocimiento propio del lenguaje artístico, así como a la relación que los alumnos

⁶ Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. SEP. Pág. 67

* Implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer) que le otorgan al alumno diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y sentimientos potenciando su propia capacidad estética y creadora por medio de los códigos presentes en los lenguajes de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. / Programa de Estudio 2001: Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria, Artes. Pág.16

⁷ La diferencia entre ‘pedagogía del teatro’ y ‘pedagogía teatral’ radica en el planteamiento de sus objetivos: la primera se centra en desarrollar técnicas diseñadas para el aprendizaje del arte dramático; la segunda se vale de herramientas del teatro para enseñar, no sólo arte dramático, sino otro tipo de conocimientos. Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. SEP 2011. Pág. 203-204.

⁸ Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. SEP 2011. Pág. 203-205.

tienen con la disciplina que se estudia de Artes-Teatro, están organizados en cinco bloques (cuadro 3.).

BLOQUE	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
I	¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz	La expresividad en el teatro	Creatividad teatral
II	Jugando a ser otros. El personaje y la caracterización	¿Dónde y cuándo? El tiempo y el espacio en el teatro	Escribiendo para la escena
III	Las historias que contamos. Narración e improvisación	Caracterización y teatralidad	El mundo que rodea el teatro
IV	La actuación y el teatro	Géneros teatrales	Creación teatral
V	Haciendo teatro	Estructura dramática y puesta en escena	Del dicho al hecho: producción y puesta en escena

Cuadro 3. Temáticas de los bloques de cada grado de Artes-Teatro, en SEP (2011). *Programas de Estudio: Guía Para El Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes, p. 69.*

Los contenidos temáticos de los bloques (SEP 2011, pp. 69-70) de cada grado escolar están estructurados progresivamente de manera que a lo largo de cada uno de ellos, los estudiantes –en primer grado- exploren sus posibilidades expresivas de la voz (así como del lenguaje corporal que, aunque no se menciona en la descripción del bloque, sí lo está en el título del mismo), como medio comunicante, las posibilidades de representación, interpretación, creación e improvisación,

primeramente de los elementos de la narrativa teatral, hasta la exploración de situaciones reales y ficticias; -en segundo grado- profundicen en la comunicación en la expresión oral a partir de gestos, posturas y tonos de voz (así como de las posibilidades expresivas y tonales de la voz), la comprensión de las relaciones del teatro con otras disciplinas artísticas a partir de la noción del ritmo, los elementos de caracterización que apoyan al personaje teatral, los géneros dramáticos y elementos básicos del guión teatral, que permitan experimentar un proceso de montaje a partir del trabajo colaborativo y a través de los elementos de producción teatral; exploren la dramaturgia y su puesta en escena, y reconozcan el trabajo del productor teatral y las implicaciones del proceso de montaje, y, -en tercer grado- que generen un producto escénico teatral ante un público basado en el trabajo grupal, la incorporación del lenguaje teatral adquirido y los valores desarrollados.

Con la asignatura de Artes-teatro, se espera dar cumplimiento al reto de la RIEB, que es lograr que los alumnos de educación básica desarrollen competencias para la vida y, en particular, las competencias artísticas, a través de contenidos de aprendizaje acerca del papel formativo de las artes, las perspectivas de enseñanza de Artes-Teatro, el lenguaje y las disciplinas artísticas, así como las formas de promover el aprendizaje de las artes (SEP 2011, p. 13).

CAPÍTULO III. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL ACOMPAÑAMIENTO COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Este apartado comprende las definiciones de Ghouali, Habib (2007) y Vélaz de Medrano (2009) sobre el acompañamiento y los enfoques de cada uno, en que se sustenta la noción utilizada en este informe. Además, presenta las ventajas que el acompañamiento en Artes tiene en el campo de la educación, sustentadas en el estudio del canadiense Andrews (2010).

Los autores que a continuación serán referidos, abordan la noción de *acompañamiento*. Si bien, en algunos casos, sus investigaciones está dirigidas al acompañamiento de niños escolares o, por otro lado, a docentes especialistas de disciplinas artísticas. De ellas, no tomaré propiamente alguna definición, sino el sentido en cómo son abordadas y cómo éstas sirven a este trabajo.

3.1 EL ACOMPAÑAMIENTO: DEFINICIÓN Y MODALIDADES

Aunque el acompañamiento de que trata la IPEA es de docente a docente, el documento de Habib Ghouali (2007) proporciona información que nos permite entender los elementos, características y principios de esta metodología en la educación.

Ghouali (2007), en su artículo sobre *el acompañamiento escolar en Francia*, intenta responder cuestionamientos sobre el acompañamiento escolar: cuál es su función, qué objetivos persigue, a quiénes va dirigido y qué se espera desarrollar en los acompañados. El acompañamiento al que se refiere es el de profesores a sus escolares.

El *acompañamiento escolar y educativo* en que se sustenta el artículo fue realizado, según Jules Ferry (en Ghouali, 2007, p. 218), en 1981 con niños migrantes del ciclo escolar medio, quienes estuvieron asegurados en la escuela por docentes (Castellani, 2000: 25, referido en Ghouali 2007, p. 218).

El autor toma la definición de 'acompañamiento' del *Acta de acompañamiento escolar*⁹, en la que lo explica como "un proceso que ofrece, al lado de la escuela, el apoyo y los recursos que los niños y adolescentes necesitan para triunfar en ella; este dispositivo no es exclusivo para los alumnos en dificultades, sino para todos los que lo necesitan" (p. 207).

El *acompañamiento* en Francia nace como respuesta a las exigencias de ocuparse de los alumnos desorientados, a fin de que se les considerara como seres autónomos o capaces de llegar a serlo, y la exigencia institucional por conseguir resultados de excelencia y eficacia, siempre más altos por parte de los escolares.

Ghouali (2007) afirma que *acompañar* significa: "*unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él*" (p. 208) y plantea cuatro características de la relación de acompañamiento (pp. 208-209), que son:

Relación asimétrica: Referida a la relación entre al menos dos personas de desigual poder.

Relación contractualizada: Referida a la disimetría en la comunicación en la relación par.

Relación circunstancial (temporal, ocasional): Como su nombre lo indica, se brinda "*en un momento dado*".

Relación co-movilizada: Supone una relación de partenaires, de pareja, en donde "*estén el uno al otro en camino*".

⁹ *Acta de acompañamiento escolar*, firmada formalmente el 7 de octubre de 1992. Dice que "está definido (...) como un proceso que pretende fortalecer, junto con la escuela, el apoyo y los recursos que los niños necesitan para triunfar en ella", y sus acciones "(...) deben estar centradas en la ayuda a las tareas y las aportaciones culturales necesarias para el éxito escolar" (Ghouali, 2007, p. 219).

Ardoino (citado en Ghouali, 2007, p. 209), enumera distintos ámbitos en donde se menciona y utiliza la noción de acompañamiento, por ejemplo: en la música, el acompañamiento musical o vocal; en el deporte, como *coach*; en el ámbito clínico, al proceso global y particular de seguimiento del caso clínico de los pacientes (p. 209); el ámbito jurídico y social, la tutoría y, la metáfora hortícola: “el tutor designa un pedazo de madera o de metal que impide a una planta crecer torcida” (*ibídem*).

Ghouali (2007), afirma que en el ámbito educativo, *acompañamiento* se refiere al proceso interactivo entre los alumnos en dificultades y sujetos frágiles, y los acompañantes “que ocupan una posición de fuerza terapéutica, el maestro de la acción” (p. 210). En este sentido, Ghouali (2007) lo define como “unívoca de acompañar-unirse a alguien para ir a donde él va / al mismo tiempo que él” (*ibídem*), por lo que, una definición subyacente, dice, es “*el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal (ibídem)*”.

Relacional: a manera de una unión o de una conexión: unirse a alguien.

Espacial: a manera de un desplazamiento: para ir a donde él va.

Temporal: a manera de poner en fase: estar con él al mismo tiempo.

El autor afirma que para que exista un verdadero acompañamiento, la persona acompañada debe saber a dónde quiere ir para ser acompañada y, por supuesto, aceptar el acompañamiento, así como mantener una permanente comunicación y estar atenta a los cambios que se puedan generar en ambos.

“Sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a dónde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es él, el sujeto de la acción. En este proceso hay, forzosamente, una reacción de intersubjetividad (Ardoino, 2000, pp. 7-8), donde dos sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua, donde el otro cambia al

mismo tiempo que se intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañando es subyacente” (p. 210)

Para el acompañamiento educativo, el autor plantea dos dimensiones que son: la primera, la *dimensión temporal*, se puede sustentar en la afirmación de que “la mayoría de los pedagogos están de acuerdo sobre el hecho de que lo que pasa fuera del tiempo escolar es tan importante como lo que pasa durante él.” (p. 219); la segunda, la *dimensión relacional*, subraya la importancia de ofrecer a los padres un espacio de información, diálogo, apoyo y meditación, que les permite una mayor implicación en el seguimiento de la escolaridad de sus hijos. (*ibídem*). También, menciona algunos supuestos de lo que se espera obtener de este tipo de *acompañamiento*:

- volver a dar a los niños el gusto y el **deseo de aprender**;
- devolverles la **confianza en la escuela**;
- reavivarles la **capacidad de producir** ellos mismos los conocimientos, los saberes, los saber-hacer, las actitudes;
- **encontrar el lugar** que pueden ocupar, pero también que hay que hacerlo todos juntos: educadores, padres, ciudadanos, docentes, responsables de asociación, funcionarios locales. (p. 218)

Según Ghouali (2007) algunos de los propósitos del acompañamiento escolar y educativo son “para formar ciudadanos, para enseñar a los niños a desprenderse de su propia condición pero también para convertir a la escuela en más justa y más abierta” (*ibídem*). Para lograrlo, refiere a Eric Favey, (en Ghouali, 2007, p. 218), quien señala la importancia de contar con un proyecto social y definido para que pueda brindarse este acompañamiento, de lo contrario, afirma, no logrará conseguir los resultados que el acompañante espera ya que “la ausencia de un proyecto social global vuelve ilusoria la búsqueda de finalidades del acompañamiento escolar y educativo, pues la fractura social, la descalificación del saber y la ruptura cívica de la confianza hace esta búsqueda particularmente incierta” (*ibídem*). Es por eso,

menciona Ghoali (2007), con base en el *Acta*, que se deben de mantener los lazos entre los dispositivos de acompañamiento y los proyectos de la escuela o del establecimiento (p. 222), es decir, la relación entre las necesidades e interés entre el proyecto de acompañamiento y las necesidades e interés de la escuela.

Dentro de las relaciones entre el proyecto de acompañamiento y la escuela, menciona la búsqueda de:

- La continuidad del acto educativo y la coherencia entre las actividades escolares y las acciones; “los acompañantes escolares” conciben su trabajo en relación con los docentes;
- Las mejores modalidades para reforzar los intercambios entre los docentes, los equipos educativos, los padres de familia y los interventores del acompañante escolar. (*ibídem*)

Sobre las finalidades del acompañamiento, Ghouali (2007) menciona a dos: la primera es *la búsqueda de un mejor éxito*, a través de una mejor inserción del niño en la escuela y una mejor relación de su entorno familiar y afectivo con esta institución. Otra más es la función de desarrollo personal del niño, de enlace cultural que, hasta cierto punto, se realiza cada vez más, con el objetivo, dice Clasman (2000 en Ghouali, 2007, p. 232) de garantizar una diversidad de “prestaciones”. Por lo que podría decirse que “el acompañamiento escolar se definirá (...) pues, como una nueva instancia de socialización fuera de la familia y la escuela” (*ibídem*).

Por otra parte, Vélaz de Medrano (2009), en su artículo *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*, menciona que en la concepción actual del desarrollo profesional docente deben incorporar tres aspectos: la formación inicial, el acompañamiento de los docentes noveles en su incorporación a la escuela y la formación permanente. Una de las tesis del artículo es que “cualquier docente puede ser un buen mentor” (Vélaz de Medrano, 2009, p. 210).

Para los fines de este trabajo, se distinguirá sólo el acompañamiento brindado por los docentes expertos en la modalidad de “mentor” (en el que el acompañante es un docente experimentado y no un asesor interno o externo con otro tipo de perfil profesional) a los docentes noveles (p. 210), debido a que los profesores de la Telesecundaria a quienes se acompañó, se lea puede ubicarse en este rubro. Estos docentes no conocen ni han impartido la asignatura de Artes, aunque cuenten con experiencia docente, de ahí que el acompañamiento podría ayudarlos a vencer algunas de las dificultades que, según Vélaz de Medrano, enfrentan los docentes al integrarse por primera vez a su centro escolar: sentimiento de inseguridad; deseos y/o necesidad de ser aceptados por sus iguales y alumnos; de asimilar lo propio de la cultura escolar, a través de sus compañeros; de aplicar lo aprendido durante su formación profesional; de reproducción de las pautas aprendidas durante su propia vida escolar y, sobre todo, el temor de confirmar no tener control de la clase; de no contar, en muchos casos, con el aprendizaje de saberes básicos y prácticos del oficio o la vinculación con los saberes teóricos y metodologías aprendidas, y la generación de nuevo conocimiento.

Vélaz de Medrano, (2009, p. 210), afirma que hay muchas distinciones entre los saberes adquiridos durante el proceso de profesionalización y con los que se inicia en la vida educativa-laboral y los aprendizajes que se adquieren durante el proceso que continúa, sumados estos con los fines de cada plantel educativo, como: “autonomía vs conformismo; cosmopolitismo vs xenofobia y desprecio a otras culturas; riesgo intelectual vs demanda de certezas; espíritu indagador vs dogmatismo; reproducción vs cambio social” (p. 211); además de las características de lugar: escuela rural o urbana, grande o pequeño, con un proyecto educativo propio y consolidado o no, etc., el nivel educativo, las características y nivel de aprendizajes del alumnado a su cargo, su relación con las familias y los compañeros, etc. Todo lo mencionado, también, modelan al profesor novel (*ibídem*).

Vélaz de Medrano (2009), refiere al acompañante como mentor, y define al acompañamiento como “...la relación establecida entre una persona con mayor

experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización” (p. 211). También, señala los propósitos en los que diversos autores concluyen del acompañamiento o mentoría son:

1. *Proporcionar información y apoyo en los períodos de transición de la formación inicial al trabajo. Facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general, y a un contexto profesional en particular.*
2. *Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado.*
3. *Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo (personal, social y profesional).*
4. *Proporcionarles orientación, asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.*
5. *Ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto.*
6. *Facilitarles su desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación.*
7. *Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización.*

De lo anterior, a Vélaz de Medrano le permitió definir a la mentoría en el ámbito profesional como *“un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia (...); relación entre ambos, de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de mentor, aunque no solo la experiencia, como tendremos ocasión de argumentar más adelante.”* (p. 212).

En el cuadro 4, se muestran tres tipos de mentorías y propósitos que la autora identifica (Vélaz de Medrano, 2009, pp. 212-213).

MENTORÍA	PROPÓSITOS	RELACIÓN MENTOR-MENTORIZADO
<p>Coaching (entrenamiento)</p>	<p><i>El coaching está muy relacionado con la actividad profesional, y pretenden darle un gran impulso a las competencias del destinatario, así como a su situación en la empresa u organización. En el coaching el entrenador es el jefe, y en la mentoría el mentor no suele pertenecer a la cadena de mando del mentorizado,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coaching = entrenador = jefe <ul style="list-style-type: none"> • En el coaching destacan las orientaciones sobre la tarea: lo que hay que hacer. • Brinda feedback, (retroalimentación) al tutorado.
<p>Mentoría / Acompañamiento</p>	<p>Al acompañado tiene una participación <i>más voluntaria. En la tutoría, el problema se define y delimita de entrada:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El acompañante es el principal responsable de cómo lo explora la persona tutelada.</i> • <i>El tutor evalúa la situación del tutelado, le plantea problemas, evalúa su desempeño, y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje.</i> • <i>Este acompañamiento es una forma de acompañamiento y orientación más propia de la relación profesor/formador-estudiante.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mentoría = asesoramiento simétrico entre iguales <ul style="list-style-type: none"> • En la mentoría, la relación es más simétrica, se da inter-pares. Como el que brindan los profesores mentores a profesores noveles: ambos comparten el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea; ambos son profesionales con todas sus consecuencias.
<p>Tutorial</p>	<p><i>“El mentor tiene un rol más activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene, pero los límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos”, O’Neill (2002).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mentoría = asesoramiento asimétrico ejemplo, profesor-alumno <ul style="list-style-type: none"> • Por ejemplo, el tutor delimita el campo de acción, señala las pautas de trabajo, plantea los que espera lograr con la tutoría, la participación con otros campos, etc.

Cuadro 4. Fuente: elaboración propia.

Para los fines de la Investigación IPEA, la mentoría en la que nos enfocaremos es la del *Acompañamiento*, que tiene como fin “*ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel ha de poner en juego para que sus alumnos aprendan*” (p.214).

Sobre la mentoría del acompañamiento, menciona a la Harvard Business School (en Vélaz de Medrano 2009, p. 213), en donde se afirma que el alcance de la mentoría es mayor que las otras dos mentorías, pues “no se limita a potenciar un conjunto limitado de competencias, sino que también se ocupa de la persona y de su desarrollo profesional”. Por su parte, Valverde y otros (*ibídem*), sostienen que en el Acompañamiento, la participación del mentor es menos activa que la tutorada, pues aunque esa actuación ha de ser *proactiva, intencional y planificada*, el acompañado es quien marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso de apoyo, que co-protagoniza y codirige con su mentor.

La autora menciona diferentes modalidades en función de los objetivos, de quién toma la iniciativa y graduación del acompañamiento. Vélaz de Medrano (2009) en su investigación hace una serie de listados referentes a los objetivos y grados de profundidad de la mentoría del acompañamiento (p. 214). En el cuadro 5, sólo se mencionan los que al interés de esta la IPEA compete.

OBJETIVOS	GRADUACIÓN DE MENTORÍA
<p>Desarrollar competencias de indagación y reflexión sobre la propia práctica en la asignatura de Artes, con una duración de acompañamiento de aproximadamente seis meses, cuya finalidad es que los docentes mentorizados mejoren y fortalezcan sus prácticas de su docencia.</p>	<p>Podría decirse que la IPEA participa en ambas:</p> <p><i>Acompañamiento incidental:</i> porque voluntariamente deciden acompañar al profesor/es que se incorpora por primera vez a la asignatura de Artes.</p> <p><i>Acompañamiento intencionado y sistemático,</i> en este caso, la UPN y el Cenart realizan el trabajo de investigación por iniciativa. Según la distinción que se hace, se hablaría de un tutelaje, sin embargo,</p>

	<p>las características de los docentes TS-VM mentorizados no son novatos y el mentor sólo es profesor, aunque sólo de la especialidad de una disciplina artística.</p>
--	--

Cuadro 5. Fuente: elaboración propia.

La mentoría de acompañamiento puede brindarse de manera individual o colectiva, en ambas, los efectos positivos que se pueden mencionar son:

- ✓ La promoción del trabajo colaborativo, la constitución y consolidación de “equipos docentes” que afrontan conjunta y periódicamente los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, que reflexionan y aprenden.
- ✓ Elevación el potencial de la mentoría individual al acompañamiento mutuo de todo un equipo de docentes, unos más experimentados que otros, pero ninguno con todas las respuestas a todos los problemas.
- ✓ Beneficios al conjunto de la escuela, al afrontar la iniciación de los noveles.

Vélaz de Medrano (2009, p. 217), menciona como metodología tres maneras de llevar a cabo el acompañamiento que son: presencial, mixta y virtual. “Sea cual sea la modalidad elegida, el mentor debe disponer de una formación específica que le ayude a representarse adecuadamente su papel, y a construir un conjunto de competencias para su desempeño” (*ibídem*).

A continuación se presentan estas tres maneras de acompañamiento en donde se realizó la IPEA:

Acompañamiento presencial: En los centros de trabajo de los docentes participantes

Acompañamiento mixto o semi-presencial: Mediante asesorías presenciales y virtuales.

Acompañamiento virtual: A través de la comunicación en línea web entre el especialista y el profesor acompañado.

La modalidad mixta es la que mayormente se recomienda más ya que, además de mantener una relación directa en los encuentros cara a cara (presencial), el proceso de acompañamiento es enriquecido al combinar las posibilidades de información y recursos que ofrecen las redes de comunidades virtuales a través de Internet.

La autora afirma que un *mentor competente* debería “*saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas)*”. (p. 218)

Así que, por tanto, el *mentor –profesor- competente-*, es “*aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta (ibídem)*”.

Sobre las *competencias generales del mentor*, Cohen (1998 y 2004, en Vélaz de Medrano 2009, p. 219) presenta un modelo, situado en el contexto del desarrollo profesional en la empresa, en el que identifica seis formas de actuación del mentor, sus objetivos y un conjunto de competencias que se esperan desarrollar (cuadro 6.). Por supuesto, el papel del mentor sería la integración global de las seis formas de actuación.

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>ÉNFASIS EN LA RELACIÓN.</p> <p>El mentor debe transmitir una comprensión genuina y la aceptación de los sentimientos y posturas del mentorizado.</p>	<p>CONFIANZA.</p> <p>Crear un clima de confianza que permita al mentorizado compartir sus experiencias positivas y negativas en el trabajo, y reflexionar acerca de ellas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa y empáticamente. - Indaga abiertamente acerca de preocupaciones sobre situaciones concretas. - Ofrece información de retorno basándose en observaciones, más que en deducciones de los motivos. - Se asegura de comprender los sentimientos y postura del mentorizado. - Ofrece respuestas sin juzgar y con sensibilidad cuando trata de estados y reacciones emocionales.
<p>ÉNFASIS EN LA INFORMACIÓN</p> <p>El mentor solicita al mentorizado información sobre sus conocimientos y progresos conseguidos durante la formación, y sobre sus expectativas, y la comenta con él/ella.</p>	<p>ASESORAMIENTO</p> <p>Asegurarse de que planifica la mentoría a la medida del mentorizado, y de que dicho plan se basa en conocimiento correcto y suficiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante el diálogo se asegura que comprende con objetividad las competencias y situación profesional del mentorizado. - Valora con el mentorizado la formación y condiciones para desarrollar un perfil profesional adecuado al trabajo. - Orienta sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.
<p>ENFOQUE FACILITADOR</p> <p>El Mentor acompaña al mentorizado a través de un repaso razonablemente profundo de sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación con el trabajo.</p>	<p>OFRECER ALTERNATIVAS</p> <p>Ayudar a considerar puntos de vista alternativos cuando estén tomando decisiones acerca de las metas alcanzables en su inserción y desarrollo profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Induce la expresión de puntos de vista personales - Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo. - Presenta múltiples puntos de vista sobre un mismo problema.
<p>ENFOQUE DE CONTRASTE</p> <p>El mentor ayuda a valorar y poner en cuestión las explicaciones del mentorizado sobre su trabajo y desarrollo profesional.</p>	<p>PLANTEAR RETOS</p> <p>Ayudar al mentorizado a ver sus propios comportamientos, estrategias y decisiones, a valorarlos críticamente, ver la necesidad de cambio y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y se preocupa por las posibles consecuencias negativas que puede tener una crítica. - Emplea una confrontación verbal y no agresiva para motivar la autoevaluación de las discrepancias entre las metas, el grado de compromiso, las estrategias y las acciones para conseguirlas. - Selecciona los comportamientos, modos de crítica y estrategias que tienen más posibilidades de conducir un cambio

	su capacidad para conseguirlo.	significativo. - Utiliza la menor cantidad posible de crítica y la elabora cuidadosamente para provocar un efecto concreto. - Realiza comentarios antes y después de sus valoraciones para reforzar el sentimiento positivo de autoeficacia en el mentorizado.
EL MENTOR COMO MODELO Comparte sus experiencias, actitudes y emociones apropiadas al caso o situación.	MOTIVAR Animar a asumir los riesgos necesarios (tomar decisiones sin garantía de éxito) y a sobreponerse a las dificultades.	- Comparte sus experiencias sólo para destacar el valor del aprendizaje en el trabajo a partir de experiencias de éxito o fracaso difíciles, y como factor motivador. - Muestra abiertamente su fe en el mentorizado mediante evaluaciones objetivas de su capacidad de compromiso y para conseguir metas realistas.
PONERSE EN EL LUGAR DEL MENTORIZADO Estimula la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar el propio potencial personal y profesional.	PROMOVER LA INICIATIVA Animar a iniciar acciones y cambios constructivos por iniciativa propia.	- Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc. - Comenta las estrategias. - Expresa su confianza en las decisiones que han sido adoptadas cuidadosamente. - Anima a desarrollar el propio potencial e ilusiones. - Etc.

Cuadro 6. *Competencias generales del mentor*, de Cohen (1998 y 2004, en Vélaz de Medrano 2009, p. 219).

Para obtener los resultados que un acompañante (profesor experto) espera de su acompañado (profesor novato), Vélaz de Medrano propone las *competencias específicas del profesor-mentor*, sin embargo, menciona que, aunque el mentor cuente con estas competencias, si las actividades son de una conceptualización pobre y no se es sensible a las preocupaciones de los profesores, será “poco útil para todos” su mentoría (Marcelo, 2008b, en Vélaz de Medrano, 2009, p. 224).

Las competencias específicas del profesor-mentor para el acompañamiento a profesores principiantes, serán la aplicación de las competencias generales en el contexto de una mentoría y una escuela concretos. Pero aunque el profesor-mentor

disponga de las competencias generales que hemos señalado, si las actividades de acompañamiento se conceptualizan pobremente y no son sensibles a las preocupaciones de los profesores principiantes, la mentoría será poco útil para todos (Marcelo, 2008b), y el mentor se habrá demostrado poco competente. Como toda actividad formativa, la mentoría será más eficiente en la medida que se ajuste a un conjunto de pautas de actuación que consideramos, a su vez, componentes de las competencias específicas del profesor-mentor. (*ibídem*).

La autora, menciona las competencias que debe poseer un el profesor-mentor (cuadro 7.).

- Conocer e integrar la trayectoria personal y académica del profesor novel, sus conocimientos y experiencias previas, y la disposición y expectativas con las que se incorpora a la escuela.
- El profesor principiante debe ir explicitando lo que necesita aprender. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando la mentoría se centra en la resolución de problemas referidos a su propia situación.
- Diseñar el plan de acompañamiento en torno a las competencias que ha de ir construyendo el profesor novel, y a las tareas y problemas más frecuentes y significativos en el contexto de aula y escuela.
- Incorporar el análisis de las propias creencias y representaciones del profesor novel sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- El profesor-mentor y el novel han de reflexionar conjuntamente sobre qué significa ser un profesor competente.
- Centrarse en la reflexión sobre la práctica docente, mediante la articulación con la teoría.
- Plantear las decisiones como hipótesis a contrastar. Evaluar las intervenciones.
- Incorporar una doble perspectiva en la inserción del profesor novel: el trabajo dentro del centro escolar y la vinculación con otras comunidades de docentes (redes de escuelas y de profesores).
- Centrar la atención en los factores mediadores: contextos, personas, recursos y tareas.

- Buscar la participación y colaboración del equipo directivo de la escuela, y de las familias.
- Las competencias docentes no se desarrollan en abstracto. Como señala Marcelo (2008b), conviene centrar el contenido de la mentoría en lo que los alumnos han de aprender, en la forma que tienen de enfrentarse a diferentes problemas, y en aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces en cada caso. El desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes, ayuda a los profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los profesores necesitan aprender. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la mentoría.
- Construir un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional (Novoa, 2008).
- Asumir como centro escolar, que en el proceso de acompañamiento no solo se trata de desarrollar competencias individuales (del profesor principiante), sino competencias como organización (aprendizaje institucional).
- La mentoría ha de incluir siempre su propia evaluación formativa, basada en el análisis del trabajo de mentor y mentorizado, y en los resultados de los estudiantes.

Cuadro 7. Competencias que debe poseer un el profesor-mentor (Vélaz de Medrano, 2009, pp. 224-225).

3.2 VENTAJAS DEL ACOMPAÑAMIENTO:

El estudio del canadiense Andrew (2010) expone un programa de desarrollo profesional que incluyó la colaboración de especialistas en arte. De sus hallazgos, se mencionan: *que los niveles de comodidad y de confianza en la artes pueden ser mejorados por un programa donde haya balance entre la experiencia del sujeto, o aprendizaje en las artes, y las estrategias de enseñanza integrada, que es el aprendizaje mediante las artes* (Andrew, 2010, pp. 81-82), así como las ventajas de este modelo; observó en los profesores un incremento en su *sensibilidad (...) hacia*

su propia creatividad y su apertura hacia la experimentación, además de aumentar la conciencia sobre el potencial de las artes para desarrollar la imaginación, la intuición y la expresión personal de un estudiante (ibídem).

3.3 EL ACOMPAÑAMIENTO: METODOLOGÍA DE CONSTRUCCIÓN.

Para entender un poco más claramente cómo se construyó la metodología de acompañamiento a los docentes TS-VM, será necesario ahondar un poco en las características de la Investigación PEA que sustenta este informe de tesis y, como ya mencioné, participé como el investigador-especialista de Teatro, a fin de acompañar y dar seguimiento al proceso de 2 profesores TS-VM que imparten la asignatura de Artes-Teatro.

3.4 PROYECTO DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como ya he mencionado, este proyecto forma parte de la investigación que sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de Telesecundaria del Valle de México (TS-VM) realizó un grupo de docentes y alumnos de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), en el que los referentes teóricos fueron las nociones de práctica docente, práctica educativa y experiencia educativa¹⁰ y el

¹⁰ Torres, Rosa María; Ferreiro, Alejandra y González, Francisco (2012). *Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*. UPN-Cenart: México.

Práctica docente: “Si bien, la tendencia es a destacar lo que se ha dado en llamar “buenas prácticas” (...). “(...) es necesario reconocer que el trabajo que se ha desarrollado (el docente) permite ver a la sistematización de esas prácticas como “una alternativa para aprender críticamente de ellas y poder mejorar las propias prácticas, compartir los aprendizajes con quienes han desarrollado experiencias similares y también contribuir al enriquecimiento del conocimiento teórico”. (Saracho y Peralta, 2010, en IPEA, p. 8)

Práctica educativa: “(...) proceso complejo de articulación de las experiencias, en un doble sentido: primero, como un creador de ambientes que faciliten la emergencia de experiencias auténticas, a la vez que un observador y orientador de la experiencia de los estudiantes hasta que llega a su culminación. Segundo, como un profesional práctico que orienta sus acciones por valores educativos, cuyo sentido y significación no provienen del exterior sino de la deliberación de la propia acción, lo que implica tanto “pensar cómo conducirse en esta situación por estos valores [educativos], como discernir qué significan en esa circunstancia”. (Contreras, 2010, IPEA p. 4)

Experiencia educativa: “(...) socialización de la experiencia de los docentes en asignaturas como las de artes (...) (Vaillant, 2010), amerita construir formas de saber, colaboración e intercambio reflexivo. (p. 8); “La experiencia docente debe nutrirse por distintas competencias, los aprendizajes, el pensamiento reflexivo, la innovación, etc. El docente al reflexionar sobre su desempeño en el aula, también lo hace sobre las situaciones de la vida escolar, la relación con otros docentes y el intercambio de experiencias de trabajo para que identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así

dispositivo de intervención se sustentó en los informes internacionales TALIS y Mckinsey, en los que se considera al docente y su desarrollo profesional como el factor clave para el aprendizaje. El proyecto se insertó en el contexto de la Reforma Integral para la Educación Básica RIEB (2011) y tanto la investigación como la intervención educativa se realizaron con los docentes de Telesecundaria del Estado de México (TS-VM). La investigación se puso en marcha en agosto de 2011. Mi participación en el mismo fue como investigador-especialista de Teatro, a fin de acompañar y dar seguimiento al proceso de 2 profesores TS-VM que imparten la asignatura de Artes-Teatro.

Con este proceso se pretendía que los docentes TS-VM desarrollaran habilidades prácticas, las cuales los capacitaran para compartir sus conocimientos y brindaran más tarde acompañamiento a otros docentes; de igual manera, se esperaba se reconocieran como “líderes” de su enseñanza y propiciaran el aprendizaje mutuo, a fin de aprender de otros compañeros.

El acompañamiento se realizó en un formato mixto, en el que se dio *acompañamiento presencial*, en los centros de trabajo de los docentes participantes de TS-VM; y *acompañamiento virtual*, mediante la comunicación en línea web, entre el especialista y los docentes que lo requerían.

El cuadro 8, presenta de manera general los tipos de acompañamiento y las acciones de los docentes especialistas y los docentes de TS-VM.

como los medios que permiten superarlos, y desarrollar habilidades intelectuales, para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente, es decir, pensar reflexivamente. Esto requiere de una cuidadosa y atenta orientación educativa, que debe complementarse con el uso de la imaginación, la creatividad y la innovación en las aulas. El docente debe recurrir a los medios y materiales que le permitan lograr experiencias educativas que logren los aprendizajes esperados y la innovación de su práctica”. (IPEA p. 13)

Tipo de Acompañamiento	Tareas	
	del Especialista	del Docentes TS
Presencial	<ul style="list-style-type: none"> ● Asesoramiento presencial en 4 momentos del acompañamiento <ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria. - Ejemplo de <i>secuencia didáctica</i> para el Bloque III. - Videograbar una sesión programada previamente con el docente. - Observación de videograbaciones con los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar una secuencia didáctica para el Bloque III de manera conjunta con el especialista. ● Impartir una sesión de Artes-Teatro, programada en la Secuencia Didáctica. ● Participar de manera activa en la observación de las videograbaciones.
Virtual	<ul style="list-style-type: none"> ● Asesoramiento virtual para la elaboración de la secuencia didáctica del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar una secuencia didáctica para los Bloques III. ● Participar de asesorías virtuales necesarias de acompañamiento.

Cuadro 8. Fuente: elaboración propia.

El diseño del dispositivo y su aplicación dieron estructura a la información obtenida y al análisis de esta investigación.

3.5 MOMENTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO

La metodología se desarrolló en cuatro momentos de *acompañamiento presencial y virtual*, asistido en los centros de trabajo de los docentes TS-VM participantes y, en ocasiones, se mantuvo comunicación vía internet o teléfono móvil. Estos cuatro momentos se detallan a continuación (cuadro 9):

MOMENTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO	
1°	“ Experiencia y currículum formal ”, a través de entrevistas y pláticas informales con los profesores para obtener información de su trayectoria docente y, en específico, con la asignatura de Artes-Teatro.

2°	“Acompañamiento ejemplificado: el punto de vista del especialista”, a través de la presentación de un <i>ejemplo de Secuencia Didáctica</i> del Bloque III (de cualquiera de los 3 grados). Se consideró necesario, antes de presentar el ejemplo de la secuencia dar a conocer el Plan y Programa de Artes-Teatro 2011, y centrar la atención en el <i>Campo Formativo</i> .
3°	“ Diseño de una secuencia didáctica ”, diseño de <i>Secuencia Didáctica</i> por el docente TS-VM, con el acompañamiento del especialista.
4°	“ Preparación para la acción ”. El docente TS-VM con el especialista, eligieron la sesión de las <i>Secuencia Didáctica</i> que se filmaría y, posteriormente en el centro escolar del profesor acompañado, se acudió al centro escolar el día y hora acordados para la filmación, con el equipo de trabajo para dicho fin.

Cuadro 9. Fuente: elaboración propia.

Previo al primer momento, se elaboró un guión de entrevista basado en tres rubros centrales: la trayectoria como docente TS-VM, el trayecto de impartición de las artes, las relaciones académicas y el trabajo colaborativo entre pares (*ANEXO 1*).

Para el segundo momento del acompañamiento, cada especialista-investigador diseñó previamente su propuesta de *Secuencia didáctica*, a fin que sirviera de ejemplo al docente acompañado. A continuación expongo los fundamentos teóricos y la lógica constructiva de la secuencia.

3.6 ASPECTOS NODALES DE LA ELABORACIÓN DE LA SECUENCIA

En el segundo momento de acompañamiento, como ya se explicó, se presentó a los docentes un *ejemplo de Secuencia didáctica* del bloque III. En el Programa de Estudios de Artes 2011, se presentan 3 modalidades de trabajo para el abordaje de los contenidos de aprendizaje que son: *situaciones de aprendizaje*, *proyectos* y ***secuencias didácticas***. Para el proceso de acompañamiento de la asignatura de Artes, en escuelas Telesecundarias del Valle de México, se optó por la tercera modalidad, ya que se consideró que ésta permitía presentar el modo en que el especialista interpreta el programa de estudio y al docente comprender la lógica y recuperar sus propias competencias.

Por otro lado, el equipo de la IPEA decidió elaborar la secuencia didáctica del Bloque III, de cualquiera de los tres grados escolares, elegido a consideración de cada especialista. Lo anterior debido a que este bloque coincide con el periodo del ciclo escolar con menor número de interrupciones, lo que posibilita un mayor nivel de aprovechamiento; pero también, porque en varios de los programas de Artes, y en particular en el de Teatro, es un espacio de síntesis de los aprendizajes, antes de iniciar el proceso final de representación de lo aprendido. Para la asignatura de Artes-Teatro, elegí elaborar la de los contenidos del segundo grado: *Caracterización y teatralidad*.

A continuación expongo la estructura y armado del ejemplo de *secuencia didáctica*, presentada a los docentes en este segundo momento. Cabe mencionar que, además de la secuencia ejemplo, diseñé otras más a fin de dar respuesta a las solicitudes de los docentes y apoyar el trabajo de su planeación en los bloques I, II y III, de primer grado (*ANEXO 2*).

En el Programa de Estudios de Artes 2011 se define a las *secuencias didácticas* como “actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de

complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada” (p. 97). Se podría decir entonces que la *secuencia didáctica* es la organización de actividades de aprendizaje articuladas y progresivas, cuyo proceso da como resultado el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Las nociones que se consideraron para la elaboración del diseño de secuencias didácticas, son las siguientes: *situación problema*, *noción de tarea*, *orientaciones pedagógicas*, *ejes de aprendizaje*, y *evaluación*. A continuación, se explica cada una de ellas.

3.6.1 SITUACIÓN PROBLEMA

Frida Díaz Barriga (2006) define al aprendizaje basado en problemas (ABP), como “una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada amplia disciplinar” (p. 62). Su metodología de enseñanza “...requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución” (*ibídem*). Es decir, se parte de una *situación problema*, basada en el programa oficial y generada de la realidad presente de los escolares, la cual tiene que ser poderosamente estimulante, motivadora, que despierte en los estudiantes su interés y les represente desafíos abordables (p. 61).

El empleo de la *situación problema*, en las secuencias de actividades, tiene el propósito de generar experiencias significativas en el alumno y en donde su trascendencia esté basada en las estrategias de solución. En este sentido, Torp y

Sage (1998), afirman que “...si se les pide a varias personas que describan las ocasiones en que aprendieron algo en verdad importante y que recuerden con clara comprensión, (...) recordarán situaciones de la vida donde tuvieron que afrontar problemas reales, complejos y significativos” (en Díaz Barriga, 2006, p. 62).

Por su parte, Reigeluth (2000) y Torp y Sage, (1998) (en Díaz Barriga, 2006, p. 64), mencionan algunas características de aprendizajes que se espera sean desarrolladas en los escolares a través de este modelo educativo de ABP (cuadro 10):

Reigeluth (2000)	Torp y Sage (1998)
<p>Aprendizajes que se esperan desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje cooperativo, • Procesos reflexivos • Habilidades de comunicación, • Las aptitudes para resolver problemas. • Construcción significados. 	<p>Se espera que los alumnos adquieran y desarrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un compromiso activo y sean responsables de su situación problema. • Aprendizajes significativos e integrados. • Niveles más profundos de comprensión, a través de ambientes de aprendizaje, en donde los profesores los alienten a pensar y guíen su indagación.

Cuadro 10. Fuente: elaboración propia.

Esta práctica pedagógica, afirma la autora, permite que los alumnos, además de participar de manera activa, “se sienten motivados en la experiencia educativa que promueve el ABP, mejoran las habilidades autorreguladoras y flexibilizan su pensamiento” (*ibídem*), sí como contar con la posibilidad de mirar el problema desde diferente caras y de hacer diversos planteamientos para la solución de la problemática abordada.

Díaz Barriga presenta 5 habilidades que con el ABP se espera desarrollar (cuadro 11.), como resultado de afrontar de manera conjunta problemáticas y la búsqueda de soluciones (pp. 64 y 65):

<i>Abstracción.</i>	Implica la representación y el manejo de ideas y estructuras de conocimiento con mayor facilidad y deliberación.
<i>Adquisición y manejo de información.</i>	Conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
<i>Comprensión de sistemas complejos.</i>	Capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etcétera.
<i>Experimentación.</i>	Disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someterlas a prueba y a valorar los datos resultantes.
<i>Trabajo cooperativo.</i>	Flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento.”

Cuadro 11. Fuente: elaboración propia.

La situación problematizadora, puede ser redactada en prosa o a manera de pregunta. A fin de ampliar sobre la importancia de la pregunta en la educación, citaré el planteamiento de la *pedagogía de la pregunta* de Freire (1986), quien afirma que “todo conocimiento comienza con una pregunta” (p. 53) y, sostiene, que la curiosidad en sí ya es una pregunta, aún sin enunciar el cuestionamiento (*ibídem*). Este autor insiste que en los estudiantes se estimule permanentemente la curiosidad, la indagación y el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos (p. 60).

Cabe aclarar que la *secuencia-ejemplo* que se elaboró fue para el segundo grado, con la finalidad que los docentes centraran su atención en la estructura y el armado de la misma secuencia, su relación entre las actividades y con el logro de aprendizajes, y que ésta no influyera en las posibles actividades que los docentes mismos podrían sugerir en su propia secuencia.

A continuación se presentan dos ejemplos de elaboración de la situación problema.

Ejemplo 1.

ARTES – TEATRO / Segundo grado

Bloque III. Caracterización y teatralidad. Se plantea la importancia de comprender las características que apoyan a un personaje en una obra de teatro.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

	Proceso formativos	Tareas / Actividades	Observaciones y recomendaciones
SITUACIÓN PROBLEMA:	<p>↓</p> <p>¿Por qué las personas en ciertas situaciones usan máscaras y qué sensaciones les producen?</p>	<p>LLUVIA DE IDEAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las personalidades o situaciones en donde se actúa para ser vistos. 	Ejemplo: ...

Frase que detone, estimule, motive y despierte en los estudiantes su interés y les represente desafíos abordables.

Ejemplo 2.

Artes-Teatro. Primer grado *

Bloque I. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz

<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta narraciones cortas mediante el movimiento corporal, el gesto y la voz, y comunica ideas, sentimientos y vivencias. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las posibilidades de expresión del cuerpo, mediante las calidades e intenciones del movimiento con base en mensajes verbales y no verbales para transmitir emociones, ideas, sentimientos y situaciones diversas. • Identificación de la emisión de mensajes verbales y no verbales por medio del cuerpo, los gestos y la voz, observando a personas con diferentes edades y ocupaciones.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de las posibilidades expresivas gestuales del cuerpo, del rostro y de la voz, utilizando la expresión oral para comunicar ideas, emociones y sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> – Uso de diferentes velocidades y calidades de movimiento en su expresión personal. • Exploración del desplazamiento en el espacio, fortaleciendo la desinhibición y espontaneidad de gestos, movimientos, posturas, acciones y desplazamientos.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la expresividad y los mensajes verbales y no verbales en las relaciones personales, por medio de la descripción de expresiones del cuerpo y la voz propia o de terceros. • Discusión colectiva sobre la expresividad y los mensajes no verbales en la vida cotidiana de los alumnos, a partir de la observación de los mensajes creados en el grupo y de los emitidos por personas de la comunidad y/o de la familia.

* Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. SEP.

Situación problema ←

Cuando vamos a lugares nuevos en donde nos vemos en la necesidad de interactuar y /o participar con otros, **¿qué hacemos para sentirnos más seguros, desenvolvernos libremente y de manera confiada?** Por ejemplo, cuando vamos a una fiesta y sin conocer a los invitados, en el primer día de clases, cuando se conforman nuevos grupos (como un equipo de futbol, de baile, etc.).

Frase que detone, estimule, motive y despierte en los estudiantes su interés y les represente desafíos abordables.

Como se mencionó, a partir de la situación problema se elegirán las actividades que permitan a los alumnos reflexionar, proponer y/o decidir sobre diversas alternativas de solución y desarrollar los saberes esperados.

3.6.2 NOCIÓN DE TAREA

La *noción de tarea* es tomada de Margarita Baz (1996), del *análisis del discurso, del dispositivo grupal como instrumento de investigación: cuestiones metodológicas*. La autora menciona que el grupo de investigación dicta una tarea, derivada del proyecto de investigación. En este caso nos referimos al docente, en donde la *tarea* derivará de su planeación, en este caso de Artes-Teatro, y en donde considerará su relación con los alumnos y su contexto, los contenidos de aprendizaje del programa oficial, de los aprendizajes esperados, los ejes de aprendizaje y el Campo Formativo de esta asignatura. Finalmente esto es a favor del proceso grupal, ya que como afirma Baz (1996) “el proceso grupal se constituye a partir de la producción de un grupo que trabaja alrededor de una tarea”.

Esta autora enumera algunas acciones, las cuales deberán ser informadas al equipo de investigación. En el cuadro 12, se muestra las acciones análogas que se pretende tomar en cuenta en el grupo escolar:

Grupo de investigación	Grupo escolar
Proponerle a un grupo una tarea: 1. Que sea operativa para los propósitos de	Proponer al grupo una tarea: 1. Que sean realizables y/o atendidas por el grupo

<p>la investigación y congruente con las condiciones del grupo,</p> <p>2. Contar con un buen avance del proyecto de investigación, que cuente con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un problema de investigación bien definido. • Un desarrollo teórico que sustente una guía de observación. 	<p>escolar y cumplan los propósitos de aprendizaje en cuestión.</p> <p>2. Conocimiento claro de los que se quiere lograr en la dinámica de sesión, secuencia de actividades o el proyecto escolar de la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La situación problema que sea clara, suficientemente motivadora y detonadora del interés del grupo. • Dominar los saberes a desarrollar, los contenidos, la didáctica de enseñanza, etc., a fin de identificarlos en el proceso, sustentados en los saberes (<i>conceptuales, procedimentales y actitudinales</i>), los ejes de aprendizaje de Artes (<i>expresión, apreciación y contextualización</i>), el campo formativo: <i>Desarrollo Personal y para la Convivencia</i>, los ejes transversales al currículum oficial (<i>Formación cívica y ética, e Interculturalidad</i>) y las Orientaciones pedagógicas.
---	---

Cuadro 12. Fuente: elaboración propia.

La noción de *tarea* es un proceso que vincula y articula el trabajo grupal, las actividades y en la atención a la situación problema; es una ruta que pretende unos resultados. Por lo tanto, su implicación en las secuencias didácticas radica en la planeación del camino, las estrategias y acciones a fin de dar solución a la situación problema.

3.6.3 ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Las *orientaciones pedagógicas* que plantea el Programa oficial, son principios pedagógicos que tienen el propósito de orientar las experiencias educativas y que esperan desarrollar en los escolares los aprendizajes esperados expresados en la planeación, la instrumentación didáctica y la evaluación.

Primeramente, se muestran las *orientaciones pedagógicas del Campo Formativo de Artes* (cuadro 13.), las cuales se presentan numeradas para que, posteriormente, en el ejemplo de secuencia didáctica presentada a los docentes TS-VM, sea más fácil identificar en donde se encuentran.

1. La **integralidad**. Incorporar una mirada global de los adolescentes, considerando las características de la adolescencia, sus condiciones de vida, los conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, así como la idea que tienen de sí mismos, el cuidado y aceptación de su entidad corporal.
2. El **carácter significativo y vivencial**. Vincular los procesos formativos y los aprendizajes esperados en este campo con la vida cotidiana del alumnado, con sus sentimientos, emociones, intereses y preocupaciones, así como con lo que ocurre en su entorno, mediante el acercamiento crítico a situaciones problemáticas, la recuperación de saberes y experiencias previas y el aprendizaje a través de la práctica.
3. El **carácter práctico y transformador**. Orientar lo aprendido hacia la solución de problemas y el fortalecimiento de las capacidades personales para mejorar las condiciones del entorno y aportar a la construcción de un mundo mejor a través de la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones adversas a la dignidad humana.
4. **Énfasis en la persona**. Colocar como centro de la experiencia educativa al alumno, en tanto persona. Esto implica planear una experiencia educativa en la que el docente incorpore su propia sensibilidad, propicie el trabajo con las emociones y promueva relaciones interpersonales cálidas, de confianza y de respeto; forje identidades sólidas, individuales y colectivas con base en la conciencia de la dignidad y los derechos; propicie la construcción y la reconstrucción de la autoestima, y evite la violencia.
5. Promoción de la **autonomía**. Generar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio proceso formativo para que actúe con libertad y decisión propia, autoevalúe su proceso de aprendizaje, construya su propia escala de valores y desarrolle la autonomía y juicio crítico.
6. La **comunicación efectiva**. Emplear métodos dialógicos y construir experiencias de aprendizaje y ambientes formativos en los que se fortalezca la autoestima, la práctica del debate, la capacidad de argumentación, la escucha activa, la disposición a comprender lo que el otro plantea y a modificar sus propias posiciones al reconocer mejores argumentos y razones.
7. La **problematización**. Promover el desarrollo del juicio moral, de la conciencia crítica y el análisis de situaciones problema empleando la pedagogía de la pregunta y las técnicas de comprensión crítica. En los enfoques de las asignaturas del campo, centrados en el desarrollo de competencias, se destaca la importancia de las situaciones problema como detonadoras de la experiencia educativa, porque son generadoras de un conflicto que puede estar acompañado de la necesidad de resolverlo.

8. El **manejo de las nociones** y la **comprensión de la información**. Generar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado busque información en distintas fuentes, aprenda a utilizar los conocimientos para resolver dilemas y casos problemáticos, tomar postura y analizar críticamente la información.
9. El **aprendizaje grupal y cooperativo**. Desplegar una experiencia formativa que favorezca la cooperación, el aprendizaje grupal, la capacidad para la toma de decisiones individuales y colectivas; la construcción de consensos y la expresión de disensos, críticas y cuestionamientos.
10. El **juego como medio educativo**. Plantear situaciones que mantengan un carácter lúdico, lo cual implica el gozo, la capacidad de sentir y expresar afectos y emociones, de explorar diversas formas de interacción, de cooperación, de llevar a otros niveles las capacidades comunicativas, creativas y físicas, además de que representa la oportunidad de lograr diversos aprendizajes de todas las asignaturas.
11. El **autocuidado** y la **promoción de estilos de vida saludables**. Incluir situaciones de aprendizaje en las que se fomente la responsabilidad en el cuidado de sí mismo, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad. Esta conciencia se requiere complementar con el reconocimiento del derecho a ser protegido por su familia y por el Estado, pues toda persona tiene derecho a una vida saludable, a recibir cuidados para crecer y desarrollarse, a contar con información y orientaciones para prevenir riesgos y a ser atendido en caso de ser víctima de violencia o estar involucrado en una situación de riesgo. Se recomienda promover estilos de vida saludables e invitar al alumnado a evaluar su condición personal a la luz de éstos.
12. **Fomentar la creatividad**. Organizar experiencias educativas en las que se reconozca que la creatividad se desarrolla y se adquiere en todos los campos del currículo. Ésta implica la búsqueda de formas originales y novedosas de enfrentar o decidir sobre una situación, o bien para expresar o compartir opiniones, ideas y sentimientos propios y ajenos.

Cuadro 13. Orientaciones pedagógicas del Campo Formativo de Artes, en *SEP (2011), Programas de Estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes, pp. 109-112.*

A continuación se presenta un fragmento de la secuencia didáctica ejemplificada, a fin de notar el manejo de las *orientaciones pedagógicas* en la estructura de la misma (cuadro 14.).

Bloque III. Caracterización y teatralidad. Se plantea la importancia de comprender las características que apoyan a un personaje en una obra de teatro.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

	Proceso formativos	Tareas / Actividades	Observaciones y recomendaciones
SITUACIÓN PROBLEMA:	¿Por qué las personas en ciertas situaciones usan máscaras y qué sensaciones les producen?	<p>LLUVIA DE IDEAS (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las personalidades o situaciones en donde se actúa para ser vistos. 	Ejemplo: ...
CARACTERIZACIÓN EXTERNA	Exaltación de la voz	<p>Presentación del sonido del video y sin mostrar la imagen, a fin de identificar "imágenes", a través de la exaltación de la voz" (2) (4) (6)</p> <p>Después de escuchar la narración (voces, sonidos, musicalización), los alumnos dibujarán el personaje que más le haya llamado la atención y lo presentará a los compañeros, destacando cada una de las características que se imagine del personaje.</p> <p>Luego, de presentar nuevamente el video: lo verán y escucharán y compararán las diferencias y semejanzas a fin que descubran su potencial para caracterizar un personaje.</p> <p>Comentarán al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> sobre cómo el tono, volumen, intensidad y matices de voz de cada personaje, y demás sonorizaciones los "inspiraron" a crear su personaje dibujado. por qué diseñaron cada uno de los detalles del personaje: gesto facial y/o corporal, vestuario, peinado, otros elementos. 	Ejemplos de videos:...

1. **Integralidad.** Lo que los adolescentes saben de su entorno, a través de sus saberes previos (afectos, motivaciones, actitudes, valores y cultura, etc.)

2. **El carácter significativo y vivencial.** Experiencia sensible en donde, a través del sistema auditivo, identifiquen sonidos de su entorno reconocibles o no.

4. **Énfasis en la persona.** En donde ponga a prueba su propio sistema auditivo, así como experiencias de su entorno, de manera confiada, se comunique y confronte con las experiencias de sus iguales de manera confiada y respetuosa

6. **La comunicación efectiva.** En donde exista un clima que permita que suceda el diálogo respetuoso, libre, democrático, tolerante y fortalezca la autoestima de todos los participantes.

Cuadro 14. Fuente: elaboración propia.

3.6.4 EJES DE APRENDIZAJE

La organización de los aprendizajes está basado en los 3 *ejes de aprendizaje*: el *eje de apreciación*, el *eje de expresión* y el *eje de contextualización*. (SEP, 2011, pp 19-21), y en torno a estos giran los aprendizajes. No hay un orden preciso para el abordaje de los ejes y se pueden encontrar de manera simultánea en la actividades, favoreciendo que los escolares exploren, aprecian, reflexionen, etc., en cada uno de los momentos de las misma. Por lo que no se espera que sean separados en la programación didáctica, sino distinguir el acento del eje a mencionar.

Esta secuencia aborda el tema de *Caracterización y Teatralidad*, del Bloque III de segundo grado. A continuación, se muestran algunos fragmentos de la secuencia- ejemplo que destacan los 3 ejes de aprendizaje de la asignatura Artes-Teatro (cuadro 15.). Para mayor facilidad de ubicación, se distinguen con distintos colores: *apreciación*, en color azul; *expresión*, color verde y, *contextualización*, en anaranjado.

SEGUNDO GRADO / Bloque III. Caracterización y teatralidad.

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural		
Aprendizajes esperados	Eje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce algunas formas de caracterización usadas en teatro. Identifica las funciones del director en el teatro. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los cambios físicos en el gesto corporal y la voz al utilizar elementos externos en la caracterización: <ul style="list-style-type: none"> Observación de los elementos externos que apoyan la caracterización. Identificación del papel y de los quehaceres del director de escena.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> Construcción de personajes creados por los alumnos, con base en métodos de caracterización externa, para utilizarlos en una narración. Experimentación como director de escena: <ul style="list-style-type: none"> Realización de ejercicios de dirección mediante la colocación de sus compañeros en el espacio teatral en una improvisación.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los métodos de caracterización usados en distintas épocas de la historia del teatro: <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de los cambios y las funciones en el papel de director en el teatro antiguo, y su transformación en el concepto moderno de director.

Cuadro 15-A.Fuente: elaboración propia.

Bloque III. Caracterización y teatralidad. Se plantea la importancia de comprender las características que apoyan a un personaje en una obra de teatro.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

	Proceso formativos	Tareas / Actividades	Observaciones y recomendaciones
SITUACIÓN PROBLEMA:	¿Por qué las personas en ciertas situaciones usan máscaras y qué sensaciones les producen?	<p>LLUVIA DE IDEAS (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las personalidades o situaciones en donde se actúa para ser vistos. 	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carnavales - Fiestas patronales de la comunidad - Fiestas de disfraces - Actores de calle - Espectáculos masivos: <ul style="list-style-type: none"> o teatro callejero o inauguraciones deportivas, como las olimpiadas o mundiales de futbol o circo del sol • Destacar - Uso de la voz y movimientos y gestos corporales? - Cómo se visten, peinan, maquillan, etc. - Otros elementos apoyan la caracterización de personajes
CONTENIDOS CARACTERIZACIÓN EXTERNA	Exaltación de la VOZ	<p>Presentación del sonido del video y sin mostrar la imagen, a fin de identificar “imágenes”, a través de la exaltación de la voz” (2) (4) (6)</p> <p>...</p>	<p>Ejemplos de videos:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=7rFezly6taA</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=Jfm7wdf7kBo</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=i3hrXhCUM6Q&feature=related</p>

Contextualización

- **Comprensión de los métodos de caracterización** usados en su entorno

Apreciación

Comprensión de los cambios en el uso de la voz para la **caracterización** de personajes animados

	Exaltación de las características externas	Elementos de caracterización externa ...	Ejemplos visuales: Máscara: (imágenes) Maquillaje: http://www.youtube.com/watch?v=kyf6HRxngOY Vestuario: http://www.youtube.com/watch?v=J51m6RxBY	Apreciación. Observación de los elementos externos que apoyan la caracterización.
		Elaboración de Máscaras y elección de Vestuario ... Diseño de máscara (2) (4) (12) <i>Instrucciones:...</i>	<i>Material:</i> ✓ 1 hoja de papel o cartón ✓ Lápices de colores ✓ Cordón elástico ✓ Tijeras	Expresión. Construcción de personajes creados por los alumnos, con base en métodos de caracterización externa.

Cuadro 15-B.Fuente: elaboración propia.

3.6.5 EVALUACIÓN

El programa de Estudios 2011 propone las siguientes maneras de evaluación de los aprendizajes y, enfatiza que el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y es quien “*realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes (...) y el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes*” (p. 101).

La evaluación tiene como propósito servir en la obtención de información que permita al maestro favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos (p. 103).

Para ello, considera como puntos centrales:

1. el **seguimiento de aprendizajes** de cada estudiante

2. los instrumentos para la **obtención de evidencias**
3. la promoción de **tres tipos de evaluaciones: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación** (pp. 101-103)

Para los fines de esta secuencia, por una parte, se consideran evaluación continua y proceso de cada escolar, y sus registro pueden ser apoyados con las producciones generadas en la asignatura, que serán las evidencias, sean éstas producciones artístico-creativo (máscara, vestuario, utilería, etc.) o escénicas (ejercicios en el aula: grupales o individuales). También, se promoverá la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes, a fin de favorecer en los alumnos el desarrollo de procesos crítico-reflexivos. Así mismo, el fomento de la devolución oportuna del proceso de aprendizaje de cada alumno, por parte del profesor, en la *heteroevaluación*.

- La **autoevaluación** se utiliza para que los estudiantes conozcan, valoren y se corresponsabilicen tanto de sus procesos de aprendizaje como de sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño.
- La **coevaluación** se emplea para el desarrollo de procesos donde los estudiantes además aprenden a valorar el desarrollo y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva y representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y generar conocimientos colectivos.
- La **heteroevaluación** es dirigida y aplicada por el docente y tiene como fin contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades para aprender y la mejora de la práctica docente.

CAPÍTULO IV. PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES DE TELESECUNDARIA DEL VALLE DE MÉXICO

En este apartado relataré el proceso vivido durante el acompañamiento brindado a dos docentes de Telesecundaria del Valle de México (TS-VM), basado en los cuatro momentos de acompañamiento. En primer término, caracterizo a los docentes acompañados; después, describo de manera general el proceso de acompañamiento a cada uno de ellos y, por último, propongo algunas sugerencias de acompañamiento que permitan apoyar posteriores acompañamientos a docentes TS-VM.

4.1 DOCENTES DE TELESECUNDARIA DEL VALLE DE MÉXICO ACOMPAÑADOS

El acompañamiento para la asignatura de Artes-teatro se trabajó con dos docentes del sector 6, de las zonas 25 y 26, del sistema de Telesecundarias del Valle de México. En las visitas diagnósticas, observé que ambos profesores no tenían conocimiento del plan y programa oficiales de Artes, así como de los aprendizajes a abordar con sus escolares en el aula. La información oficial de esta asignatura con que contaban los docentes provenía de los *Apuntes de Teatro*, cuadernos de trabajo destinados a los alumnos. Estos profesores refirieron que la asignatura de Artes la trabajaban sólo en la preparación y presentación de las festividades escolares o ceremonias oficiales del plantel y que, al concluir las volvían a sus actividades programadas. También se observó que no contaban con alguna planeación de actividades de la asignatura de Artes, ni le destinaban un tiempo específico en las actividades cotidianas del aula.

Durante el ciclo escolar de la investigación, ambos profesores impartieron el primer grado de secundaria y fue su primera experiencia como docentes en la asignatura de Artes-Teatro.

El profesor de la telesecundaria de Santo Domingo Aztacameca, en Axapusco, Estado de México (TS-Axapusco), es originario del estado de Hidalgo, con licenciatura en Pedagogía y especialización en el área de físico-matemáticas; cuenta con tres años de experiencia docente y ha sido en esa Telesecundaria “José Vasconcelos” de Santo Domingo, Municipio de Axapusco. Refiere que su padre es profesor jubilado, de nivel primaria, y que tal vez, esta figura pudo haber influido para decidirse por la docencia.

Menciona que la asignatura que más le gusta impartir es Matemáticas porque ellas le parecen divertidas. La que menos le gusta es Historia, porque, afirma es mucha la teoría y la lectura, entre otras cuestiones.

En los ciclos 2009-2010 y 2010-2011 impartió la asignatura de Artes Visuales; mencionó que ésta se le facilitaba más y que, afirmó, se trataba de hacer “trabajos simples”. Actualmente, imparte el primer grado y da la asignatura de Arte-teatro, pues por acuerdo escolar los profesores de cada grado escogieron la disciplina artística a impartir y los de primer grado eligieron Teatro.

En la mayoría de las visitas de acompañamiento el profesor mantuvo una actitud de interés y respeto hacia el trabajo desarrollado y a mi persona, sin embargo, sus comentarios eran muy breves con un volumen de voz bajo, o con respuestas de “sí” y “no”; cuando había presencia de videocámaras, se mostraba ansioso y guardaba silencio. El mismo profesor refirió ser tímido y reservado, y ponerse nervioso al ser videograbado. Fue por ello que acordamos de manera conjunta que no sería filmada la sesión que seleccionaría de su *secuencia didáctica*, sino que sólo se haría un registro de observación de la misma.

Hasta antes del acompañamiento, el profesor había impartido dos sesiones de Artes-teatro, durante el mes de septiembre, porque, mencionó, ha invertido tiempo en la recuperación de los aprendizajes atrasados de otras asignaturas. El

profesor comentó previamente la dificultad personal para enfrentar la asignatura de Artes-Teatro y su interés por las Artes Visuales, sin embargo, decía tener disposición para afrontar el reto de impartir Artes-teatro.

Afirmó no tener planificación de actividades ni conocer el programa de Artes-teatro. Mencionó tener conocimiento de los *Apuntes de Teatro 1*, aunque no ha tenido oportunidad de revisarlos a profundidad; refirió que ni él ni sus alumnos cuentan con un ejemplar de *Apuntes de Teatro 1*.

El profesor refiere que el “uso de espacios” para la impartición de la Artes-Teatro se limita al trabajo en el aula. De los materiales de apoyo para su clase, como mencioné, no cuentan con ellos, y no se apoya de ningún otro material para la asignatura de Artes-Teatro, aunque, afirma que de éste tomó las dos actividades realizadas.

Menciona que el mayor problema que enfrenta para impartir Artes-Teatro es que, por el atraso de otras asignaturas, ocupa el tiempo de Artes para ponerse al corriente.

El profesor, además de ser docente frente a grupo, tiene la comisión de la activación física, que se imparte los días lunes, después de la ceremonia. Esta la lleva a cabo con el apoyo de una madre de familia y, cuando ella llega a faltar, él es quien se hace cargo.

Si bien, durante las visitas para el acompañamiento, el profesor brindó su tiempo, disposición y respeto en cada una de ellas, sólo se lograron concretar los primeros dos momentos del mismo.

La profesora de la telesecundaria de Loma Larga, en Zumpango, Edo. Méx. (TS-zumpango (TS-zumpango) es originaria de del Estado de Michoacán, con formación profesional en Ingeniería en Agronomía y especialidad en Folicultura, egresada de la

Universidad Michoacana. Incursiona al sistema Telesecundarias del Valle de México en 2007, por consejo de sus suegros, quienes son profesores de este modelo educativo. Inició su labor docente en un plantel de Atizapán –escuela con más de 40 años de servicio-, en donde estuvo dos años. De sus experiencias en este periodo, menciona que por parte de sus compañeros con experiencia recibió apoyo “en todo”, refiere que “había camaradería” entre todos ellos; del director, dice que recibió “cobijo profesional”.

En la Telesecundaria de Atizapan, en donde laboró, la clase de Artes estaba a cargo de un profesor de danza externo¹¹.

En 2009, esta profesora TS-zumpango recibió su plaza y se incorporó a su plantel actual, en Loma Larga, Zumpango. En el plantel de Loma Larga, Zumpango, no hay un profesor externo. Mencionó que su primer encuentro con la escuela fue gratificante: “me encantó el lugar” -dijo-. Los grados en que los que ha impartido clases son 1° y 3°, y las asignaturas que más le gusta dar son biología, física, química, matemáticas, que, de alguna manera tienen relación con su perfil profesional.

De sus experiencias artísticas mencionó haber sido integrante del club de danza regional en su secundaria, preparatoria y universidad. Desde hace dos años practica “danza prehispánica”, por lo que aceptó impartir Artes-danza, en los dos ciclos escolares anteriores. Refiere que no le gustaba impartir esta disciplina por el desconocimiento de las características de la asignatura, aunque afirma que al respecto cuenta con algunas nociones.

Anteriormente, la dinámica de clase que solía realizar, era en función de los eventos escolares: en la preparación y presentación de “tablas rítmicas” (para el desfile del “veinte de noviembre”) y/o “bailables” para el “diez de mayo” y “la

¹¹ Algunos planteles contratan a un profesor especialista en danza externo, y su salario corre a cuenta de los profesores del mismo plantel.

clausura” del ciclo escolar, en donde participaba con sus alumnos. Comenta que, después de concluir los eventos, las sesiones siguientes eran para continuar practicando y mejorar aspectos de la actividad artística realizada.

Durante el ciclo escolar en que se realizó la IPEA, impartió el primer grado. Por su perfil profesional, la profesora implementó de manera personal cinco proyectos cuatro de ellos fueron: la captación de agua pluvial, la estufa ahorradora de leña, ecología y composta. En ellos se involucraron a los padres de familia, por ejemplo, para colocar un tipo represa en la azotea para captar el agua de lluvia hacia un lado del plantel escolar.

Por las experiencias en clase con su grupo –actividades escénicas de la clase de Español-, eligió impartir la asignatura de Artes-teatro. Antes del acompañamiento, la profesora impartía las actividades tal cual se encontraban en los *Apuntes de teatro 1*, lo que le daba la “sensación” de impartir clases convencionales –refiriéndose a la misma forma que impartir las otras asignaturas: ella al frente de la clase, y los niños sentados en su mesa-banco, atendiendo a las indicaciones de la maestra y/o redactando su tarea de clase-. Comenta que, al no conocer el lenguaje de la disciplina teatral, las primeras actividades que realizó fueron desafortunadas: los alumnos se la pasaban en juegos sin dirección o se aburrían; se sentía como si su actividad fuera “espontánea” y no “planeada”. Al decir esto se refiere a que las actividades propuestas en los *Apuntes de Teatro 1*, las que seguía al pie de la letra, página a página, sin hacer adecuaciones según lo considerara necesario.

El espacio de trabajo en donde realizaba sus actividades estaba limitado al aula. No consideraba el patio por estar muy pedregoso. Sobre la ropa de trabajo para la clase, y ya que no coincide con el día de educación física (uniforme de pants), las niñas se ponían un “pantaloncito” debajo de la falda.

Afirma que en general, a los maestros TS-VM les es difícil impartir la asignatura de Artes y, una de las causas es que las profesiones de los docentes son diversas y

ninguna con especialidad en alguna disciplina artística.

Ella piensa que las actividades artísticas deberían provocar que los estudiantes “vayan con las ganas de aprender”, en donde los docentes les brinden experiencias artístico-profesionales, y los alumnos “las contemplen, las sientan, las vivan...”, y aprendan sin importarles “el proceso que tenga que vivir, lo que tengas que sacrificar, que dar, con tal de vivirlo y de sentirlo...”.

4.2 DESCRIPCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO

Como se mencionó en el capítulo anterior, el acompañamiento se conformó de cuatro momentos: 1° *“Experiencia y currículum formal”*, 2° *“Acompañamiento ejemplificado: el punto de vista del especialista”*¹², 3° *“Diseño de una secuencia didáctica”* y 4° *“Preparación para la acción”*.

Las visitas del primer momento de acompañamiento, se llevaron a cabo con ambos profesores en los tiempos programados y en los planteles en donde laboran. El segundo momento, se realizó en función de los requerimientos y necesidades de cada docente, por lo que la programación de visitas de acompañamiento continuamente sufrió ajustes y adecuaciones. Finalmente, el tercero y cuarto momento, sólo fue concretado con la profesora TS-zumpango.

4.2.1 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ARTES, EN TELESECUNDARIAS DEL VALLE DE MÉXICO (ZONAS 25 Y 26)

Esta fue la primera visita formal. En dichas reuniones, fueron convocados los directores de los planteles de Telesecundarias participantes, los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de sus zonas y los profesores de TS-VM a acompañar. En ella, se

¹² Presentación de una *secuencia didáctica ejemplo* al docente acompañado, elaborada previamente por el docente especialista. Revisar en capítulo III, el apartado *Aspectos nodales de la elaboración de secuencia*.

presentó la investigación de *Prácticas de Enseñanza en Artes* y al equipo de investigadores UPN-CENART.

En el caso de la telesecundaria de Santo Domingo Aztacameca, por actividades propias de la escuela –salida de trabajo-, la directora del plantel no estuvo presente en este primer encuentro.

Después de la presentación oficial de la IPEA, se contó con un lapso de tiempo a fin de tener un primer acercamiento entre el profesor TS-Axapusco y yo, para compartirnos los datos de comunicación. Aproveché para platicarle, de manera general y breve, en qué consistía mi participación, además, le ofrecí me compartiera sus dudas, preguntas e inquietudes respecto de la presentación.

De este primer encuentro, observé una actitud preocupada y callada por parte del profesor, quien se mantuvo así la mayor parte de la charla o dio respuestas breves con un volumen de voz bajo a la mayoría de los cuestionamientos se concretó a responder “sí” o “no” y, ante la presencia de la videocámara guardó silencio. Esto lo constaté una vez que la cámara no estuvo dirigida hacia nuestra plática. El profesor, a pesar de haber mencionado estar dispuesto a participar en el proceso de acompañamiento, me confesó que se sentía angustiado al saber que sería videograbado en una de las sesiones. Al respecto me preguntó si esto era realmente necesario. Le respondí que no tenía por qué preocuparse, lo invité a vivir el proceso de acompañamiento y el cual, posiblemente le permitiría acceder a la filmación, de lo contrario concertaríamos la manera de llevar a cabo el registro de la sesión a presentar.

En la telesecundaria de Loma Larga en Zumpango, se realizó una reunión informativa, en donde participaron los directores de cada plantel participante, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la zona, los docentes a acompañar y el equipo de investigadores de la UPN-CENART.

Al finalizar la presentación de la IPEA, sostuve una breve plática con la profesora TS-zumpango, con la finalidad de tener un acercamiento, básicamente para intercambiar datos de comunicación y agendar el día y horario para la primera visita de acompañamiento; acordamos que éstas serían en su centro escolar, en la colonia Loma Larga, Municipio de Zumpango.

En esta plática, me solicitó asesoramiento, no sólo para los contenidos y actividades del bloque III, sino, también para la programación del bloque II, de primer grado de Artes-Teatro, petición que acepté. Días más tarde y a través de un correo electrónico, me solicitó algunas sugerencias sobre escenas de películas que apoyaran las actividades del Bloque II, a lo que di respuesta inmediata por la misma vía.

4.2.2 PRIMER MOMENTO: “EXPERIENCIA Y CURRÍCULUM FORMAL”

Aunque, en general, las condiciones en que se realizaron las entrevistas fueron las mismas para ambos profesores, la diferencia a mencionar sólo sería que: en *Loma Larga, Zumpango*, se realizó durante las dos últimas horas de horario escolar, y se dio salida a sus alumnos al inicio de ésta; en *Sto. Domingo Aztacameca, Axapusco*, la entrevista se realizó en un salón dispuesto para ello durante el horario de clases – durante el tiempo de entrevista, el profesor mantuvo ocupado a su grupo en actividades didácticas-.

Los puntos de coincidencia que encontré fueron que los profesores desconocían: los Planes y programas de Artes, tanto del 2006 como el 2011, y su relación con *el Campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia*, la justificación de que al alumno se le impartiera una disciplina artística durante sus tres grados de estudio y, los ejes del programa de Artes (apreciación, expresión y contextualización), a fin de no limitar las experiencias únicamente a la “apreciación” artística. También, refirieron que las actividades artísticas que se implementaban en

sus centros escolares estaban enfocadas a la preparación de bailables para festividades escolares como el “10 de mayo” y “la clausura escolar”; el material básico de apoyo para sus clases eran los *Apuntes de Teatro*.

Esta información me permitió hacer un primer diagnóstico sobre el contexto escolar, las prácticas educativas de la educación artística, el uso de materiales didácticos de apoyo, sus conocimientos sobre los Planes y programas de Artes, entre otros aspectos.

Como el siguiente momento de acompañamiento consistía en la presentación de la *secuencia didáctica ejemplo* de Artes-Teatro, con base en las observaciones de la entrevista mencionadas el equipo de investigación de *Prácticas de Enseñanza de las Artes* consideramos necesario darles a conocer a los profesores, en la siguiente visita de acompañamiento, lo concerniente al Plan y programa de Artes 2011.

En cuanto al profesor TS-Axapusco una de las particularidades fue que, como ya se mencionó en el apartado de *Presentación de la Investigación*, el día de la presentación de la IPEA la directora no se encontró en el plantel, por lo que pidió se hiciera nuevamente la presentación de la misma. Al terminar, el profesor TS-Axapusco comentó que, con este “repaso” le habían quedado más claros los principios y acciones a seguir en este proceso.

La entrevista se llevó a cabo sin contratiempos. En este momento, fue cuando compartió que le interesaba más impartir la asignatura de Artes Visuales, porque se realizan “trabajos más sencillos”. Al finalizarla, el profesor dijo haberse sentido muy nervioso, sobre todo al principio de la entrevista: mencionó que le sudaban las manos, nuevamente, las respuestas a las preguntas fueron muy breves o con respuestas de “sí” y “no”, y reafirmó sentir preocupación por el tema de la filmación.

En el caso de la profesora TS-Zumpango, antes de realizar la entrevista, me solicitó le compartiera sitios web en dónde podría encontrar los materiales solicitados en el bloque II de los *Apuntes de Teatro 1*, o le sugiriera actividades para el contenido del aparato fonador, para su programación de actividades.

Así que, cuando terminamos con la entrevista, le sugerí y ejemplifiqué actividades de integración, confianza y trabajo de grupo, a fin de brindarle nuevas posibilidades didácticas tanto en lo escénico-educativo, y la elaboración de un *reglamento grupal* con propuestas acordadas por todos los alumnos para la generación de un ambiente saludable de trabajo. Así mismo, le mencioné varios títulos de materiales fílmicos y, a través de correos electrónicos, formalicé la entrega de los materiales mencionados: secuencia de actividades (*ANEXO 3*) y material fílmico (*ANEXO 4*).

4.2.2.1 PRESENTACIÓN DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ARTES 2011

Esta segunda visita de acompañamiento, tuvo el propósito de presentar el Plan y Programa de Artes 2011. En ella, con cada profesor se enfatizaron dos aspectos: el *Campo Formativo de Desarrollo Personal y para la Convivencia*, correspondiente a las asignaturas de Educación Cívica y Ética, Educación Física y Artes, la participación de las Artes en Educación Básica y su contribución en el desarrollo de la Competencia artística y cultural de los escolares, a través de los propósitos, los 3 ejes de enseñanza: *apreciación, expresión y contextualización* y las Orientaciones Pedagógicas. Así mismo, se presentó y distinguió la modalidad de trabajo de *secuencia didáctica* para la organización y dosificación de las actividades, y el abordaje de los contenidos de aprendizaje.

En general, el profesor TS- Axapusco mostró interés y sorpresa por lo expuesto. Durante la presentación, mencionó que desconocía el Plan y Programas de Estudio

2006 y 2011, y que debía basarse en *El Campo Formativo de las Artes* y no en los aprendizajes particulares de la disciplina. Eso último pareció agradecerle ya que, dijo “no ser muy expresivo”.

Por otro lado, al terminar dijo sentirse “absorto” y no quiso hacer comentarios, por lo que le pedí volviera a revisar con mayor detenimiento el “Programa de Estudio 2011: Guía para el Maestro”, documento que le envié vía correo electrónico.

En esta segunda sesión con la profesora TS- Zumpango, observé de manera cercana que la profesora desconocía que la asignatura de Artes está integrada al currículum como una asignatura formal y la existencia de los Planes y Programas de Artes 2006 y 2011. Mostró interés por la información presentada, principalmente en el planteamiento del *Campo Formativo* y los propósitos, ejes de enseñanza, contenidos y modalidades aprendizaje de la asignatura de Arte-teatro.

La maestra mencionó, respecto de las actividades sugeridas la sesión anterior, en particular, por la elaboración del *reglamento grupal*, que éste favoreció en el clima de trabajo y disciplina del grupo. Afirmó que las últimas prácticas implementadas hasta el momento (de los *Apuntes de Teatro 1*), les habían gustado más a sus alumnos y ella sentía que las “había hecho mejor” y con mejores resultados.

4.2.3 SEGUNDO MOMENTO: “ACOMPañAMIENTO EJEMPLIFICADO: EL PUNTO DE VISTA DEL ESPECIALISTA”

El propósito de estas visitas de acompañamiento fue la presentación de la *secuencia didáctica ejemplificada* a cada docente acompañado.

A partir de esta visita de acompañamiento, y de las siguientes, el programa previamente planteado sufrió adaptaciones por motivos de las necesidades, intereses y compromisos de cada docente y/o plantel escolar.

Dentro de lo formalmente programado, en ambas presentaciones se explicó que la finalidad no era que reprodujera la secuencia mostrada, sino que consideraran la pertinencia y elementos de la estructura de la misma en el abordaje de los contenidos de aprendizaje de Artes-teatro, y así favorecer la articulación de actividades de aprendizaje de manera gradual, su vínculo con otras asignaturas y el desarrollo de las competencias esperadas.

De la secuencia, se destacaron su estructura de organización y las nociones que la conforman: *situación problema*, los ejes de aprendizaje (*expresión, apreciación y contextualización*), las *orientaciones pedagógicas* y la *evaluación* de aprendizajes a través del desarrollo de los aprendizajes esperados, así como la articulación progresiva entre una actividad y su vinculación con otras asignaturas

En cuanto a las características de ajustes de programación, se mencionarán en cada uno de los apartados de cada docente.

4.2.3.1 PROFESOR TS-AXAPUSCO

Previo a esta sesión, le envié al profesor correos electrónicos y mensajes por celular solicitándole alguna información, confirmar citas para realizar el acompañamiento, o compartiéndole materiales didácticos. Sin embargo, al no recibir de su parte respuestas de los envíos, supuse que podría deberse a tensiones provocadas por el mismo acompañamiento, por ejemplo: su falta de experiencia en la asignatura de Artes-teatro, que se reducía a la impartición de 2 sesiones de la asignatura al inicio del ciclo escolar, el no contar con elementos suficientes sobre la disciplina para diseñar una propuesta de secuencia de actividades y las premisas de su interés por

las Artes visuales y su preocupación por la posibilidad de ser filmado, decidí adecuar la programación del acompañamiento para ese día y proponer un nuevo planteamiento de abordaje de cada uno de los momentos del mismo.

Para ese día, me planteé: en primer lugar, realizar una *charla informal* con el objeto de conocer algo de los intereses personales del maestro sobre la asignatura de Artes-teatro, así como posibles tensiones provocadas ya sea por el ambiente escolar, la forma en que se estaba brindado el acompañamiento o por las características de la misma asignatura; así mismo, le pedí me sugiriera cómo le gustaría se brindara el acompañamiento y le solicité su parecer sobre llevar a cabo conjuntamente una *sesión compartida* -previa a la elaboración y aplicación de su *secuencia didáctica*-.

En segundo lugar, y de aceptar lo planteado en el punto anterior, mostrarle las actividades de integración grupal –que le envié en el primer momento-, que permitiera observar una posibilidad de cómo realizarlas y así dar inicio a la implementación de la asignatura de Artes-teatro.

Cabe mencionar que para la *charla informal*, me comprometí que no habría ninguna audiograbadora o videocámara. El profesor aceptó los planteamientos anteriores. Manifestó su dificultad personal para enfrentar la asignatura de Artes-teatro, tanto por el desconocimiento de la disciplina, como la preocupación por la filmación programada. Al respecto le aseguré que de continuar el acompañamiento, la sesión programada a presentarse, se documentaría a través de un registro de observación escrito y no de una filmación

Sobre la *sesión compartida*, acordamos sería para siguiente visita; le sugerí realizáramos las actividades de integración enviadas: le ejemplifiqué cada una de ellas y se acordó que de éstas, él elegiría las que considerara pertinentes.

Sesión Compartida 1.

El profesor me solicitó que ésta estuviera a mi cargo y que le permitiera participar como observador. Cabe mencionar que para este día, el profesor afirmó haber implementado con su grupo las actividades de integración propuestas con anterioridad. De esta experiencia, comentó que, anteriormente, no solía participar de las actividades del grupo –ser un integrante más y correr, saltar, cantar, etc., con los alumnos -, sólo las dirigía y él se quedaba al margen de la actividad. Sin embargo, comentó que, al participar con el grupo de esta manera, se sintió más integrado a él.

Con esta información, le sugerí realizar actividades encaminadas a generar un reglamento grupal a fin de garantizar un ambiente de confianza, respeto y de trabajo en equipo, a lo que el profesor asintió.

Esta sesión de acompañamiento se llevó a cabo en tres momentos: primero, hice un breve registro de observación sobre la dinámica de clase, relación entre profesor-alumnos y alumno-alumno, uso de materiales, principalmente; en seguida, acorde con el profesor las actividades para la sesión compartida y las llevamos a cabo. Este último momento, tuvo como finalidad mostrar una posibilidad de impartir una sesión de Artes-Teatro.

Del registro de observación, un aspecto que llamó mi atención fue que en el salón de clase, los alumnos se encontraban distribuidos de la siguiente manera: hacia la izquierda las mujeres y a la derecha los varones. Así que, durante las actividades implementadas, procuré que se formaran grupos mixtos.

A continuación planteé la estructura básica que fue presentada, así como algunos comentarios sobre la experiencia en la misma:

1. Exposición de los propósitos de la sesión: *elaborar un Reglamento Grupal que propiciará un espacio de seguridad, confianza y respeto.*
2. Se partió de una *situación problematizadora* y se hizo una lluvia de ideas con los comentarios de los alumnos: *¿qué hacemos para sentirnos más*

seguros, desenvolvernos libremente y de manera confiada? Por ejemplo, cuando vamos a una fiesta y sin conocer a los invitados, en el primer día de clases, cuando conformamos nuevos grupos, etc.

Algunos comentarios que hicieron fueron: confianza, miedo, vergüenza, pena, diversión, miedo, etc., y se escribió en el pintarrón.

3. Actividad de calentamiento: *Las comadres*

Para la realización de la misma, una de las consignas fue hacer grupos integrados por hombres y mujeres: en un primer momento, los alumnos no atendieron pronto a la indicación, mostrándose dispersos o faltos de iniciativa; posteriormente, durante el desarrollo la actividad los escolares se adaptaron prontamente a ella; fueron ellos mismos quienes se encargaron de regularla y vigilar que los grupos estuvieran conformados por hombres y mujeres.

4. Actividad Grupal: *Cantar por Equipos*

Al regresar al salón para la segunda actividad, la consigna fue conformar nuevos equipos de trabajo, integrados por hombres y mujeres. Para evitar que se reunieran en grupo de amigos, yo conformé los equipos, a fin de propiciar nuevos encuentros con las personas con las que comúnmente tienen poca relación.

- Ambos docentes monitoreamos el proceso de cada equipo
- La presentación del trabajo de cada equipo fue bien recibido por el grupo.

5. Elaboración conjunta (alumnos y docentes) del *Reglamento Grupal*, comentarios finales y cierre

Algunas de las preguntas en torno a las que giraron las reflexiones fueron: ¿qué emociones, sensaciones, pensamientos, etc., experimentaron?, ¿qué valores reconocieron que se mostraron durante las actividades?, etc.

Los estudiantes mencionaron: diversión, amistad, confianza, vergüenza, reto, comunicación, risas, respeto, trabajo de equipo, emoción, etc.

Se relacionó lo escrito durante la lluvia de ideas con lo expresado en esta última parte de comentarios y, se destacaron los puntos de coincidencia. Dichas nociones se votaron para elegir las que integrarían el *Reglamento Grupal*.

Finalizó el acompañamiento con los comentarios del profesor, quien dijo que a pesar de que el proceso le pareció lúdico, planteó que su personalidad, diferente de la mía, le dificultaría llevar a cabo una actividad de la misma manera: para la clase, procuro generar un ambiente de confianza, respeto e integración grupal, notando estos valores en varios momentos de la sesión; a los alumnos, los motivo constantemente a que participen, exalto sus logros, les hago notar sus actitudes que favorecen o no a sus relaciones con sus compañeros y a la clase y los invito a reflexionar en torno a ellas; mantengo un nivel energético alto, evito regañar y/o cancelar comentarios y juegos espontáneos de los niños, sino que los utilizo en favor de la propia actividad, propicio la ocurrencia, la prueba-error y el reto personal en favor al trabajo creativo, etc. Al respecto, destaqué que como mi desempeño correspondió a mi propia personalidad y, le comenté que se trataba precisamente de que él ajustara las actividades a los propios objetivos docentes, intereses del grupo, propósitos de la clase y, sobre todo, a su propia personalidad. Lo invité a que no viera su personalidad como un impedimento, pues él tenía experiencia en otras actividades de *integración* e intercambio *grupal* que podría utilizar en la planeación de su clase; le mencioné que se enfocara en la generación de un ambiente favorable para el trabajo grupal, el utilizar los comentarios y actitudes presentes de los alumnos como material para la actividad.

Presentación de la secuencia didáctica ejemplificada.

En la siguiente reunión le presenté la secuencia ejemplo. La exposición se programó en las dos últimas horas del toque de salida. Desafortunadamente, el tiempo del acompañamiento quedó reducido a 25 min., porque el profesor estuvo dando asesoría a la escolta del plantel, para un evento oficial. Aunque expliqué la secuencia en ese breve lapso, no pude verificar que el maestro la hubiera

comprendido, tampoco abrí un espacio de resolución de dudas e inquietudes, porque noté en el maestro premura por retirarse.

Ya que el siguiente paso era la elaboración de su propuesta de secuencia, y en virtud de que la presentación del ejemplo estuvo apresurada, le propuse que yo elaboraría una secuencia para abordar contenidos de los bloques I y II (*ANEXO 5*), de primer grado y se la enviaría previamente vía correo electrónico, a fin de que la revisara y sobre ella eligiera, adecuara o cambiara actividades que considerara convenientes para su clase. Acordamos que la tendría lista la siguiente visita de acompañamiento.

Primera feria de la lectura, Santo Domingo, Axapusco.

La visita de acompañamiento estaba destinada para la revisión de la propuesta de secuencia del profesor, sin embargo no la presentó y mencionó que no contaba con tiempo para dedicarle al acompañamiento, porque tenía un compromiso académico: la preparación y presentación de una obra de teatro guiñol, que mostraría en un evento interescolar de la comunidad como parte de las actividades de la feria de la lectura. Ya que la actividad repercutía directamente con la asignatura de Artes-teatro, le ofrecí mi apoyo y aceptó inmediatamente. Le propuse dirigiéramos las acciones del acompañamiento a la preparación de la obra de títeres y trabajar la modalidad de proyecto cuyo resultado del proceso sería el producto artístico. Le hice la invitación para que considerara esta oportunidad para iniciar formalmente con implementación de la asignatura de Artes-teatro y trabajar en función del proceso y desarrollo de la competencia artística; que considerara si era conveniente o no realizar la presentación en teatro guiñol, ya que los alumnos, al contar con pocas clases de Artes-teatro, posiblemente no tendrían los elementos básicos de la disciplina teatral escolar como es: el trabajo en equipo bajo los principios de respeto y confianza, uso y manejo del objeto “títere”, elementos básicos para el desarrollo de sus posibilidades expresivas del cuerpo y la voz, etc. Le sugerí también abrir la posibilidad de llevar a cabo la presentación escénica conforme a la elección, gusto e interés de su grupo de alumnos, y no limitarlo al uso de títeres, sin embargo, el

profesor insistió que la decisión ya había sido tomada, en acuerdo con los profesores, padres de familia y directora del plantel.

Teatro Guiñol, por el profesor ts-axapusco.

En esa misma sesión dimos inicio al trabajo de montaje de la obra de títeres. Por mi parte, le sugerí al profesor una propuesta de la clase, que fue la siguiente:

- 1) Actividad de calentamiento: resignificación del objeto.
- 2) Lectura del libreto de la obra “Fábula del buen hombre y su hijo”: análisis de texto (personajes, escenas, anécdota, conflicto y mensaje, principalmente).
- 3) En equipo: designación de personajes a cada actor-alumno, ensayo y presentación ante grupo de exploraciones para el montaje.

Se conformaron dos equipos de 10 alumnos. Para que todos los integrantes pudieran participar, algunos personajes se compartieron, por ejemplo: en lugar de una hija, fueron dos.

El ensayo consistió en el montaje de las tres primeras escenas, sin títeres, a fin de que comprendieran la lógica dramática en la escena. Del trabajo del día presentado, el profesor mencionó que había un gran avance del montaje.

Se le propuso que, por lo observado, reconsiderara el formato de presentación con personajes-actores y no con personajes-títeres.

Ensayo General Interno.

El profesor confirmó que la presentación sería con títeres, ya que existía un acuerdo previo con la directora, padres de familia y la otra profesora de primer grado. Yo respeté la decisión mencionada.

Previo al ensayo general, el grupo del profesor hizo su ensayo interno y, como todavía no se contaban con los títeres, pedí que en él se utilizaran artículos

escolares análogos a los títeres: estuches de colores, botellas de agua, celulares, borradores, etc.

Nuevamente, el profesor me pidió que yo estuviera a cargo de la sesión. La actividad del día se planeó de la siguiente manera.

- 1) Breve explicación teórica del aparato fonador:
 - Se dibujó un esquema del sistema respiratorio, en el pintarrón.
 - Se explicaron las fases de la respiración, la importancia del músculo diafragma.
- 2) Calentamiento vocal
 - Ensayo de la obra, con los equipos establecidos en la sesión anterior.
- 3) Elaboración de títeres y teatrino.
 - Se mencionó que ahora sería con títeres-análogos, el cual sería el personaje de la obra. Los niños eligieron el objeto a manipular.
 - El teatrino se construyó con algunas bancas, cartones y pliegos de papel bond.
- 4) Montaje:
 - Se montaron dos escenas más.
 - Se hicieron algunos ensayos de toda la obra.
- 5) Cierre
 - Se presentó el material videográfico “Umbilical Brothers”, al grupo:
<http://www.youtube.com/watch?v= FxprNzjiwk&feature=fvsr>

Al terminar, el profesor eligió a uno de los dos equipos para que presentaran su trabajo en el ensayo general.

Al ensayo general asistió toda la plantilla docente y autoridades educativas TS-VM. Se evaluó la presentación del grupo del profesor como “un buen intento, para ser la primera vez que se ensayaba”. El profesor y yo comentamos las fortalezas y áreas de oportunidad del trabajo. En general, el profesor quedó satisfecho con lo ahí

logrado. Por su parte, la directora del plantel me solicitó mayor apoyo para mejorar la calidad de la presentación del montaje.

Sobre el montaje, le sugerí que para el mejor entendimiento de la historia de la obra, considerara agregar a un personaje (*narrador*), así como sonorizar con música algunos momentos de la misma.

Los compromisos para la siguiente visita fueron:

- a) De mi parte, enviarle una propuesta de elaboración de títeres de guante.
- b) El profesor se comprometió a elaborar previamente con sus alumnos los títeres y presentarlos para la sesión del siguiente ensayo.
- c) Realizar el siguiente ensayo con los títeres y en el teatrino -que sería elaborado por los padres de familia
- d) Programar actividades enfocadas a la realización del proyecto.

Antes de concluir con la sesión de acompañamiento, le sugerí presentara los trabajos de ambos equipos a fin de que todos los alumnos *vivieran esa experiencia*. Le mencioné que eso era lo que pretendía la asignatura de Artes-teatro y que había que trabajar por brindarle experiencias interesantes y sensibles en el aula, con la intención de priorizar el proceso y no el resultado. Finalmente, el profesor decidió seleccionar a los alumnos que presentarían la obra, para el ensayo general.

Ensayo General con todos los Elementos.

En la siguiente sesión de acompañamiento todos los alumnos llevaron sus títeres. Para este momento, el profesor ya había designado a uno de los equipos para que participara en el evento de la feria de la lectura, así que no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad participar en el evento de la Primera Feria de la Lectura, Santo Domingo, Axapusco.

En este ensayo:

- Al montaje, se sumó una narradora al reparto, que fue alumna del otro grupo de primer grado.
- Yo formalicé la entrega de las propuestas musicales para sonorizar las escenas, previo acuerdo con el profesor TS-Axapusco.
- Como el teatrino en donde se presentarían este trabajo escénico aún no había sido entregado por los padres de familia (compromiso adquirido previamente), se improvisó uno con un librero de aproximadamente 1.20 mts. de altura; los espacios del mueble fueron cubiertos con hojas de rotafolio de reuso.

De esta experiencia, cabe mencionar que por el cumplimiento de la tarea: realizar un montaje para un evento particular, se dejó de considerar el tiempo para el proceso creativo de los propios alumnos, por acelerar los resultados para la muestra escénica del plantel.

Y, como se mencionó, sólo la mitad del grupo participó en la presentación escénica. Por ello, distinguí dos tipos de tareas para que la realizaran durante la presentación: los actores-titiriteros, atender las indicaciones del director-docente y a resolver en la escena; a los espectadores (resto del mismo grupo), a compartir sus observaciones a fin de mejorar el trabajo escénico a favor del trabajo creativo de sus compañeros.

Una vez concluida la presentación en el festival de la lectura¹³, para la siguiente sesión de acompañamiento, el profesor presentaría su propuesta de *secuencia didáctica* pendiente de los bloques I y II de Artes-teatro. Dicha propuesta

¹³ El evento fue nombrado *Primer Intercambio Cultural*, y se realizó de manera simultánea en las escuelas de educación básica (preescolar, primarias y Telesecundaria) de la comunidad de Santo Domingo Aztacameca, Axapusco. El equipo de investigación de *Prácticas de Enseñanza de las Artes*, con el apoyo de compañeros maestrantes de esta Línea de investigación de la Maestría en Desarrollo Educativo, tuvo una intervención en la Telesecundaria *José Vasconcelos*. Esta participación tuvo como propósito motivar a los estudiantes a leer, no sólo a través de la interpretación de los signos lingüísticos, sino también, a través de los lenguajes artísticos. Consistió de dos momentos: el primero, fue narración de cuentos a todos los asistentes y, el segundo, la conformación de 4 equipos con los alumnos y padres de familia, los que desarrollaron una de las narraciones, en actividades lúdicas mediante la presentación de cortometrajes, juegos sensoriales empleando colores y un papel craft (mural), exploración de los sonidos u de objetos (ambiente sonoro) y juegos escénicos utilizando el movimiento corporal por desplazamientos espaciales y uso de objetos.

no logró concretarla, por lo que ya no se transitó al siguiente momento del acompañamiento. Así que se hizo el trabajo de cierre de acompañamiento.

4.2.3.2 PROFESORA TS-ZUMPANGO,

Se programó realizar la sesión de acompañamiento durante las dos últimas horas de clases. Ese mismo día, la profesora suspendió clase al terminar el recreo y se quedó con un pequeño grupo de alumnos para ensayar la exposición sobre temáticas de la asignatura de biología, que presentarían al día siguiente a grupos de 6^{to} grado de una escuela primaria de la colonia, con el fin de convocar a futuros alumnos a la Telesecundaria. A mi llegada pude observar el ensayo mencionado, por lo que decidí adaptar mi asesoría y relacionarla con el trabajo observado, a fin que la profesora advirtiera en él cómo los aprendizajes de Artes-teatro sirven para otras asignaturas y pueden trabajarse en ellas.

Sobre la asesoría, solicité a la profesora distinguiera cómo la presencia de extraños -por ejemplo la del director, que asistió unos minutos- generaba que los expositores se mostraran cohibidos, rígidos, con bajo volumen vocal, sin expresividad en sus gestos corporales y nula comunicación con el auditorio, y cómo, después de hacer una actividad en donde la espontaneidad, los juegos de palabras, las “ocurrencias” y “desatinos” fueron priorizados, los jóvenes se mostraron más relajados, con mayor libertad y confianza.

De las nociones de Artes-teatro, destacué la relación entre los compañeros expositores (relación entre personajes) y los escolares de primaria (actor y público), a través de su mirada y la posibilidad de sostener un diálogo constante con ellos; el uso del espacio, es este caso, la distribución escénica de los títeres para no estorbarse; la invitación constante a los estudiantes para que fueran conscientes de su propio cuerpo, de sus movimientos y gestos corporales, y cómo éstos apoyan su discurso. Por último, reflexionamos y comentamos con los alumnos sobre sus propios encuentros, aciertos y desaciertos en cada una de sus participaciones, y sus

semejanzas y/o diferencias con la de los otros, y cómo eso nos convierte en seres únicos.

Por lo anterior, el tiempo de la presentación del *ejemplo de secuencia didáctica* se redujo a los últimos 20 minutos del horario de clases, durante los cuales destaqué su estructura y cómo ésta apoya la planeación de los docentes. Explicué a la profesora que la finalidad no era que reprodujera la secuencia mostrada, sino que considerara la pertinencia y elementos de la estructura de la misma en el abordaje de los contenidos de aprendizaje de Artes-teatro, y así favorecer la articulación de actividades de aprendizaje de manera gradual, su vínculo con otras asignaturas y el desarrollo de las competencias esperadas.

Acordé con ella que en la siguiente sesión concluiría con la presentación de la *secuencia ejemplo*, pero también comentaríamos las revisiones de su propuesta de *secuencia didáctica*, la que me enviaría previamente, vía correo electrónico.

Por otro lado, ella compartió brevemente la manera en cómo había adecuado la dinámica de clase de Artes-teatro, a partir de las visitas anteriores de acompañamiento, algunas con mayor fortuna que otras; sin embargo, ella misma notó cómo podría ajustarlas si volviera a realizarlas. La mayoría de las actividades planteadas fueron ideadas por ella. De lo anterior destaca: una dinámica de relajamientos apoyada en un fondo musical, en la que los alumnos mostraron disgusto; la ejecución de ejercicios de improvisación, en que los niños mostraron temor de “salirse del guión”; la realización de lecturas donde pedía a los alumnos completar la historia y mencionó que “...les encantó poner el final de las historias”.

Esta experiencia me permitió tener un primer contacto con el alumnado, en un espacio de diálogo y confianza, lo que me dio la posibilidad de adecuar una vez más la planeación de acompañamiento y sumar otra actividad de este momento que fue “la clase compartida”, en que la profesora TS-zumpango y yo, de manera conjunta llevaríamos a cabo una sesión tomada de la *secuencia*, o bien en caso de así

desearlo la profesora, yo la daría solo a fin de mostrarle una posibilidad de cómo impartir una sesión de Artes-Teatro.

4.2.4 TERCER MOMENTO: “DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA”.

La profesora TS-Zumpango completó los dos primeros momentos de acompañamiento, e hizo su propuesta de *secuencia del bloque III, de primer grado*. A partir de ahora, sólo describiré las acciones realizadas con la profesora TS-Zumpango.

La profesora me envió previamente su propuesta de secuencia didáctica del Bloque III de Artes-Teatro. En esa visita, le entregué las revisiones (ANEXO 6) e hice sugerencias para enriquecerla. Esta sesión la aproveché también para ampliar la explicación del *ejemplo de la secuencia didáctica* y aclarar algunas nociones que le parecieron confusas, como la elaboración de la *situación problema*. Sobre la evaluación, le propuse considerar la presentación de trabajos con rasgos artísticos¹⁴ como parte del proceso y no como fin último, así como la reflexión del propio proceso en coevaluación, y no únicamente la evaluación formal propuesta en el cuadernillo, etc. Por último, le propuse actividades alternativas que no vienen en los *Apuntes de Teatro*, a fin de mejorar o fortalecer los aprendizajes a abordar.

La profesora, después de la exposición de la *secuencia ejemplo* y la revisión de la propia, tuvo expresiones que mostraban una mayor comprensión de la importancia de la articulación de actividades para dar continuidad a los contenidos de aprendizaje, al enfocar los propósitos en el *campo formativo* del *Desarrollo personal y para la convivencia*, y en el vínculo con los contenidos de las demás asignaturas y los saberes de la vida cotidiana.

¹⁴ “...entendidos como el resultado concreto y tangible que se formaliza como consecuencia de una actividad o acción”. (SEP: 2010. *Colegio de Bachilleres Programa de Apreciación Artística II, Vivir el Arte. pág. 8*); en este caso de producciones vinculadas con la disciplina teatral escolar referente a la actuación, escenografía, dramaturgia, etc.

Otro punto más que se abordó ese día fue la programación de una sesión compartida entre la profesora TS-zumpango y yo como profesor especialista, que sirviera de ejemplo de cómo llevar una clase de la asignatura de Artes-teatro. Por último, se acordó la fecha de filmación en su centro escolar.

4.2.4.1 Sesión Compartida 1: Ensayo de Narraciones.

En esta sesión, los alumnos ensayaron narraciones y leyendas que ellos mismos crearon o adaptaron a manera de texto dramático. Sin embargo, ese día hubo junta de padres de familia y firma de boletas, por lo que la sesión se dividió en dos partes: la primera, para el acompañamiento con la sesión compartida y, la segunda, en el registro de observación de la dinámica de trabajo con los padres de familia.

Para la primera parte, se contó con 30 minutos de trabajo con los alumnos. El propósito de la sesión fue la revisión de narraciones escritas por los alumnos y el ensayo dramatizado de las mismas. Algunas de las acciones en las que participé fueron: en la revisión de las narraciones en textos dramáticos por equipos, que iniciaron la clase anterior. Ambos profesores supervisamos los ensayos de las narraciones e hicimos observaciones y comentarios sobre sus escenificaciones, para enriquecerlas. Después de cada comentario, se hicieron nuevos ensayos y se reflexionó sobre la pertinencia o no de lo sugerido.

De las observaciones de los alumnos, puedo comentar que, al pedirles que se colocaran en equipos, ellos solos se organizaron formando un círculo con sus mesas y, después, propusieron lugares para ensayar: algunos lo hicieron en el salón y, otros en un espacio exterior del salón a un costado del edificio.

En general, los primeros ensayos fueron rígidos y sin espontaneidad, por ejemplo: algunos alumnos estaban preocupados por decir “tal cual” las líneas de sus diálogos, no se relacionaban con los otros personajes en escena, daban la espalda o hablaban en voz baja, o bien no consideraban otras acciones como parte importante de la representación: apoyarse en objetos, la pantomima o hacer una breve

coreografía. Después de las revisiones y sugerencias de compañeros y los dos docentes, noté una mejora significativa en los nuevos ensayos. Al finalizar, les reiteré que, en los futuros ensayos, continuaran desenvolviéndose con mayor libertad al presentarse en escena: improvisar diálogos, moverse y hablar, etc.

La mayor parte de la actividad estuvo a mi cargo, ya que la profesora concluía su programación de su junta de padres.

4.2.4.2 Sesión Compartida 2:

Presentación de Narraciones. En la segunda sesión compartida, los alumnos se encontraban listos para presentar sus dramatizaciones. Cada equipo ya sabía el lugar de su participación, en la que incluyeron elementos escenográficos, vestuarios y utilería - uniforme escolar base, faldas regionales, rebozos, huaraches, abrigos, ropa informal; utilería y atrezzo: gorras, bolso, anteojos oscuros, tela blanca, cuernos, carrizos de bambú y tabique del lugar, mesa con mantel, jergas, corona de papel, plato de unicel, pañuelo-paliacate. Además, habían modificado los espacios para sus presentaciones: un equipo lo realizó dentro de salón y el resto en un espacio del patio escolar.

Le propuse a la profesora realizar en ese momento una co-evaluación y hetero-evaluación y aceptó. Me pidió que yo me hiciera cargo de ella. Las preguntas fueron en torno a la experiencia vivida: ¿qué les pareció la actividad?, ¿de qué trataron las historias y si éstas se habían entendido?, ¿de qué elementos se apoyaron los equipos para sus presentaciones (además del propio cuerpo y voz)?, si habían disfrutado el trabajo realizado y presenciado. También solicité comentarios sobre los momentos del proceso: elección del equipo, llegar al acuerdo de la historia y fuentes de información para la misma, repartición de tareas, y experiencias de los ensayos; acerca de sus logros, dificultades, descubrimientos, sorpresas, etc., que identificaron.

Por su parte, ya en el salón y terminada la actividad, la profesora pidió a los alumnos, respondieran en sus *Apuntes* la **Autoevaluación** del Bloque III. Ella hizo lectura de las preguntas y los estudiantes las respondieron en sus cuadernos. Le sugerí que las preguntas cuyas respuestas fueran “Sí” o “No”, las completaran explicando el “por qué” de las mismas.

Un último punto abordado, para el acompañamiento, fue la confirmación de la acción para el *cuarto momento*, en la que verificamos la sesión a presentar durante la filmación. Debo mencionar que la profesora había olvidado considerar las últimas temáticas¹⁵ del Bloque III –aunque yo pensé que lo había hecho de manera intencionada. Ella me solicitó material de apoyo que elaboré y envié previamente (*ANEXO 7*) vía correo electrónico. Le sugerí también que decidiera no considerarlas ya que, a mi parecer, no eran tan relevantes y se requería de mayor dominio del tema; que podría ser de mayor relevancia llevar a cabo una actividad de cierre que integrara los elementos revisados. Acordamos que ella pensaría en la viabilidad de mi propuesta.

4.2.5 CUARTO MOMENTO: “PREPARACIÓN PARA LA ACCIÓN”

La filmación se hizo bajo algunas dificultades técnicas. Una de ellas fue el tiempo, pues se llegó al plantel con el equipo de filmación una hora y media antes de la salida de los alumnos. Así que este tiempo quedó distribuido en: 45 minutos para la preparación del equipo fílmico y cerca de una hora en la grabación; esto forzó el proceso por el toque de salida de los alumnos. Otra más fue la “iluminación del lugar” y el sistema eléctrico del plantel, pues no soportó la carga necesaria para el “equipo de iluminación”. Otra dificultad fue que sólo asistió la mitad de la población de alumnos, ya que la profesora, por tener permiso de “cuidados maternos”, no se había presentado al centro escolar los tres días anteriores y era el penúltimo día previo a vacaciones de semana santa.

¹⁵ Secuencia 5 / Temas: 5.2.1 Los juglares de la Edad Media, 5.2.2 Las técnicas de la *Comedia dell' Arte*, 5.2.3 Formas de narración en el México Antiguo y en la Colonia, en SEP (2008): *Apuntes de Teatro 1. Telesecundaria*, págs.,142-152)

Dado que yo le había dejado a la profesora la posibilidad de decidir sobre las actividades a realizar durante la filmación, ella finalmente se decidió por la *secuencia 5 de los Apuntes de Teatro 1: “La improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro”*. Como mencioné anteriormente, este tema no fue incluido en la primera propuesta de *secuencia didáctica*. Sin embargo, la profesora decidió incluirla para dar cumplimiento con lo solicitado en los *Apuntes*.

La estructura de la sesión constó de 3 momentos centrales: calentamiento, desarrollo del tema y cierre-despedida. La primera fue una actividad de exploración sensible del espacio a través de sus sentidos y con desplazamientos y la tercera propició la expresividad por parte del grupo de alumnos representando fotografías vivientes. Sin embargo, ninguna de estas actividades se relacionó con el tema presentado.

El segundo momento fue totalmente expositivo. La profesora se apoyó en los *Apuntes* y en el uso del equipo de cómputo, televisor y presentación de videos que ella misma seleccionó, sobre “los juglares”, personajes de “la Comedia dell’ Arte” y un ritual con rasgos prehispánicos, para los contenidos abordados. Además, mostró las lecturas de los temas por el televisor. Concluyó este momento con una evaluación escrita, a fin de destacar los aspectos que al interés de los alumnos les parecieron importantes, y lo entregaron.

Durante la sesión, la profesora se mostró nerviosa y apresurada en su exposición y actividades. Cabe mencionar que se contó con la presencia de 6 personas ajenas al grupo de las cuales, 5 eran totalmente extrañas: dos personas del *Proyecto de Prácticas de Enseñanza de Artes*, la ATP de la zona 26 y el equipo de filmación. También, con frecuencia miraba el televisor y los *Apuntes* para apoyar la presentación del tema. Después de la presentación de videos, se mostró más tranquila. Es importante mencionar que el tema elegido por la profesora, a diferencia de los otros, requería de mayor exposición y hubo poca exploración por parte de los

alumnos, lo que lo hacía poco cercano a las experiencias vividas en las sesiones anteriores. Además, se mencionaron conceptos nuevos que no alcanzó a definir, por ejemplo: clero, noble, o los nombres de los personajes de la Comedia dell' Arte, entre otros.

Sobre la actitud de los estudiantes, éstos se mostraron algo tímidos, posiblemente, por ser su primera experiencia ante una cámara de filmación; hicieron lecturas en voz alta de las temáticas, las que estuvieron a nivel de enunciación y no de comprensión, posiblemente porque muchos conceptos les eran totalmente novedosos.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS

Para el análisis de la información, tomé como base los puntos que concluyen las investigaciones realizadas en telesecundaria, mencionadas en el apartado de Estudios en Telesecundaria que son: (1) el conocimiento que los docentes TS-VM tengan sobre los Planes y Programas Oficiales; (2) el papel del docente que sólo es transmisor de información de las asignaturas de las cuales no tiene dominio; (3), el uso de materiales didácticos de Telesecundaria; (4), el nivel de dominio de las tecnologías y servicio de internet.

Por otro lado, también se presentan otros puntos, como: (5) la experiencia de acompañamiento durante su ingreso como docentes de Telesecundaria, (6) la confrontación entre la propuesta oficial y (7) la operación de plan de acompañamiento; (8) los cambios en el docente después del acompañamiento y (9) mi participación como acompañante/mentor.

(1) Sobre el primer punto: conocimiento de los Planes y Programas Oficiales, puedo comentar que, a pesar de que los profesores TS-VM acompañados contaron con el *Programa de Artes-teatro* desde las primeras visitas, continuaron su práctica sin considerar dicho programa: la profesora TS-zumpango siguió tomando los contenidos de aprendizajes de los *Apuntes de Teatro 1*; por su parte, el profesor TS-Axapusco al no contar con este material, mencionó que una de sus mayores dificultades era que no contaba con este material para su planeación de clases.

(2) Sobre el segundo punto: *la elección de contenidos de aprendizaje*. La profesora TS-zumpango eligió, para el día de la filmación, el tema: *la improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro*, mismo que le sugerí no considerarlo, pues a mi parecer, se requería de mayor especialización y no era de relevancia para el desarrollo académico de los escolares. Sin embargo, en la plática que sostuve con ella la siguiente sesión, después de la filmación, la

profesora mencionó que decidió abordar ese tema porque venía en la planeación de sesiones de los *Apuntes de Teatro 1* y mencionó que como ella no es especialista, no comprendía por qué no debían ser considerados; comentó que después de vivir la experiencia, se dio cuenta que necesitaba mayor información sobre las temáticas abordadas, sin embargo, dijo que le permitió reflexionar sobre nuevas posibilidades de cómo abordar estos contenidos, no sólo desde lo meramente informativo (pues se basó en la exposición y lectura de las nociones sugeridas en el cuadernillo), sino desde la muestra de referentes visuales y experiencias propias de los mismos alumnos, y/o ejercicios escénicos en clase en donde se represente esta información.

Por otro lado, una de las limitaciones que manifestaron los docentes fue el no poder defender los logros de los alumnos en las clases de la asignatura de Artes-teatro, pues, al no ser especialistas en disciplinas artísticas, no cuentan con elementos que les puedan permitir justificar ante los directivos sus prácticas en dicha asignatura. Por ejemplo, la profesora TS-zumpango compartió que, aunque su grupo haya presentado escenificaciones en el plantel: -tuvo dos muestras artísticas: el “20 de noviembre”, sketches y cantos sobre la revolución mexicana, y “10 de mayo”, una representación teatral, seleccionada de uno de los productos escénicos presentados en clase-. Afirma que los directivos no reconocieron su trabajo y, mencionó que el proceso que se vive en el aula no siempre se refleja en las presentaciones ante el público (en los festivales escolares), y los directivos quieren ver “un buen espectáculo”, en donde “se luzca la escuela”, con el fin de que “se hable bien” de ella.

Lo anterior me permite entender por qué los docentes se enfocan más en *aplicar el conocimiento* y no en *descubrir el conocimiento*.

- (3) Sobre el tercer punto: *los materiales de apoyo*. Puedo mencionar que para las clases de los profesores acompañados, los cuadernillos de Telesecundaria fueron indispensables y la guía para las actividades de la clase del día; si bien, el

profesor TS-AXapusco no contó con los *Apuntes de teatro 1*, sí tuvo el de las demás asignaturas y lo utilizó como apoyo para sus clases.; así mismo, éste mencionó que, al no contar con el cuadernillo impreso (sí lo tenía en formato digital), se sentía limitado. Por su parte, la profesora TS-zumpango antes del acompañamiento, seguía paso a paso cada una de las actividades propuestas en los *Apuntes*. Después del acompañamiento, aunque continuó apoyándose en los *Apuntes*, la docente brindó a su clase nuevas posibilidades de actividades y materiales videográficos no sugeridos en los cuadernillos.

Una de las constantes sugerencias de la profesora TS-zumpango fue que los *Apuntes* sean revisados y que explique la manera en cómo podrían ser manejados por los docentes TS, ya que no son especialistas en la disciplina teatral, ni en ninguna otra de las demás artes.

(4) Sobre el cuarto punto: *uso de internet*. Otra de las premisas de la IPEA fue que las Telesecundarias contaban con sistema de internet, para que a través de éste apoyaran sus clases con materiales en línea. Pero en realidad no sucede así, la mayoría de los centros educativos participantes no contaron con este servicio. Tal fue el caso de los planteles de los docentes que acompañé. La profesora TS-zumpango, quien dio respuesta constante a los comunicados en línea y, a través de la misma hizo revisiones de materiales de su interés, mencionó que el uso de internet fue después de su jornada laboral y que esto le implicaba mayor inversión de tiempo que necesitaba para hacer revisiones de clase de las otras asignaturas; el profesor TS-AXapusco, en el trabajo de acompañamiento virtual, sólo se acercó a él para dar enviar a un sólo aviso de cancelación de la visita o para “descargar” los materiales enviados.

(5) *Experiencias de acompañamiento de los profesores TS-VM, durante sus inicios en la docencia*. La profesora TS-zumpango mencionó su relación profesional en su primer centro escolar de Telesecundaria plantel de Atizapán, con sus compañeros de trabajo, incluso con el director del plantel, de quienes recibió su

apoyo -aunque no especificó en qué consistió éste-, durante su primera incursión como docente. Con ello pretendo hacer notar la importancia que tiene el acompañamiento en el encuentro entre profesores mentores y novatos en su *“incorporación a la escuela y la formación permanente”*, referidas por Vélaz de Medrano (2009, p. 210).

Esta relación también se puede notar en la experiencia compartida durante la feria de la lectura Axapusco por uno de los docentes-TS de la comunidad de Axapusco -no es el docente acompañado-: él tiene la profesión de Ingeniero Civil y no cuenta con formación docente; éste mencionó que recibió ayuda y consejos de sus compañeros y madre (quien es profesora) en algunas asignaturas y para que mejorara su propia práctica.

En ambos casos se observa el acompañamiento brindado a dos docentes novatos, en una *relación simétrica* al ser entre iguales. Sin embargo, no podría decirse que los docentes con mayor experiencia son *profesores-mentores*, es decir, que hayan desarrollado las competencias específicas para ello, al contar *con un diseño de planeación de acompañamiento en torno a las competencias que ha de ir construyendo el profesor novel, así como dar contexto sobre el aula y la escuela, sugerencias de atención y posibilidades de soluciones a las problemáticas más frecuentes y significativas que ahí se presentan; tener voluntad de escuchar y comprender lo que el profesor novel necesita aprender.* La intención de *conocer la trayectoria personal y académica del profesor novel, sus conocimientos y experiencias previas y la disposición y expectativas con las que se incorpora a la escuela y favorecer a que éstos sean dispuestos e integrados en su práctica; centrarse en la resolución de problemas referidos a la situación del acompañado y no en la propia, o de la generalidad; que propicie la reflexión sobre lo que para el profesor novel significa ser un profesor competente, favorecer la inserción del profesor novel dentro del centro escolar y la vinculación con otras comunidades de docentes, y el proceso de*

acompañamiento que permita al profesor novel no sólo el desarrollo de *competencias individuales* sino de *competencias como organización*.

(6) *La confrontación entre la propuesta oficial y la operación de plan de acompañamiento.* Así como Carvajal Cantillo (2003), en su estudio de 2000 realizado en Telesecundarias sobre los registros de las interacciones lingüísticas, hace un comparativo en donde menciona las contradicciones entre la propuesta oficial del Plan y programa de estudio, (SEP: 1993) y su operación. De manera conjunta con el equipo IPEA diseñamos previamente el plan de acompañamiento (Vélaz de Madrano 2009: 224), con base en el Programa oficial 2011, la realidad a la que nos enfrentamos, por un lado, fue que en las Telesecundarias participantes no se imparte la asignatura de artes, ya sea porque existe un profesor de Danza (en TS-zumpango, y el profesor no basa su clase en el programa de Artes-danza) o en los tiempos para las asignaturas, no está programada Artes (en TS-Axapusco). Durante la intervención, en general pudimos ser testigos, por una parte, de las prácticas docentes y cómo con el acompañamiento éstas fueron modificadas, adecuadas o se mantuvieron sin sufrir cambios aparentes; sin embargo, en la mayoría de las veces, se observó que en estos centros escolares no se ha superado la nueva visión que invita a los docentes “a explorar las artes en un sentido amplio, a partir de sus rasgos característicos, de los elementos y recursos que emplea para comunicar, de las distintas respuestas estéticas que produce en las personas y de las posibilidades de expresión que ofrece a los estudiantes” (SEP, 2006:11), por el contrario, mantienen la idea “que considera a la educación artística como una ocupación destinada a (...) montar espectáculos para festividades escolares o a la repetición de ejercicios” (*ibídem*); en las Telesecundarias donde laboran los docentes que participaron del acompañamiento se continúa priorizando los aprendizajes de las otras asignaturas y se considera a Artes sólo para la preparación y presentación de cuadros artísticos para sus festividades: TS-Axapusco, el profesor implementó algunos aprendizajes de Artes-teatro para el evento de la Feria de la lectura de la comunidad escolar de Santo Domingo, con

el montaje de la obra de títeres, y en TS-Zumpango, la profesora acompañada comentó en un par de ocasiones su preocupación porque notaba en que los trabajos escénicos de los niños mostrados en las festividades escolares, éstos no lucieron como “las autoridades” esperaban, así mismo, el director del plantel le “sugirió” a la profesora TS-Zumpango que para el siguiente curso escolar retomara Artes-danza, para que en las festividades realizara la presentación de bailables.

Si bien, el acompañamiento partió de una planeación, una vez puesta en marcha, ésta sufrió modificaciones en función, no de dar cumplimiento a cada uno de los momentos de acompañamiento diseñados, sino a dar respuesta a las necesidades del mismo docente. De las visitas con el profesor TS-AXapusco, puedo mencionar que los ajustes realizados consistieron en buscar y encontrar distintas formas de abordar el acompañamiento: hice un alto en el acompañamiento e implementé una conversación informal para conocer la situación que, a mi parecer, le impedía seguir el proceso esperado, así como la implementación de varias sesiones compartidas que le sirvieran como propuestas de cómo llevar sesiones de Artes-teatro. Procuré que el docente tuviera claro que intentaba entender su práctica, así como sus necesidades y requerimientos para el abordaje de los contenidos de aprendizaje, pues la atención estuvo centrada en su misma persona y en su desarrollo profesional como docente, de lo contrario el acento habría estado en dar cumplimiento a cada uno de los momentos del acompañamiento, delimitado éste sólo al desarrollo y/o potenciación de las competencias esperadas de los escolares.

Otro diseño previo como parte del plan de acompañamiento fue la *secuencia didáctica ejemplificada*, éste se brindó a cada docente acompañado como una alternativa de planeación de los aprendizajes a desarrollar de Artes-teatro; en el caso de la profesora TS-zumpango, el modelo de *secuencia* continuó siendo el propuesto en los *Apuntes de Teatro 1*, y las nociones de elaboración del *ejemplo de secuencia*, sólo eran notadas en la reflexión, aunque no enunciadas de

manera escrita, por ejemplo: la noción de *situación problema* sólo fue comentada y enunciada en la sesión de acompañamientos, pero no la transcribió en su secuencia, así también, la manera de *evaluar* los aprendizajes de la misma: los alumnos debían reportar sus aprendizajes de manera escrita (en el apartado de evaluación de los *Apuntes*), aunque se haya considerado previamente la posibilidad de que la misma presentación de trabajos escénicos fueran el producto de evaluación.

Otro punto a contrastar y que se esperaba sucediera según lo planeado, y sin embargo la realidad fue distinta: una de las premisas iniciales era que *los docentes aceptarían el acompañamiento en favor de la mejora y fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza* y que, al aceptar los docentes el acompañamiento, se lograría cumplir con cada uno de los momentos previamente planteados. Lo cual no sucedió en el caso del profesor de TS-Axapusco, si bien pudo ser por su personalidad tímida, como él comentó, su desinterés por la disciplina teatral o los problemas anímicos que enfrentó durante el periodo de acompañamiento, por mencionar algunos, lo cierto es que el asunto es más complejo y además interviene todo el sistema educativo TS-VM como: organización escolar y el rol socio-afectivo-laboral que desempeña, la relación con sus compañeros docentes, alumnos, comunidad, etc., la experiencia docente, cultura escolar, etc.

(7) *Cambios en los docentes.* Considero que de una u otra forma, el acompañamiento permite generar cambios en todo docente, en algunos casos más notorios que en otros. Del profesor TS-Axapusco, puedo mencionar que si bien éstos no fueron visibles, él sí mencionó contar con un panorama más amplio de la función e importancia de la asignatura de Artes en el currículum escolar, y en una de las actividades realizada con su grupo, mencionó haberse colocado en un “lugar diferente” y más participativo –a diferencia de años escolares anteriores-, esto le permitió sentirse más integrado con sus alumnos.

Sobre el lugar de las Artes en su práctica, puedo mencionar que aunque priorizó su ocupación en la presentación de un producto terminado y no en el proceso vivido por sus estudiantes, mencionó que sí observó la gradualidad de cada uno de los momentos para el montaje, particularmente, las acciones y aprendizajes a desarrollar previas para que sea formativo.

Debo mencionar que en varios momentos mencionó que “él no era como yo” (refiriéndose a mi personalidad de mayor extroversión y perfil en teatro), y que eso le impedía asumir la clase de Artes-teatro, y aunque de manera entusiasmada dijo “ya tengo que empezar” decidido a dar inicio con la asignatura de Artes-teatro, la realidad fue que no logró concretar ni la planeación ni la implementación de ésta con su grupo de alumnos. Con esta experiencia, se confirma una de tesis de Vélaz y Medrano (2009), donde dice que “sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a dónde va” (p. 210), es decir que, ya sea por el desconocimiento de las Artes en el currículum oficial, el poco interés por la disciplina de teatro, la falta de apropiación de los contenidos de la disciplina, etc., el docente acompañado posiblemente no logró tener claridad de lo que esperaba lograr tanto en la asignatura de Artes-teatro como con el acompañamiento.

Así mismo, otro motivo pudo ser falta de empatía con el acompañado y acompañante (en este caso yo), sin embargo no tengo elementos para confirmar esto, ya que la comunicación y actitud de parte del profesor frente al trabajo, fue de cordialidad y respeto.

(8) *Cambios de los docentes después del acompañamiento.* De lo observable en el proceso de la profesora TS-zumpango, retomo el planteamiento que los acompañados son quienes marcan el ritmo de trabajo y dicen qué y cómo es lo que requieren para el abordaje de los contenidos (Valverde y otros, 2004, en Vélaz de Medrano 2009: 213), puedo decir que los cambios fueron notados visiblemente, por ejemplo, en la mayoría de las visitas de acompañamiento, la

profesora después de trabajar lo planeado para la sesión, solicitó constantemente diversos materiales (filmes) y/o sugerencias que apoyaran el abordaje de contenidos de sus clases de Artes-teatro y pidió sugerencias sobre cómo integrar sus saberes de danza folklórica y prehispánica en las actividades de Artes-teatro; compartió los encuentros de su búsqueda individual de nuevos materiales que apoyaron su materia y consideró los saberes de sus propios alumnos, no sólo en su decisión de impartir Artes-teatro a sugerencia de éstos, sino en los trabajos escénicos sugeridos y presentados por ellos.

Si bien, siempre reconoció la importancia de la educación artística en secundaria, manifestó tener mayor claridad de la función de la asignatura Artes en la formación integral de los escolares, al conocer el Plan y programas y principalmente, el Campo formativo de *Desarrollo personal y para la convivencia*; ya enunciaban los ejes de aprendizaje, algunas nociones de las orientaciones pedagógicas, o mencionaba como alguna actividad se refería a este campo formativo.

También, mencionó la importancia de contar con una programación para la clase de Artes –a través de las secuencias didácticas que elaboró-, y que esto le permitió que los niños no se aburrieran y, dejándole la sensación que fue provechosa la sesión.

Por último, tanto para Artes como para otras asignaturas, consideró e incorporó sus saberes de danza, así como su experiencia como ingeniero agropecuario en las actividades del aula.

(9) Sobre *mi participación como acompañante*, en torno a algunos momentos y acciones en el mismo, me surgen algunos cuestionamientos, los cuales mencionaré a continuación. Pero antes, quiero mencionar, de las competencias del docente mentor que sugiere Vélaz de Medrano (2007: 224), dos de ellas: la escucha del docente mentor de lo que el docente novato *explica de lo que*

necesita aprender y el centrarse en la resolución de problemas propios de su quehacer docente, y el *diseño del plan de acompañamiento en torno a las competencias que ha de ir construyendo el profesor novel*. Con ellas pretendo explicar siguientes puntos:

- El profesor principiante debe ir explicitando lo que necesita aprender. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando la mentoría se centra en la resolución de problemas referidos a su propia situación.
- Diseñar el plan de acompañamiento en torno a las competencias que ha de ir construyendo el profesor novel, y a las tareas y problemas más frecuentes y significativos en el contexto de aula y escuela. Vélaz de Medrano (*ibídem*).

Sobre el acompañamiento al profesor TS-AXapusco y al no concluir con él el plan de acompañamiento, al respecto me cuestiono sobre aspectos de mi participación durante el mismo:

- Las *sesiones ejemplificadas* (del tercer momento del acompañamiento y que, en su caso, se realizaron en el segundo), en donde éste se sintió confrontado por las características de su personalidad. Sobre mi participación me pregunto qué tanto logré brindar al profesor una propuesta de abordaje de contenidos de aprendizaje en clase, que respondiera a la problemática de cómo llevar a cabo una clase de Artes-teatro, o, por el contrario y posiblemente por falta de escucha asertiva de mi parte, no logré atender alguna otra problemática de mayor interés o urgencia para él, o le generé un conflicto mayor de cómo realizar una clase de Artes-teatro, al parecerle elevada o complicada, como ya lo mencioné, por las características de su personalidad que él mismo reconoció.
- Sobre el diseño de *secuencia didáctica*, qué tanto, en el intento de brindar al profesor una propuesta de diseño de *secuencia didáctica* resultó que, más bien, “le hice la tarea”.

- Sesiones compartidas. Al igual que en el punto anterior, en el caso de las “sesiones compartidas”, sobre todo durante el montaje de las presentación de títeres, qué tanto le posibilite al profesor una manera de dar respuesta, con la asignatura de Artes-teatro, a una demanda institucional o, por el contrario, me dejé llevar en atender a lo urgente (entrega del producto) y no a lo importante (atender al proceso) que si bien, era necesidad prioritaria del este docente, no lo era del proceso de acompañamiento.
- Respecto al día de la sesión a filmar, correspondiente al cuarto momento, con la profesora TS-zumpango, de los factores mencionados y que posiblemente influyeron en la realización de la misma, me invita a que, si se desea realizar un registro de esta índole, se considere que la presencia de personas ajenas al grupo (profesor, alumnos, acompañante y demás personal que haya participado del trabajo presencial de acompañamiento), pueden influir en el comportamiento de cada uno de los participantes.

CONCLUSIONES

Con esta investigación pude identificar algunas de las necesidades y dificultades más apremiantes en los docentes de telesecundarias del Valle de México, que no son especialistas en la asignatura de Artes-Teatro, en relación con: el manejo del programa de Teatro (2011) de secundaria, las exigencias del centro escolar, con los apoyos que suelen emplear y necesitan para su didáctica de clase de Artes-Teatro, así como la práctica con sus alumnos y sus propios intereses como docentes de esta asignatura, en el ciclo escolar 2011-2012.

Sin embargo, estas relaciones quisiera mencionarlas en las consideraciones a tomarse en cuenta en un proceso de acompañamiento, en el papel y participación de los docentes en su centro escolar, en la expectativa de la escuela en torno al acompañamiento de Artes-teatro: su visión de la institución escolar y lo que esperan

los directivos, y los aspectos que no son fáciles de movilizar, pero que, sin embargo, podría decir que a pesar de ello “se mueven”.

Finalmente, comparto una reflexión de mi proceso como acompañado, durante mi proceso formativo en esta maestría y el trabajo IPEA.

1. Consideraciones a tomar en cuenta en un proceso de acompañamiento.

Al participar en un proceso de acompañamiento, una de las consideraciones que se deben tomar en cuenta y no pasar por alto, es la *experiencia de los docentes*. Como lo mencioné en la primera circunstancia, en la introducción de la tesis, y en los comentarios de la profesora TS-Zumpango, es fundamental la participación de profesores expertos con profesores noveles, sobre todo cuando estos últimos se inician en la docencia. Sin embargo, el acompañamiento tutorial sólo facilita el tránsito del profesor novel en la escuela y no tiene la intención de generar un cambio o mejora de la práctica docente, y/o desarrollar competencias docentes.

De manera contraria, el acompañamiento mentorizado, parte de una programación previa y se implementa, adecua o transforma según la relación empática, ritmo y tiempo de trabajo, necesidades e interés del acompañado; en donde se posibilita el fortalecimiento o el desarrollo de la mejora y/o transformaciones en la práctica de enseñanza del novato.

Las *dificultades* que afrontan en la práctica de la enseñanza de los docentes TS, pueden ser superadas o enfrentadas más fácilmente con la guía de un profesional de mayor experiencia. Por ejemplo: la profesora de Zumpango, para la clase de Artes, en un inicio estuvo sujeta sólo a la guía de los libros de Telesecundaria, en este caso de los *Apuntes de Teatro 1*. La posibilidad del acompañamiento le permitió abrir su “abanico de posibilidades” sobre sus prácticas de enseñanza: si bien, continuó bajo la guía del cuadernillo de trabajo, ahora realizó nuevas búsquedas por internet de materiales no sugeridos en los *Apuntes*,

implementó una nueva estructura para su clase de Artes-teatro (a como antes la llevaba): con actividades de inicio y distensión, desarrollo de los contenidos de aprendizaje, y actividades de evaluación y cierre. Así mismo, incorporó otras disciplinas artísticas como la música y la danza, y su práctica repercutió en otras asignaturas, por ejemplo, en los proyectos de ciencias, en donde utilizó sus saberes profesionales como Ingeniero Agrónomo, o en la dinámica de llevar a cabo las “junta de padres de familia”, al mostrar sencillos ejercicios escénicos de los alumnos y al invitar a participar a los padres en actividades lúdicas de integración; amplió las posibilidades de uso del espacio físico del plantel: salón de clases, el patio y pasillos. Comenzó a emplear conceptos del lenguaje disciplinar, así como la relación de los ejes de aprendizaje de Artes o las orientaciones pedagógicas que se espera desarrollar con las actividades; derivó de su secuencia didáctica el proyecto del “festejo del 10 de mayo”.

Por su parte, el profesor de Axapusco, en las actividades lúdicas del grupo, se atrevió a participar desde un lugar distinto (de ser sólo dirigente a participar de manera activa y horizontal con sus alumnos).

Otra de las dificultades que detecté fue el bajo *dominio del lenguaje de las Artes*, sin embargo, el proceso de acompañamiento permitió a los docentes identificar los aprendizajes desarrollados en los alumnos y que no son propios de la asignatura, como: el trabajo colaborativo, el seguimiento y respeto de las reglas del juego (para las actividades de distensión, ejercicios escénicos y presentación de los mismos), generación de acuerdos comunes, confrontación de trabajos propios con los de los compañeros y reconocer en ellos diferentes maneras de brindar soluciones escénicas; el goce y compromiso por actividades de su interés, etc. Prácticamente, esta reflexión deriva de los trabajos logrados con la profesora y recordemos que ella cuenta con conocimientos en danza folklórica y prehispánica.

De manera contraria, como en el caso del profesor, posiblemente la falta de dominio del lenguaje de las artes, fue una limitante de su acción como docente,

generándole angustia y preocupación. Por ello, será necesario conocer siempre las necesidades de los docentes participantes de un proceso de acompañamiento y durante el proceso, hacer pausas para reflexionar conjuntamente sobre las experiencias vividas en cada uno de los momentos del mismo, así como propiciar acuerdos a fin de que los retos sean realizables.

Por lo tanto, si los docentes manejaran el lenguaje de la disciplina artística de teatro, tomarían decisiones con mayor facilidad sobre las actividades propuestas en los *Apuntes* de teatro, ya sea para implementarlas tal cual, adecuarlas o sugerir otras, a fin de lograr los aprendizajes esperados; la participación de los alumnos en eventos escolares, sería resultado de proyectos de aula y no se realizarían como actividad separada de la asignatura de Artes-teatro.

Así mismo, podría decir que los docentes, en primer lugar, necesitan manejar y dominar bien el lenguaje de la disciplina Artística, para llegar, en consecuencia al campo formativo. Por ejemplo, los docentes TS-VM, al no ser especialistas en disciplinas artísticas, temen equivocarse en la implementación de las actividades, o continúan limitando su práctica a la guía de los *Apuntes*. Es decir, que para lograr manejar el campo formativo, los docentes deben conocer primero la disciplina artística que imparten.

Otra dificultad más a considerar es que *el perfil docente*, el cual repercute en las prácticas de enseñanza de los docentes de Telesecundaria del Valle de México. Algunos son profesionales en educación (profesor TS-Axapusco) y otros de disciplinas distintas a ella (profesora TS-Zumpango, Ingeniero Agrónomo, y el compañero del profesor TS-Axapusco, Ingeniero. Civil). Así mismo, estos últimos constatan lo mencionado por la Maestra ATP del sector 6 TS-EM, comenta que cada año se incorporan al sistema de Telesecundarias profesionales no especialistas en educación.¹⁶ Dicha situación ocasiona que los profesores enfrenten dos problemáticas: la primera, brindar a los escolares los contenidos de aprendizaje cuyo

¹⁶ Esta mención se encuentra en el Capítulo I, en el apartado de "Las Telesecundarias del Valle de México", p. 30.

manejo de información está limitado a los saberes de su profesión, a sus experiencias como alumnos y a la guía de los libros de Telesecundaria, y posiblemente su práctica esté ausente de metodologías y/o estrategias pedagógicas. La segunda es que, al no contar con metodologías o estrategias pedagógicas, consideren sólo la exigencia institucional de atender, principalmente, a los contenidos de matemáticas, español y ciencias, los que son evaluados en la prueba ENLACE, y dejen a la asignatura de Artes relegada y/o anulada de su práctica.

De igual manera, la investigación muestra que los profesores de telesecundaria no imparten la asignatura de Artes porque no cuentan con los conocimientos para implementarla y/o, las experiencias de Educación Artística que tuvieron al ser escolares, fueron poco significativas.

2. Participación de los docentes en su centro escolar

Sobre la participación de los docentes en su centro escolar, puedo mencionar que éste juega un papel importante para la organización escolar y relaciones entre compañeros, ya sea en su rol como profesor frente a grupo, como es lo esperado, o, además, en otras funciones como la de administradores, secretarios, subdirectores, porteros, intendentes, etc.

Si retomamos la clasificación de los docentes, sugerida por profesores durante la evaluación de la actividad en la que participó el equipo IPEA, en la feria de la lectura de la Telesecundaria de Axapusco, mencionaron a *los docentes activos* y a *los pasivos*. Puedo decir que, en el caso de este plantel, los profesores que encabezan al primer grupo no cuentan con formación docente y, el segundo grupo, lo encabeza un profesor de formación.

Con ello quiero decir que el trabajo de un docente de Telesecundaria, no sólo reside en el trabajo de aula, sino en todo lo que implica la organización escolar. Por ello, el acompañamiento deberá ser encaminado a que el docente acompañado abra

nuevas posibilidades de acción que le permitan, a partir de un campo formativo, integrar y/o relacionar la mayor parte de elementos, aprendizajes, actividades, etc., del currículum escolar, proyectos escolares y comunitarios.

En este rubro, también quiero destacar la influencia que tiene la visión de la institución sobre su personal docente y considerar que ésta podría ser un factor del desenvolvimiento de cada uno de los integrantes del plantel escolar.

3. Qué espera la escuela del acompañamiento

Podría decir que el acompañamiento más conocido o, por lo menos el que se implementa con mayor frecuencia en los centros escolares, es el del *acompañamiento-tutoría* y no el de *acompañamiento-mentoría*. Si bien, uno de los propósitos del acompañamiento-mentoría es que éste repercuta en el trabajo dentro del centro escolar, genere redes entre profesores y escuelas, desarrolle en los docentes competencias de organización <aprendizaje institucional>, y no sólo en lo individual (Vélaz de Medrano, 2009, p. 224), a través del trabajo personalizado entre un docente experto y uno novato, y que en este caso fue entre un docente especialista y uno generalista.

Lo cierto es que las autoridades y docentes TS-VM participantes, en un principio esperaban del acompañamiento, un curso presencial con la exposición de contenidos, ejecución de técnicas didácticas a implementar en sus centros escolares y la entrega de tareas específicas. Los profesores acompañados no esperaban participar de la experiencia de un proceso personalizado basado en sus propias necesidades, inquietudes, carencias, intereses, etc., enfocadas en su propia práctica de enseñanza; donde no había “tareas” para entregar y ser calificadas, sino actividades que propiciaban procesos reflexivos y, en algunos casos transformadores, de su propia práctica, en donde el ritmo de trabajo y logros alcanzados estaban sujetos a su propia motivación.

3.1 Visión de la institución escolar de Artes-teatro

Durante el proceso de acompañamiento, observé qué aspectos de la institución o de las personalidades que conforman el cuerpo docente influyen de forma importante en la manera de conducirse, relacionarse, desarrollar su quehacer en el aula, y cómo estas afectaciones se enfrentan distintamente según las características de cada personalidad. Este impacto, repercute en la disposición del docente al solicitar y/o aceptar el acompañamiento. Por ejemplo: (1) si los profesores solicitaron el acompañamiento, (2) si los docentes no solicitaron el acompañamiento, pero aceptaron la invitación de participar en el mismo o (3) los que fueron convocados a participar sin elección a decidir su participación. Así mismo, de ello, dependerá en gran medida el tipo de relación entre el acompañado y acompañante, la generación de compromisos y su cumplimiento, y el desarrollo de las competencias esperadas a desarrollar en el docente acompañado, etc.

Sin embargo, hay docentes que se podrían considerar en los dos y que, una vez iniciado el trabajo de acompañamiento, prontamente aceptan y/o se adaptan a este proceso, como la profesora TS-zumpango quien a pesar de haber solicitado el acompañamiento y estar considerada a participar en el acompañamiento de Artes-danza, aceptó implementar Artes-teatro como reto personal y por el interés de su grupo de alumnos en esta disciplina.

De manera contraria, habrá docentes que puedan expresar su aceptación de ser acompañados y participen en los encuentros de trabajo programado, pero sin una naciente autenticidad de esta decisión, que, probablemente y durante el proceso no se dispongan a potenciar sus saberes y mejorar y/o transformar su práctica. Un ejemplo de ello, es el profesor TS-Axapusco, quien a pesar de su disposición, cordialidad y buena actitud durante el trabajo de cada día del acompañamiento, no participó o dio respuesta a las actividades que de manera conjunta se acordaron.

3.2 Expectativas de los directivos sobre la asignatura de Artes en la escuela: arte como producto

Al respecto, se podría decir que para los profesores TS-VM, la importancia de las disciplinas artísticas sigue siendo el resultado del producto escénico y no el proceso de las experiencias sensibles en el aula y el desarrollo de los aprendizajes esperados. Con el acompañamiento, las autoridades muestran expectativas de ver, en los productos artísticos generados, elementos que denoten mejoría en la calidad de los trabajos artístico-escolares o algo de espectacularidad en sus presentaciones. Es decir, continúan con la idea de priorizar el resultado en los productos artísticos y no el proceso vivido en las experiencias educativas de los estudiantes, sin considerar que el logro del acompañamiento está en la mejora o transformación de la práctica del docente acompañado.

Dos ejemplos que puedo mencionar fueron, por un lado, la participación que tuvo el equipo de IPEA, en la Telesecundaria de Axapusco: los directivos TS-Axapusco esperaban que el IPEA preparase y mostrara un “espectáculo artístico”; cuando se les explicó que no sería así, sino que se pretendía implementar actividades con la comunidad escolar, esto les generó incertidumbre y temor de no cumplir con la expectativa de algo “espectacular”; sin embargo, al finalizar la participación de la IPEA, comentaron que no esperaban que actividades tan sencillas lograran despertar el interés y la participación en los alumnos, profesores y padres de familia, potenciaran su creatividad y los invitaran a la reflexión. Por otro lado, en la presentación del festival del “10 de mayo” (2012), la profesora TS-zumpango, mostró preocupación por la falta de espectacularidad del trabajo a presentar, sin considerar como logros la respuesta de su grupo de asumir el reto de preparar un trabajo con temática prehispánica, el trabajo de investigación de los grupos originarios, el hecho de que se involucrara a músicos profesionales en su evento e involucrar a los padres de familia en los preparativos.

4. Aspectos difíciles de mover, pero que se mueven

Uno de ellos es, como ya se mencionó, la preocupación de los docentes por el resultado y no por el proceso. Por ejemplo, me llamó la atención que a pesar de que a ambos profesores se les puntualizó de manera reiterada que en sus prácticas, la atención debería centrarse en el *proceso* de los alumnos y sin forzarlo, de forma contraria, los docentes continuaron mencionando que era importante cuidar el resultado del proceso, entendido éste como la presentación del producto artístico-escolar, ya que con él son evaluados por la comunidad y sus autoridades. Sin embargo, debo mencionar que a pesar de mantener esta preocupación, aunque no lo mencionaran, se percibió que en su práctica la atención empezaba a dirigirse a la generación de experiencias gratas en sus alumnos, en la relación de iguales entre sus alumnos de convivencia, comunicación, respeto, trabajo colaborativo, el cumplimiento de compromisos, etc.

Otro es, en el mismo rubro, un cambio visión de las autoridades que mantenían la idea de que el *fin último de las Artes* no radica en que el docente desarrolle competencias artísticas y culturales¹⁷ en los escolares, sino en que éste preparare espectáculos para el agrado de los asistentes, sin considerar que los espectáculos puedan no tener mayor repercusión, trascendencia o ser significativos en sus actores. Sin embargo, después del acompañamiento, la directora TS-Axapusco, mencionó que había cambiado su mirada de las actividades artísticas, y veía posibilidades para que sus docentes las implementaran como apoyo en las otras asignaturas, así como invitarlos a realizar actividades en el patio y no sólo dentro del salón de clase.

¹⁷ “Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural”; “(...) La competencia permite que los alumnos integren a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética, promoviendo el desarrollo del pensamiento artístico, (...) ponen en práctica un conjunto de aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos, que brindan la oportunidad de formular opiniones informadas, tomar decisiones, responder a retos y resolver problemas en forma creativa; (...) le otorgan al alumno diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y sentimientos potenciando su propia capacidad estética y creadora...”. SEP 2011, p. 16.

5. Yo como acompañado...

La taza vacía (cuento zen)

"Según una vieja leyenda, un famoso guerrero, va de visita a la casa de un maestro Zen. Al llegar se presenta a éste, contándole de todos los títulos y aprendizajes que ha obtenido en años de sacrificados y largos estudios.

Después de tan sesuda presentación, le explica que ha venido a verlo para que le enseñe los secretos del conocimiento Zen.

Por toda respuesta el maestro se limita a invitarlo a sentarse y ofrecerle una taza de té.

Aparentemente distraído, sin dar muestras de mayor preocupación, el maestro vierte té en la taza del guerrero, y continúa vertiendo té aún después de que la taza está llena.

Consternado, el guerrero le advierte al maestro que la taza ya está llena, y que el té se escurre por la mesa.

El maestro le responde con tranquilidad "Exactamente señor. Usted ya viene con la taza llena, ¿cómo podría usted aprender algo?"

Ante la expresión incrédula del guerrero el maestro enfatizó: "A menos que su taza esté vacía, no podrá aprender nada"

Aprovecho este espacio para mencionar que yo también viví un proceso de acompañamiento tanto con mi asesor de tesis, los profesores de la maestría, en especial con los de la línea de Educación Artística y, particularmente, con cada uno de los integrantes del equipo de IPEA.

También, destaco y agradezco el acompañamiento que me brindaron otras personalidades en mi paso por la vida, aunque éste no haya sido propiamente mentorizado, pero sí generado a partir de mis necesidades de estudiante. Recuerdo en particular al Mtro. Bruno Bert, director de teatro y quien fue mi profesor durante mi formación como actor, en la ENAT. Él nos decía que para aprender algo nuevo, debíamos olvidar lo anterior y nos dispusiéramos y confiáramos en nuestros guías; que al término de todo aprendizaje, el nuevo conocimiento se integraría con el anterior de forma natural. Por esta razón evoco el cuento zen de "la taza vacía": vaciarse de lo anterior y permitirse llenar de lo nuevo y desconocido, y dejar que éste también te encuentre, te sorprenda, te guíe, te forme, te transforme...

Como mencioné, tuve la fortuna de ser asesorado por los especialistas-IPEA. Ellos a veces sin proponérselo, me orientaron en mi proceso de acompañante novato, escucharon mis necesidades como maestrante y compañero investigador, y me retaron para potenciar y acrecentar mi desempeño en los dos ámbitos.

Cierto es que, como menciona Vélaz y Medrano (2009), “sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a dónde va” (p. 10), tenía claro lo que pretendía como estudiante de maestría y acompañante-mentor de los profesores TS-VM, sin embargo, hubo otro compañero maestrante del equipo IPEA que por sus necesidades e intereses, no se permitieron ser acompañado.

Atribuyo que la confianza, compromiso y trato profesional que me demostraron mis compañeros-IPEA, ayudaron en mi proceso, pero también y sin pretensión de ser arrogante, este se facilitó por mi disposición para permitirme guiar por ellos.

No puedo afirmar la necesidad de que un acompañante mentor, antes de brindar el proceso de este acompañamiento, primero debería vivir el suyo como acompañado, pero sí puedo decir que yo tuve esta oportunidad, y que ahora me sirve como parámetro para entender y comprender lo que vive un acompañado: el miedo que le genera la incertidumbre, los limitantes de su propia práctica o las generadas por la institución, así como el entender y respetar su decisión de aceptar o no el acompañamiento. Entender que los beneficios del acompañado permitirán que éste fortalezca, mejore o transforme, y sobre todo, trascienda las bondades de su proceso a los demás ámbitos de su vida.

BIBLIOGRAFÍA

Documento elaborado en la asignatura de maestría Seminario Especializado de Danza II a cargo de la Dra. Alejandra Ferreiro, por Cerdá Michel, F.; Galindo Aguilar, N.; Zúñiga Gómez, D. y Nájera Mata, A. Octubre 14 de 2011.

Barber, M y Mourshed, M. (2008). **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Traducción de Pablo Quintairos.

Baz, M. (1996). **Intervención grupal e investigación**. UAM-Xochimilco. Pág. 63.

Calixto Flores, R. y Rebollar Albarrán, A. (2008). **La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento**. Revista Iberoamericana de Educación, n° 44/ 7-10 de enero 2008.

Carvajal Cantillo, Enna (2003). **Una Mirada a las aulas de la telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico el caso de matemáticas**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3° trimestre, vol. XXXIII, núm. 3 Pág. 151-157 Centro de Estudios Educativos. D.F.

Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009, Enero): **Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria (RES) en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II**, en Latin-American Journal of Physics Education. Págs. 158, 166.

El aprendizaje basado en problemas y el método de casos, en Díaz Barriga A, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y vida*. México: Mc Graw Hill. Págs. 61-95.

Freire, P. (1986). **Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez**. Argentina: Ed. La Aurora. Págs. 53, 55 y 56.

Fuentes Cardona, María Guadalupe del Carmen (2009). **Los Usos de los Recursos Pedagógicos y los Propósitos de la Enseñanza en las Telesecundarias**. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Ghouali, Habib (2007). **El acompañamiento escolar y educativo en Francia**, en RMIE: Revista Mexicana de investigación Educativa, COMIE: enero-marzo, Vol. 12, núm. 32. Págs. 207-242.

La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por los datos y relatos. SEP: México, 2010.

Las Artes y su enseñanza en Educación Básica. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. SEP.

OCDE. (2009). **Informe TALIS. La creación de informes eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados**. Madrid: OCDE, Santillana.

SEP. Plan de Estudios. SEP: México, 2006. Págs. 24-25.

SEP. Plan de Estudios 2011: Educación Básica. SEP.

SEP. Programa de Estudios 2011. Guía para Educadoras. México, D.F. Pág.11

SEP 2011: Programas de Estudio: Guía Para El Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. México. Págs. 19-21, 69-70, 102-103, 109-112.

SEP: 2011. Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base.

Temachtini (2010). **La Telesecundaria Rural Vinculada a la Comunidad. Recreando la Escuela Rural Mexicana**. www.tamchtini.org

Tobón, Sergio, tomado de SEP: 2009. **Curso Básico de Formación Continua para Maestro en Servicio. El Enfoque de competencias, en la Educación Básica.** México. Pág. 31.

Telesecundaria. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa: Organismo Internacional. ILSE / 7 de agosto 2011.
<http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/plataformas-tecnologicas/proyectos/telesecundaria>

Telesecundaria en México: **Televisión que educa.** Por el Dr. Joel Cortés Valadez, Coordinador Sectorial de Educación Secundaria. Secundarias Generales. SEP / Diciembre, 2004.

Vélaz de Medrano (2009). **Competencias el Profesorado-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante,** en Redalyc: Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: Revista de Currículum y Formación de Profesorado Vol. 13, Núm. 1, Universidad de Granada, España: pp. 209-229.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733015>

Ya son más de 900 telesecundarias en el Estado de México. Diario EDOMEX, 22 de julio de 2008. http://www.poderedomex.com/notas.asp?nota_id=33428

ANEXOS

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES DE ARTES-TEATRO DE
TELESECUNDARIA DEL ESTADO DE MÉXICO 2011-2012**

Noviembre 4 de 2011

TRAYECTO DOCENTE

- ❖ **Formación docente** (formación inicial y formación para la docencia)
- ❖ **Motivos de ingreso** a la docencia (considerar alguna anécdota de iniciación)
- ❖ **Trayecto en la telesecundaria?** ¿cuándo, cómo, por qué incursionó en el sistema TS, grados que ha impartido, etc.?
- ❖ **Experiencia en esa telesecundaria**, cuántos alumnos, desde cuando se incorporó, qué grados ha dado.
- ❖ ¿Qué asignatura es la que más les gusta? ¿Cómo trabaja en esa asignatura, qué actividades propone, cómo organiza al grupo?

TRAYECTO DE IMPARTICIÓN DE LAS ARTES

- ❖ Sobre **su experiencia** impartiendo la **asignatura de Artes**:
- ❖ De la **asignatura de Artes**
 - Sobre los el abordaje de contenidos
- ❖ Experiencia **de los alumnos** con la asignatura de Artes-Teatro
 - Características de la población
 - Intereses personales
 - Beneficios de Artes-Teatro en los escolares
- ❖ **Escenarios y tiempos**. Lugar en dónde suele impartir su clase y horas a la semana.
- ❖ **El arte en lo personal**:
 - Participación como ejecutante en alguna disciplina artística
 - Beneficios de sus experiencias artísticas (espectador, artista-novato, artista-aficionado, alumno de actividades artísticas fuera del plantel, en su experiencia como alumno de secundaria, etc.

RELACIONES ACADÉMICO-LABORARLES, TRABAJO COLABORATIVO Y ENTRE PARES

- ❖ ¿Qué tipo de **relaciones** entablan con las **diferentes instancias de la telesecundaria** (directores, ATPs, otros maestros, padres de familia)
- ❖ ¿Qué tipo de **proyectos** han desarrollado en **conjunto con otros maestros**?

ARTES – TEATRO

Segundo grado

Bloque III. Caracterización y teatralidad. Se plantea la importancia de comprender las características que apoyan a un personaje en una obra de teatro.

Competencia que se favorece: Artística y cultural		
Aprendizajes espera dos	Eje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce algunas formas de caracterización usadas en teatro. Identifica las funciones del director en el teatro. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los cambios físicos en el gesto corporal y la voz al utilizar elementos externos en la caracterización: <ul style="list-style-type: none"> Observación de los elementos externos que apoyan la caracterización. Identificación del papel y de los quehaceres del director de escena.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> Construcción de personajes creados por los alumnos, con base en métodos de caracterización externa, para utilizarlos en una narración. Experimentación como director de escena: <ul style="list-style-type: none"> Realización de ejercicios de dirección mediante la colocación de sus compañeros en el espacio teatral en una improvisación.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los métodos de caracterización usados en distintas épocas de la historia del teatro: <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de los cambios y las funciones en el papel de director en el teatro antiguo, y su transformación en el concepto moderno de director.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

	Proceso formativos	Tareas / Actividades	Observaciones y recomendaciones
SITUACIÓN PROBLEMA:	¿Por qué las personas en ciertas situaciones usan máscaras y qué sensaciones les producen?	<p>LLUVIA DE IDEAS (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las personalidades o situaciones en donde se actúa para ser vistos. 	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carnavales - Fiestas patronales de la comunidad - Fiestas de disfraces - Actores de calle - Espectáculos masivos: <ul style="list-style-type: none"> o teatro callejero o inauguraciones deportivas, como las olimpiadas o mundiales de fut bol o circo del sol • Destacar - Usan de la voz y movimientos y gestos corporales? - Cómo se visten, peinan, maquillan, etc. - Otros elementos apoyan la caracterización de personajes
CONTENIDOS CARACTERIZACION EXTERNA	Exaltación de la voz	<p>Presentación del sonido del video y sin mostrar la imagen, a fin de identificar “imágenes”, a través de la exaltación de la voz” (2) (4) (6)</p> <p>Después de escuchar la narración (voces, sonidos, musicalización), los alumnos dibujarán el personaje que más le haya llamado la atención y lo presentará a los compañeros, destacando cada una de las características que se imagine del personaje.</p> <p>Luego, se presentará nuevamente el video: lo verán y escucharán y compararán las diferencias y semejanzas a fin que descubran su potencial para caracterizar un personaje. Comentarán al grupo:</p>	<p>Ejemplos de videos:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=7rFezly6taA</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=Jfm7wdf7kBo</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=i3hrXhCUM6Q&feature=related</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - sobre cómo el tono, volumen, intensidad y matices de voz de cada personaje, y demás sonorizaciones los “inspiraron” a crear su personaje dibujado. - por qué diseñaron cada una de los detalles del personaje: gesto facial y/o corporal, vestuario, peinado, otros elementos. 	
	Exaltación del cuerpo en movimientos	<p>Ejemplo de uso del cuerpo escénico con los elementos de caracterización (4) (6)</p> <p>Después de apreciar el video, comentarán cómo el maquillaje exalta los gestos faciales y cómo el actor emplea su cuerpo en la presentación de sus personajes para la comunicación de su relato escénico.</p>	Video: Mirarán el fragmento del trabajo de <u>Marcel Marciou</u> (video 6).
	Exaltación de las características externas	<p>Elementos de caracterización externa</p> <p>Presentar videos sobre de los elementos de caracterización externa: maquillaje, vestuario, máscaras, etc.</p>	<p>Ejemplos visuales:</p> <p>Máscara: (archivo)</p> <p>Maquillaje: http://www.youtube.com/watch?v=kyf6HRxngOY</p> <p>Vestuario: http://www.youtube.com/watch?v= J51m6RxBZY</p>

		<p>Elaboración de Máscaras y elección de Vestuario</p> <p>Conocimiento de algunas técnicas de caracterización externas usadas en el teatro griego (máscaras, maquillaje, coturnos, vestuario).</p> <p>Diseño de máscara (2) (4) (12)</p> <p><i>Instrucciones:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la hoja o cartón dibuja los rasgos característicos que desees darle a tu máscara, colorea, traza y diseña todo lo que quieras que lleve. Cuida bien que los espacios designados a donde irán los ojos correspondan con los tuyos, y si lo desees, también incluye los espacios para los orificios de la nariz y los labios. 2. Cuando hayas terminado de diseñar la máscara, recórtala con la silueta del rostro y también recorta el área que corresponde a los ojos y, si lo elegiste, a la nariz y los labios. 3. Colócale el cordón elástico a la altura de tus orejas, para que lo sostengas en tu cara. 	<p><i>Material:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 hoja de papel o cartón ✓ Lápices de colores ✓ Cordón elástico ✓ Tijeras
<p>EXPERIENCIA: EXPLORACIÓN CREATIVA / NOTACIÓN</p>		<p>Exploración escénica empleando los elementos externos de caracteriza (1) (2) (5) (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con las máscaras elaboradas, se realizarán exploraciones escénicas de diferentes objetos, animales y/o objetos, así como de distintos sentimientos y emociones. - Se propondrán varios vestuarios en la exploración empleando ropa vieja de su casa, papel y demás materiales reciclables, diseñarán los vestuarios y demás elementos de cada personaje 	<p>Sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “1, 2, 3, calabaza” • “Si fueras..., cómo serías...” • Resignificación de objetos

<p>PENSAMIENTO REFLEXIVO</p>	<p>Evaluación Verificación de Aprendizajes</p>	<p>- Comentarios: (4) (5) (6) (11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la individualidad de la voz y el manejo corporal - Reconocimiento a las diferencias e individualidades al atender y resolver una problemática: diseño y presentación de máscaras - Valoración por cada uno de los trabajos expresados. - Reconocimiento de su entorno en el uso de máscaras
<p>NOCIÓN DE TAREA</p> <p>Y</p> <p>EXPERIENCIA: EXPLORACIÓN CREATIVA / NOTACIÓN</p>	<p>Integración de aprendizajes</p>	<p>Creación colectiva (4) (5) (7) (9) (10) (12)</p> <p>Cada equipo es una compañía de teatro muy importante del mundo y audicionará para que su espectáculo participe en el evento más importante del año: deportivo, artístico, político, etc. Dicho espectáculo contendrá algunos de los siguientes lemas “<i>si gano, todos ganamos</i>”; “si me divierto es porque todos se divierten”, “nos conmovemos juntos”:</p>	<p>Acciones a atender por parte del equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo adecuo la historia de mi obra para hacer cumplir el lema? • ¿Qué elementos externos apoyarán mi presentación? • ¿Qué otros elementos escénicos revisados en clase podré emplear? • Si este trabajo escénico lo presentara en otro espacio, ¿en dónde me gustaría que fuera y qué quisiera provocar en el público?
		<p>En equipos (2) (6) (7) (9) (10) (12)</p> <p>En grupos de 3 a 5 integrantes. Investigarán y elegirán una fábula o relatos de su interés</p> <p>Leerán por equipos y elegirán un personaje a representar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñarán la máscara de su personajes - Propondrán el vestuario a manera que lo represente y resalte sus características. - Le darán una “voz”, es decir, cada alumno-actor interpretarán la voz que más se adecue al personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por ejemplo, las fábulas de Esopo: (1) 8) <ul style="list-style-type: none"> - Sapo y el escorpión - El león y el ratón - La zorra y la cigüeña • Considerar narraciones y/o cuentos, trabajados en el programa de español. • Incorporación aprendizajes de Primer grado y del Bloque I y II del Segundo, así como de otras asignaturas

		<ul style="list-style-type: none"> - Le dará una “cuerpo”, es decir, cada alumno-actor propondrá una postura y gesto corporal que se adecua al personaje 	
<p>EXPERIENCIA: EXPLORACIÓN CREATIVA / NOTACIÓN</p> <p>NOCIÓN DE TAREA</p>	<p>Preparación de la representación</p>	<p>Ensayos (1) (2) (5) (9) (10) (11)</p> <p>Trazo escénico</p> <p>Se aprovecha para dar a conocer las tareas y compromisos del director y los actores:</p> <p>Calendarización de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensayos con actores - ensayo con producción, - ensayos generales - presentación 	<p>Se prepara con los elementos elaborados: máscara, vestuario, cuerpo y voz, la presentación de la fábula o relatos de su interés.</p>
<p>PENSAMIENTO REFLEXIVO</p>	<p>Verificación de Aprendizajes</p>	<p>Evaluación (4) (5) (6) (11)</p> <p>Se comenta la experiencia desde la conformación de quipos hasta el término de la presentación y su relación con el público</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se destacan: <ul style="list-style-type: none"> - los conocimientos del lenguaje teatral adquiridos - los valores mostrados para la realización del trabajo - cómo superaron los conflictos de grupo - qué encontraron, descubrieron, les sorprendió - cómo afrontaron el reto de la realización de su proceso escénico, etc.

ANEXO 3: Material Didáctico de Integración Grupal

Artes-Teatro. Primer grado*

Bloque I. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural		
Aprendizajes esperados	Eje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Interpreta narraciones cortas mediante el movimiento corporal, el gesto y la voz, y comunica ideas, sentimientos y vivencias. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de las posibilidades de expresión del cuerpo, mediante las calidades e intenciones del movimiento con base en mensajes verbales y no verbales para transmitir emociones, ideas, sentimientos y situaciones diversas. Identificación de la emisión de mensajes verbales y no verbales por medio del cuerpo, los gestos y la voz, observando a personas con diferentes edades y ocupaciones.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> Exploración de las posibilidades expresivas gestuales del cuerpo, del rostro y de la voz, utilizando la expresión oral para comunicar ideas, emociones y sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> Uso de diferentes velocidades y calidades de movimiento en su expresión personal. Exploración del desplazamiento en el espacio, fortaleciendo la desinhibición y espontaneidad de gestos, movimientos, posturas, acciones y desplazamientos.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de la expresividad y los mensajes verbales y no verbales en las relaciones personales, por medio de la descripción de expresiones del cuerpo y la voz propia o de terceros. Discusión colectiva sobre la expresividad y los mensajes no verbales en la vida cotidiana de los alumnos, a partir de la observación de los mensajes creados en el grupo y de los emitidos por personas de la comunidad y/o de la familia.

* Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. SEP.

La secuencia presentada responde a un momento diagnóstico, previo al abordaje de los contenidos del primer bloque, a fin de generar un ambiente propicio del trabajo de Artes-Teatro.

Situación problema

Cuando vamos a lugares nuevos en donde nos vemos en la necesidad de interactuar y /o participar con otros, ¿qué hacemos para sentirnos más seguros, desenvolvemos libremente y de manera confiada? Por ejemplo, cuando vamos a una fiesta y sin conocer a los invitados, en el primer día de clases, cuando se conforman nuevos grupos (como un equipo de fútbol, de baile, etc.).

MI MANO Y REGLAMENTO GRUPAL

Tiempo aproximado: 50 min.

Propósito: a partir de los intereses y necesidades de los alumnos, generar un reglamento grupal.

1. En una hoja de papel, dibuja tu mano (cualquiera de las dos), y decórala a tu gusto. Adentro de cada dedo dibujado, responde las siguientes preguntas (no necesariamente escribirás las preguntas, pero sí las respuestas):
 - *Pulgar:* ¿Qué esperas de la asignatura de Artes-Teatro?
 - *Índice:* ¿Qué esperas de tu profesor, al impartir Artes-Teatro?
 - *Medio:* ¿Qué esperas de tus compañeros?
 - *Anular:* ¿Qué quieres que tus compañeros den a la clase y al grupo?
 - *Meñique:* ¿Tú, qué vas a dar a la clase y a tus compañeros?

Escribe tu nombre en la hoja y pégala alrededor del salón para que tus compañeros puedan leerla y tú leer las de ellos.

2. Al finalizar, cada uno se dirigirá a su lugar y, de las respuestas leídas, comentará al grupo cuáles son los aspectos que más coinciden.
3. Se elegirá a compañero para que anote los comentarios* en el pizarrón y quien, a su vez, estará agrupando las ideas, según las semejanzas de ellas.

** Es muy posible que los comentarios estén dirigidos hacia la diversión de la clase, el respeto, la confianza, la realización de las tareas de manera conjunta: en trabajo de equipo,*

4. Una vez terminado, se votará por la ideas que más les hayan interesado y, las que tengan mayores votos son la que se escribirán en el reglamento. (Se elijan entre 3 a 5) y formarán el *reglamento del grupo*.

5. Opcional: para que tenga mayor compromiso, escríbanlo en una hoja de rotafolios y péguenlo en una de las paredes del salón, a fin de que lo tengan presente durante el curso.

Otra posibilidad es que escriban el reglamento en su cuaderno y lo presenten firmado al día siguiente. Por ejemplo:

<i>REGRLAMENTO GRUPAL</i>		
<i>1. Respeto</i>		
<i>2. Confianza</i>		
<i>3. Compromiso de todos a participar en las prácticas, de manera colaborativa.</i>		
<i>4. _____</i>		
<i>5. _____</i>		
<hr/> <i>Firma del alumno(a)</i>	<hr/> <i>Firma del padre o tutor</i>	<hr/> <i>Firma del profesor</i>

Comentarios finales de la experiencia*. Algunas sugerencias son:

- ¿Con cuántos compañeros compartiste semejanzas y/o diferencias, de lo escrito en su mano?, ¿a qué crees que se deba?
- ¿Qué dificultades encontraste para la realización del reglamento?
- ¿Para qué crees que servirá la generación del reglamento grupal?
- ¿Qué consideras pudiera ocurrir de no cumplirse los acuerdos, propuestos en el reglamento?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

ACTIVIDAD 2. ME PRESENTO Y SE PRESENTAN

Tiempo aproximado: 15 min.

Propósito: romper el hielo y conocer a los integrantes del grupo.

Colóquense haciendo un círculo grupal e intercalándose una mujer al lado de un hombre.

La actividad consta de 3 rondas:

1ª Ronda. El profesor iniciará la actividad diciendo la siguiente consigna:

“A continuación, saludaremos a nuestro compañero de la derecha y nos miraremos a los ojos desde el inicio, hasta el término del saludo, diciendo las siguientes frases”:

Profesor(a): ¡Hola! Me llamo... (dice su nombre)*

Alumno(a) 1: ¡Hola! Mucho gusto.*

** Siempre mirándose a los ojos.*

“...Es seguida, el Alumno 1 continúa la misma dinámica con el compañero que está a su derecha (alumno 2) y así sucesivamente, hasta llegar nuevamente con el profesor.

Alumno(a) 2: ¡Hola! Me llamo... (dice su nombre)*

Alumno(a) 3: ¡Hola! Mucho gusto.*

2ª Ronda. Nuevamente, el profesor iniciará la ronda con un saludo, pero esta vez con incorporará un respetuoso contacto físico (puede ser sólo la mano, pero la pretensión es que se arriesguen otra parte de la mano, un abrazo, un beso en la mejilla, etc.), diciendo:

Profesor(a): ¡Hola! Me llamo... (dice su nombre)*

Alumno(a) 1: ¡Hola! Mucho gusto. Yo me llamo... (dice su nombre)*

(Agregan el contacto físico)

* *Siempre mirándose a los ojos.*

Y continúan nuevamente uno por uno hasta terminar con el profesor.

3ª Ronda. Una vez más, el profesor iniciará la ronda saludando al *alumno 1* incorporando frase y contacto físico, pero le agregará un movimiento graciosamente espontáneo y respetuoso (un brinco como chango, un baile en pareja, una canción, etc.). Continúan hasta terminar la ronda.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- ¿Cómo lograron superar el reto de reproducir un ambiente del entorno empleando sólo sonidos?
- ¿Lograste identificar las voces de algún compañero en particular o no, porque lograron transformarla en distintos sonidos?
- ¿Lograste reconocer los alcances que puede tener expresarse (no sólo en palabras?, explica.
- ¿Algunas te has comunicado con tu cuerpo, señas o sonidos, en lugar de palabras, ¿cómo fue esa experiencia?
- ¿En qué otras actividades identificas el empleo de tus posibilidades vocales?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- A tus compañeros, ¿los miraste a los ojos?, ¿tú y ellos lograron mantener su mirada hacia el compañero?
- ¿Qué gestos acompañaron los saludos de los compañeros o el tuyo?
- Además de las palabras, ¿con qué otras partes corporales podemos saludarnos, comunicarnos, expresarnos?
- ¿Te sentiste respetado en la actividad?

- ¿Notaste si alguno de tus compañeros sintió agredido, falta de respeto, ofendido? Si la respuesta es sí, ¿a qué crees que se deba y qué propondrías para evitarlo en los futuros ejercicios?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

PÁJAROS A SUS NIDOS

Tiempo aproximado: de 15 a 20 min.

Propósito: correr, jugar, divertirse e integrarse grupalmente.

El grupo se colocará en círculo (alternando hombre y mujer). El profesor invitará a 6 voluntarios para que ejemplifiquen la actividad. Al terminar, el grupo conformarán los tríos para empezar la diversión.

Con los 6 voluntarios:

“Se colocarán dos compañeros frente a frente y se tomarán de las manos para formar un ‘nido’. Dentro de esta figura se colocará otro compañero, al que llamaremos “pájaro” (los voluntarios conformarán 2 tríos).

Una persona afuera de los tríos dirá una de las siguientes 3 consignas, con voy muy fuerte:

1. ***¡Pájaros a sus nidos!****, y los *nidos* levantará sus brazos para permitir que *pájaros* salgan y busqué de otro *nido*. Colocado al extremo contrario en donde se encuentren, es decir, no el nido que está inmediatamente al lado.
2. ***¡Nidos a sus pájaros!****, los *pájaros* se quedan en su lugar; todos los *nidos* (sin soltarse), se desplazan hasta el otro extremo del espacio en busca de otro *pájaro* que proteger.
3. ***¡Cacería!****, los *nidos* y *pájaros* se deshacen y se conforman en nuevos tríos.

Notas

- ✓ En los 3 casos, mientras todos corren en busca de un nuevo nido, el compañero que dijo la consigna, tendrá la oportunidad de robar un nido y meterse en él.
- ✓ En los casos 1 ó 3, mientras cambien de lugar, todos los compañeros correrán tomando la actitud de un pájaro.
- ✓ Si sobran compañeros, se harán nidos de 3 integrantes.
- ✓ El compañero que se quede fuera de los tríos 3 veces pagará un castigo artístico que será: cantar, bailar o contar un chiste. Si le cuesta trabajo participar, se le pedirá a un voluntario que lo acompañe para que juntos salden la deuda.
- ✓ Será propicio jugar cuidarse unos a otros para evitar accidentes.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- ¿Cuál crees que haya sido el propósito de la actividad?
- ¿Qué valores intervinieron en el juego ?, explica
- ¿Te divertiste?, ¿por qué?
- ¿Qué otras variantes propondrías para que el juego fuera más divertido?, etc.

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla frente al grupo.

ACTIVIDAD 5. MI CANCIÓN

Tiempo aproximado: 60 min.

Propósito: generar un trabajo conjunto, a fin de fortalecer la confianza del grupo.

Con tu grupo, conformen equipos de aproximadamente 10 compañeros. En un tiempo máximo de 15 a 20 min., se pondrán de acuerdo para elegir y preparar una canción para ser presentada ante todo el grupo.

1. Puede cantar una canción que conozcan
2. Pueden inventar una canción

3. Pueden cambiar la letra de una canción y utilizar la melodía

Al terminar, presentarlas al grupo. Comenten:

- ¿Qué fue lo que más te gustó de tu trabajo y de tu equipo?
- ¿Qué te parecieron las canciones de tus compañeros?
- ¿Qué acierto puedes mencionar que tuvo tu equipo?, ¿y los de los otros equipos?
- ¿Qué aspectos puedes mencionar para ser mejorados en una segunda presentación y qué les propondrías a los demás?
- ¿Qué sensación, emoción, reflexión te generó esta actividad?

Ahora tienes 15 minutos más. Con las observaciones de tu equipo y de tus compañeros de grupo, preparen, ensayen y superen su presentación, pero, ahora le agregarán movimientos de una divertida coreografía. Al finalizar los trabajos, todo el grupo nuevamente comentará sobre la experiencia vivida.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- (Recuperen algunas de las preguntas anteriores)
- ¿Has notado que estamos explorando las posibilidades de *nuestro **cuerpo***, *nuestra expresión facial (**rostro**)* y *nuestra **voz***?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

ANEXO 4: Propuestas fílmicas

Fragmentos y a sugerencias fílmicas enviadas a través de correos electrónicos:

En el bloque que es *Jugando a ser otros. El personaje y la caracterización*, te propongo que partan de comentarios sobre las películas que han visto en común (por ejemplo las de Walt Disney, Harry Potter, El Señor de los anillos) y los invites a reflexionar sobre la participación que tienen esos personajes en la película.

Personajes:

- Principales. Son los protagónicos y en donde gira el eje de la historia. Por ejemplo:
 - La Bella y la Bestia
 - Woody y Boss
 - Harry Potter
 - Frodo y Aragorn
- Secundarios. Los que favorecen tiene una participación destacada y permiten o impiden que el protagonista alcance su cometido.
 - (de la Bella y la Bestia) Gastón, la tetera, el reloj, el candelabro
 - (de Toy Story) Andy, Señor cara de papa, Jessy, tiranosaurio Rex, etc.
 - Ron y Hermione (aunque, dependiendo la historia, podría ser también protagónicos)
 - Sam y el resto de la comunidad del anillo
- Incidentales. Los que no tienen participación relevante.
 - Los personajes que cantan en la plaza, cuando Bella canta "vida provincial".
 - La mamá, hermana y vecino de Andy
 - Los profesores y amigos (dependiendo de la película, algunos podrían pasar a ser secundarios)
 - Los aldeanos Hobbyts, los Elfos, los guerreros del bando enemigo, etc.

Tal vez a los estudiantes se les ocurran otras películas o programas de televisión. Ocupa esa información de los estudiantes ya tienen.

Algunas filmaciones para apoyar la clase con algo visual, puede ser:

- El número musical de la Bella y la Bestia: "Vida Provincial"
- "Paris te amo" tiene muchos cortometrajes, ahí escoge cualquiera.

Otras películas o cortometrajes más que podrían mirar son:

1. Película **CERO Y VAN 4**. Son 4 cortometrajes: 'El torzón' de Antonio Serrano; 'Vida express' de Alejandro Gamboa; 'Barbacoa de chivo' de Carlos Carrera; y 'Comida de perros' de Fernando Sariñana
2. Película **Te presento a Laura**.
3. Película **Cansada de besar sapos**
4. Película **El mismo cielo**
5. Película **Atlético San Pancho**
6. Cortometrajes:
 - **El Circo de la Mariposa**: <http://www.youtube.com/watch?v=WPey7ace294>
 - **Abuela Grillo**: http://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM
 - **A Flor Más Grande do Mundo** (José Saramago): <http://www.youtube.com/watch?v=-KTL94RI7CI>
 - **La Bella Durmiente por la ABUELITA O'GRIMMS**: <http://www.youtube.com/watch?v=cIDv1jJhoxY>

Artes-Teatro. Primer grado*

Las actividades presentadas no están inmersas en secuencias didácticas, sino por actividades separadas. Partiré de una probable situación problema, a fin de detonar ideas, recuerdos y conocimientos previos de los alumnos, así como despertar el interés por los contenidos a descubrir. La redacción de las actividades está dirigida hacia los escolares.

Bloque I. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural ¹⁸		
Aprendizajes esperados	Eje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Interpreta narraciones cortas mediante el movimiento corporal, el gesto y la voz, y comunica ideas, sentimientos y vivencias. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de las posibilidades de expresión del cuerpo, mediante las calidades e intenciones del movimiento con base en mensajes verbales y no verbales para transmitir emociones, ideas, sentimientos y situaciones diversas. Identificación de la emisión de mensajes verbales y no verbales por medio del cuerpo, los gestos y la voz, observando a personas con diferentes edades y ocupaciones.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> Exploración de las posibilidades expresivas gestuales del cuerpo, del rostro y de la voz, utilizando la expresión oral para comunicar ideas, emociones y sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> – Uso de diferentes velocidades y calidades de movimiento en su expresión personal. Exploración del desplazamiento en el espacio, fortaleciendo la desinhibición y espontaneidad de gestos, movimientos, posturas, acciones y desplazamientos.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de la expresividad y los mensajes verbales y no verbales en las relaciones personales, por medio de la descripción de expresiones del cuerpo y la voz propia o de terceros. Discusión colectiva sobre la expresividad y los mensajes no verbales en la vida cotidiana de los alumnos, a partir de la observación de los mensajes creados en el grupo y de los emitidos por personas de la comunidad y/o de la familia.

Situación problema

Comúnmente para relacionarnos con otros, ¿con qué partes de tu cuerpo te comunicas? Tu voz y gesto corporal, ¿cómo expresas tus pensamientos, sentimientos, emociones, etc.?

¹⁸ “Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural.” SEP: Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. Pág. 16

ESPEJOS EN MOVIMIENTO

Tiempo aproximado: 40 min.

Propósito: desarrollar la percepción sensorial y la conciencia corporal: el movimiento, el gesto facial y corporal, y uso del cuerpo como medio para comunicar.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Materiales: música que inspire la generación de movimientos, variaciones y calidades del mismo, a consideración del docente

Indicaciones. Con los compañeros, formen parejas intercalados niños y niñas y designar un número 1 y 2 para cada uno.

Primer momento. El 1 será el *espejo* y 2 será *persona*. Distribuidas las parejas en el espacio de trabajo, se colocarán de frente al compañero. El compañero 2 propondrá movimientos empleando todo su cuerpo, mismo que serán reproducidos por 1 como reflejo de la *persona* que se en él. El tiempo de exploración será entre 5 y 7 minutos. Al concluir, se cambiarán los roles.

Segundo momento. Al terminar, volverán a explorar los movimientos en pareja, pero en esta ocasión *persona* y *espejo* se tocarán suavemente y de manera respetuosa (sin agarrarse), como si la persona tocara su reflejo mientras se mueve; iniciarán tocándose las manos y de ahí derivar a los, brazos, cabeza, espaldas, rodillas, piernas, nariz, pies, etc.; será una danza entre ambos. El tiempo de exploración será de 7 minutos, aproximadamente. Al terminar, cambian de roles.

VARIANTE

Para el *segundo momento* pueden iniciar con los ojos cerrados. Si la dinámica lo permite, el trabajo de las parejas puede derivar una danza, que permita romper

la estructura de “espejo- persona”, y permita que se muevan libremente, como en una danza, pero contactando siempre alguna parte de su cuerpo.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- Cuando fueron *persona*, ¿qué hicieron para lograr guiar al compañero *espejo*?
- Cuando fueron *espejo*, ¿qué hicieron para copiar los movimientos de la *persona*?
- Si no pudieras ver, ¿cómo crees que podrías copiar los movimientos de otra persona?
- En la actividad, ¿qué sentidos empleaste y, con ellos, qué sensaciones lograste percibir?
- ¿Qué valores demostraste?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo

ADIVINA LA HISTORIA

Tiempo aproximado: 60 min.

Propósito: Comunicar a través el gesto corporal -la expresión no verbal- una historia colectiva y desarrollar la capacidad para improvisar en escena.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Indicaciones: Elijan cinco *voluntarios*, quienes saldrán del salón un momento. Los que se queden acordarán una *breve historia* y que será comunicada al *voluntario 1*. La historia podrá ser tan larga o tan corta como lo decidan.

Algunos de los ejemplos narrar son:

- Tengo una bicicleta roja. Todos los domingos doy un paseo en ella, por Av. Reforma, con mis amigos de la colonia.

- Me gusta mucho la clase de matemáticas porque siempre estoy soñando con la niña/niño que me gusta, y cuento cada segundo que estoy con ella/él.

En seguida harán pasar al *voluntario 1* y le contarán la historia, pidiéndole que la narre al *voluntario 2* sin emitir palabras o sonidos ni utilizar elementos de utilería, sólo se valdrán del gesto de su rostro y su cuerpo para comunicarse. Cuando *voluntario 1* tenga clara la historia, harán pasar al *voluntario 2*. Al terminar el *voluntario 1* de contarla la historia, se hará pasar al *voluntario 3* y, ahora el *voluntario 2* será el narrador de la historia. Así seguirán hasta que concluyan los 5 voluntarios.

Al finalizar, le preguntarán a cada compañero *voluntario* que les narren de manera oral lo que entendieron de la historia que ellos comunicaron.

VARIANTE

Conformar equipos de cinco integrantes y se enumerarán para saber el lugar de participación. El facilitador contará la misma historia a los compañeros 1, misma que éste comunicará, con gesto corporal y sin palabras ni sonidos, a su compañero 2.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- Menciona las facilidades o dificultades para:
 - acordar una historia en grupo,
 - comunicar nuestras ideas sólo con el gesto corporal
 - entender las ideas de los otros a través de sus expresiones corporales
- Cómo me expreso con mi gesto corporal mis pensamientos, sentimientos y emociones de manera cotidiana

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

TRABALENGUAS Y LA VOZ

Tiempo aproximado: 45 min.

Propósito: reconocer las posibilidades expresivas de la voz personal, favorecer la dicción correcta, fortalecer el diafragma, la memoria y practicar la proyección de la voz.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Materiales: trabalenguas, por ejemplo:

Memo Medina

*Memo Medina mimaba melosamente
al minino de su mamá Manuela,
mientras Modesto, muchacho moreno,
remontaba las cumbres a lomo de mula,
comiendo y mascando mucho camote.*

Erre con erre

*Erre con erre, cigarro,
erre con erre, barril;
rápidas corren y ruedan
las rápidas ruedas
del ferrocarril.*

Picapedrero

*Quiebra piedra, piedra quiebra
en la quebrada de Puebla,
el picapedrero Pliego.
Y al quebrar Pliego la piedra
en la quebrada de Puebla
pierde piedras,
piedras pierde en la quebrada de Puebla
el picapedrero Pliego.*

Indicaciones: Por parejas, colóquense frente a frente. Un compañero será A y el otro B.

El compañero A colocará de manera respetuosa sus yemas de tus dedos en el estómago del compañero B, para sentir el movimiento producido por su respiración. Cada vez que exhale, hará una ligera presión.

El compañero B respirará suavemente y de manera profunda (inflando el estómago - sin subir los hombros ni inflar el pecho-), es decir, que llenará de aire sus pulmones pero repercutirá en el movimiento del estómago y no en el pecho, con el fin de fortalecer tu *diafragma*.

Para exhalar, lo hará a manera de suspiro, muy suavemente y contando del 1 al 10; después, del 1 al 20; luego, hasta la numeración que aguante. Al finalizar, cambiarán de rol.

En seguida, todo el grupo dirá a coro uno de los trabalenguas y con una sola respiración: respiración profunda y suave, y exhalación a manera de suspiro. Luego, cada integrante del grupo ensayará por su lado la manera de decirlo con una sola respiración y de manera correcta. Practica diferentes matices para decirlo: velocidades (*ritmos*), volumen (*intensidad*), agudos y graves (*tonos*).

Para finalizar, cada uno tendrá tres oportunidades presentar su trabalenguas.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- Describe cuáles son las características de tu voz.
- ¿Qué diferencias encuentras con la de tus compañeras y compañeros?
- ¿Qué entiendes por *ritmo*, *intensidad* y *tono* de la voz?
- ¿Qué *valores* mostraste en la actividad?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

AMBIENTES SONORO

Tiempo aproximado: 50 min.

Propósito: Identificar las posibilidades vocales a través de la sonorización de ambientes del entorno.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Indicaciones: En equipos entre 5 ó 6 integrantes. Cada equipo tiene la tarea de prepara un ambiente sonoro.

1. Cada equipo preparará un ejercicio sonoro y lo presentará al público.

- a) El equipo sólo podrá emplear su voz a través de sonidos (preferentemente sin palabras). Puede servirse de otros sonidos, ya sea de su cuerpo (silbidos, aplausos, chasquidos, pisadas) y de diversos objetos que sirvan para el ejercicio.
- b) El equipo elegirá un ambiente sonoro, pero no tendrá que conocerlo el resto del grupo. Algunas sugerencias son:
 - El circo
 - Una fábrica
 - Estadio de futbol
 - La feria
 - Una granja
 - Otro que proponga el profesor o el mismo equipo

Contarán con 20 minutos para ponerse de acuerdo y prepararlo. Tendrán que ensayarlo previamente. Cuiden la manera en que inicia y concluye el ejercicio. Hagan varios ensayos.

Si necesitan asesoría, acérquense a su profesor/a.

2. Escenario. Puede ser en el espacio asignado para la presentación de los trabajos o desde el lugar que elija el grupo, ya que el público no mirara las presentaciones.

3. Público

- a) El público no verá las presentaciones, sólo las escuchará. Para ello, durante la presentación de ejercicios, deberá estar con los ojos se vendados o de espaldas al escenario.

Deberás mostrar una escucha activa para que, al final del ejercicio diga qué ambiente fue el que reprodujo el equipo.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- ¿Cómo lograron superar el reto de reproducir un ambiente del entorno empleando sólo sonidos?
- ¿Lograste identificar las voces de algún compañero en particular o no, porque lograron transformarla en distintos sonidos?
- ¿Lograste reconocer los alcances que puede tener expresarse (no sólo en palabras?, explica.
- ¿Algunas te has comunicado con tu cuerpo, señas o sonidos, en lugar de palabras, ¿cómo fue esa experiencia?
- ¿En qué otras actividades identificas el empleo de tus posibilidades vocales?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

LAS ESCULTURAS

Tiempo aproximado: 20 min.

Propósito: Moldear una escultura con tu cuerpo y el de tus compañeros para identificar las posibilidades propias del cuerpo.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Indicaciones: Por parejas (preferentemente hombre y mujer), cada integrante se nombrará *A* y *B* respectivamente y, según el rol asignado, transformará el cuerpo del compañero en una esculturas.

Compañero *A*, será el escultor

Compañero *B*, será la escultura.

El compañero *B* estará colocado en posición de cuclillas y con los ojos cerrados, y esa será su posición inicial, y mantendrá una actitud de disposición para ser moldeado.

El compañero *A* moldea de manera respetuosa y creativa al compañero *B*. Primero, probará diferentes formas posibles hasta lograr crear una figura ingeniosa e interesante.

A favorecerá a que, durante todo el ejercicio, *B* se sienta en un ambiente de confianza y respeto. Así mismo cuidará que *B* no se lastime y sea colocado en una posición conveniente, para que esté sin movimiento el mayor tiempo posible.

Cuando todas las esculturas estén terminadas, a manera de galería, los escultores recorrerán por los lugares en que se encuentren las obras para admirarlas, apreciarlas y contemplarlas. Mientras haces el recorrido, intenta darle un nombre a la obra y escucha las propuestas de los compañeros.

Al concluir, con la misma pareja, se cambiarán los papeles y se repetirá todo el proceso. Ahora el compañero *B* será el escultor y *A* la escultura.

Una adecuación podría ser que, para el segundo momento. Se reúnan dos parejas y entre dos escultores modelen la escultura con los otros dos integrantes.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- ¿La actividad o la escultura te provocaron alguna emoción, sentimiento y/o pensamientos?, ¿cuál?
- ¿Qué hiciste para realizar tu escultura, es decir, cómo conseguiste transformar el cuerpo de tu compañero en algo diferente? ¿El espectador logró entender lo que el escultor quiso expresarle con la obra?, o ¿entendió algo diferente?
- ¿Permitiste ser moldeado por tu compañero?, ¿qué observas de ti al saber que puedes transformaron tu cuerpo y jugar a ser alguien o algo diferente?

- ¿Cuántas diferentes lecturas lograron darle a las esculturas?
- ¿Te pareció divertida o interesante esta actividad?, ¿por qué?
- ¿Qué valores empleaste con tu grupo para realizarla actividad?
- ¿Qué elementos del teatro, así como de otras disciplinas artísticas identificas?
- Si repitieras la actividad, ¿qué adecuaciones o sugerencias harías para hacerla más interesante?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

FOTOGRAFÍA VIVIENTE

Tiempo aproximado: 20 min.

Propósito: hacer una fotografía viviente de manera colectiva, empleando tus gestos faciales y corporales.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Materiales: cada integrante del equipo deberá llevar a la clase al menos 3 diferentes imágenes.

Indicaciones: En equipos de 5 ó 6 integrantes.

Primeramente, todos los integrante mostrarán sus imágenes y, brevemente, cada uno comentará por qué las eligió: qué les llamó la atención, qué emociones, sentimientos, reflexiones les provoca, etc. Cuando todos hayan participado, se pondrán de acuerdo para seleccionar la que más les haya llamado la atención, para ser “regalada” a los otros equipos.

En seguida y para “regalarles” la imagen, emplearán sus cuerpos y gestos faciales, es decir, con tu equipo formarás dicha imagen, es decir, serán una fotografía viviente. Procura que la fotografía sea tal cual se muestra en la original o háganle las adecuaciones que consideren pertinentes con un toque creativo

especial; que la obra exprese el color y la fuerza de la obra, así como el cariño y compañerismo del equipo. Recuerda que es un regalo y cuando uno obsequia algo a una persona especial, siempre entrega lo mejor.

Continuará la actividad con la presentación de cada una de las fotografías. Cuando cada equipo presente su “regalo”, tómales una foto, puede ser con la cámara de tu celular y pégala en tu cuaderno: haz un comentario de haciendo un cuadernillo. Al final del curso, organicen una exposición de fotografías.

Comentarios finales de la experiencia *. Algunas sugerencias son:

- ¿Qué sentimientos te provocó la actividad?
- De los trabajos de tus compañeros, ¿qué personajes identificaste?
- ¿Menciona qué figuras distinguiste en los trabajos presentados (personas, objetos, otros elementos)?
- ¿Cómo se organizó el equipo?, ¿cómo seleccionaron de la imagen?, ¿les fue sencillo decir la manera de presentar su fotografía viviente y/o cuáles dificultades enfrentaron?
- ¿Cómo recibiste los regalos de los otros equipos?
- De las fotografías a apreciadas, ¿identificaste alguna conocida para ti?, ¿cuál y qué sabes de ella?
- ¿Te pareció divertida o interesante esta actividad?, ¿por qué?
- ¿Qué valores empleaste con tu grupo para realizarla actividad?
- ¿Qué elementos del teatro, así como de otras disciplinas artísticas identificas?
- Si repitieras la actividad, ¿qué adecuaciones o sugerencias harías para hacerla más interesante?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

Bloque II. Jugando a ser otros. El personaje y la caracterización

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural		
Aprendizajes esperados	Eje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Distingue las características del personaje teatral para identificar la diferencia entre persona y personaje. Utiliza el cuerpo, el gesto, la voz y el habla en la creación de personajes. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de las características del personaje teatral, mediante la distinción entre persona y personaje, entre personaje complejo y personaje simple, y entre personaje principal y secundario.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> Creación de personajes y situaciones para identificarse con un personaje dado, apropiándose del papel, reconociendo las posibilidades de tono e intensidad de la voz, dicción y características del habla en distintos personajes. Construcción de personajes por medio de las posibilidades del gesto facial y corporal, utilizando simultáneamente la voz, la palabra, el movimiento y las posturas. Representación individual y colectiva de acciones y situaciones con objetos, dándoles un uso inusual.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Indagación de las personas representativas de la comunidad para reconocer sus características y las posibilidades de recrearlo en un personaje teatral

Situación problema

¿Qué hacemos cuando jugamos a ser otras personas o cuándo imitamos a alguien o a algo?, ¿qué recursos corporales y cómo los empleamos? Es posible que no sea la primera vez juegas al teatro ya que, seguramente, alguna vez jugaste a ser otra persona, por ejemplo a ser un policía o una enfermera, un maestro, la mamá o el papá, etc., y tomaste actitudes de estos roles, cambias tu voz, las formas de mover tu cuerpo y el ritmo o la velocidad corporal.

MIS VECINOS

Tiempo aproximado: 75 min.

Propósito: Observar a las personas de tu comunidad y representarlo en un personaje, identifiques la posibilidad de jugar con tu cuerpo y tu voz al realizar movimientos y voces que no haces de manera cotidiana y, distingas las diferencias entre actor y personaje.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Materiales: el relato de las características de tres personas de su comunidad que le llamen la atención.

Indicaciones:

Paso 1. Previamente, observarán a las personas de su comunidad: cómo hablan, se mueven, caminan, visten, peinan, que peculiaridades tiene cada uno, a qué se dedican, etc. De ellos, elegirás a tres y harás el siguiente llenado de ficha (te recomiendo que, preferentemente, los personajes no sean conocidos por el resto del grupo):

Personaje:	_____
Edad calculada:	_____
Cómo se desplaza:	_____
Cómo habla:	_____
Cómo se peina:	_____
Cómo se viste:	_____
Cómo es su carácter:	_____
A qué se dedica:	_____
Otros datos:	_____

2 ejemplos:

Personaje:	Doña Gertrudis	Don Fedel
Edad calculada:	70 años.	110 años.
Cómo se desplaza.	Lentamente, en silla de ruedas, ya sea sola o con ayuda.	Siempre está corriendo a zancada cortita, como en una competencia de maratón.
Cómo habla:	Su voz es ronca y habla apresuradamente y grita.	Su voz es quebradiza. Se sofoca sólo cuando está emocionado.
Cómo se peina:	Con peinados de salón.	Es calvo.
Cómo se viste:	Con vestidos de la época del porfiriato.	De camiseta y shorts.
Cómo es su carácter y estado de ánimo común:	Es muy tacaña y desconfiada. Se irrita con facilidad.	Bonachon y le gusta ayudar a toda la gente. Animoso.
Ocupación:	Señora de casa.	Militar jugador jubilado. Ahora es repartidor de periódicos. Participa de todos los maratones del país.
Otros datos:	Le gustan los postres y se roba el de otras personas. Se echa flatulencias constantemente.	Nunca se está quieto, corre a la menor provocación. Es muy coqueto con las mujeres.

Paso 2. Una vez llenadas las fichas y presentadas en clase, se leen algunas de ellas y entre el grupo comenten las semejanzas, diferencias, particularidades, etc., que existan entre ellas.

En seguida, individualmente revisarán sus fichas y, con los comentarios escuchados de los ejemplos, intentarán enriquecerlas. Y, continuarán con la elección un personaje para ser mostrado ante el grupo, les propongo que sea el más divertido, gracioso y/o interesante

Paso 3. Preparación de los personajes. Para ello, realizarán los siguientes pasos.

A. Reconocimiento del propio cuerpo. Con los ojos cerrados, lentamente irán visualizando internamente su cuerpo: cómo está colocado (sus pies, piernas, caderas, columna, pecho, brazos, cabe), que tan largo o corto es, si están tensos o relajados, etc.

B. Construcción de personajes. El terminar el paso anterior, empezarán a construir a su personaje:

- Cómo están colocados sus pies y piernas (¿tiene los pies chuecos, en que pierna suele apoyarse, por su calzado, cómo es su pisada, etc.?)
- Cómo es la postura de su cadera (¿está dirigida hacia adelante, atrás, de lado, etc.?)
- Cómo está colocado su columna (¿es erguida, es jorobado, está ladeado, saca el pecho, etc.?)
- Su brazos y manos (¿cómo mueve los brazos, los cruza, los encoje o alarga?, ¿muestra o esconde sus manos en la bolsa, atrás, dónde las coloca, se apoya de un objeto?, etc.)
- Su cabeza (¿está regida, hacia abajo, hacia arriba, ladeada?).
- Su rostro (¿lo arruga su cara o es liso, sus ojos son grandes y abiertos o pequeños y cerrados, juega con sus cejas, las mantiene alzadas o frunce el ceño, sonrío, contrae la nariz, muestra los dientes, cómo coloca sus labios, etc.)?

Al terminar, como personajes se desplazarán por el espacio del salón intentando mantener el ritmo de desplazamiento (lento, medio, acelerado, enérgico, con flojera, etc.) y moverán las partes de su cuerpo que necesiten, según corresponda a su personaje.

Continuarán, enunciando palabras y/o sonidos que correspondan a su personaje (agudos, natural, graves, falsetes, lento, acelerado, con mucho o poca intensidad, etc.).

Paso 3. Presentación de personajes. Una vez elegida la zona del escenario y la del público. Pasará uno a uno de los actores al frente del escenario de la siguiente manera:

1. Caminar de afuera del escenario hacia el centro y ahí detenerse, y presentarse como *actor* o *actriz*, con la frase:
 - “*Yo soy el actor...*” (dirán su nombre real, edad, gustos personales: deportivos, artísticos, hobbies, etc.). Al terminar, caminar al otro extremo del escenario.
2. En ese lugar (extremo del escenario), construir su personaje y con todas las características correspondientes, desplazarse nuevamente hacia el centro del escenario y ahí detenerse para presentarlo, con la frase:
 - “*Yo soy el personaje...*” (*hablar con la voz del personaje, decir sus gustos, qué lo hace feliz o qué lo hace enojar, a qué se dedica, etc.*).

La actividad concluye cuando todos los personajes se hayan presentado.

Si hay tiempo y los actores desean seguir jugando con sus personajes, pueden emplear la siguiente variante.

Variante: *Dos vecinos se encuentran* (ésta, también, puede desarrollarse como otra actividad).

Cada actor-alumno se colocará en extremos contrarios del salón. Uno de ellos, caminará, con su personaje, hacia el centro del escenario y se detendrán, inmediatamente, entrará el otro actor-alumno con su personaje y, cuando se encuentren se presentarán uno al otro y, de decirlo, harán una breve improvisación.

Pueden pasar tantos pares de personajes deseen jugar.

Comentarios finales de la experiencia*. Algunas sugerencias son:

- ¿Te fue sencillo o difícil realizarla actividad?
- ¿Qué cambios observaste en los cuerpos, voces y actitudes entre los actores/actrices y sus personajes?
- ¿Qué personajes te llamaron más la atención y por qué?
- ¿Qué valores demostraste en esta actividad?
- ¿Qué elementos del teatro empleaste en esta actividad?
- ¿Crees que a los actores le es fácil o difícil la construcción de un personaje?
- ¿Cómo crees que juega el papel de la “observación” en los actores/actrices para la construcción de sus personajes?
- ¿Cuál de los personajes que conoces te llaman más la atención y por qué (del cine, TV, literatura, etc.)?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

ENCUENTRO DE DOS PERSONAJES

Tiempo aproximado: 40 min.

Propósito: Aplicar el proceso de construcción de un personaje y mostrarlo a en una improvisación, y observar cómo éstos se encuentran, relacionan, comunican, etc.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Indicaciones: Al igual que la actividad anterior, elaborarán una ficha con un nuevo personaje para ser presentado a público. Recuerda elegir un personaje que te permita un reto vocal y corporal. La presentación será de la siguiente manera:

1. Pasarán dos actores-alumnos con su personaje. Al concluir su presentación, seguirá el turno de una nueva pareja de actores-alumnos.
2. Elegir el espacio escénico y el área para en donde estará el público.
3. Cada actor-alumno se colocará en extremos contrarios del salón. Uno de ellos, caminará, con su personaje, hacia el centro del escenario y se detendrán, inmediatamente, entrará el otro actor-alumno con su personaje y, cuando se encuentren se presentarán uno al otro y harán una breve improvisación.
4. En la presentación tendrán en cuenta los siguientes puntos
 - Inicio de la improvisación. Cómo se encuentran e inician su relación.
 - Desarrollo de la improvisación. Todo lo que provoca su encuentro.
 - Final de la improvisación. Cómo concluyen su encuentro y cierran su presentación escénica.
5. El resto del grupo será el público quien mostrará una actitud de respeto y apertura y escucha activa para disfrutar cada una de las presentaciones.

6. Al terminar cada presentación, se solicitará al público que, según la experiencia escénica, comunique a los compañeros sus impresiones positivas o los comentarios de manera propositiva constructiva, porque todos estamos aprendiendo.

Comentarios finales de la experiencia*. Algunas sugerencias son:

- ¿Qué diferencias distingues entre la presentación de un solo personaje en escena y cuándo éste se encuentra con otro?
- ¿Los actores-alumnos lograron mantenerse en personaje?, explica.
- ¿Comunicaron sus ideas de manera coherente con su personaje?, explica.
- ¿Por qué es importante que el compañero te dé un diálogo y qué pasa si tu compañero no te da en estas improvisaciones un diálogo?
- Con tus palabras, define qué es la *improvisación*.
- De manera general, ¿qué implicaciones tiene trabajar con otros?, ¿qué compromisos te genera?
- ¿Cómo fue la participación del público (al apreciar las presentaciones y al comentarlas)?, ¿apoyo favorablemente o no al desarrollo de la actividad?

* Si el profesor lo considera pertinente, los alumnos pueden escribir una reflexión de la actividad y leerla freta al grupo.

“La improvisación, es una herramienta fundamental, no solamente en el teatro, sino también en tu vida cotidiana. En teatro, Improvisar es lo no planeado, una representación espontánea, no memorizada. Muchas veces, sólo se ubica el lugar y el personaje que al actor le toca representar y, sobre la marcha, surge la anécdota o historia. En el aula, es común que el alumno, al plantear su improvisación, le comente a su compañero el texto o acción que será la clave para que se entienda que el ejercicio terminó”.

¡Primera Llamada! Artes (teatro). Ediciones Euterpe: México 2007. Pág. 56.

VOZ. Cada una de las personas habla de manera diferente. Las *tonalidades* varían entre mujeres y hombre, va desde las voces agudas a las graves, así mis, las *intensidades* (volumen) varían: bajo, medio, alto; la *ritmo*: lento, medio o acelerado. La emoción y el sentimiento influyen en la sonorización de la voy (tono festivo, la iracundo, tristeza, etc.).

El matiz de la voz permite darle valor, significado o sentimiento a una palabra u oración.

El ritmo, es la velocidad que utilizamos al hablar, y varia según el estado de ánimo en que nos encontremos.

ANEXO 6. Revisiones de secuencia de profesora TS-zumpango

ASIGNATURA DE ARTES

TEATRO

PRIMER GRADO.

BLOQUE III: Caracterización y representación teatral.....

Actualmente, el Bloque III de primer año es "Las historias que contamos. Narración e improvisación.*

Propósitos

1. Explorar algunos elementos narrativos y comprender al teatro como un vehículo para la narración.
2. Utilizar la improvisación como herramienta para diferentes ejercicios teatrales.

** SEP: Programas de Estudio 2011: Guía Para El Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. Pág. 72*

Competencia que se favorece: Artística y cultural.

Aprendizajes esperados

- Identifica los elementos básicos en una narración teatral y un texto dramático.
- Reconoce emociones y reacciones que se generan en una situación teatral.

Ejes

Apreciación

- Identificación de las características de una historia para diferenciar entre una situación y una narración.
- Observación de las emociones que pueden surgir a raíz de una situación, así como de las reacciones que provoca dicha emoción.

Expresión

- Representación de personajes en situaciones de su vida cotidiana o de la comunidad y en narraciones de cuentos, leyendas o anécdotas.
- Improvisación de situaciones de la vida cotidiana:
 - Reacción de forma espontánea y congruente ante eventos o estímulos inesperados.
 - Improvisación de narraciones utilizando el contraste y la sorpresa.

Contextualización

- Investigación de la narrativa (leyendas, cuentos, anécdotas) en la comunidad, reconociendo los elementos básicos que la componen.
- Análisis de la improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro.

Secuencia 1: ¿Qué son las emociones de los personajes?

Duración: dos sesiones.

Eje: Expresión.

Sesión 1: Improvisación de situaciones de la vida cotidiana.....

¿Cómo se recuperarán los saberes y/o nociones previas de los alumnos?
Recuérdame que hablemos de la "Situación Problema"
La **situación problema** es la formulación de una pregunta sustentada en los contenidos a mostrar y la relación con el entorno cotidiano del escolar, y que es detonará los saberes previos, en función con lo que está por aprender. Es una pregunta que involucra a todas las sesiones de secuencia didáctica.

Actividad individual: leerán el texto propuesto en el libro de apuntes, esto ayudará a comprender mejor y a reconocer sus ideas previas y posteriores al texto sobre la improvisación.....

*¿Cuál Texto?
Te sugiero que coloques el nombre del relato, así como en cuáles de los apuntes y de qué asignatura*

Actividad grupal: Compartirán sus impresiones de la lectura anterior.

Productos: dos listas con las diferencias entre sus ideas previas y posteriores acerca de lo que es la improvisación.....

*Si bien este será un medio de **evaluación**, hace falta la parte reflexiva de la actividad, así como la recuperación de las nociones anteriores del lenguaje teatral, como la **improvisación**; los estudiantes, cómo han aplicado o podrían aplicar los nuevos saberes en su vida cotidiana, qué nuevas nociones del teatro aprendieron, con qué dudas se van, qué inquietudes y/o curiosidades despertó en ellos las actividades, cómo superaron los posibles conflictos de la tarea, como lograron los acuerdos en el trabajo grupal, qué valores se pusieron en juego, etc.*

Sesión 2: Recreación de emociones generadas en una situación.

Actividad individual: traerán de tarea dos listas en donde mencionen las emociones y situaciones que han experimentado y las que aun desconocen.

Actividad grupal: formare cinco equipos que se encargaran de improvisar alguna emoción o situación de las que enlistaron o de las que se proponen en la sesión siguiente, tendrán cinco minutos para organizarse. Antes; realizaran ejercicios de caracterización de la voz con algunas lecturas de cuentos y fabulas que se encuentran en la biblioteca.

Evaluación: la realizaremos de manera grupal dando oportunidad a la participación libre, las respuestas serán complementadas después por todos.....

¿Esta evaluación es a manera de examen?, ¿de plenaria?, ¿de reflexión personal? Definir características

Secuencia dos: ¿En qué consiste el fenómeno preacción -acción-reacción?.....

Incluir frase para la "Situación Problema", que detone, estimule, motive y despierte en los estudiantes su interés y les represente desafíos abordables.

Duración: dos sesiones.

Eje: apreciación.

Sesión 1: el fenómeno preaccion-accion-reaccion en la situación teatral

Trabajo grupal: trabajaremos con las direcciones electrónicas dando pie a la participación voluntaria con lecturas de los textos de las mismas y analizándose al concluir las.

Sesión 2: emociones surgidas a raíz de una situación.

Actividad individual: realizarán en casa un escrito donde revisen y expongan la manera en que han enfrentado las emociones en las improvisaciones.

Actividad grupal: Con ayuda de los escritos, analizaremos las características de las situaciones creadas en el grupo para mejorar en las mismas.

Evaluación: formaré cuatro equipos, dictaré las preguntas y al final discutiremos las posibles respuestas para encontrar la que englobe mejor la respuesta correcta.....

Más que describir las acciones del docente, se trata de destacar el proceso de aprendizaje que se espera desarrollar en los alumnos ,por ejemplo: los alumnos por equipos, escribirán sus reflexiones en una hoja de rotafolio y las compartirán con todo el grupo.

Considera que no hay respuestas "correctas" o "incorrectas" en los procesos de experiencias estéticas-educativas. Más ver puntualizar y reflexionar sobre los encuentros vividos y los acuerdos generados, y cómo éstos se relacionan con los contenidos de la sesión y en su vida cotidiana.

Secuencia 3: ¿Cuáles son las características de una narración?.....

Incluir frase para la "Situación Problema", que detone, estimule, motive y despierte en los estudiantes su interés y les represente desafíos abordables.

Duración: tres sesiones.

Eje: contextualización.

Sesión 1: elementos básicos de la narración.

Actividad grupal: observar las series de videos propuestos en el libro de apuntes de teatro para el alumno.....

Nombrar los títulos de las series a presentar

Sesión 2: narrativa en la comunidad: leyendas, cuentos y anécdotas.

Actividad individual: investigarán con sus familiares sobre las leyendas, cuentos y anécdotas de su comunidad, anotando en fichas los apartados sugeridos en los apuntes de teatro.

Sesión 3: elementos narrativos en leyendas, cuentos y anécdotas de la comunidad.

Actividad grupal: analizaremos en internet estos elementos narrativos, para después elaborar un periódico mural con los apartados sugeridos en los apuntes de teatro.....

Los analizarán en casa o sólo los revisarán en grupo para, luego, analizarlos

Evaluación: la realizaran de manera individual para después intercambiar las libretas y calificarlas de acuerdo a las definiciones que surjan en el grupo.....

Hasta ahora se han mostrado evaluaciones escritas. Si bien, ésta es criterio del profesor. Al respecto, y si me lo permites comentar, tal vez la escritura sea sólo un porcentaje de la evaluación, pero recuerda que los productos generados o los ejercicios escénicos, presentados y/o las reflexiones grupales (escritas y no escritas), también son maneras de verificar los saberes desarrollados

Secuencia 4: improvisación y representación de narraciones.....

Incluir frase para la "Situación Problema", que detone, estimule, motive y despierte en los estudiantes su interés y les represente desafíos abordables.

Duración: 3 sesiones.

Eje: Expresión.

Sesión 1: utilización de elementos narrativos en improvisaciones.

Actividad grupal: se formarán cuatro equipos para que escojan de entre las leyendas, cuentos y anécdotas; aquella que improvisarán.

Sesión 2: representación de nuestras narraciones.

Actividad grupal: realizarán los ensayos necesarios para probar y experimentar la expresión requerida por la narración elegida.

Sesión 3: apreciación personal y grupal sobre el uso de los recursos actorales.

Actividad grupal: Llevarán a cabo la representación de las narraciones seleccionadas, para después analizarlas mediante el uso de las referencias marcadas en los apuntes de teatro.

.

.....

** Considerar una manera de evaluar y cerrar las actividades del Bloque, mismo que conjugue los aprendizajes desarrollados en los Bloques I y II.*

Artes-Teatro. Primer grado

Las actividades presentadas no están inmersas en secuencias didácticas, sino por actividades separadas. Partiré de una probable situación problema, a fin de detonar ideas, recuerdos y conocimientos previos de los alumnos, así como despertar el interés por los contenidos a descubrir. La redacción de las actividades está dirigida hacia los escolares.

Bloque III. Las historias que contamos. Narración e improvisación

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural		
Aprendizajes esperados	Eje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos básicos en una narración teatral y un texto dramático. Reconoce emociones y reacciones que se generan en una situación teatral. 	Apreciación	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de las características de una historia para diferenciar entre una situación y una narración. Observación de las emociones que pueden surgir a raíz de una situación, así como de las reacciones que provoca dicha emoción.
	Expresión	<ul style="list-style-type: none"> Representación de personajes en situaciones de su vida cotidiana o de la comunidad y en narraciones de cuentos, leyendas o anécdotas. Improvisación de situaciones de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> – Reacción de forma espontánea y congruente ante eventos o estímulos inesperados. – Improvisación de narraciones utilizando el contraste y la sorpresa.
	Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Investigación de la narrativa (leyendas, cuentos, anécdotas) en la comunidad, reconociendo los elementos básicos que la componen. Análisis de la improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro.

Situación problema

¿Qué crees que hacen los actores cuando se les olvida su texto o el trazo escénico, y tienen que continuar con la escena? ¿Tú cómo has resultado situaciones en donde no sabes qué hace y, sin embargo no tienes más opción que enfrentarla?

LA IMPROVISACIÓN

¿Qué es la **improvisación**? Es un recurso teatral que favorece, tanto a los profesionales del escenario, como a los alumnos en el aula, en donde podemos crear, crecer y divertirnos.

Se sabe que las *improvisaciones* en el teatro se utilizan desde hace muchísimo tiempo. Por ejemplo en la **edad media**: allá por los siglos X al XIV d.C., surgieron unos actores muy humildes quienes entretenían a su público tocando instrumentos, cantando, contando historias, realizando actos acrobáticos o a través de representaciones escénicas que tenían como base la *improvisación de situaciones* y en interacción con el mismo público, a estos artistas se les conocieron como **juglares**, cuyo objetivo principal era entretener a la gente. Saber improvisar requiere de gran disciplina, compromiso, entrenamiento en acrobacia y manejo vocal para espacios muy abierto y, sobre todo, se necesita mucha, pero mucha creatividad e ingenio para proponer historias y accionar a ellas sin ningún libreto, en el mismo momento en que se está actuando.

En un principio, los *juglares*, no tenían un lugar fijo donde vivir, les gustaba la vida bohemia y andaban de aquí para allá, siempre y cuando hubiera fiesta, vida, diversión, etc. Con el tiempo, algunos decidieron formar parte de las cortes de los reyes y otros simplemente se quedaron con la gente que tenía mucho dinero – algunos reyes contrataban sus servicios que les sirvieran como **bufones** de la corte y su función era la de alegrar y divertir a sus monarcas-.

Otros, decidieron contratarse bajo un sueldo con algunos **trovadores** importantes para acompañarlos en sus giras. Los *trovadores* eran señores muy cultos y de con una mejor condición económica, que componían versos para interpretarlos en los palacios.

A mediados del siglo XVI d.C., en Italia surgió un nuevo teatro, derivado de los *juglares*, que también estuvo basado en la *improvisación*: la famosa **Comedia del Arte** (*Commedia dell'arte*).

Estos actores, trabajaban en la escena a través del planteamiento de una *situación* y la *anécdota*, no existía un libreto en el que pudieran seguir los diálogos, todo era al momento. Sin embargo, empleaban tiempo para el entrenamiento de sus cuerpos, su voz y para preparar y ensayar sus personajes. La comedia del arte, recibió su impulso en los festejos carnavalescos y desfiles de máscaras.

Estos actores, con sus *personajes y situaciones*, empleaban juegos de palabras, propiciaban los malos entendidos y divertidos enredos, además de emplear la pantomima y acrobacias que entretenían y hacían reír mucho al público. También se caracteriza este teatro, por el uso de máscaras grotescas de vivos colores, llegándoles la mayoría de éstas a la mitad de la cara.

En este tipo de teatro, los actores, trabajaban al aire libre, en las plazas o en los mercados de los pueblos que visitaban, de hecho, viajaron por toda Europa.

Una de las características de este teatro, es que los *personajes* que presentaban, siempre eran los mismos y tenían una forma especial de ser, no cambiaban; eran *personajes tipo* o *definidos*. Era muy común, que el actor en toda su vida teatral, representara o se especializara en un solo *personaje*.

Un recurso frecuente de *comedia y parodia* es el exagerar muchísimo los rasgos habituales de los *personajes tipo*. Estos personajes son fácilmente reconocibles. Algunos ejemplos son: niño travieso, el enamorado, la señora fodonga, el peladito, el borracho, niño berrinchudo, etc.

Niño berrinchudo: **Chavelo**

Niño travieso: **El Chavo**

Señora fodonga: **Doña Florinda**

Peladito: **Cantinflas**

Enamorado: **Tin Tan**

Borracho: **La Guayaba y la Tostada, La Chupitos**

Algunos de los *personajes de la Comedia del Arte* y sus características son



ARLEQUINO o ARLECCHINO.

El otro zani, o segundo criado. Es sensual, grosero, a veces cruel y sabe dar grandes saltos. Hace pensar en los delfines, que aparecen y desaparecen sobre la superficie del mar, en saltos, piruetas y felices volteretas.



POLICHINELA.- Jorobado, viste totalmente de blanco y lleva una máscara negra con una gran nariz ganchuda. Constantemente está chillando como gallina espantada y parece que de todo se sobresalta, da la apariencia de que estamos viendo un gallo. Es grosero, cruel, ladrón entre otros adjetivos similares.



COLOMBINA.- Es muy ingeniosa, astuta, joven y siempre le saca provecho a todas las situaciones. Es muy coqueta. Viste de rojo o similar con escotes pronunciados, y mangas, cuello, medias y delantal blancos. Se adorna la cofia (gorrito de criada) con una mariposa roja y lleva zapatos negros.



DOCTOR O DOCTTORE.- De edad madura, se supone que sabe mucho de ciencias, pero en realidad no sabe nada, puesto que nunca había estudiado. Hábil para engañar con mucha seguridad, pero con frecuencia saca de quicio a los demás y lo golpean, burlándose todos de él. Viste con una gran capa negra y un sombrero de ala ancha.



PANTALÓN O PANTALONE.

Éste, representaba a un comerciante (mercader) viejo, que siempre se había dedicado a las ventas y por ello se olvidó del amor y ahora trata de recuperarlo. Dependiendo de la situación, podía ser bondadoso o terriblemente avaro y malévolo.

RESIGNIFICACIÓN DEL OBJETO

Tiempo aproximado: 15 min.

Propósito: desarrollo de la imaginación a través de la resignificación de objetos.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Indicaciones. El grupo se acomoda haciendo un círculo, preferentemente que estarán acomodados un hombre y una mujer. El profesor tomará cualquier objeto y, con mímica y sin hablar (si podrá emitir sonidos vocales), representará alguna función imaginaria del objeto. Por ejemplo: con un borrador representar una rasuradora al realizar la acción. Al terminar, el grupo adivinará de qué objeto imaginario se trata. En seguida, será el turno del compañero de la derecha para resignificar el objeto.

Cuando todo el grupo haya participado. Se dejará a un lado el objeto. Ahora, se repetirá la misma dinámica, pero ahora con objetos imaginarios.

ACTIVIDAD. SER O NO SER...

Tiempo aproximado: 40 min.

Propósito: que los alumnos integren las nociones revisadas en el curso, a través de improvisaciones.

Valores a fortalecer: confianza, respeto, trabajo colaborativo.

Materiales: música y vestuario, a consideración del docente

Indicaciones. En equipos de 5 integrantes aproximadamente, organiza una improvisación en donde, durante el ejercicio, cada uno de los actores represente y mantenga un *personajes tipo* que conozca, acuérdate que estos personajes no cambian, ya que sus características son muy definidas: en su manera de hablar,

caminar, vestir, etc., como un patrullero, un mayordomo, una trabajadora doméstica, un viejo sabio, un genio malvado, un héroe torpe, un detective privado, etc.

Algunas situaciones son:

La broma: Un adolescente rocanrolero se encuentra en su recámara cantando, bailando y con el sonido de la música a todo volumen. De pronto, entra su hermana gritando -¡está temblando!-. El joven se sobresalta, mientras la hermanita da tremendas carcajadas diciendo que es una broma.

Las entradas. Un par de adolescentes enamorados. Se encuentran en la casa de ella y se preparan para ir al concierto, donde se presentará el grupo favorito de la chica. Cinco minutos antes de salir, llega muy entusiasmado el mejor amigo de él, diciéndole que tiene dos boletos para ir al estadio de fútbol, en donde jugará su equipo favorito la final de la temporada. La joven le recuerda su compromiso de acompañarla. El amigo continúa entusiasmándolo y el joven le promete compensarla acompañándola al siguiente concierto e invitarla a una comida. La chica se retira. Los dos amigos se van. El joven le pide los boletos al amigo, para ver la ubicación de los asientos, y se da cuenta que tienen la fecha del día anterior.

Noticia inesperada. Estás en el concierto de tu artista favorito acompañada de tus mejores amigos. En el instante en que el ambiente está más prendido, recibes una llamada en tu celular que te obliga a dejar el espectáculo

Campamento. Formas parte de un grupo de *boy scouts* y han salido de fin de semana a acampar. Van a un lugar que tú elegiste y les rogaste que fueran porque algunos amigos de la escuela te hablaron maravillas de él. Están de camino y platican emocionados de lo que van a hacer al estar ahí. Al llegar y mirar dicho lugar, se encuentran con la sorpresa de que no es tan maravilloso como esperaban.

La tarea. En la escuela, un compañero, a las 7:00 a.m., empieza a decir lo satisfecho que ha quedado con su tarea, la cual no le fue fácil realizar y hasta tuvo que desvelarse. Su mejor amigo, se encuentra triste porque no tuvo tiempo de realizarla, pues se fue la luz en su casa por la lluvia de la noche anterior y estuvo sacando el agua que se metió en ella. El primer amigo, al buscar su tarea, se da cuenta que la olvidó. Después de un rato, les avisan que no habrá clase debido a una situación extraordinaria ocurrida al profesor.

El lunch. Antes de salir al descanso, platicas con tus compañeros del delicioso desayuno que te dio tu mamá. Tocan el timbre y salen al patio de la escuela. Al sacarlo y convidarlo, pasa un niño corriendo y te lo tira.