



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Artes

Habilidades para la vida en adolescentes
desde la Tutoría y el Teatro
Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

Maestro en Arte para la Educación

Presenta
Raúl Fernando Jiménez Espino

Dirigido por:
Dra. Pamela S. Jiménez Draguicevic

Querétaro, Qro., 29 de agosto del 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Artes

Maestría en Arte para la Educación

Habilidades para la vida en adolescentes desde la Tutoría y el Teatro

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestro en Arte para la Educación

Presenta

Raúl Fernando Jiménez Espino

Dirigido por:

Dra. Pamela S. Jiménez Draguicevic

Presidente

Mtra. Ma. Del Pilar García Ponce

Secretaria

Dra. Alejandra Martínez Fernández

Vocal

Mtro. Cristóbal Ramírez López

Suplente

Mtra. Fabiola García Rangel

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario 29 de agosto del 2024

México

Resumen

En la actualidad es necesario contar con una educación integral para el estudiantado, donde todas y todos puedan fortalecer las esferas de desarrollo, no sólo en el ámbito cognitivo, sino también en lo social y emotivo, para afrontar los ambientes de violencia en los que se desenvuelven. En el siguiente trabajo de investigación se presentan los resultados del proyecto de intervención titulado Habilidades para la vida en adolescentes desde la Tutoría y el Teatro, el cual tuvo como objetivo fundamental desarrollar en las y los estudiantes de tercer año de secundaria, las Habilidades para la Vida (HPV) propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Ginebra en el año 1997, como recursos indispensables para vivir en armonía y plenitud. En el caso de esta propuesta la disciplina artística teatral fue el medio para el desarrollo de estas habilidades. La intervención se llevó a cabo en 14 sesiones de 50 minutos a lo largo de 2 meses y medio, donde los participantes oscilan entre los 12 y 15 años de edad, estudiantes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” ubicada en la colonia Lomas de Casa Blanca en Querétaro, México. La fundamentación teórica en la que se basó la investigación parte de la premisa propuesta por Tomás Moto Teruel, pedagogo especialista en creatividad, teatro y expresión corporal, que apuesta por el arte como recurso para el desarrollo integral de las personas, aunado a los avances de las neurociencias en el ámbito educativo y en el proceso creativo del actor. Las actividades desarrolladas se inclinaron en un sentido lúdico y escénico con la finalidad de desarrollar algunas de las HPV, entre ellas el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y la empatía. Por medio de encuestas aplicadas al inicio y al finalizar el proyecto de intervención, se constatan resultados positivos, puesto que las y los participantes expresaron su comodidad en las actividades, promoviendo el crecimiento en valores como grupo, donde también contaron con un espacio de expresión y conocimiento personal dentro del aula. Se concluye que las actividades teatrales pueden favorecer el desarrollo de las HPV en adolescentes.

Palabras clave: Habilidades, Estudiantes, Secundaria, Teatro, Creatividad.

Abstract

Today, it is necessary to have an integral education for the student body where all can strengthen the development areas not only in the cognitive field but also in social and emotional to face the violent environments in which they develop. In this research work, the results of the intervention project named "Skill for Life in Teenagers from the Tutoring and Theatre", which had the fundamental aim to develop in students of the thirdgrade of high school Life Skill proposed by the World Health Organization (WHO) in Geneva in 1997, as essential resources for living in harmony and fulfillment. In this proposal, the artistic discipline of theater was the means fort developing these skills. The intervention was conducted in 14 sessions of 50 minutes over two and a half months, where participants were between 12 and 15 years old, students from the High School N° 4 "Benito Juarez" located in the neighborhood Lomas de Casa Blanca, in Queretaro, Mexico. The theoretical foundation on which the research was based starts on the premise proposed by Tomas Moto Teruel, a pedagogue specializing in creativity, theater, and body expresión, who put faith in art as a resource for the integral development of people together with the advances in neuroscience in the education field and the creative process of the actor. The activities developed were oriented towards a playful and scenic sense to créate some Life Skills, among them self-knowledge, interpersonal relationships, and empathy. Surveys applied at the beginning and end of the intervention project showed positive results since participants expressed their comfort in the activities, promoting growth in values as a group, where they also had a space for expression and personal knowledge within the classroom. It concluded that theatrical activities may encourage the development of Life Skills in adolescents.

Keywords: Skills, Students, High School, Theatre, Creativity.

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado primeramente a mi madre. Gracias a ella pude alcanzar cada una de las metas con todo su amor y apoyo. Viejilla, te regreso un poco de lo mucho que me has dado, eres el faro que das luz en el mar de la vida.

A mis alumnos. Ustedes son el motor y el impulso para mejorar cada día en la práctica docente. Merecen siempre lo mejor. Hay que evolucionar para no extinguirse.

A mi familia, por la paciencia y el apoyo brindado, no sólo en el proceso formativo, sino en la vida.

A Óscar Velázquez, gracias por ser y estar. Siempre a mi lado rescatándome de cualquier tormento.

Agradecimientos

Gracias:

A las admirables mujeres pertenecientes al cuerpo docente de la Maestría en Arte para la Educación de la Facultad de Artes, de mi alma mater, la Universidad Autónoma de Querétaro: Dra. Josefina Arellano, Dra. Ma. de los Ángeles Aguilar, Dra. Alejandra Martínez, Mtra. Carla Quintanar, Dra. Atzimba Navarro, Dra. Cristina Medellín y, en especial, Mtra. Pilar García por siempre estar al pendiente del proceso y la elaboración de este trabajo de investigación. A todas, gracias por acompañarme durante este viaje llamado Maestría en Arte para la Educación y por compartir desde el amor, el entusiasmo y el profesionalismo.

A la Dra. Pamela S. Jiménez Draguicevic por una vez más estar guiando mi camino, antes como maestra, como tutora, como compañera de escena y ahora dirigiendo este trabajo de investigación. Siempre es una alegría encontrarla en los senderos de la vida.

A todos mis compañeros de generación, por ser un gran equipo y por permitirme aprender de ustedes.

Al Mtro. Cristóbal Ramírez, por siempre alentarme a seguir. Sabe que usted es el responsable de que me encuentre en este punto de mi formación profesional. Gracias por siempre ser y estar.

Al Mtro. Joel Torres, por todo su apoyo dentro de la institución en la que trabajamos, por facilitarme el poder concluir la Maestría.

Índice

Resumen	iii
Abstract	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Introducción	xi
Planteamiento del Problema	xii
Justificación	xv
I. Antecedentes	17
1.1 Contexto Social donde se Desarrolló el Proyecto	26
1.2 Estado del Arte	28
II. Fundamentación teórica	31
2.1 Neurociencia y Educación	32
2.2 Pedagogía teatral y creatividad	45
2.3 Desarrollo de las Habilidades para la Vida	51
III. Hipótesis y Objetivos	54
3.1 Hipótesis	54
3.2 Preguntas de investigación	54
3.3 Objetivos	55
IV. Metodología del Proyecto de Intervención	56
4.1 Planificación del proyecto	56
4.2 Proyecto de intervención (PI)	58

4.3 Antecedentes del diseño del PI	64
4.4 Nombre del PI	66
4.5 Descripción del PI	66
4.5.1 Objetivos del PI	73
4.5.2 Metodología del PI	74
4.5.3 Cronograma del PI	75
4.5.4 Sesiones del PI	77
4.5.5 Descripción del PI	95
V. Resultados y discusión	100
5.1 Resultados del Proyecto de Intervención	106
5.2 Discusión	108
Conclusiones	112
Bibliografía	114
Anexos	117
Anexo A: Estado del Arte	117
Anexo B: Carta de autorización de realización del proyecto de intervención en la institución	120
Anexo C: Entrevista a docentes para diagnóstico de ambientes de violencia	121
Anexo D: Entrevista a maestra fundadora de la escuela para conocer los antecedentes de la institución	123
Anexo E: Cuestionario para recolección de datos para las y los alumnos	125
Anexo F: Cuestionario de recolección de datos acerca de ambientes de violencia para las y los alumnos	126
Anexo G: Recursos para las sesiones del PI	127

Índice de tablas

Tabla 1: Actividades de desarrollo de HPV	67
Tabla 2: Nuevas actividades de desarrollo de HPV	71
Tabla 3: Secuencias didácticas del proyecto	78

Índice de figuras

Figura 1: Esquema metodológico	57
Figura 2: Análisis de viabilidad	58
Figura 3: Cuadro de congruencia	59
Figura 4: Cronograma de actividades	76
Figura 5: Tipos de violencia en la escuela	100
Figura 6: Actores de violencia	101
Figura 7: Muestra de encuestas a docentes de la institución	103
Figura 8: Percepción del nivel de violencia del estudiantado	105
Figura 9: Nivel de percepción de plenitud – Subgrupo uno	110
Figura 10: Nivel de percepción de plenitud – Subgrupo dos	111

Introducción

En la actualidad, se ha convertido en una necesidad y en un derecho la educación integral para el estudiantado, donde todas y todos tengan la posibilidad de fortalecer las tres esferas de desarrollo integral: cognitiva, social y psicomotriz. Es de suma importancia reconocer todas las dimensiones del ser humano para que pueda desenvolverse completamente y en todas direcciones. De acuerdo con el pedagogo, psicólogo y pensador venezolano Miguel Martínez Miguélez, el ser humano está constituido por una serie de subsistemas que están perfectamente coordinados, de los cuales se pueden reconocer el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual.

Con estos subsistemas se logran diferenciar seis esferas del desarrollo humano integral: corporal, social, cognitivo, emocional, entorno natural y espiritual. Para el desarrollo de dichas esferas, como se verá más adelante, algunos teóricos comparten que la función transdisciplinar del arte y, en específico, la disciplina teatral, es favorable para el desarrollo integral de los personas, pues desde la práctica del ejercicio escénico se ofrece un espacio físico para desenvolverse, pero en especial, un espacio psicológico donde puedan reevaluar y vivir la realidad desde su propia actitud personal y mirar a la distancia la realidad y toma de decisiones de los personajes que representen. A su vez, la actividad teatral brinda la oportunidad de crecer en valores personales y sociales, puesto que el teatro se realiza en conjunto con otros individuos.

Por lo anterior, la relación arte y educación debe tomar más fuerza, pues es desde las aulas donde se fomenta el desarrollo integral de las y los nuevos ciudadanos. Hoy en día el arte es considerado un medio por el cual optar para la enseñanza, no solo para el desarrollo personal, también para el aprendizaje de todas las disciplinas del conocimiento, pues favorece un ambiente de crecimiento propio y comunitario, tolerancia al error, empatía, disposición y compromiso, características indispensables para vivir en plenitud y afrontar este mundo siempre

cambiante, y así se puede constatar con el proyecto de intervención que a continuación se presenta.

Planteamiento del Problema

En el año 2017 en México, entra en vigor la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y con ella cambian los planes y programas de estudio, dejando de lado el currículo que correspondía a la reforma del 2011 para la enseñanza de educación básica en nuestro país, la cual incluye desde preescolar hasta secundaria. El documento nombrado Aprendizajes Clave para la Educación Integral, contenía los planes y programas para la educación básica en México hasta el año 2022 que entró en vigor la reforma educativa propuesta por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Ambas reformas educativas tienen un enfoque humanista que contribuye a alcanzar el perfil de egreso de sus respectivos programas educativos, el cual, en resumen, es formar ciudadanos libres, responsables, democráticos, informados y comprometidos con su comunidad, donde la vía es la educación transversal e integral de las y los adolescentes del país. Para ello, las asignaturas a impartir se distribuían, en la reforma del 2017, en tres campos de Formación Académica, tres Áreas de Desarrollo Personal y Social y cuatro Ámbitos de Autonomía Curricular. Actualmente con la reforma del año 2022, se organiza el currículo en Campos Formativos: Lenguaje, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario.

Con la finalidad de alcanzar el perfil de egreso ambos planes y programas, contemplan el desarrollo integral del alumnado para desenvolverse dentro de su comunidad y, para ello, es necesario su desarrollo personal. El autoconocimiento se plantea como pieza importante para conseguir que las y los adolescentes puedan ser conscientes de sus responsabilidades y la toma de decisiones.

En el contexto de las Áreas de Desarrollo Personal y Social del 2017 es importante mencionar que:

El desarrollo personal y social es un proceso gradual en el que el estudiante explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo; toma conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para desarrollar su identidad personal y colectiva. (SEP, 2017, p. 465)

En el Campo Formativo: De lo Humano y lo comunitario de la reforma del año 2022, se mencionan como finalidades que el estudiantado construya su identidad personal, comprenda su vida emocional, propicie espacios de sana convivencia, explore sus gustos e intereses y tome decisiones de forma asertiva.

Dentro de los planes y programas del 2017 y en los planes sintéticos del 2022, se encuentra la asignatura de Tutoría y Educación Socio Emocional (ESE), la cual pertenece a una de las áreas de Desarrollo Personal y Social (2017) y al Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario (2022), pero esta no es la primera vez que aparece, también se contemplaba la asignatura en el plan de estudios del 2011.

Sin embargo, el plan y programa de esta asignatura establece únicamente cuatro ámbitos de la acción tutorial en el 2017:

- Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela.
- Seguimiento del proceso académico de los alumnos.
- Convivencia en el aula y en la escuela.
- Orientaciones para un proyecto de vida.

Dentro del plan sintético del año 2022 se concentran seis contenidos, cada uno con su Proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA) para cada uno de los tres grados de secundaria, dejando al docente la autonomía de relacionar los diferentes PDA's con las diversas situaciones en las que está inmerso el alumnado, es decir, con el contexto de la comunidad en la que se encuentran las y los estudiantes. Con esta relación de Contenido – PDA – Contexto se elabora el Plan Analítico con el cual se trabaja dentro del aula.

Lo anterior revela, en un primer momento, la problemática planteada pues las

consideraciones curriculares, al intentar flexibilizar los procesos de formación, desdibujan el objetivo central de la acción tutorial. Aunado a ello, la ausencia de material de apoyo para el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, al conjugarse determinan y limitan la acción docente, no sólo en el aula sino en los ambientes de violencia que se experimentan dentro y alrededor de la zona de las Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”, incidiendo en el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Al tener un escaso número de recursos y materiales de apoyo para los docentes que imparten esta asignatura, se queda estrecha la acción tutorial, lo cual afecta directamente al estudiantado, pues en este espacio de la matrícula deben desarrollar:

Habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permiten aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas y desarrollar sentido de comunidad. (SEP, 2017, p. 465)

Con ámbitos de acción tutorial muy amplios, con pocos recursos didácticos y la falta de material de apoyo para docentes, se encuentra un área de oportunidad en el cumplimiento del objetivo principal de la educación básica en nuestro país: la de contribuir a la formación de ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud en el siglo XXI.

La principal función del docente que se encuentra frente a grupo a cargo de la asignatura de Tutoría y ESE, es el acompañamiento de las y los estudiantes en el ámbito académico y en el desarrollo de las habilidades fundamentales para impulsar su sentido de bienestar consigo mismo y con los demás, dentro de su contexto social. Se espera que, con esta investigación y su aplicación, se genere un material de apoyo, como primer acercamiento, para la impartición de la asignatura

mencionada, vinculando el arte y la educación como medio para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el estudiantado de tercer año de nivel secundaria.

Justificación

El desarrollo integral de las y los adolescentes resulta de vital importancia para la transformación de sociedades. Cumplir con el objetivo de proveerles recursos para que vivan en plenitud, debería ser la prioridad de todo docente. La ausencia de materiales de apoyo para el profesorado es un factor decisivo para la concreción de este estudio, pues contar con una guía para abordar los contenidos de la asignatura de Tutoría y ESE resulta por demás necesario y urgente, ya que, si bien todas las materias se revisten de una importancia única, la asignatura a la que se hace referencia tiene una vital relevancia para contribuir a la educación integral sostenida como principio y fin de la educación básica en México.

Igualmente, se busca aportar recursos para fortalecer la educación de calidad desde el desarrollo personal, académico y social del alumnado, por lo que abonar a los procesos metodológicos didácticos se convierte en un compromiso ineludible del arte, pues se crearon recursos didácticos, lúdicos y creativos que permiten fortalecer las prácticas docentes en vías de la formación y desarrollo integral de las y los estudiantes.

Este proyecto de intervención brindará un aporte importante al profesorado que tienen a su cargo la asignatura de Tutoría y ESE, y que deseen mejorar sus prácticas docentes a través del teatro. Pero el mayor de los beneficios será para las y los estudiantes, pues la colonia Lomas de Casa Blanca, lugar donde se encuentra ubicada la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”, es una localidad que es conocida por tener altos índices de violencia, consumo de sustancias nocivas y delincuencia, actos de los que la comunidad estudiantil ha sido víctima en algunas ocasiones. Alrededor de un 65% del estudiantado vive en la colonia Lomas de Casa Blanca, un 25% en colonias aledañas y sólo un 10% en colonias retiradas de la misma.

Con el desarrollo de Habilidades para la Vida en los adolescentes se pretendió que las y los estudiantes se conozcan mejor, y así puedan tomar decisiones para su bienestar, que sean empáticos con las y los demás y, con ello, tener relaciones interpersonales sanas, que valoren la importancia de la salud física, mental y emocional; asimismo, que sean capaces de comunicar sus aspiraciones y necesidades de manera asertiva. Todo esto para que vivan en mayor plenitud y afronten los ambientes de violencia en los que están inmersos con resiliencia y en un futuro, poder cambiarlo. Esta aportación es importante porque la presente investigación puede servir de impulso para que su visión y actuar de vida sea diferente.

I. Antecedentes

La educación es un proceso necesario e inherente al ser humano, pues además es el fundamento para el desarrollo de una sociedad. Es una acción formadora de conocimientos no sólo científicos, sino también de valores morales, humanos, sociales y estéticos. La realidad que se vive en la actualidad es la de una sociedad en crisis por la pérdida de valores y la violencia, de todo tipo, a la que está sometida, pero la educación es la base y el medio eficiente para reorientar a la humanidad (Degante Castañeda, Maldonado Gómez, & Julián Pérez, 2015).

El rumbo que ha tomado la educación a lo largo de la historia en el país ha sido bastante complejo. La educación es un proceso vivo que cambia conforme transcurre el tiempo. El qué y el cómo se enseña, ha cambiado constantemente tal como lo hace la humanidad. Raúl Bolaños Martínez expresa: “nuestras grandes civilizaciones indígenas, formaban, en instituciones educativas como los telpochcallis y el calmécac, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad” (2008, pág. 13).

Posteriormente con la llegada de los españoles, se instauran las primeras escuelas de religión católica en el país.

Se establecieron algunas instituciones como el Colegio de San José de Belén de los Naturales, el de Nuestra Señora de la Caridad, el de Santa Cruz de Tlatelolco y, al mediar el siglo XVI, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España, todas ellas bajo el control del clero católico. (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños Martínez, 2008, p. 13).

Así, dejaron de lado todo conocimiento creado por las grandes civilizaciones de América. Todas las escuelas católicas ayudaron a la función de los misioneros dentro de la Nueva España, que era llevar, lo que ellos consideraban, educación a los nativos del nuevo continente.

En 1600, el Virrey Gaspar de Zúñiga Acevedo trató de imponer orden en la educación elemental mediante las Ordenanzas de los Maestros del

Nobilísimo Arte de Enseñar a Leer, Escribir y Contar; pero en la práctica éstas no fueron observadas por quienes tenían a su cargo la instrucción. (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños Martínez, 2008, p. 15)

Los intentos por colocar un sentido de modernidad a la educación en la Nueva España dieron frutos con los intelectuales Alegre, Clavijero y Díaz de Gamarra; de quienes sus ideas fueron tomadas por la generación que se lanzó a la lucha por la independencia del país. Aunque esos esfuerzos tuvieron eco en los ilustrados mexicanos de aquella época, y no en las instituciones de la administración colonial, mucho menos en instituciones educativas de aquel entonces (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños Martínez, 2008).

En los años posteriores al final de la guerra de independencia:

La educación, como muchas otras actividades nacionales, sufrió bastantes desajustes; en ocasiones parecía avanzar y organizarse definitivamente, como sucedería en 1833 bajo la sabia conducción de Valentín Gómez Farías; pero en otras ofrecía perspectivas desoladoras como aconteció durante la dictadura santanista, cuando se pretendió relegarla a las condiciones retrógradas del escolasticismo, ya para entonces superado. (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños Martínez, 2008, p. 15)

En las décadas siguientes, los esfuerzos por convertir a México en una nación moderna y soberana fueron ensombrecidos por dos razones: en primer lugar, por la lucha entre liberales y conservadores que no cesaba. Pero a pesar de ello, los liberales mexicanos promovieron la revolución de Ayutla en 1854 y, tras su triunfo, impusieron cambios trascendentales para la nación, concretados en leyes como: la Ley Juárez, la Ley Iglesias, la Ley Lafragua, la Ley Lerdo y la Constitución de 1857.

En segundo lugar, la intervención francesa encabezada por Napoleón III. Esta lucha culminó en 1867 justo con la muerte de Maximiliano de Austria en el Cerro de las Campanas, el cual fue fusilado. En ese momento Benito Juárez volvió

a la capital a restaurar la república con el objetivo de reorganizar al país afectado por el imperio francés. Mostró gran interés por la educación, la cual, a partir de ese momento, recibió dadivosa atención para establecer un control sobre ella y utilizarla como vehículo de enseñanza de una nueva forma de pensar al nuevo Estado mexicano. A partir de este momento puede hablarse del establecimiento de una educación pública en México (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños Martínez, 2008).

Actualmente en México, la educación se rige, por el Artículo 3° constitucional, el cual ha sufrido 10 reformas desde que entró en vigor, el 5 de febrero de 1917. Cabe mencionar que esta es la primera vez que se le da a la educación el grado de derecho constitucional.

Es Alfonso Noriega Cantú (1988) quien señala que los derechos sociales se construyen por la necesidad de la intervención activa del Estado, para dar el orden a la sociedad ya que, precisamente, como sociedad no podemos regirnos por los derechos que consideramos buenos o malos para nosotros mismos. La Constitución de 1917 es la primera en el mundo que incorpora el derecho al trabajo, el derecho a la educación y el derecho a la tenencia de la tierra.

El 5 de febrero de 1917, siendo Venustiano Carranza Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, encargado del Poder Ejecutivo de los Estado Unidos Mexicanos, entra en vigor la Constitución Mexicana que actualmente rige al país, el Artículo 3° menciona que:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (Cámara de Diputados, 2013, p. 2)

En cuanto al laicismo, Carranza tuvo una postura moderada pues buscaba

una conciliación social y, lo más importante, una reestructuración del sistema educativo devastado por el movimiento armado (Trujillo Holguín, 2015).

Además de dejar fuera a la iglesia de los asuntos educativos, también se decretó que en los establecimientos oficiales se impartiría gratuitamente la enseñanza primaria. (Rivera Sánchez, 2010).

La enseñanza libre, que estaba a cargo de los padres y las madres y con una fuerte influencia religiosa, y la educación laica, parecieran dos conceptos antagónicos, pero fue hasta el año de 1921 donde fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP) y es entonces donde se:

Inicia propiamente el establecimiento de un sistema educativo con carácter unificador y nacionalista que define su nacionalidad con base en los principios del artículo tercero, aún y cuando no se aplicaban cabalmente en lo concerniente a la exclusión del clero en la operación de escuelas. (Trujillo, 2015, pp. 79-80)

La segunda reforma a este artículo fue el 13 de diciembre de 1934 bajo el mandato del presidente Lázaro Cárdenas. Estaba enfocada en una educación para las clases populares, y se estableció:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida real. (Rivera, 2010, pp. 98-99)

En 1946 se dio la tercera reforma del artículo 3° constitucional, en ella se redelinearon los objetivos de la educación pública y se eliminó el término socialista. Estos cambios contemplaron, para los principios de la educación, los resultados del progreso científico y además incluyeron la contribución de la educación para una mejor convivencia humana, además de la solidaridad internacional y la formación de un carácter democrático y otro nacional del servicio. Esta reforma al artículo 3°

tuvo lugar bajo el mandato de Manuel Ávila Camacho (Trujillo, 2015).

La educación que imparte el Estado - Federación, Estados, Municipios – tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Rivera, 2010, p. 99)

Durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, México ingresa a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Esta política económica tuvo una repercusión en la educación del país, principalmente con la redistribución de los recursos y el recorte de los gastos, lo que incrementó la participación del sector privado en la apertura de escuelas. Por esa razón, el presidente buscaba el camino a la iniciativa privada en todos los aspectos, además de establecer un proyecto que atacara las deficiencias de la educación en ese momento: cobertura, calidad, reprobación, falta de vinculación entre los niveles, centralización administrativa y condiciones desfavorables para el trabajo de los docentes (Trujillo, 2015).

Una nueva reforma al Artículo 3° constitucional se da en el marco de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica:

El 19 de mayo de 1992 donde se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Dicho pacto fue suscrito por el gobierno federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El ANMEB derivó en una quinta reforma al artículo tercero (5 de marzo de 1993) y en la expedición de la Ley General de Educación. (Trujillo, 2015, p. 84)

En dicha reforma al Artículo 3° constitucional, se reflejan diversas modificaciones sustanciales donde se otorga el carácter de obligatoria a la educación secundaria, se transfieren las operaciones del sistema educativo a cada una de las entidades federativas, además de la inclusión de otros sectores de la sociedad en la participación de la educación y finalmente una revalorización del

gremio del magisterio.

Las siguientes reformas al Artículo 3° son mínimas pero sustanciales:

El 12 de noviembre de 2002 ocurrió la sexta modificación al artículo tercero que adiciona la educación preescolar en el esquema básico obligatorio y estipula la obligación del Estado de promover la educación inicial. ... En la séptima modificación al artículo tercero, del 10 de junio de 2011, incluyó el respeto a los derechos humanos como aspecto que debe fomentar la educación. Un año después, el 9 de febrero de 2012, apareció la octava reforma, que incorporó la educación media superior como obligatoria, aunque su cobertura no sería inmediata. (Trujillo, 2015, pp.84)

La novena reforma al Artículo 3° constitucional fue el 26 de febrero de 2013 dentro del mandato del presidente Enrique Peña Nieto. Los principales cambios que se muestran son: una educación básica obligatoria y de calidad, la cual será proporcionada por el estado para garantizar que así sea llevada a cabo, para lo cual se introduce el concepto de idoneidad de los docentes para avalar la preparación de las y los maestros que están en las aulas, frente a los grupos de niños, niñas y adolescentes del país y a su vez una educación de calidad. Este atributo se basa en el mejoramiento constante y el máximo logro de las y los estudiantes. Para conocer la idoneidad de las y los maestros se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación como organismo público autónomo, el cual podrá establecer evaluaciones a todos los docentes del país, mujeres y hombres, para asegurar su permanencia frente al grupo de acuerdo con su preparación y así mantener la calidad educativa que se señala en esta nueva reforma al Artículo 3° constitucional (Trujillo, 2015).

De esta reforma nace el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), mismo que rige actualmente los planes y programas de estudio de educación básica en el país.

La más reciente modificación a este artículo fue el 15 de mayo de 2019 bajo

el mandato del presidente Andrés Manuel López Obrador. En el que menciona: “Además del carácter laico, gratuito, democrático y científico de la educación, se incluye que deberá ser inclusiva, equitativa, integral, intercultural y de excelencia” (Torres, 2019, p. 5).

Tras el análisis de las reformas que ha sufrido al Artículo 3° constitucional, se pueden identificar los lineamientos en cuanto a la educación:

- Integral
- Laica
- Científica
- Crítica
- Democrática
- Para la identidad nacional
- Popular
- Anticolonialista
- Para la solidaridad internacional

México está obligado a salvaguardar el derecho a la educación. Así lo menciona el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Todo individuo tiene derecho a la educación. ... La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el pleno fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, p. 13)

Considerando que el desarrollo integral de todo mexicano es un derecho inalienable, los Aprendizajes Clave para la Educación Integral publicados en el año 2017, expresan la intencionalidad de la educación para el desarrollo integral en la asignatura de Tutoría y Educación Socio Emocional (TESE) (SEP, 2017). La asignatura de TESE, se fundamenta en el documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, el cual expresa que:

Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad

de la educación son el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, y la diversidad cultural y social, así como el sentido de solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común. (UNESCO, 2015, p. 2)

El plan y programa de la asignatura Tutoría y ESE en la reforma de 2017 contaba con ocho propósitos a alcanzar en el nivel de secundaria, los cuales son retomados y fortalecidos en las 10 finalidades con las que cuenta el Campo Formativo denominado De lo Humano a lo Comunitario, en el cual se encuentra la asignatura de Tutoría y ESE, Educación Física y Tecnología. Estos objetivos de la materia, antes llamados propósitos y ahora finalidades del Campo Formativo, se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Que las y los estudiantes construyan su identidad personal por medio de estrategias de autoconocimiento y autorregulación, para que tomen decisiones en dirección a modificar comportamientos que violenten su integridad físico-emocional y las de otras personas.
- Que las y los estudiantes reconozcan, desarrollen y refuercen sus potencialidades creativas, sociales, afectivas y motrices, además de sus fortalezas y la autorregulación.
- Que las y los estudiantes adquieran estrategias y habilidades par el cuidado, la mejora y la preservación de la salud, lo que conlleva al autoconocimiento, la autorregulación y autonomía. Además de que conciban la sexualidad como una construcción cultural, entiendan su cuerpo, la igualdad de género y la diversidad sexo genérica.
- Que las y los estudiantes promuevan ambientes de sana convivencia, a través del desarrollo de habilidades y al adquirir conocimientos, que permita a todas y todos los miembros de la comunidad interactuar por medio de la empatía, la gratitud y el respeto, a fin de alcanzar metas comunes y sobrepasar obstáculos dentro de la escuela, de la familia y, por supuesto, de la sociedad.

- Que las y los estudiantes comprendan su vida afectiva y emocional afirmando el desarrollo de su autoestima y acrecentando la capacidad de toma de decisión de manera sensata y responsable, con el fin de imaginar las consecuencias a largo plazo de las decisiones impulsivas.
- Que las y los estudiantes contribuyan a construir una comunidad y, a su vez, un sentido de pertenencia donde todos sus integrantes reconozcan por completo los vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad, actuando en la resolución de situaciones y problemas que se presenten en los distintos contextos vividos partiendo del dialogo, y así poner en juego habilidades, saberes y capacidades.

El manejo del tiempo de la asignatura en el nivel de secundaria es de una hora a la semana por grupo, teniendo como responsable al tutor de grupo. (SEP, 2017)

El tutor de grupo tendrá que cumplir con ciertas características:

- Mostrar interés por las y los estudiantes para conocerlas y conocerlos como individuos, independientemente de cuál sea su desempeño académico.
- Tener un diálogo, una escucha con atención a las y los estudiantes para comprender su visión sobre diferentes situaciones y acontecimientos que puedan experimentar en la escuela, dentro de su núcleo familiar y en la comunidad. Este dialogo debe ser fomentado a las y los estudiantes, para que pueda ser capaces de comunicarse con otros actores dentro de su contexto escolar, familiar y social.
- Ser capaz de crear un ambiente de confianza, y a su vez tener empatía con las y los estudiantes para que puedan externar sus necesidades, preocupaciones y/o problemas.
- Poder desarrollar actividades para fortalecer la autoestima y la autonomía de todas y todos los estudiantes, dentro un marco de comprensión y respeto hacia todos y todas.

- Flexibilidad para favorecer la apertura, que las y los estudiantes descubran soluciones a situaciones, problemas y conflictos, sin imponer acciones ideas o ideales, y por supuesto que conlleven a las y los estudiantes a un desarrollo integral y un crecimiento personal. Además de contar con una capacidad crítica para ser únicamente como intermediario en los conflictos o diferencias que experimenten las y los estudiantes, al ser mediador se reconocen a todas y todos los que forman parte del alumnado como individuos responsables y competentes, y que ayude a la colaboración de todos y todas sin ningún tipo de distinción, ya sea de género, nivel socioeconómico, etc.
- Compromiso y responsabilidad con el proceso de formación de los adolescentes, para fomentar su capacidad de decisión y autonomía.
- Observación continua de los sucesos que pueden ser relevantes para las y los estudiantes, para poder identificar de manera oportuna las problemáticas que deben ser tratadas en el trabajo con el grupo dentro del aula en la asignatura; o bien, de situaciones individuales que requieran atención especializada para ser focalizadas dentro o fuera de la escuela. (SEP, 2017)

1.1 Contexto Social donde se Desarrolló el Proyecto

La Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” fue fundada en octubre de 1979, iniciando labores con 4 grupos y 220 estudiantes aproximadamente, 17 trabajadores entre directivo, docentes, administrativas y personal de apoyo.

Esta escuela nace en 1979 en San Luis de la Paz, en el vecino Estado de Guanajuato. Al llegar a nuestro estado de Querétaro, fue ubicada dentro de las Instalaciones de la Escuela Secundaria Federal No. 1, terminando el ciclo escolar en la Escuela Primaria “República de Argentina”. Debido a los requerimientos propios de la escuela, tuvo que trasladarse a la Escuela Secundaria para Trabajadores en donde permaneció poco tiempo, luego se ubicó en la Escuela Primaria “Riva Palacio” y posteriormente en las instalaciones de la Escuela Normal Vespertina. Finalmente, en 1980 cuando se logró obtener el terreno adecuado, se

trasladó al lugar que actualmente ocupamos; calle 37 entre av. 24 y 26 de la Col. Lomas de Casa Blanca. En ese entonces se contaba con 16 grupos, 10 de ellos en el turno matutino y seis en el vespertino; 640 alumnos, seis aulas, un taller y un laboratorio.

Cabe mencionar que se inició con diversas limitaciones, ya que no había: energía eléctrica, drenaje, sanitarios, agua, pavimento, ni urbanización en la zona aledaña. Durante los dos primeros ciclos escolares, la mayoría de las y los estudiantes provenían de diferentes lugares. Fue hasta el tercer ciclo cuando se incrementó la matrícula con estudiantes pertenecientes a esta comunidad y cuyo nivel socioeconómico era medio bajo.

La Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” con clave de trabajo 22DES0014E, de sostenimiento público, se encuentra ubicada actualmente sobre la Av. 37 s/n en la colonia Lomas de Casa Blanca, localidad que es conocida por tener altos índices de violencia, consumo de sustancias nocivas y delincuencia. En los alrededores de la institución, varios del estudiantado han sido víctimas de asaltos hasta el punto de ser agredidos verbal y físicamente, poniendo en riesgo su integridad. Mientras que otros tantos han ingresado con sustancias nocivas al interior del centro educativo, lo que supone que se tiene un fácil acceso a ellas. Esta situación afecta directamente al estudiantado puesto que su hogar está en las inmediaciones de la escuela.

La violencia siempre ha estado presente en sus diferentes formas, tanto dentro como fuera de la escuela, siendo la violencia verbal y la física las más recurrentes. Se han reportado a la dirección del centro educativo riñas entre compañeros del mismo salón o alumnado de diferentes grupos, incluso con estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N° 9, ubicada a pocas cuadras de la institución. Actualmente, además de lo mencionado con anterioridad, como producto del mayor manejo de los dispositivos electrónicos y el constante uso del internet por la modalidad de educación a distancia o virtual, también se manifiesta la violencia con el llamado *bullying* cibernético, donde se ejerce violencia psicológica desde las

redes sociales.

Se piensa que la violencia sólo se ejerce entre alumnos y alumnas; sin embargo, ésta se extiende entre los demás actores de la comunidad escolar, como la plantilla docente.

Actualmente la matrícula escolar consta de 1408 alumnos, 728 en el turno matutino y 860 en el turno vespertino, entre hombres y mujeres. La escuela tiene 16 salones para atender al alumnado, además de tres talleres: uno de informática, uno de ofimática y uno de confección del vestido e industria textil. Se cuenta con dos laboratorios. Tiene dos secciones de baños para el alumnado, uno para cada turno y además uno para los docentes, el cual se encuentra en una pequeña sala de maestros. La institución también cuenta con tres canchas, una de fútbol y dos de basquetbol, una plaza cívica con arco techo, una sala audiovisual y un salón de usos múltiples. Se cuenta también con rampas para personas discapacitadas, aunque no son suficientes puestos que en el lugar asignado para los segundos años no hay y en la entrada principal la inclinación no es la adecuada. Se cuenta con dos entradas y salidas para las y los alumnos. La escuela también tiene una cooperativa, un área de papelería, un comedor para docentes, tres oficinas de para las prefecturas.

1.2 Estado del Arte

Dentro de la reforma educativa del año 2017 impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto, los planes y programas de la educación en México han tomado el rumbo de caminar hacia la formación integral de sus ciudadanos, teniendo como base el perfil de egreso de la educación básica y el documento *Fines de la educación para el siglo XXI*, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual menciona que, para lograr el máximo potencial de nuestra nación, es necesario construir un México más libre justo y próspero, para formar parte de un mundo que es cada vez más complejo, desafiante e intercomunicado. Para ello, la Reforma Educativa da la oportunidad de sentar las bases de que la educación

además de ser laica y gratuita sea de calidad e incluyente, dotando a las y los mexicanos de aprendizajes significativos, relevantes y útiles para la vida diaria. (SEP, 2017)

Se entiende como educación integral, una educación que abarque todos los ámbitos de desarrollo de las y los alumnos. Para ello se implementa a nivel nacional tres componentes curriculares: tres Campos de Formación Académica, tres Áreas de Desarrollo Personal y Social y cinco Ámbitos de la Autonomía Curricular, en conjunto se conocen como los Aprendizajes Clave para la Educación Integral. (SEP, 2017).

Dentro de las Áreas de Desarrollo Personal y Social encontramos la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional (ESE). A raíz de la pandemia mundial por causa de virus que ocasiona la enfermedad de COVID-19, se incluye también la asignatura de vida saludable en el año 2020, con el fin de continuar con la formación integral de las y los estudiantes.

La asignatura de Tutoría y ESE tiene como objetivo “que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolar” (SEP, 2017, p. 518).

Para la mejora de la educación socioemocional en las y los adolescentes, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha resuelto que el desarrollo de habilidades psicosociales tiene un papel muy importante en el bienestar, tanto físico, mental como social. Pues cuando el comportamiento se relaciona con la falta de eficacia para afrontar el estrés y las presiones de la vida, el desarrollo de dichas habilidades puede ser una importante contribución (Birrell et al., 1997).

A su vez, en el Programa de Salud Mental de Guinea, la OMS define como habilidades para la vida como: “son capacidades de comportamiento adaptativo y positivo que permiten a los individuos enfrentarse eficazmente a las exigencias y los retos de la vida cotidiana”. (Birrell et al., 1997, p. 1). En este sentido se entiende que muchas habilidades podrían desarrollarse con el objetivo de enfrentarse a los retos

de la vida cotidiana, pero en Guinea la OMS sugiere el conjunto básico de 10 habilidades para la vida:

1. Toma de decisiones
2. Resolución de problemas
3. Pensamiento creativo
4. Pensamiento crítico
5. Comunicación efectiva
6. Relaciones interpersonales
7. Conocimiento de sí mismo
8. Empatía
9. Afrontar las emociones
10. Afrontar el estrés

Una de las metodologías más utilizadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales es el arte en general. El teatro, al ser una disciplina en la cual el individuo se desenvuelve siempre dentro un trabajo colaborativo, pero al mismo tiempo se genera un conocimiento personal, es la disciplina indicada para el desarrollo de las habilidades para la vida.

Desde los últimos 20 años del siglo XX se comienza a emplear el término de Teatro Aplicado en distintas partes del mundo, donde se abre una amplia variedad de proyectos artísticos teatrales aplicados a temas, asuntos y contextos diferentes a los del teatro convencional. Tiene otros fines más que comunicar, conmover y promover un diálogo estético de algún tema o situación. Una aplicación dentro de la pedagogía (Motos & Ferrandis, 2015).

Es por ello por lo que en países como Bogotá se realizó el proyecto llamado "Arte para la vida" en agosto de 2020, el cual tiene como objetivo desarrollar una propuesta pedagógico-artística para el desarrollo de habilidades sociales en niñas y niños de 6 a 12 años.

Al igual que en Colombia, en Guatemala se realizó el proyecto "Habilidades sociales de los estudiantes de secundaria que participan en el taller de teatro de un

colegio privado de secundaria, de la ciudad de Guatemala”, en septiembre del 2017. Este proyecto se realizó dentro de un taller de teatro ya establecido en un colegio privado, donde los estudiantes que formaron la población de estudio debían cumplir con el requisito de haber pertenecido al menos dos años al taller de teatro y contar con 13 a 17 de edad.

En México en diciembre del 2017, se realizó el proyecto “Prevención social de la violencia en adolescentes de 15 a 18 años: Un estudio de caso del Bachillerato Pedro Arrupe” a cargo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, el cual tiene como objetivo combatir los ambientes de violencia en los que están inmersas las y los jóvenes de 15 a 28 años. El proyecto se encarga de desarrollar habilidades en jóvenes para prevenir la violencia; sin embargo, el arte no es parte fundamental de dicho proyecto.

Así mismo, Tomás Motos-Teruel y Vicente Alfonso Benlliure publicaron un artículo titulado: *Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia*, donde analizan las opiniones sobre los beneficios que supone a los participantes ser parte de actividades teatrales, cuyo rango de edad de estos jóvenes oscila entre los 13 y 15 años. Artículo publicado en la Revista Latinoamericana de estudios educativos.

II. Fundamentación Teórica

La ausencia de material de apoyo para el desarrollo de la asignatura de Tutoría y Educación Socio Emocional, así como los ambientes de violencia que se viven alrededor de la zona donde está ubicada la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”, son dos agentes que frenan el desarrollo integral de las y los adolescentes que ahí se forman. Para atender dicha necesidad y dar apoyo al desarrollo de las y los estudiantes de tercer año de secundaria, se propone el trabajo de la asignatura de Tutoría y ESE desde la disciplina artística teatral, fundamentado en los avances de las neurociencias en el campo de la educación.

Tras una extensa revisión teórica, se reconocen 3 categorías de análisis, de

las cuales se presenta la fundamentación teórica de cada una:

2.1 Neurociencias y Educación

La categoría de análisis relacionada con las neurociencias y la educación permite un acercamiento a los aspectos generales de las neurociencias para finalmente establecer la relación que ejercen con la educación.

Dentro de los aportes de las neurociencias está el aclarar interrogantes de cómo se organizan los sistemas nerviosos y cómo estos funcionan para generar la conducta:

Estos cuestionamientos pueden explorarse por medio de las herramientas analíticas de la genética, la biología molecular y celular, la anatomía y fisiología de los sistemas, la biología conductual y la psicología. El principal desafío ... es integrar el conocimiento diverso derivado de estos distintos niveles de análisis en un conocimiento más o menos coherente de la estructura y de las funciones encefálicas. (Purves et al., 2016, p.1)

Conocer el cerebro y cómo funciona, permitirá saber cómo entrenarlo. Entender qué sucede con las células principales y desde las funciones más básicas que realizan en el cerebro.

Las células principales de todo sistema nervioso -neuronas y glías- realizan sus funciones básicas en términos anatómicos, electrofisiológicos y moleculares. Las neuronas y células gliales están reunidas en conjuntos llamados circuitos neurales, y estos constituyen los componentes primarios de los sistemas nerviosos. (Purves et al., 2016, p. 2)

La actividad que se lleva a cabo desde el cerebro está realizada por una serie de sistemas neuronales, en los cuales interactúan miles de circuitos de neurona y cada uno tiene funciones específicas:

Los sistemas sensitivos presentan la información acerca del estado del organismo y su entorno, los sistemas motores organizan y generan acciones

y los sistemas asociativos vinculan los aspectos sensitivos y motores del sistema nervioso y aportan las bases para las “funciones de orden superior”, como la percepción, la atención, la cognición, las emociones, el pensamiento racional y otras funciones encefálicas complejas que subyacen en el núcleo del conocimiento de los seres humanos. (Purves et al., 2016, p. 3)

Es importante resaltar los avances de las neurociencias no solamente en cuanto a la organización de los sistemas nerviosos, sino también al tratar de explicar cómo es que se produce la conducta a nivel fisiológico.

Entender la conducta es de suma importancia en el proceso educativo del estudiantado, ya que se trata de su desarrollo integral y su incorporación progresiva a la sociedad. Las y los adolescentes se enfrentan a la exigencia de aprender a convivir en paz y armonía con los otros, respetando las diferencias que los hacen únicos e individuales, al mismo tiempo que entender al otro por distantes que se encuentren sus posiciones y razonamientos. Además de asumir la importancia de adquirir y desarrollar valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto mutuo, la confianza, y desarrollar la organización del conocimiento y la capacidad de solución de problemas. Todo esto fomenta que se adquiera y enseñe en esta etapa de la vida, la adolescencia (Ortíz, 2009).

Se puede distinguir la neuropsicología como una vertiente de las neurociencias encargada de explicar la relación del cerebro con la conducta.

Se interesa más precisamente por las bases neuroanatómicas de los comportamientos superiores llamados funciones corticales superiores y las patologías que de ellas se derivan. Estas funciones son las que cualitativamente tienen un desarrollo mayor en los seres humanos: el lenguaje, la memoria, la orientación espaciotemporal, el esquema corporal, la psicomotricidad, las gnosias, las praxias y las asimetrías cerebrales. (De la Barrera & Danolo, 2009, p. 4)

El diálogo entre educación y neurociencia sigue, puesto que no se ha logrado

integrar en su totalidad los beneficios de unos en el campo del otro.

La orientación de las neurociencias denota mayor progreso en el conocimiento de la “sintaxis cerebral” y en su sistema de organización y transmisión que en la “semántica cerebral”, es decir, en la formación de los significados transmitidos, que forman parte nuclear de la educación. Unido a esta orientación se debe considerar la complejidad del sistema neuronal y la diversidad del sistema nervioso: eléctrico, químico, espacial, temporal, que no solo denota múltiples formas, sino que evidencia la complejidad tanto de la teoría como de los datos neurocientíficos. (Barrios-Tao, 2016, p. 399)

Es por lo que el autor Barrios-Tao menciona la importancia de la postura de Goswami, donde el aprendizaje es el eje que puede unir a las neurociencias y la educación, puesto que es necesaria la conexión, integración y la colaboración para abordar sistemáticamente el estudio del cerebro en los procesos educativos (Barrios-Tao, 2016).

Otro campo científico de las neurociencias que apoya a la educación es la Neurocognición, la cual estudia y explica el neurodesarrollo de las funciones cognitivas.

La relación neurociencia cognitiva y ciencias de la educación recibió un aporte sugerente en De Jong (2008) con la propuesta de objetivos concretos: 1) cómo los principios, mecanismos y teorías de la educación pueden ser extendidas o refinadas basadas sobre hallazgos de las neurociencias cognitivas; 2) cuáles principios, mecanismos o teorías de las neurociencias pueden tener implicaciones para la investigación en educación y pueden conducir a nuevos proyectos de investigaciones interdisciplinarias. (Barrios-Tao, 2016, p. 401)

Al entender cómo aprende el cerebro se podrán crear nuevas formas de realizar los procesos de enseñanza – aprendizaje, para así lograr aprendizajes significativos para las y los estudiantes.

Conocer cómo el cerebro elabora la información, la aprende, la procesa, la ejecuta y procede a la toma de decisiones será de una gran ayuda para la enseñanza específica de procesos cognitivos y para la educación general del individuo. (Ortiz, 2009, p. 30)

Para el desarrollo cognitivo, existen dos procesos neurobiológicos que están íntimamente implicados: la plasticidad neuronal y el desarrollo cíclico de los periodos críticos y periodos sensibles.

La plasticidad neuronal es “la capacidad del sistema nervioso para cambiar adaptativamente su organización estructural y funcional ante diversos estímulos y entorno” (UNAM, 2021, p. 2). Esta adaptación se da gracias a que las sinapsis en la maduración cerebral que pueden ser generadas (sinaptogénesis), otras pueden ser eliminadas (pruning), pueden generarse conexiones en las mismas terminales o en terminales cercanas a los de otras neuronas (mielogénesis) y por último pueden generarse nuevas neuronas (neurogénesis). En el periodo de la adolescencia, las áreas frontales son las que mayores cambios profundos soportan en comparación con las áreas posteriores del cerebro. Significa que la enseñanza, en esta etapa, es de suma importancia pues ofrece la oportunidad para dar la dirección en la que el cerebro va a mejorar sus conexiones con diferentes áreas cerebrales fortaleciendo unas y debilitando otras.

Un aspecto importante para resaltar es que el proceso de desarrollo del cerebro se lleva a cabo por lapsos y no de forma lineal. En este proceso de desarrollo existen dos tipos de periodos: los críticos y los sensibles. Estos términos quieren decir que el cerebro es moldeable para que los niños desarrollen nuevas habilidades o aprendan nuevos conocimientos.

Los periodos críticos son “ventanas temporales” en el cerebro que se abren y se da en los primeros años de vida. En este momento existe un desarrollo masivo de conexiones neuronales que coinciden con el tiempo del desarrollo neuroanatómico y es cuando la información del entorno interactúa con el cerebro para la adquisición de nuevos aprendizajes. En estos periodos el cerebro está

esperando a recibir un estímulo externo para ponerse en marcha y llevar a cabo el cableado que justificará la red neuronal responsable de dicha estimulación. En estos periodos críticos el mundo exterior del cerebro de alguna persona es de vital importancia, ya que es necesario para el desarrollo de funciones cerebrales complejas tales como el habla, la visión, las habilidades emocionales, musicales y matemáticas, el aprendizaje de una segunda lengua, etc. Estos ciclos tienen un momento fijo, un tipo de estimulación determinada y suelen suceder en la misma época en todos los sujetos. Se necesitan pocos estímulos para desencadenar el proceso de sinaptogénesis cerebral estable.

Los periodos sensibles serán los más afines con el proceso de enseñanza – aprendizaje y la educación, y a comparación de los periodos críticos son “ventanas más amplias” que permiten adquirir nuevas habilidades, puesto que concordará con el momento en el que el cerebro está en una mejor disposición para el cambio. En estos periodos interceden de una manera significativa las oportunidades, el ambiente en el que se desarrolla el individuo, así como la motivación y los intereses de este. Estos periodos están más encaminados a los procesos complejos del cerebro y se dan a lo largo de la vida, aunque cuentan con una incidencia en la etapa infantil y en el de la adolescencia, es por ello que tienen una gran relevancia en toda la etapa escolar. Estas “ventanas amplias” se cierran con el paso de la experiencia en el individuo, ya que cuando se aprende algo nuevo debe de haber un abanico amplio de habilidades y destrezas, cuando se adquiere el conocimiento, estas se vuelven menos necesarias y se olvidan. Entre los tres y los 16 años la posibilidad de los tiempos sensibles crece de manera considerable, sobre todo cuando en los planes y programas de las instituciones educativas promueven la novedad, la creatividad y el estímulo motivacional (Ortiz, 2009).

Primer periodo (nacimiento hasta los tres años)

En este primer período se dan los grandes desarrollos de conexiones sinápticas entre áreas corticales cercanas, lo que permite una gran capacidad de absorción de información de forma indiscriminada. Por este

motivo no se aconseja una hiperestimulación en dicho periodo, como se ha venido diciendo en los últimos años, es más aconsejable una estimulación ordenada de la información, con contenidos novedosos y con tiempos de descanso para asimilación de la misma.

Segundo periodo (cuatro - 11 años)

La etapa de gran armonización en el desarrollo global de cerebro, debido a la gran cantidad de interacciones cortico-corticales y subcortico-corticales, tanto de las áreas anteriores (lóbulos frontales) como de las áreas asociativas temporo-parieto-occipitales, la integración de estas áreas va a permitir un gran desarrollo de conocimientos y destrezas escolares. Ésta podrá ser la etapa más importante de la educación por su incidencia en los procesos de destrezas académicas, es la época donde mayor impacto tienen todos los procesos, aprendizajes y adaptaciones escolares, es una etapa en la cual la educación perfilará el futuro de las y los niños. De lo dicho se deduce que en esta etapa el sistema educativo tanto en lo que se refiere a la enseñanza de los aprendizajes escolares (lengua materna, matemáticas, segunda lengua, etc.) como a la adaptabilidad al medio social, emocional y escolar del niño debería ser llevado dentro de un ambiente que integre ambos aspectos.

Tercer período (etapa adolescente)

Etapa de gran desarrollo neurohormonal que afecta a diferentes áreas cerebrales, sobre todo a las áreas prefrontales y cerebelosas, responsables del aprendizaje y de la adaptabilidad motriz. Un aspecto muy interesante descubierto recientemente mediante neuroimagen es que el desarrollo neuronal no acaba en la niñez, sino que se extiende hasta mucho después de la adolescencia y se refleja tanto en la sustancia gris como en la sustancia blanca, siendo ésta la que presenta un mayor desarrollo en esta etapa de la vida. Ello permite una gran capacidad para establecer conexiones entre áreas cerebrales distantes, lo que contribuirá a un gran desarrollo y perfeccionamiento no solamente de las funciones cognitivas sino también de

la adaptabilidad social, ética y moral, dada la complejidad de redes neuronales necesarias para llevar a cabo estos procesos tan complejos del ser humano. (Ortiz, 2009, p. 47)

El periodo de la adolescencia comprende de entre los 10 y 19 años del individuo, y esta a su vez se divide en la adolescencia temprana, que va de los 10 hasta los 14 años, y la adolescencia tardía que comienza a los 15 años y finaliza a los 19 años aproximadamente según lo ha catalogado la Organización Mundial de la Salud (OMS).

También se sabe, por medio de las neurociencias, que se puede explicar desde el cerebro, el ámbito sociocultural de los individuos, así como su conducta.

La tarea central de las llamadas neurociencias es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medioambiente, incluyendo la conducta de otros individuos. Precisamente, las neurociencias están contribuyendo a una mayor comprensión, y en ocasiones a dar respuestas a cuestiones de gran interés para los educadores; por ejemplo, hay evidencias según lo muestran las investigaciones de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes. (De la Barrera & Danolo, 2009, p. 4)

Recordemos que la teoría sociocultural que plantea Vygotsky y la teoría del aprendizaje social que propone Bandura adquieren mucha más relevancia por algunos de los resultados que arrojan los estudios neurocientíficos acerca de la relación entre el aprendizaje y los aspectos sociales, ambientales y emocionales, ya que las funciones mentales se desarrollan y transforman en contextos sociohistóricos, donde el entorno influye de manera causal, dice el programa vigotskiano (Barrios-Tao, 2016).

Es por ello, por lo que el entorno y las experiencias vividas por las y los

estudiantes son de suma importancia para el aprendizaje.

Durante el desarrollo de nuevas vías neurales, nuestras sinapsis cambian todo el tiempo y es así como recordamos una y otra experiencia o vivencia. Hay quienes hablan ya de neuroeducación, entendida como el desarrollo de la neuromente durante la escolarización, no cómo un mero híbrido de las neurociencias y las ciencias de la educación, sino como una nueva composición original. (De la Barrera & Danolo, 2009, p. 4)

El cerebro se mantiene a través de incontables conexiones sinápticas y se va modelando con los procesos de aprendizaje y las experiencias vividas. Son estos procesos los que se encargan de desaparecer las conexiones poco utilizadas y reforzar las que son más activas. Las asociaciones entre neuronas se dan principalmente en los primeros quince años de vida. Las sinapsis habilitadas se refuerzan o debilitan a través del desarrollo por medio de estímulos, vivencias, pensamientos y acciones; esto da lugar a un aprendizaje permanente (De la Barrera & Danolo, 2009).

Los autores plantean que los conocimientos de la neuromente tienen que ser llevados al aula, puesto que se cuenta con suficientes antecedentes de que:

Tanto los neurotransmisores dopamina como acetilcolina incrementan los aprendizajes en los estudiantes. Cuando podemos ordenar una nueva información en una conexión ya existente, es decir, aprender algo nuevo, estos dos agentes no sólo refuerzan nuestra concentración, sino que proporcionan además satisfacción. (De la Barrera & Danolo, 2009, p.4)

Ya lo confirmaba Comenius en el S. XVII, que todo aquello que nos produzca placer, agrado o que nos mantenga contentos, queda reforzado en la memoria. Se puede decir que para adquirir nuevos conocimientos no sólo los aprendizajes previos se deberán tomar en cuenta, sino también hacer que lo que se estudia sea algo que les agrade a los educandos para así volverlo significativo (De la Barrera & Danolo, 2009).

Todo esto es posible saberlo gracias a los avances tecnológicos dentro de

las neurociencias, por medio de lo que los expertos llaman neuroimagen: “Con la resonancia magnética funcional (fMRI), se puede marcar los cambios en la activación cortical que le siguen a una tarea de aprendizaje en un individuo, e incluso, por ejemplo, establecer comparaciones entre jóvenes y adultos” (De la Barrera & Danolo, 2009, p. 5).

Las neurociencias también asocian la emoción y motivación con los buenos resultados en el aprendizaje académico de las y los estudiantes, que son los verdaderamente impulsores del aprendizaje de cualquier ser humano (Ortiz, 2009).

En este sentido, Goleman propuso el término de inteligencia emocional (IE), casi en contraposición con el de cociente intelectual (CI). Se entiende como IE el conjunto de habilidades que le permitan a las y los estudiantes motivarse y persistir ante las decepciones, regular las emociones y evitar trastornos que disminuyan la capacidad de pensar, además de mostrar empatía y abrigar esperanzas. La formación académica, que forma el CI no ofrece casi ninguna preparación para enfrentar los problemas o las oportunidades que acarrea la vida.

Para finalizar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hace algunas aclaraciones en cuanto a la relación de Neurociencia y educación.

El aprendizaje basado en el cerebro no es una panacea que resolverá todos los problemas de la educación. No obstante, las investigaciones dirigidas a la comprensión del aprendizaje y desarrolladas desde esta perspectiva pueden indicar ciertas direcciones a los especialistas, a los políticos y a los prácticos de la educación que desearían disponer de una enseñanza y un aprendizaje mejor fundados. Dichas investigaciones ofrecerán, además, mejores oportunidades a niños, jóvenes y adultos que padecen dificultades de aprendizaje. (OCDE, 2002, p. 3)

Algunos países ya han emprendido iniciativas nacionales para aproximar el mundo de las neurociencias al mundo de la educación:

1. Alemania creó en 2004 el Centro para la transferencia entre neurociencia y aprendizaje.
2. Japón lo hizo a través del Instituto de Investigación en Ciencia y Tecnología para la sociedad.
3. Los Países Bajos crearon en 2002 el Comité Cerebro y Aprendizaje.
4. En los Estados Unidos, la escuela de posgrado en Educación de la Universidad de Harvard ha puesto en marcha un programa sobre Mente, Cerebro y Educación.
5. En el Reino Unido, en 2005 se ha creado el *Center for Neuroscience in Education*.
6. Dinamarca, por su parte, ha puesto en marcha su *Learning Lab Denmark* (Ortiz, 2009).

La adolescencia es una etapa que está marcada por una serie de cambios drásticos, y el desarrollo cognitivo no es la excepción.

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. ... Es difícil establecer límites cronológicos para este período; de acuerdo a los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años).

Características de la adolescencia temprana: Esta etapa se caracteriza por el crecimiento y el desarrollo somático acelerado, inicio de los cambios puberales y de los caracteres sexuales secundarios. ... cambios físicos, torpeza motora, marcada curiosidad sexual, búsqueda de autonomía e independencia, por lo que los conflictos con la familia, maestros u otros adultos son más marcados. Es también frecuente el inicio de cambios

bruscos en su conducta y emotividad.

Características de la adolescencia tardía: En esta fase se ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo, el adolescente va a tener que tomar decisiones importantes en su perfil educacional y ocupacional. Se ha alcanzado un mayor control de los impulsos y maduración de la identidad, inclusive en su vida sexual, por lo que está muy cerca de ser un adulto joven. (Pineda & Aliño, 1999, pp. 16-17)

En la adolescencia se vive una transición entre la infancia y la adultez, en donde existe un proceso de maduración que implica cambios físicos, psicológicos y sociales. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la duración de este proceso es muy variado; sin embargo, según diferentes fuentes médicas, antropológicas y psicológicas se suele admitir que inicia entre los 10 y 12 años y finaliza a los 19 o 24. En la adolescencia también se produce una confusión y crisis de identidad según lo señalado por Erikson en el año de 1968, pues no se tienen convicciones formadas sobre “lo que soy ni sobre lo que quiero ser”. En este sentido, la adolescencia suele presentar algunas manifestaciones preocupantes desde el punto de vista de los adultos: cambios en su aspecto físico, conflictos con los padres, las madres y el profesorado, inestabilidad emocional, bajo rendimiento escolar o conductas de riesgo como ejercicio precoz de la sexualidad, consumo de drogas, trastornos alimentarios, comportamientos delictivos e intentos de suicidio (Motos-Teruel, 2017).

Este proceso lleno de cambios debe ser tomado en cuenta en la actividad dentro del aula para el mejor aprendizaje de las y los alumnos.

Blakemore y Frith (2005) afirman que tal vez el objetivo de la educación para los adolescentes debería cambiar e incluir un refuerzo de control interno, esto es, por ejemplo, un aprendizaje autorregulado, cierta evaluación crítica del conocimiento transmitido y habilidades de metaestudio. (De la Barrera & Danolo, 2009, p. 7)

Para comprender el desarrollo cognoscitivo del adolescente se retomarán los

aportes de Piaget, quien fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en la psicología.

El enfoque constructivista del aprendizaje se basa en una idea muy simple: el niño debe construir sus conocimientos del mundo donde vive. El conocimiento no es algo que el profesor pueda transmitir directamente a los estudiantes. Es necesario operar sobre la información, manipularla y transformarla si queremos que tenga significado para ellos. (Pérez, 2006, pp. 192-193)

Piaget decía que el niño construye activamente el conocimiento de su entorno utilizando todo aquello ya conoce e interpretando nuevos hechos y objetos. Además, dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas:

La sensoriomotora, que abarca desde el nacimiento del individuo hasta los dos primeros años. En esta etapa las y los niños aprende la conducta que les es propiciada, al igual que el pensamiento orientado a los medios y fines y la pertenencia de los objetos.

La preoperacional, que va desde los dos hasta los siete años. En esta etapa, las y los niños ya pueden utilizar símbolos y palabras para pensar. de operaciones concretas y de operaciones formales. Puede dar soluciones intuitivas a los problemas que se les presentan, pero el pensamiento está limitado, principalmente por el egocentrismo, la centralización y la rigidez.

La etapa de las operaciones concretas, que se presenta de los siete a los 11 años. Aquí las y los niños, aprenden operaciones de seriación lógicas y además pueden clasificar. Su razonamiento está unido a los fenómenos naturales y a los objetos del mundo real.

La etapa de las operaciones formales, que comienza desde los 11 años en adelante. En esta etapa, las y los ya adolescentes utilizan la lógica proposicional y el razonamiento proporcional además del razonamiento científico.

Según Pérez Olvera (2006) todos los niños y todas las niñas pasan por estas

cuatro etapas, todas en el mismo orden y no es posible prescindir de alguna etapa ni retornar una anterior.

A continuación, se profundizará en la etapa de las operaciones formales, que es la que coincide con el periodo de la adolescencia.

El cambio más importante que ocurre en esta etapa es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible. Las y los adolescentes piensan en cosas que están muy alejadas a su realidad, por ejemplo, al imaginarse qué significa ser esclavo en la década de 1850; pueden generar ideas o doctrinas de situaciones que nunca acontecieron por ejemplo ¿Cómo sería nuestro continente si no lo hubieran conquistado los europeos?; y puede hacer pronósticos sobre hechos o situaciones hipotéticas o escenarios futuros, por ejemplo, si el gobierno aprobara una ley para aplicar la pena de muerte, ¿qué sucedería con los índices de criminalidad? Las y los adolescentes de mayor edad incluso tienen la capacidad de discutir conflictos sociopolíticos que conlleven conceptos o ideas abstractas como la moral, la ética, los derechos humanos, la igualdad o la justicia.

Otra aportación importante de Piaget en el estudio del desarrollo cognitivo del adolescente es la función que tiene la interacción social en el aprendizaje.

Entre los adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas. A menudo los procesos de equilibrio descritos en páginas anteriores entran en acción cuando los niños no coinciden entre ellos. (Pérez, 2006, p. 223)

Por otro lado, Lev Vygotsky (1896-1934), fue un importante representante de la psicología rusa. Su teoría pone en relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Él afirmó que no es posible entender el desarrollo cognitivo si no se conoce la cultura de donde se cría el individuo. Vygotsky mencionaba que el conocimiento no se sitúa en el ambiente ni en el niño o niña, sino dentro del contexto cultural o social determinado. Creía que los procesos mentales humanos como la memoria, el resolver problemas o planear tienen un origen social (Pérez Olvera,

2006).

El conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se co-construye entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. ... el niño y la niña nacen con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades “innatas” se transforman en funciones mentales superiores. (Pérez, 2006, pp. 227-228)

Ambos teóricos coinciden en que los y las niñas deben edificar mentalmente el conocimiento, la diferencia radica en que Vygotsky les concede una mayor importancia a las interacciones sociales en el proceso de la construcción del conocimiento. Sin embargo, otra importante diferencia entre las ideas de Vygotsky y las de Piaget es la importancia que adjudican al aprendizaje. Para Piaget el desarrollo cognitivo limita lo que los y las niñas pueden aprender de las experiencias sociales, ya que, según él, no es posible acelerarlo a través de experiencias de aprendizaje. En cambio, Vygotsky admitió que el aprendizaje no es lo mismo que el desarrollo y mantuvo que el aprendizaje es un aspecto indispensable para llegar al desarrollo cognitivo y es parte del camino para adquirir funciones psicológicas organizadas culturalmente y que además son propias del ser humano. Vygotsky pensaba que la instrucción (formal o informal) por parte de compañeros o adultos más conocedores es la base del desarrollo cognoscitivo. Para él, el aprendizaje antecede al desarrollo. (Pérez Olvera, 2006)

2.2 Pedagogía Teatral y Creatividad

Dentro de la educación la pedagogía teatral es de suma importancia, pues su intención es facilitar el aprendizaje y desarrollo de habilidades desde el teatro. Su implementación puede incluirse en todos los niveles académicos.

La pedagogía teatral surge en Europa como respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la primera y segunda guerra mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político, religioso, ético y económico desde inicios del siglo pasado hasta hoy. (García & Valdés, 2018, p. 5)

La importancia de hablar de la enseñanza del teatro en las escuelas secundarias es relevante, basta con mencionar que:

Autores como O'Neill (1995), Neelands, Baldwin y Fleming (2003), Laferrière y Motos (2003) o Navarro (2013) concretan las virtudes del teatro y el drama como instrumento eficaz para desarrollar aspectos de las competencias en comunicación lingüística, cultural y artística, social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. (Motos-Teruel, 2017, p. 221)

Esto quiere decir que no sólo la pedagogía teatral sirve para la instrucción de la asignatura de expresión dramática en sí misma, sino que es un recurso pedagógico para abordar contenidos y objetivos fundamentales y transversales de otras disciplinas del conocimiento y de carácter socio afectivo.

Además, el teatro y la educación, en términos didácticos, siempre han caminado estrechamente desde la antigua Grecia. La palabra *didaskalia* era utilizada, en el teatro griego, para designar al montaje escénico. Más específicamente significa enseñar la obra al coro encargado de representarla. Esto implica que, en Grecia, cuando un director dirige una obra, simultáneamente un pedagogo la enseña. Este director / pedagogo / mediador se encuentra al servicio del proceso creativo del grupo de personas. Una persona capaz de asumir y reconocer la diferencia y la unicidad de sus estudiantes, para luego otorgar y reconocer el fenómeno educativo, el cual sólo puede ser posible cuando co-existe una tierra fértil, el estudiante, y una buena semilla, el facilitador (García & Valdés, 2018).

La pedagogía teatral tiene como ejes centrales, los siguientes principios:

Ser una de las metodologías activas con la que se trabaja todo lo relacionado con el mundo de las emociones de las personas.

Pone en primer lugar el desarrollo personal de los individuos que la practican, antes de la vocación artística. Es decir, es una disciplina para todos y todas y no solo para las personas más dotadas como futuros actores o actrices.

El juego dramático es el recurso educativo fundamental para el desarrollo del ser humano y es el punto de partida para toda indagación pedagógica. El teatro no es el fin, sino el camino que está al servicio del estudiante-actor. Se pone en primer lugar el crecimiento personal antes que el entrenamiento actoral profesional.

Un lugar de respeto y libre expresión, respetando y potencializando todas y cada una de las posibilidades objetivas de los estudiantes-actores, ellos y ellas, de acuerdo con la etapa de desarrollo que están cursando y las actividades lúdicas que les corresponden. Además, este espacio también debe estimular sus intereses y capacidades, de manera individual y al mismo tiempo con el colectivo.

Se debe de entender esta propuesta como una estrategia artístico - educativa, más que una técnica pedagógica.

La vivencia de la educación artística como un estado del espíritu creativo y como un acto de valentía, para que todos y todas puedan tener experiencias artísticas que enriquezcan su espíritu y conecten con su lado más humano.

Se debe priorizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que se refiere a lo artístico – expresivo, por encima del resultado, la técnica teatral. (García & Valdés, 2018)

Dentro de los juegos dramáticos, las y los adolescentes representan sus percepciones de realidad dentro de la ficción, puesto que el quehacer teatral es tanto simbólico como reflexivo, además las dramatizaciones o representaciones teatrales son emocionales, vividas y basadas en la experiencia. En la práctica teatral se propone un espacio físico, pero sobre todo un espacio psicológico, en el que las y los adolescentes pueden reevaluar y/o vivir la realidad desde sus propias actitudes personales y las de los personajes que representan. Por otra parte, el teatro

proporciona explorar “el Sí mágico” de Stanislavsky, donde el estudiante – actor adopta diferentes perspectivas y actitudes, comprometiéndose emocionalmente y, posiblemente, llegar a percibir las cosas de diferente manera. Lo que resulta muy interesante es que, mientras el contexto y el papel son ficticios, las emociones son “reales” puesto que parten desde él mismo como persona, pero al mismo tiempo se distancian de la realidad porque son las posibilidades que se generan desde las distintas perspectivas del individuo como actor. A estos dos mundos, el real y el drama, Augusto Boal le llamó *metaxis* (Motos-Teruel, 2017).

Para estos juegos dramáticos se pueden identificar cuatro etapas de desarrollo, desde los cero a los 25 años, cada una con dos sub - etapas:

Etapa I. Comprende de los cero a los cinco años. La primera subetapa va desde los cero hasta los tres años, se caracteriza porque el juego es totalmente personal, las y los niños en estas edades están completamente ensimismado en el juego dramático. La condición creativa es individual y solitaria, no incluye a un público que sea espectador, basta con el juego en sí. La segunda subetapa corresponde de los tres a los cinco años. En este momento se convierte en un juego proyectado, donde las y los niños tienen la necesidad primordial de comunicarse. Esto se vuelve emocionante pues es un compartir para jugar con el otro.

Etapa II. Comprende de los cinco a los nueve años. La primera subetapa, que va de los cinco a los siete años, se reconoce por el juego dirigido, donde las y los niños aceptan la interacción con un tercero que propone el sentido de la dinámica con el único fin de poner en juego diversas habilidades o destrezas para su desarrollo. La segunda subetapa va de los siete hasta los nueve años. Aquí la practica dramática se vuelve colectiva, puesto que une a un grupo de individuos a improvisar sobre un tema, una situación, un lugar o unos personajes determinados.

La etapa III. Comprende de los nueve a los 15 años. En la primera subetapa, que va de los nueve a los 12 años, se identifican de una manera más clara los elementos formales del teatro como disciplina artística, tales como el argumento, la situación, los personajes, el conflicto, los diálogos y el desenlace. La segunda

subetapa, que va de los 12 a los 15 años, se identifica por la improvisación, que es la técnica teatral de realizar una escena sin acuerdo previo, donde el actor o la actriz va creando la acción y desarrollando una historia con los recursos que se le van “ocurriendo”, sin perder de vista el objetivo y el conflicto de dicha escena. Es esta subetapa el ya adolescente juega y experimenta con modelos o formas con las que se identifica de manera personal, lo que hace que pueda continuar construyendo y afianzando su personalidad. Asimismo, la improvisación potencializa su capacidad creativa, la cual está siendo afectada hondamente por los cambios corporales y psicológicos propios de la edad. Busca integrar al sexo opuesto mediante creaciones colectivas, lo que propicia que refuerce su concepto de teatralidad usando conceptos como escenario, maquillaje, vestuario, creación de personaje, corporalidad y matización vocal, para mostrar la diferencia de lo real y lo ficticio. Hay una gran afinidad por lo coreográfico, por escritura de temas relevantes de su vida cotidiana y principalmente, por el tono realista dentro de las escenas como forma de expresión teatral.

Etapa IV. Comprende de los 15 a los 25 años. La primera subetapa, que va de los 15 a los 18 años, se identifica por la dramatización como tal, utilizando el escenario y actores y actrices para la escenificación de la situación de un texto dramático determinado. La segunda subetapa, que va de los 18 a los 25 años, se caracteriza porque la y el joven adulto ya tiene la intención de desempeñar la actividad teatral de una forma más profesional, donde se involucren conceptos completos de dirección escénica, escenografía, vestuario, maquillaje, máscaras, peluquería, acrobacia, utilería, música, efectos sonoros y lumínicos, todo ello para expresar el discurso escénico. Además de potencializar el desarrollo personal, también se pretende aumentar el acercamiento cultural, fortalecer relaciones sociales, aumentar las capacidades estéticas y hacer valer el derecho a la cultura. (García & Valdés, 2018)

Por medio del proceso creativo del actor adolescente se pueden trabajar diferentes áreas del desarrollo humano, entre ellos figuran el aprendizaje, la

comunicación, el lenguaje o la empatía emocional; esto gracias a las nuevas hipótesis relacionadas con el descubrimiento de las neuronas espejo por parte de Giacomo Rizzolatti de la Universidad de Parma en 1996. Estas neuronas permiten entender las intenciones, las emociones y las acciones de las otras personas, así como presentan la base neurológica de la imitación de las acciones de los otros y, por tanto, del aprendizaje. Neurobiológicamente hablando somos seres imitativos, aprendemos de la mimesis (Fons Sastre, 2015).

El actor adolescente construye y crea su lenguaje utilizando sus medios. En este acto de comunicación utiliza los recursos más significativos para él, como lo es su propio cuerpo, su voz, sus emociones y el cuerpo de los demás. Esto convierte a cada uno de los recursos en elementos de creación (López, 2016).

En el proceso creativo se pueden concebir diferentes tipos de cuerpos:

Cuerpo anatómico: El instrumento fundamental de creación del actor adolescente. El cuerpo físico. Se concibe al cuerpo como un espacio complejo, mecánico, de componentes óseos, articulados y movidos por capacidades musculares. El cual es un vehículo para las ideas, y el fin fundamental es la educación de este con la intención de perfeccionarlo, aumentando su fuerza muscular y relajando las articulaciones por medio de un entrenamiento racional de cada una de sus partes concebidas como algo esencialmente mecánico.

Cuerpo neurológico: El cuerpo físico no es más que el agente de ejecución de los impulsos neuronales que dirigen y matizan su movimiento, organizados de forma muy compleja en caminos sensitivos y motores.

Cuerpo psicológico: El cuerpo senso-motor y perceptivo-motor, tal cual como aparece en los trabajos de Piaget. Es un eje de sensaciones, y a los cinco sentidos ya conocidos, desde la psicología se le añade uno nuevo, el cinestésico, permitiendo descubrirlo por medio de las tensiones músculo-articulares, las actitudes, movimientos y posiciones del propio cuerpo.

El cuerpo vivido, expresivo y comunicativo: El actor adolescente, para su creación, es necesario que se reconozca a sí mismo para satisfacer la necesidad

de reconocer al otro como otro, separándose de su interioridad y compartiendo la vivencia del otro dentro de la ficción en escena. Reconocer a un otro es el reconocer otra conciencia, y justamente la creatividad proviene del encuentro de dos o más conciencias.

El cuerpo existencial: Para que exista una verdadera y auténtica comunicación, cuando el cuerpo es verdad, transmite verdad. Cuando desaparecen todas las inhibiciones y se expresa lo que se es en realidad, de manera auténtica. Sólo así existe un verdadero acercamiento y un encuentro con el otro. (López, 2016)

2.3 Desarrollo de las Habilidades para la Vida

Como parte del conjunto de países que integran la Organización de las Naciones Unidas (ONU), México se preocupa por su educación y por reafirmar la visión humanista que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI. ... La visión humanista reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos. ... El planteamiento humanista aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico. Se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine. (UNESCO, 2015, pp. 36-37)

En la de educación básica se tiene como finalidad: “Contribuir a formar ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud en el siglo XXI” (SEP, 2017, p. 113). Esto responde a la necesidad de recibir una educación integral las y los adolescentes de nuestro país y el resto de América Latina en nuestros tiempos. Sin embargo, desde 1996 Jacques Delors, como portavoz de un conjunto

de expertos, propuso un planteamiento integral y humanista en la educación con sus ideas de los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer: lo que las y los estudiantes deben aprender, el conocimiento general que se profundiza en un pequeño número de asignaturas, pero que tiene un espectro muy amplio de posibilidades para su aplicación.
- Aprender a hacer: no solo aprender conceptos, sino también desarrollar habilidades para el trabajo y para la competencia necesaria para afrontar cuantiosas situaciones y el trabajar en equipo, necesario para el desarrollo social de todas y todos.
- Aprender a ser: además de conocimientos y aptitudes es necesario desarrollar una personalidad propia, y tener la capacidad de tomar decisiones y acciones de manera más autónoma cada vez, con juicio y responsabilidad personal y social.
- Aprender a vivir juntos: desarrollar la comprensión del otro, la empatía, y el aprecio de la interdependencia y la vida en sociedad (Delors et al., 1996).

Para el desarrollo integral de las y los adolescentes la Organización Mundial de la Salud (OMS) promueve como iniciativa internacional el desarrollo de las habilidades para la vida desde el año 1993, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes puedan adquirir competencias psicosociales que les permitan afrontar los obstáculos que la vida les presente y acceder a estilos de vida saludables (Montoya Castilla. & Muñoz Iranzo, 2009).

Una nueva publicación de la OMS del año 2003 definió con mayor precisión qué significaba que las habilidades para la vida fueran de naturaleza psicosocial, cuando afirmó que dichas habilidades pueden aplicarse al terreno de las acciones personales, la interacción con las demás personas o a las acciones necesarias para transformar el entorno, de tal manera que éste sea favorable a la salud y el bienestar. (Mantilla & Chahín, 2012, p. 101)

La OMS define las competencias psicosociales como:

La capacidad de una persona para afrontar eficazmente las exigencias y desafíos de la vida cotidiana. Es la capacidad de una persona para mantener un estado de bienestar mental y demostrarlo en un comportamiento adaptativo y positivo al interactuar con los demás, su cultura y su entorno. (Birrell Weisen, y otros, 1997)

Desarrollar estas capacidades en las y los adolescentes es de suma importancia para la promoción de la salud. Las intervenciones más directas son las que fomentan las competencias psicosociales y mejoran el afrontamiento personal y social de las personas. Para ello, es importante que en los programas escolares se brinde apoyo para la enseñanza de Habilidades Para la Vida (HPV) a niñas, niños y adolescentes.

Las habilidades para la vida son capacidades de comportamiento adaptativo y positivo que permiten a los individuos enfrentarse eficazmente a las exigencias y los retos de la vida cotidiana. ... hay un conjunto básico de habilidades que están en el centro de las iniciativas basadas en las habilidades para la promoción de la salud y el bienestar de los niños y adolescentes. (Birrell et al., 1997, p. 2)

III. Hipótesis y Objetivos

3.1 Hipótesis

- Las neurociencias en la educación facilitan el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- La pedagogía teatral facilita el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- El conocimiento de las HPV y la metodología desde la didáctica para desarrollarlas, facilitan el desarrollo de los objetivos de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

3.2 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación parten de la construcción de las hipótesis de trabajo en relación con los ejes o categorías de análisis que sustentan la investigación para el proyecto de intervención y que, desde la estructura metodológica, apuntan las diversas perspectivas que ofrecen la problemática planteada, por tanto, las preguntas de investigación se ubican como derivaciones de las expresiones teórico–conceptuales y de los supuestos hipotéticos, planteándose de la siguiente manera:

- **Neurociencias y Educación**

¿Cuáles son los conocimientos de las neurociencias necesarios para desarrollar la asignatura de Tutoría y ESE y poder contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes?

- **Pedagogía Teatral y Creatividad**

¿Por qué el teatro es facilitador del desarrollo de habilidades que pueden contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes?

- **Habilidades para la Vida**

¿Cuál es la metodología para desarrollar las HPV?

3.3 Objetivos

Para el desarrollo del proyecto de intervención se establecieron los siguientes objetivos:

- Analizar los aportes de las neurociencias en la educación que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- Establecer los fundamentos de la pedagogía teatral que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- Conocer los principios y fundamentos de las HPV para construir una metodología didáctica que permita su despliegue y el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- Desarrollar desde la pedagogía teatral, el autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de los adolescentes la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

IV. Metodología del Proyecto de Intervención

4.1 Planificación del Proyecto

Para la planificación del proyecto de intervención se planteó la investigación aplicada la cual se caracteriza por “la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general” (Vargas, 2009, p. 159).

Padrón en 2006 hace dos diferenciaciones para el concepto de investigación aplicada:

1. La que incluye cualquier esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir situaciones. ...
2. La que sólo considera los estudios que explotan teorías científicas previamente validadas, para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana. (Vargas, 2009, pp. 159-160)

Para Padrón la investigación aplicada tiene como objetivo la consolidación del saber y su aplicación para un enriquecimiento cultural. Menciona que la investigación aplicada cuenta con cuatro pasos:

1. Se parte de una situación problema, la cual quiere será intervenida y quiere ser mejorada.
2. Se selecciona una teoría para exponerla en sus conceptos centrales.
3. Se examina la situación problema con la teoría seleccionada, de ahí se deriva el prototipo de acción con el cual se pretende solucionar la situación problemática. Este será el método o modelo por emplear y así comprobar este proceso práctico aplicado.
4. Ensayar y probar el prototipo anteriormente para determinar la probabilidad de que tiene para resolver el problema detectado. (Vargas, 2009)

Para la pertinencia de proyecto de intervención dentro de la institución se

realizó un cuadro metodológico para contrastar el qué de la realidad con el marco conceptual, y a partir de ahí trabajar la metodología a seguir.

Figura 1

Esquema metodológico



Al igual que el esquema metodológico se realizó un análisis FODA para identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del proyecto de intervención dentro de la institución. A nivel interior, lo que se tiene a favor y lo que falta por desarrollar, y al exterior lo que se puede crear y las adversidades que se pudieran presentar.

Figura 2

Análisis de viabilidad



4. 2 Proyecto de Intervención

El planteamiento metodológico sugerido para esta investigación parte de la pregunta ¿qué problema se detecta en la realidad?, entendiendo a la realidad como situación y contexto del cual se deriva el problema, por lo que se resume dentro de la estructura metodológica con la expresión ¿qué de la realidad?, para construir el planteamiento y la descripción del problema bajo la exigencia del ejercicio constante de delimitación. Este ejercicio permitió detectar, a través de la observación derivada del ejercicio docente directo, que las y los estudiantes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” experimentan ambientes de violencia en su entorno social.

Posteriormente, para efectos de la delimitación del marco teórico conceptual que sugiere la problemática, se realizó un análisis bibliográfico exhaustivo delimitado por los campos disciplinarios afines a la problemática, los especialistas y las teorías pertinentes. Lo anterior permitió la construcción del marco teórico conceptual y a la vez la definición de las categorías de análisis que representan los ejes teóricos de la investigación, resultando de ello las siguientes categorías:

- Neurociencias y Educación
- Pedagogía teatral y Creatividad
- Habilidades para la vida

Seguido de ello, y bajo la consideración de que las categorías de análisis son los ejes teóricos que dirigen la investigación, se confrontan la teoría con la realidad para tratar de explicar anticipadamente el porqué de la problemática planteada, lo que sugiere la construcción de las hipótesis de trabajo derivadas de dicha confrontación. Se estructura así un esquema metodológico que deriva en el diseño de un cuadro de congruencia, en el que las categorías de análisis y las hipótesis de trabajo son los factores determinantes de las preguntas de investigación, los objetivos y los resultados esperados.

Figura 3

Cuadro de congruencia

CUADRO DE CONGRUENCIA*				
La ausencia de material de apoyo para el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, así como los ambientes de violencia que se viven alrededor de la zona de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” frenan el desarrollo integral de los adolescentes.				
Categoría de Análisis	Pregunta de Investigación	Hipótesis de Trabajo	Objetivo	Resultados Esperados
Neurociencias y	¿Qué influencia tienen las	Las neurociencias	Analizar los aportes de las	Análisis de los aportes de las

Educación	<p>neurociencias en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Tutoría y ESE?</p> <p>¿Por qué las neurociencias facilitan el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE?</p> <p>¿Cuáles son los conocimientos de las neurociencias necesarios para desarrollar la asignatura de Tutoría y ESE y poder contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes?</p>	<p>en la educación facilitan el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>	<p>neurociencias en la educación que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>	<p>neurociencias que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>
Pedagogía teatral y Creatividad	<p>¿Cuál es la metodología, desde el arte teatral, para desarrollar la asignatura de Tutoría y ESE para combatir los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de</p>	<p>La pedagogía teatral facilita el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela</p>	<p>Establecer los fundamentos de la pedagogía teatral que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan</p>	<p>Fundamentación teórica de la pedagogía teatral para facilitar el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, con la finalidad de contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan</p>

	<p>la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”?</p> <p>¿Por qué el teatro es facilitador del desarrollo de habilidades que pueden contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes?</p> <p>¿Qué ejercicios teatrales pueden desarrollar habilidades en los adolescentes para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan?</p>	<p>Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>	<p>los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>	<p>los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>
<p>Desarrollo de las habilidades para la vida</p>	<p>¿Qué importancia tienen las HPV en relación con la metodología didáctica para el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE?</p> <p>¿Cuál es la metodología</p>	<p>El conocimiento de las HPV y la metodología didáctica para desplegarlas facilita el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que</p>	<p>Conocer los principios y fundamentos de las HPV para construir una metodología didáctica que permita su despliegue y el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, para</p>	<p>Análisis de los principios y fundamentos de las HPV para construir una metodología didáctica que permita su despliegue y el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, para</p>

	<p>para desarrollar las HPV?</p> <p>¿En qué medida el desarrollo del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones mejora la calidad de vida de los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro?</p> <p>¿Cuál es la metodología más adecuada para el desarrollo del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales</p>	<p>experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p> <p>El desarrollo del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones mejora la calidad de vida de los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>	<p>contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p> <p>Desarrollar desde la pedagogía teatral, el autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de los adolescentes la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>	<p>contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p> <p>Desarrollo desde la pedagogía teatral, del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de los adolescentes la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.</p>
--	---	---	--	--

	<p>y la toma de decisiones para que los adolescentes puedan tener una vida más plena?</p> <p>¿Cuáles son los elementos del teatro que propicien el desarrollo del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones en los adolescentes para mejorar su calidad de vida?</p>			
--	--	--	--	--

La metodología detallada permitió construir la finalidad del proyecto de intervención *Habilidades para la vida en adolescentes, desde la tutoría y el teatro*, estableciendo que el desarrollo de habilidades para la vida, por medio de las experiencias teatrales que las y los estudiantes tengan al participar en el proyecto, les permitan afrontar los ambientes de violencia en los que se desarrolla o se encuentran inmersos.

4.3 Antecedentes del Diseño del Proyecto de Intervención

La educación en el siglo XXI en nuestro país va encaminada a crear una nación más libre, más justa y próspera, lo cual se espera alcanzar con lo establecido en el artículo tercero constitucional, donde se menciona que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria. En la última reforma realizada a este artículo constitucional por iniciativa del presidente Andrés Manuel López Obrados, “se incluye que deberá ser inclusiva, equitativa, integral, intercultural y de excelencia” (Torres, 2019, p. 5).

Se apuesta por una educación donde les sea posible a las niñas, niños y jóvenes desarrollarse de manera libre e integral, para su inclusión en la sociedad como ciudadanos responsables e informados que puedan vivir en plenitud en el S. XXI (SEP, 2017).

Para alcanzar el objetivo que plantean los planes y programas de estudios vigentes, la educación integral requiere que todas las dimensiones del ser humano sean atendidas, tanto a nivel cognitivo como el cuidado del cuerpo, la experiencia artística, el ámbito social y, por supuesto, también el emocional. Es por ello que, dentro de los planes y programas de estudio, se pueden identificar los campos de formación académicas y las áreas de Desarrollo Personal y Social, lo que da como resultado atender las esferas del desarrollo integral de todo individuo.

Dentro de las áreas del Desarrollo Personal y Social, una de las tres asignaturas es la de Tutoría y Educación socioemocional, la cual tiene como principal objetivo dar un acompañamiento a las y los estudiantes para el fortalecimiento de actitudes y valores, dentro y fuera de las aulas, el autoconocimiento y cuidado de sí mismo.

Otra de las áreas del desarrollo personal y social es la asignatura de Artes. Las artes le brindan al estudiantado la oportunidad de vivir experiencias artísticas para identificar y ejercer su derecho constitucional a la cultura, además de proporcionar procesos para el desarrollo en las y los estudiantes de una identidad personal y social, así como les brinda la oportunidad de ampliar el reconocimiento de la diversidad social, no sólo en culturas sino también en cuestión de diferencias

sociales, étnicas y de género. Las artes posibilitan la adaptación creativa a los cambios, la resolución de problemas de manera innovadora y el trabajo en equipo, así como favorecer el respeto hacia los demás y sus trabajos y la convivencia armónica con las personas a su alrededor (SEP, 2017).

Con estos asientos filosóficos y legales, es necesario crear proyectos multi, inter y transdisciplinarios dentro y fuera de las aulas para el desarrollo integral de todas y todos los estudiantes, sin importar su nivel socioeconómico, raza o sexo, cerrando las brechas educativas que se han gestado durante años. Esto es de suma importancia para crear en el estudiantado aprendizajes significativos que puedan llevar a su vida cotidiana, y así, contribuir a la mejora social del entorno en el que decidan desenvolverse, tomando las decisiones que sean mejores para ellos, resolviendo problemas de la vida cotidiana y conviviendo en armonía con valores sólidos, para lograr el proyecto de vida que ellas y ellos hayan trazado y decidido.

En este sentido la Hoja de Ruta para la Educación Artística, elaborada en 2006 por la UNESCO menciona que “la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional y, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz” (UNESCO, 2006, p. 3).

Dando la posibilidad de que el proyecto de intervención se lleve a cabo con la fusión de estas dos áreas del desarrollo personal y social, la Tutoría y educación socioemocional trabajada desde el arte. El proyecto de intervención es una iniciativa transdisciplinar para el desarrollo de habilidades para la vida en las y los adolescentes de secundaria que viven ambientes de violencia. Se crearon actividades que, además de desarrollar algunas de las habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud, también atravesarán algunas asignaturas de los campos de formación académica pero siempre con una base en las artes, principalmente en el teatro.

4.4 Nombre del Proyecto de Intervención

Habilidades para la vida en adolescentes, desde la Tutoría y el Teatro.

4.5 Descripción del Proyecto de Intervención

El proyecto de intervención tuvo como principal objetivo desarrollar 6 de las 10 habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud:

- El autoconocimiento
- El manejo de emociones y sentimientos
- La comunicación asertiva
- La empatía
- Las relaciones interpersonales
- La toma de decisiones

Se trabajaron por medio de la disciplina artística teatral y dentro de la asignatura de Tutoría y educación socioemocional, con las y los alumnos de tercer año de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”, ubicada en la colonia Lomas de Casa Blanca en Querétaro, para darles así otras opciones para afrontar los ambientes de violencia que se viven alrededor de la institución y contribuir al desarrollo integral del estudiantado. Para el inicio y realización del proyecto de intervención, se planearon 14 actividades que serían llevadas cabo una cada semana, mismas que se organizaron de la siguiente manera:

Tabla 1*Actividades para el desarrollo de HPV*

N° de Actividad Semana	Nombre de la Actividad	Descripción
1	<i>¡Tercera Llamada!</i>	Las y los estudiantes conocerán los elementos que componen la clase de Tutoría y Educación Socio Emocional, así como la presentación de cada uno de ellos para con el docente y viceversa.
2	<i>El cuerpo que habito</i>	Las y los alumnos trazarán su cuerpo sobre dos metros de papel <i>Kraft</i> para dimensionar el espacio que ocupa su ser. Dentro de esa silueta reconocerán y plasmarán con figuras, trazos y colores las sensaciones en su cuerpo que generan las emociones que experimentan en ciertas situaciones de la vida
3	<i>Mi árbol de la vida</i>	Las y los alumnos ilustrarán de forma simbólica un árbol que los represente totalmente.
4	<i>Una historia emocionante</i>	Las y los alumnos, formados en equipos de 6 a 7 integrantes, tomarán al azar una ficha del <i>Emocionario</i> y la interpretarán frente a su equipo para ser adivinada sin producir ningún tipo de sonido. Al final crearán una historia con las emociones que lograron adivinar.
5	<i>Vestuario de emociones</i>	Las y los alumnos recordarán los colores primarios y conocerán la teoría del color.

		Asociarán algunas emociones y sentimientos con colores específicos que ellas y ellos mismos crearán a partir de los colores primarios. Bocetearán el vestuario de un personaje para que los represente, teniendo en cuenta los colores de las emociones que más predominan en ellos. Entre más color, más predomina la emoción.
6	<i>Actividades comunicorporales</i>	Las y los estudiantes experimentarán la comunicación asertiva no verbal mediante ejercicios escénicos de trabajo en equipo.
7	<i>¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy?</i>	Las y los alumnos harán una lectura de una foto que contiene una situación dramática específica para después expresarse libremente de cómo creen que los personajes llegaron hasta ese punto, qué está sucediendo y cuál será el final de la situación.
8	<i>El baile de máscaras</i>	Las y los estudiantes crearán un antifaz que los represente. Posteriormente se dramatizará un baile de máscaras para conocer a las y los compañeros y momentos después realizar un mural de redes interpersonales.
9	<i>Estaciones en equipo</i>	Las y los estudiantes realizarán diferentes actividades de destreza por equipos en distintas de estaciones de trabajo.
10	<i>Improstorias</i>	Las y los estudiantes conocerán y experimentarán algunos ejercicios de

		improvisación teatral para crear historias.
11	<i>Cambiando el destino</i>	Las y los alumnos leerán escenas de obras de teatro o películas para poder trabajar una improvisación guiada y al final tomar la decisión de cambiar el final de la escena trabajada.
12	<i>El análisis de personajes</i>	Las y los estudiantes leerán escenas de obras teatrales o películas que manejen en sus textos confrontación directa para analizar a los personajes que intervienen.
13	<i>El fin justifica los medios</i>	Las y los estudiantes analizarán los personajes para entender su forma de actuar.
14	<i>Evaluación.</i>	Las y los estudiantes deberán evaluar el desarrollo de las HPV que se trabajaron en las clases por medio de instrumentos de evaluación.

Cada 2 semanas se trabajó una habilidad para la vida con elementos teatrales en específico. Todas las actividades fueron diseñadas para la modalidad presencial, ya que la institución así iniciaría el ciclo escolar, pero tuvieron que ser modificadas por la organización de la escuela.

La población con la que se trabajó fue el grupo de 3^{er} grado, grupo H del turno vespertino de la institución, el cual por motivos de la pandemia causada por la enfermedad COVID-19 fue dividido para que asistiera de manera presencial a la escuela. Quedando los subgrupos formados de la siguiente manera:

Subgrupo 1 donde contó con 14 estudiantes, de los cuales nueve fueron hombres y cinco fueron mujeres.

Subgrupo 2 donde se contó con 10 estudiantes, de los cuales cinco fueron hombres y cinco fueron mujeres.

El subgrupo 1 asistieron a la primera semana los días lunes y martes, mientras que el subgrupo 2 los días jueves y viernes de la misma. En la siguiente semana se rolaron los días de asistencia a la institución, para que pudieran tener las asignaturas de acuerdo el horario establecido.

Los días miércoles únicamente asistieron a la institución los alumnos que necesitaban regularización.

La asignatura de tutoría y educación socioemocional, dentro del currículo del nivel de secundaria se imparte una hora a la semana, mientras que la asignatura de Artes cuenta con 3 horas a la semana. Dentro del horario de clase establecido por la subdirección de la escuela, el docente responsable de ambas asignaturas del grupo de 3° H imparte una hora de Artes los días lunes, miércoles y viernes, y tutoría una hora el jueves. Para efecto de que el proyecto se pueda llevar a cabo, se fusionan las dos asignaturas. En este entendido, el subgrupo que acude lunes y martes asiste a una sesión del proyecto y el subgrupo que acude jueves y viernes asiste a dos sesiones, por cuestiones de horario.

Las y los estudiantes del grupo oscilan entre los 14 y 15 años.

La institución solicita al personal docente la primera semana de regreso a las aulas, para dar a conocer a todo el estudiantado el protocolo interno escolar de seguridad e higiene y el reglamento escolar. Con esta indicación y la certeza de la organización de los grupos que asistirán a la institución se realizaron los cambios pertinentes al proyecto, puesto que ahora se trabajaría con la mitad del grupo en los subgrupos antes mencionados.

Las principales modificaciones realizadas en el proyecto de intervención fueron:

- Se trabajaron dos habilidades en cada una de las actividades por semana.
- Se fusionaron actividades.

- Se redujeron las actividades puesto que el alumnado tendría menos sesiones a la semana por la división del grupo y la coincidencia con el horario del docente encargado.
- Se trabajó con los dos subgrupos como poblaciones distintas para contrastar los resultados en cada uno.

La modificación de las actividades del proyecto de intervención se debió a las condiciones establecidas por la autoridad educativa del estado, en las que se señalaba que los grupos debían ser divididos en dos subgrupos, que se evitara el contacto entre personas y con material didáctico, en caso de ser muy necesario, éste debería ser desinfectado antes, durante y después de las sesiones con los subgrupos, entre otras indicaciones. Al tener el grupo dividido en dos se reduce el tiempo a la mitad de las sesiones planteadas, lo que implicó unificar clases. Y así fue, las nuevas actividades fueron el resultado de fusionar sesiones para abarcar lo más posible en el tiempo que se estableció el proyecto, las cuales fueron plasmadas de la siguiente manera:

Tabla 2

Nuevas actividades para el desarrollo de HPV

N° de Actividad Semana	Nombre de la Actividad	Descripción
1	<i>¡Tercera Llamada!</i>	Las y los estudiantes conocerán los elementos que componen la clase de Tutoría y Educación Socio Emocional, así como la presentación de cada uno de ellos para con el docente y viceversa.
2	<i>Mi árbol de la vida</i>	Las y los alumnos ilustrarán de forma simbólica

		un árbol que los represente totalmente.
3	<i>Actividades comunicorporales</i>	Las y los estudiantes experimentarán la comunicación asertiva no verbal mediante ejercicios escénicos de trabajo en equipo.
4	<i>Estaciones en equipo</i>	Las y los estudiantes realizarán diferentes actividades de destreza por equipos en distintas de estaciones de trabajo.
5 y 6	<i>Una historia emocionante</i>	Las y los alumnos, formados en equipos de 6 a 7 integrantes, tomarán al azar una ficha del <i>Emocionario</i> y la interpretarán frente a su equipo para ser adivinada sin producir ningún tipo de sonido. Al final crearán una historia con las emociones que lograron adivinar.
7	<i>Evaluación.</i>	Las y los estudiantes deberán evaluar el desarrollo de las HPV que se trabajaron en las clases por medio de entrevistas como instrumento de evaluación.

Con el nuevo plan de trabajo únicamente se pudo atender el desarrollo de las HPV del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales. Dejando fuera dos, la empatía y la toma de decisiones, las cuales estaban consideradas en el proyecto original. Se realizó una compactación de temas y actividades, así fueron realizadas dentro del aula y en las canchas de basquetbol con las que cuenta la institución. Se llevaron a cabo de acuerdo con el horario proporcionado por la institución con dos horas por cada subgrupo, aunque la asignatura de Tutoría y ESE sólo se imparte una hora frente a grupo, para lograr la implementación del proyecto de intervención se fusionó con la asignatura de Artes, la cual cuenta con tres horas frente a grupo,

teniendo como resultado cuatro horas a la semana en total, dos horas para cada subgrupo.

Cada vez que se utilizaron materiales didácticos o de apoyo para las actividades fuera del aula, se desinfectaron antes y después de su uso. Al mismo tiempo las y los estudiantes se colocaban gel antibacterial en las manos antes y después de cada una de las actividades del proyecto de intervención.

4.5.1 Objetivos del Proyecto de Intervención.

El proyecto de intervención denominado Habilidades para la vida en adolescentes desde la Tutoría y el Teatro, tiene sustento teórico en tres categorías de análisis: los aportes de las neurociencias en la educación, la pedagogía teatral y la creatividad y las Habilidades para la vida. Dentro de estas categorías de análisis se propuso un objetivo en específico:

- Neurociencias y educación:
 - Analizar los aportes de las neurociencias en la educación que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- Pedagogía teatral y creatividad:
 - Establecer los fundamentos de la pedagogía teatral que faciliten el desarrollo de la asignatura de Tutoría y ESE, para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
- Desarrollo de Habilidades Para la Vida
 - Conocer los principios y fundamentos de las HPV para construir una metodología didáctica que permita su despliegue y el desarrollo de la

asignatura de Tutoría y ESE, para contrarrestar los ambientes de violencia que experimentan los adolescentes de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

- Desarrollar desde la pedagogía teatral, el autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva, la empatía, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de los adolescentes la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez” de Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

4.5.2 Metodología del Proyecto de Intervención.

Para el diseño del proyecto de intervención *Habilidades para la vida en adolescentes desde la tutoría y el teatro*, se parte de la ausencia de materiales de apoyo para docentes frente a grupo que imparten la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional, lo cual frena el desarrollo integral de las y los estudiantes de secundaria, que además afrontan ambientes de violencia causados por la zona en la que está ubicada la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”. Ante la problemática identificada, se tiene la necesidad de crear o diseñar un proyecto transdisciplinario que permita a las y los docentes emplear actividades artísticas donde puedan abonar al desarrollo integral del estudiantado; esto por los múltiples beneficios que aporta el arte a los individuos, hombres y mujeres, que tienen un acercamiento hacia él.

Para el desarrollo integral de las y los estudiantes de secundaria se propuso el impulso de las Habilidades Para la Vida desde secuencias didácticas con una perspectiva teatral. Desde las actividades teatrales se tiene la oportunidad de desenvolver las habilidades del autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales.

La metodología utilizada en la aplicación del proyecto de intervención que desarrolló las habilidades para la vida en adolescentes que cursan el tercer año de

secundaria fue una investigación aplicada mediante una intervención artístico – educativa.

Se plantean actividades artísticas, principalmente y en su mayoría teatrales, que intervengan también con otras asignaturas. Las actividades se planifican para un modelo de educación presencial, pues así comenzaría el ciclo escolar la institución en la que se implementó el proyecto de intervención.

Para la recolección de datos para el encuadre diagnóstico se utilizaron encuestas a las y los alumnos.

Para el desarrollo del proyecto de intervención se solicitó trabajar con un grupo al cual el profesor/investigador atendiera en la asignatura de Artes y Tutoría y educación socioemocional; esto con la finalidad de poder atender al estudiantado al menos en dos sesiones de 50 minutos cada una a la semana al fusionar las dos materias mencionadas.

4.5.3 Cronograma del Proyecto de Intervención.

Para el desarrollo del diseño y la estructura, la aplicación, la evaluación y la elaboración del informe del proyecto de intervención “Habilidades para la vida desde la Tutoría y el Teatro” se necesitó de año y medio de trabajo.

La realización del proyecto de intervención comienza en el año 2020 donde, al identificar una problemática social, se decide actuar para aportar desde el arte para la educación.

Se dio inicio entre los dos primeros meses del año 2001, con el diseño y estructura del proyecto de intervención, y en el mes de marzo comenzó el estudio de viabilidad.

Para los siguientes tres meses del mismo año ya se estaba diseñando las sesiones del proyecto de intervención, las secuencias didácticas y la elaboración de los materiales.

Para los meses de julio y agosto del 2021 se inició la gestión con la institución

receptora y la calendarización de las sesiones.

Se implementó el proyecto de intervención durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, teniendo dos sesiones a la semana durante aproximadamente ocho semanas.

En diciembre de ese año se realizó la evaluación del proyecto de intervención. Ya en el año 2022, en enero se llevó a cabo la comprobación de hipótesis. De febrero hasta abril de ese año se realizó la sistematización del proyecto de intervención. Desde enero hasta junio del año 2022 se hizo un informe del proyecto de intervención.

Figura 4

Cronograma de actividades

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES EN TORNO AL PROYECTO DE INTERVENCIÓN																		
Habilidades para la vida en adolescentes desde la tutoría y el teatro																		
ACTIVIDAD	2021												2022					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Diseño del Proyecto de Intervención (PDI)																		
Estructura del PDI																		
Estudios de viabilidad y pertinencia para el PDI																		
Diseño de sesiones del PDI																		
Diseño de secuencias didácticas por sesión del PDI																		
Elaboración de materiales para el PDI																		
Gestión, administración y																		

ajustes del PDI																		
Calendarización de sesiones del PDI																		
Implementación de la Intervención																		
Evaluación de los resultados de la Intervención																		
Comprobación de hipótesis																		
Sistematización del PDI																		
Redacción del Informe Final Tipo Tesis del PDI																		

4.5.4 Sesiones del Proyecto de Intervención.

Para llevar a cabo el proyecto de intervención *Habilidades para la vida desde la Tutoría y el Teatro*, se llevaron a cabo 16 sesiones distribuidas en ocho semanas con una duración de 50 minutos cada una. Las actividades fueron encaminadas a desarrollar las Habilidades para la vida y se relacionaron con otras asignaturas, principalmente con la asignatura de artes, específicamente con la disciplina teatral.

Para la realización de las actividades del proyecto se necesitaron diversos materiales que respondieron a la naturaleza de cada una de las actividades dentro y fuera del aula y los cuales se enlistan dentro del ANEXO G.

Tabla 3

Secuencias didácticas del proyecto

Semana 1	Objetivo	Actividades
Sesión 1 Sesión 1 del proyecto	Presentación del proyecto y sus objetivos, además de la fusión de las asignaturas, la evaluación y la obtención de la calificación.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none">• Bienvenida y presentación de las y los integrantes del grupo. <p>Las y los estudiantes formarán un círculo y se presentarán con su nombre y con su sentir a la modalidad presencial con ayuda de una pelota de tenis. El primer participante se presenta y lanzará la pelota a cualquier compañero o compañera. Al concluir la primera ronda se repetirá la dinámica, pero ahora en lugar de decir su propio nombre quien lance la pelota dirá el nombre de la persona que la va a recibir. La tercera ronda se hará de la misma manera, pero ahora mencionarán el nombre de la persona que les lanzó a ellos la pelota.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Presentación del proyecto de intervención <p>Con ayuda de la pizarra se presentarán los objetivos y contenidos del proyecto de intervención. Se comentará la importancia de las asignaturas involucradas y por medio de una lluvia de ideas se invitará a las y los estudiantes a compartir qué piensan, qué esperan y cómo han vivido en años anteriores las materias</p>

		<p>mencionadas.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuadre de las asignaturas de Artes y de Tutoría y educación socioemocional <p>Se dará a cada uno de los estudiantes, mujeres y hombres, una copia con la información de la evaluación formativa y una prueba rápida para conocer el estilo de aprendizaje del estudiantado.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Sesión 2 del proyecto</p>	<p>Aplicación de cuestionario para la obtención de datos: Habilidades para la vida y ambientes de violencia.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida <p>Se comenzará con la actividad anterior, pero en esta ocasión, se comenzará a la inversa, primero mencionando quien le lanzó la pelota, posteriormente en la siguiente ronda a quien se la van a lanzar y por último quien lance dirá su nombre.</p> <p>Como equipo deberán ponerle un nombre a la pelota para así llamarla siempre que se ocupe en alguna actividad en el grupo.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de cuestionario de Habilidades para la vida y ambientes de violencia <p>Se repartirán los cuestionarios. Se darán las indicaciones y se pedirá que los contesten de la manera más sincera y completa posible.</p> <p>Cierre:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Expectativas <p>A las y los estudiantes se les pedirá que compartan en plenaria las expectativas que tienen acerca del curso que está por comenzar, cómo se van después del primer acercamiento y resolución de dudas.</p>
Semana 2	Objetivo	Actividades
<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 3 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Biología</p>	<p>Que las y los alumnos puedan reconocerse como individuos integrales con virtudes, áreas de oportunidad y logros, para que así sean capaces de visualizarse cumpliendo sus metas.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bienvenida <p>Se dará la bienvenida a las y los alumnos y se abrirá con una cápsula de ¿Sabías que... los árboles se comunican? Incluso hasta pelean.</p> <p>En la bitácora de clase se pedirá que imaginen las posibles formas de que los árboles puedan comunicarse.</p> <p>Exponer los datos del canal de noticieros de la BBC¹ relacionados a la red de comunicación subterránea de los árboles, llegando a la conclusión de que cada uno de los árboles es un individuo de una sociedad al igual que nosotros.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Apreciación de la obra <i>El árbol de la vida</i> de Gustav Klimt <p>Se repartirá a cada una de las y los alumnos una imagen de la obra pictórica <i>El árbol de la vida</i> de Gustav Klimt para poder contemplarla.</p>

¹ British Broadcasting Corporation (Corporación Británica de Radiodifusión)

		<p>En seguida se redactará en la bitácora qué figuras alcanzan a reconocer en las ramas del árbol y cuál creen que sea su significado si pensamos en el árbol como un individuo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos tenemos una historia <p>En la bitácora se realizará una pequeña historia de cómo ese árbol obtuvo algunos elementos de los que reconocieron en la imagen.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir <p>Se pedirá a algunas y algunos miembros del colectivo que compartan las historias que idearon para <i>El árbol de la vida</i> de Gustav Klimt, al igual que compartan el cómo se van con este primer acercamiento al arte después del aislamiento social.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Sesión 4 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de</p>		<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. <p>Se retomará por medio de una lluvia de ideas algunos datos interesantes del documental de la BBC.</p> <p>Se compartirán algunos otros trabajos de las historias de <i>El árbol de la vida</i> de Gustav Klimt.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El árbol de mi vida.

Biología		<p>Posteriormente las y los alumnos, en una cartulina, recrearán el árbol de ellos como individuos con las siguientes consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raíces. ¿Cuál es mi origen? • Tronco. ¿Qué me sostiene en la vida? • Ramas. ¿Qué metas tengo en la vida? • Flores. ¿Qué cosas buenas tengo para ofrecer? • Frutos. ¿Cuáles han sido mis logros? • Fauna. Personas con las que convivo en armonía. • Parásitos. Cosas de las que debo desprenderme <p>Podrán utilizar todos los materiales que necesiten para elaborarlo, incluso imágenes de revistas.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá que se expongan algunos trabajos ante el grupo. • Se pide a las y los estudiantes que registren su experiencia vivida en la clase dentro de su bitácora de aprendizaje.
Semana 3	Objetivo	Actividades
Sesión 1 Sesión 5 del	Que las y los estudiante experimenten, por medio	<p>Inicio:</p> <p>Bienvenida.</p> <p>Se comenzará con la pregunta detonadora ¿Cuál es la importancia de la comunicación</p>

<p>proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Educación Física</p>	<p>actividades lúdicas, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva.</p> <p>Sin el uso del habla y con el</p>	<p>entre las personas?, y ¿cuántas formas de comunicarnos existen?</p> <p>Al concluir que el cuerpo también emite mensajes e información, se les pedirá a las y los alumnos que, a partir de este momento, no emitan ninguna palabra ni sonido. Sólo se comunicarán con el cuerpo, esto quiere decir que, si tienen alguna duda o tienen que ponerse de acuerdo con su equipo, únicamente lo podrán hacer de manera corporal.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Sesión 6 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Educación Física</p>	<p>trabajo cooperativo resuelvan diferentes estaciones de un rally</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento corporal <p>Se presentará la importancia del calentamiento corporal tanto dentro de las actividades físicas y principalmente en las actividades teatrales, ya que el cuerpo y la voz son las principales herramientas de trabajo del actor.</p> <p>Se realizará el calentamiento corporal poniendo principal atención en cuello, torso, rodillas y tobillos.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montaje de estaciones <p>Se colocarán 3 estaciones, mientras se coloca en el espacio determinado, se explica el objetivo de cada una de ellas.</p> <p>Juego de rally.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vóley bol con toallas. Se dispondrá de un espacio para que dos equipos, con ayuda de una toalla, pasen una pelota de un

		<p>lado al otro de la cancha.</p> <p>2. Ping-pong. Se formarán 10 vasos desechables con agua y 10 pelotas pequeñas de plásticos. El objetivo es que logren meter las 10 pelotas en los vasos. Cuando hayan logrado insertar al menos ocho pelotas la prueba estará lograda.</p> <p>3. Los elefantes. Se colocarán en el centro de dos carriles marcado en el piso, seis vasos volteados en cada uno. Se tendrán preparadas dos medias con una pelota de tenis para simular las trompas de los elefantes. El objetivo es colocarse la media en la cabeza y dejar caer la pelota, balancearla para poder sacar los vasos de los carriles. Se tendrán que sacar todos los vasos para lograr terminar la estación.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentado las pruebas. <p>Entendidas las estaciones del mini rally, se pedirá al estudiantado que se organicen en dos equipos. Que “dialoguen” las estrategias para poder pasar cada una de las pruebas en el menos tiempo posible.</p> <p>Se realizarán las actividades en las dos sesiones.</p>
Semana 4	Objetivo	Actividades

<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 7 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Educación Física y Vida saludable</p>	<p>Que las y los estudiante experimenten, por medio actividades lúdicas, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva. Así mismo que reflexionen de la importancia de cuidar su cuerpo.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida <p>Se comenzará la sesión con un calentamiento corporal y el ejercicio de improvisación corporal “fotografías”, en el cual todos los integrantes del grupo se encuentran formando un círculo. Un voluntario pasa al centro a construir una estructura corporal y los demás tratarán de adivinar qué es lo que está pasando en escena. Se seguirá con fotos con intérpretes alternados (uno propone y el otro entra a completar la foto)</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La revancha <p>Se volverá a jugar el rally para poner en juego y comprobar si las nuevas estrategias funcionan para que el equipo pueda superar las mismas pruebas, pero en un menor tiempo</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones finales <p>Se solicitará al estudiantado que escriba en su bitácora de aprendizaje la experiencia vivida acerca de cómo es comunicarse sin el uso de la voz, cuáles fueron las diferencias del primer y segundo día de actividades, cómo lograron cambiar las estrategias para mejorar su récord y la importancia de cuidar su cuerpo y voz para la vida cotidiana. Con ayuda de la pelota de tenis se pedirá la participación de algunas</p>
--	--	---

		compañeras y compañeros.
<p>Sesión 2</p> <p>Sesión 8 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Artes</p>	<p>Que las y los estudiantes experimenten la comunicación asertiva desde la técnica de la pantomima</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida <p>Después de haber reflexionado acerca de la importancia del cuidado del cuerpo, se retomará la reflexión de que también nos permite comunicarnos. Además de que es el principal instrumento de trabajo para el actor en la escena junto con la voz.</p> <p>Se introducirá a la sesión preguntando a las y los estudiantes si conocen han visto o conocen un mimo o que es lo que saben de ellos.</p> <p>Se realizará un calentamiento corporal.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pantomima <p>Posteriormente se revisarán los conceptos de pantomima, mimo y mima corporal. Se tomarán nota en la bitácora de aprendizaje, para dar paso a la práctica.</p> <p>Se revisarán algunas figuras de la técnica de la pantomima para que todas y todos puedan experimentarla. Se revisarán las figuras de la cuerda, una pared, una puerta, unas escaleras y una ventana.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios <p>En el cierre de la sesión se alentará a las y los</p>

		estudiantes que compartan su experiencia y escriban en la bitácora de aprendizaje cuál ha sido la figura de la pantomima que más ha gustado o la que más trabajo ha costado aprender.
Semana 5	Objetivo	Actividades
Sesión 1 Sesión 9 del proyecto La sesión se vincula con la asignatura de Artes	Que las y los alumno experimenten la comunicación afectiva a través de la técnica de la pantomima.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repaso de figuras <p>Para comenzar con la sesión se realizará un calentamiento corporal, pero esta vez no dirigido por el docente, sino que se les pedirá a algunas y algunos alumnos que propongan ejercicios de calentamiento.</p> <p>Se realizará un repaso de las figuras de la pantomima revisadas en la sesión anterior con ayuda de participaciones libres del estudiantado.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de historias <p>Después de haber resuelto las dudas que hayan resultado, se pedirá al grupo que se divida en tres y dos equipos respectivamente dependiendo el número de asistentes de cada subgrupo.</p> <p>Cada equipo deberá idear una historia con un inicio, desarrollo y final, que contenga una enseñanza y que sea entendible para el público. La historia se presentará a los compañeros y</p>

		<p>tendrá la característica que será sin el uso de la voz y deberá contener al menos 3 de las figuras de la pantomima revisadas en clase.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinopsis de la historia <p>Para finalizar la sesión, las y los estudiantes deberán escribir la sinopsis de su historia, determinar cada uno de los elementos de la estructura, las figuras de la pantomima y, si es necesario, el uso de carteles para identificar saltos de tiempo o lugares muy específicos, los materiales para la escenificación de la historia.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Sesión 10 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Artes</p>		<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento <p>Se comenzará la sesión explicando el esquema de una jornada de ensayo de las compañías teatrales o dancísticas, resaltando no sólo el calentamiento sino también de suma importancia el estiramiento posterior al ejercicio o ensayo realizado.</p> <p>El calentamiento corporal lo dirigirán algunas y algunos alumnos que no lo hayan hecho en las clases anteriores.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo <p>Se brindará el espacio y el tiempo para la organización y ensayo de las historias a</p>

		<p>presentar ante sus compañeros. Cada cierto tiempo, el docente a cargo visitará a los equipos para realizar aportaciones o sugerencias para la realización de los ejercicios escénicos.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estiramiento <p>Si es necesario elementos como carteles, se podrán crear en el momento que hayan realizado los ensayos necesarios para sentirse seguros de la presentación de su ejercicio frente a sus compañeros. Para finalizar la sesión se realizarán ejercicios de estiramiento a cargo del docente frente a grupo.</p>
Semana 6	Objetivo	Actividades
<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 11 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Artes</p>	<p>Que las y los alumno experimenten la comunicación afectiva a través de la técnica de la pantomima y la representación teatral.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento <p>Con los ejercicios revisados en clase se estructurará un calentamiento para ser llevado a cabo cada que se requiera para una actividad física.</p> <p>Se desarrollará el ejercicio de “teja”, el cual consiste en lanzar la pelota de tenis a las y los compañeros en forma aleatoria mencionando el número de pases que ha tenido la pelota. Esto para desarrollar la concentración, el trabajo en equipo y la frustración ante el error propio y de las y los compañeros. Si la pelota cae al piso el</p>

		<p>juego vuelve a comenzar. El objetivo es llegar al mayor número de pases de la “teja”.</p> <p>Al concluir el ejercicio de “teja” ningún miembro del estudiantado podrá hacer uso de la voz.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación <p>Las y los alumnos pasarán por equipos a representar las historias que crearon como equipo y al final el público podrá responder cual es la moraleja o enseñanza que quiso dar a entender cada uno de los equipos. Los equipos deberán pasar al escenario enmudecidos, es decir sin mencionar alguna palabra o emitir algún sonido.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios finales <p>Después de cada ejercicio se pedirá a las y los estudiantes que participan como público, que describan las acciones que pudieron observar de los ejercicios de los equipos conforme van presentando. Al concluir las presentaciones de todas y todos, se pedirá al estudiantado que realice un reporte de la experiencia vivida en este primer acercamiento al teatro con una presentación con público.</p>
Sesión 2	Que las y los estudiantes identifiquen	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperando la experiencia

<p>Sesión 12 del proyecto</p> <p>La sesión se vincula con la asignatura de Artes</p>	<p>algunas emociones o sentimientos con a través de la música.</p>	<p>Se recuperarán las experiencias descritas en la sesión anterior. Con ayuda de una lluvia de ideas, se comenzarán a definir qué son las emociones, los sentimientos y las sensaciones. Se establecerá las diferencias de los tres conceptos.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música emocionante <p>Al tener más claridad de los conceptos de emociones, sentimientos y sensaciones, se pedirá a las alumnas y a los alumnos que comiencen a caminar por el espacio y en la indicación del docente se coloquen en el lugar que prefieran y se sientan cómodas y cómodos, en una posición de su preferencia, se pedirá que cierren los ojos y solamente dediquen su atención a escuchar la música que estará sonando y a identificar que sensaciones, emociones y/o sentimientos les transmiten.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir sensaciones <p>En la bitácora de aprendizaje, el estudiantado plasmará de la manera de su preferencia, lo vivido en la actividad. Puede ser de manera escrita o incluso con dibujos o trazos. Se pedirá que elabore una relación de un sentimiento o una emoción con alguna sensación en su cuerpo. Esta relación también puede ser con</p>
--	--	--

		algún color o alguna figura.
Semana 7	Objetivo	Actividades
Sesión 1 Sesión 13 del proyecto	Que las y los alumnos identifique emociones y sentimiento a través de sensaciones corporales y las puedan comunicar.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias previas <p>Se recuperarán las experiencias previas del ejercicio de reconocimiento de emociones, sentimientos y sensaciones. Se presentará el libro de <i>El Emocionario</i> de Cristina Núñez Pereira.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Emocionario</i> <p>Se revisará el <i>Emocionario</i> de Cristina Núñez el cual ilustra algunas emociones y sentimientos con una descripción breve y fácilmente entendible. Se les entregará un juego de copias del libro por equipos para que puedan identificar con mayor precisión las emociones o sentimientos experimentaron con la música en la sesión anterior.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia personal <p>Se pedirá a los miembros del estudiantado que redacten una breve historia donde sólo exista un personaje, y este experimente al menos tres emociones de las que lograron sentir o identificar en ellos con ayuda de la música o <i>El Emocionario</i> para ser compartido con las</p>

		compañeras y los compañeros.
Sesión 2 Sesión 14 del proyecto	Que las y los alumnos puedan expresar sus emociones a través de una representación teatral.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida <p>Se dará la bienvenida a las y los estudiantes. Se realizará el calentamiento corporal establecido y para concentrar la atención se implementará la actividad denominada “La Teja”.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partituras de Acción <p>Se dispondrá el tiempo y el espacio para el marcaje de los ejercicios personales de las y los estudiantes mediante una partitura de acciones donde puedan identificar en qué momento cambian de emoción dentro de la historia. Esto ayudará para el montaje y ensayo de cada uno de los ejercicios del estudiantado.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo <p>Se destinará el tiempo para el ensayo de los ejercicios personales. En cuanto se concluya la partitura de acción se comenzará con el ensayo y preparación de la presentación.</p>
Semana 8	Objetivo	Actividades
Sesión 1 Sesión 15	Que las y los alumnos identifique emociones y	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento <p>Se realizará el calentamiento y el ejercicio de</p>

<p>del proyecto</p>	<p>sentimiento a través de sensaciones corporales y las puedan comunicar.</p>	<p>“teja”. Se establece el Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación <p>Se dispondrá el aula para las presentaciones de las y los estudiantes. Se solicitarán voluntarios para comenzar con la ronda de presentaciones.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios finales <p>Se pedirá a los participantes, mujeres y hombres, que se encuentran en el público que narren lo que han presenciado para denotar la comunicación asertiva de las actrices y actores adolescentes. Se solicitará que únicamente se comenten las acciones percibidas, no la suposición de la historia y mucho menos emitir un juicio de valor hacía la historia o el trabajo de la o el compañero. Se fomentará el agradecimiento por compartir las emociones y sentimientos, pues son los propios de cada una y uno de sus compañeros.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Sesión 16 del proyecto</p>	<p>Que las y los alumnos valoren el desarrollo de las HPV que se trabajaron en las clases por medio de instrumentos de evaluación.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida <p>Se dará la bienvenida a las y los alumnos. Se retomarán los objetivos planteados al principio del proyecto.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación

		<p>Se entregará una rúbrica para que realicen una auto evaluación de la actitud para con la clase.</p> <p>En la bitácora escribirán qué es lo que cada uno cree que aprendió o desarrolló más en la clase.</p> <p>Se realizará la encuesta de la primera sesión para corroborar si hay un avance en el entendimiento de las habilidades de la vida.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión: <p>Se pedirá que todas y todos compartan sus experiencias. Se realizará un ejercicio de agradecimiento creando una frase que defina cómo vivieron el proceso, qué aprendieron o de qué se dieron cuenta.</p>
--	--	--

4.5.5 Descripción de la Intervención.

El proyecto de intervención se llevó a cabo de manera presencial, después de que la educación fuera de manera virtual por al menos un año y medio, a consecuencia del aislamiento social vivido por las condiciones sanitarias establecidas por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública. Condiciones que fueron establecidas por la Secretaría de Salud del país a consecuencia de la enfermedad de Coivid – 19, la cual provocó una pandemia a nivel mundial.

Todas las actividades fueron planeadas para ser trabajadas de manera presencial, sin saber a ciencia cierta la organización de los grupos, del cómo y cuándo asistirían las y los alumnos a la institución. Esto por las recomendaciones emitidas desde la Secretaría de Salud y el protocolo interno de salud de la escuela, solicitado por la Secretaría de Educación Pública por medio de la Unidad de Servicios de la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ). Al conocer

la organización del centro educativo, se realizó la modificación de las actividades del proyecto mencionadas en este documento con anterioridad.

El asistir de manera presencial a la institución se planteó de manera voluntaria, la decisión de algunas madres y padres de familia de que sus hijas e hijos no asistan a la institución de manera presencial contribuyó a que los grupos fueran reducidos, además de la división de estos en dos subgrupos.

Cada uno de los subgrupos que asistían a la institución estaban formados de entre 15 a 20 alumnas y alumnos.

Al inicio del ciclo escolar, en su mayoría, las y los alumnos asistieron con cierto miedo de contagiarse de la enfermedad Covid – 19, pero al mismo tiempo con la ilusión de reconocer a sus compañeras y compañeros con los cuales convivieron en el primer año de secundaria.

Algunas y algunos de las y los estudiantes, en un principio se encontraban un tanto nerviosos y confundidos por la fusión de las asignaturas de Artes y Tutoría y Educación Socioemocional, además de que estaban regresando de un confinamiento de casi año y medio. Esto produjo una actitud introvertida en la gran mayoría de ellas y ellos, lo cual complicó las primeras actividades de la intervención; sin embargo, conforme iba transcurriendo el tiempo y se comenzaban a conocer y reconocer, se creaba cada vez más un ambiente de confianza, respeto, tolerancia y escucha.

Al comenzar el proyecto de intervención con el programa original, las y los estudiantes tuvieron la sensación de que las primeras sesiones ocurrían con una velocidad rápida y con demasiadas actividades a realizar. Por este motivo al finalizar la primera semana de actividades, posterior al diagnóstico, se tomó la decisión de cambiar las secuencias didácticas del proyecto de intervención, y al tener dos subgrupos se pudo contrastar los resultados de ambas poblaciones de estudio. Se observó que algunas de las y los estudiantes tienen la creencia de que la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional, al igual que los temas que se abordan en ella, no son relevantes en la educación o tienen poco interés en aprenderlos y

conocer más sobre ellos. Este sentir lo expresan algunos de los y las estudiantes al referirse a la asignatura como de “relleno” al no aparecer en la boleta de calificaciones, o para avanzar en la otra materia que imparte el docente a cargo de la Tutoría y la Educación Socioemocional.

La actividad llamada “El árbol de mi vida” fue la primera en ser realizada dentro del proyecto de intervención y la cual se llevó a cabo dentro del aula. Esta actividad causó cierta confusión en las y los alumnos, pues se vinculó con la asignatura de biología y, aunado a ello, la fusión de las asignaturas de Tutoría y Educación Socioemocional y Artes – Teatro daban como resultado en el estudiantado una sensación de tener que atender a muchas asignaturas al mismo tiempo.

Además de ello, las y los adolescentes no sintieron la importancia por el desarrollo integral del estudiante, hombre o mujer, es por ello que se tiene la necesidad de la motivación constante para las y los estudiantes en temas que no les son muy familiares o en los cuales creen que no tienen importancia.

Esta motivación por parte del investigador docente fue muy importante en el proceso, ya que el estudiantado se encontraba renuente a participar e incluso a dialogar entre sus pares.

Las actividades del rally de relaciones interpersonales y la comunicación asertiva se realizaron en las canchas de básquetbol ubicadas en la parte posterior de la escuela, donde las y los estudiantes formaron equipos para superar en el menor tiempo las estaciones. El objetivo de la actividad también consistía en que las y los alumnos pudieran visualizar en ellos mismos y en sus compañeros y compañeras, las habilidades de cada uno para poder decidir en equipo, quién o quiénes realizaban cada tarea para que las habilidades de cada uno estuvieran al servicio del equipo y lograr así un trabajo colaborativo,

Aún con las indicaciones de salud para evitar los posibles contagios de Covid – 19 dentro de la escuela, la sana distancia, la desinfección de materiales de uso común y la aplicación de gel antibacterial a todo el alumnado, las y los estudiantes pudieron socializar más con sus compañeras y compañeros, expresando que era

necesario y lo habían anhelado.

Al trabajar con las historias como creaciones colectivas, se observó que en el subgrupo 3 las y los alumnos son más receptivos a las propuestas de sus compañeras y compañeros. En cambio, en el grupo 1 se pudieron identificar con mayor facilidad al estudiantado que son los líderes innatos, los cuales propusieron ideas queriendo que éstas prevalecieran sobre la opinión de las y los demás.

En ninguno de los dos subgrupos se observó que se les dificultaba la creación de una historia, incluso les resultó emocionante. Al sentirse observados por los integrantes de otro equipo experimentaron inseguridad y nerviosismo, por lo cual fue muy importante crear un ambiente de confianza para las presentaciones de las historias, pues para la mayoría de las y los alumnos es la primera vez que se expusieron a un ejercicio de interpretación teatral como tal. Los miembros del grupo más extrovertidos no presentaron dificultades para llevar a cabo la actividad, sin embargo, con la proyección de su seguridad generó un cierto grado de nerviosismo en el resto del grupo.

En la presentación de las historias de creación colectiva, se vivió un ambiente de nerviosismo entre los integrantes de los equipos, lo que es muy natural en un primer acercamiento a la escenificación. Claramente se distinguieron las y los compañeros que son más desinhibidos y que se sienten cómodos con la actividad. Para calmar los nervios se realizaron ejercicios de respiración y relajación muscular para la distensión. Se comenzaron a observar los ejercicios de los equipos que lograron encontrar un equilibrio emocional.

En la sesión cuyo objetivo fue la identificación de emociones mediante la música, en el grupo uno se observó la dificultad para conectar con la actividad.

En este mismo grupo la escritura del monólogo para ser representado, en general, es más sencilla, pareciera que está escrita solamente para cumplir con la actividad sin lograr conectar con las emociones elegidas para el ejercicio.

En el grupo dos las actividades se llevaron a cabo conforme a la planeación.

Al realizar la actividad del monólogo con emociones seleccionadas

previamente, surgió la duda de una compañera del subgrupo dos: ¿Puede ser una historia que nos haya pasado en la vida real? La respuesta fue afirmativa, únicamente recordándole a la alumna que sería un ejercicio escénico el cual se compartiría con el resto de los compañeros del subgrupo. Al compartir la respuesta a la cuestión, otras compañeras y compañeros trabajaron con emociones vividas en alguna experiencia personal.

Se observó que en lo general a los varones les es menos interesante y más complicado hablar y trabajar el tema de sus emociones, puesto que no le dan importancia o simplemente no es de su interés.

Para las presentaciones de los monólogos con emociones se creó un ambiente de confianza aún mayor puesto que varias de las y los compañeros de los grupos presentarán historias que han vivido.

En el ejercicio se pedía a las y los compañeros que participaban como público en la presentación de los ejercicios unipersonales que mencionaran si se había entendido la historia o las acciones y que se evitara mencionar un supuesto o inventar una historia a los personajes.

El ejercicio de la alumna cuatro en un principio fue confuso, pues la estudiante mencionó en varias ocasiones que estaba nerviosa por presentar su ejercicio. Se le brindó la oportunidad de que pasen otros compañeros antes que ella para que con los ejercicios de respiración y relajación pueda superar el cuadro nervioso, sin embargo, ella se negó y participará en el momento que le corresponde. Por esta razón, el estudiantado no identificó las acciones realizadas por su compañera. Se le hace saber y ella pide repetirlo. Se concede la petición. En la segunda muestra es mucho más claro que es lo que quería compartir. Al momento de pedir la participación del público, la alumna pide la palabra y comenta que es ella quien quiere hablar de lo que estaba representando. Se le dio la palabra. Antes de que comenzara a hablar, una de sus compañeras pregunta si se puede acercar a abrazarla y ella accede.

Cada uno de los y las integrantes del subgrupo le brindaron un abrazo y

algunas palabras de aliento y apoyo.

En este punto final del proyecto de intervención se ha creado en el subgrupo un ambiente de confianza, empatía, respeto y solidaridad.

5. Resultados y Discusión

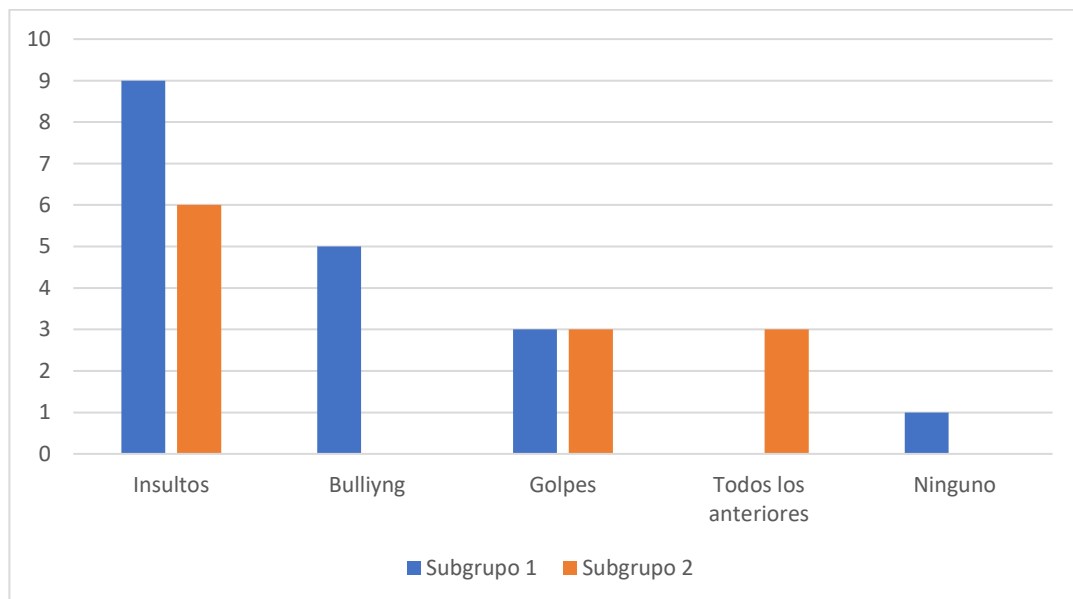
Para constatar la pertinencia del proyecto de intervención y los resultados alcanzados, se realizaron encuestas a todas y todos los integrantes de los dos subgrupos que se desprendían del grupo de 3° H del ciclo escolar 2021 – 2022.

Uno de los principales objetivos de la intervención fue desarrollar elementos en las y los estudiantes para combatir los ambientes de violencia. Como punto de partida, se cuestionó al estudiantado su percepción de la violencia dentro de la escuela y estos fueron los resultados de dichas encuestas:

Los tipos de violencia que han presenciado las y los estudiantes dentro de la institución.

Figura 5

Tipos de violencia en la escuela



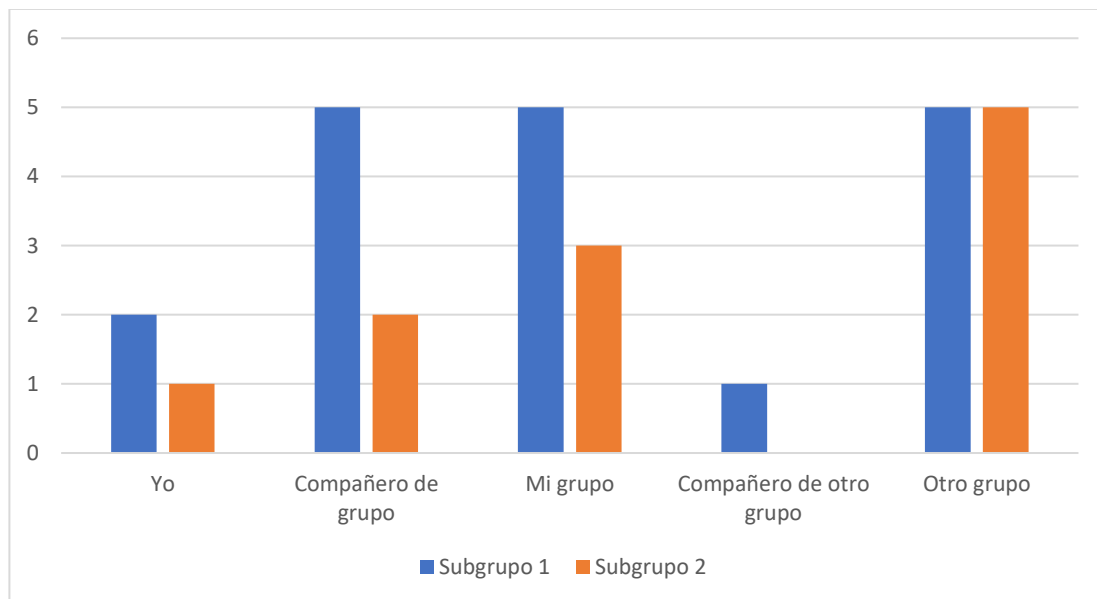
Tomando en cuenta las opiniones del alumnado, se da a notar que lo que más persiste en la institución en cuestión de violencia son los insultos de manera verbal, quedando como segundo término el acoso escolar o *bullying*, aunque también se cuentan con casos de violencia física.

Otro campo en el cual se pudo profundizar fue en el actor que ejerce la violencia. En esta vertiente se colocaron como posibles respuestas en las encuestas desde la misma persona que contesta el cuestionamiento, algún compañero del mismo grupo, el grupo en sí, algún compañero de otro salón, o hasta otro grupo diferente con el que se está trabajando.

Los resultados que podemos observar en la siguiente gráfica, fueron tomados de las encuestas solicitadas a las y los estudiantes después de hablar de la importancia de la sinceridad con que se deberían llenar cada uno de los cuestionamientos presentados:

Figura 6

Actores de violencia



Con los datos obtenidos se puede constatar que la violencia, aún regresando del confinamiento social, se sigue presentando dentro de la institución educativa. Así lo refieren las y los estudiantes del grupo con el que se trabajó el proyecto de intervención, en el que en una escala del cinco al 10, donde cinco no se percibe violencia y 10 se percibe demasiada violencia, ambos subgrupos mencionaron que en la escuela se logra denotar la violencia.

Esta es una realidad que se ha observado desde hace tiempo, no sólo por estudiantes, sino también por docentes que laboran en la institución. Para constatar este hecho se realizaron encuestas a algunos profesores de la escuela dónde expusieron las situaciones de violencia de las que han sido testigos:

Figura 7

Muestra de encuestas a docentes de la institución



*Entrevista a docentes para recolección de datos para el proyecto de intervención *La tutoría y el desarrollo emocional en la educación secundaria a través del teatro*, realizado por el maestrando Raúl Fernando Jiménez Espino, Lic. En Artes Escénicas con línea terminal en Actuación.

1. ¿Cuál es su nombre y la asignatura que imparte en la Esc. Sec. Gral. N°4 "Benito Juárez"?
Mayra Sandra Soto Camargo // Matemáticas II
2. ¿En qué año comenzó a impartir clases en la institución?
En el 2016
3. En promedio, ¿Cuántos alumnos atiende por grupo?
40 alumnos
4. ¿Cuál es el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que atiende?
Medio bajo
5. Desde su experiencia, ¿Cree que existe algún tipo de violencia dentro de la escuela? ¿A qué cree que se deba?
Sí existe violencia, física, verbal y psicológica. Problemáticas familiares como: desintegración, violencia doméstica, adicciones y falta de autoregulación de las emociones son las principales causas.
6. ¿Qué tipo de violencia:
 - a. Insultos
 - b. Bulling
 - c. Golpes
 - d. Riñas entre pandillas
 - e. Otro: _____
7. ¿Quién o quiénes son por lo general los actores de violencia dentro de la escuela?
 - a. Entre alumnos
 - b. Alumnos hacia docentes y/o personal
 - c. Docentes y/o personal hacia alumnos
 - d. Entre docentes
8. ¿Usted presencié actos delictivos en la escuela?
 - a. ¿Cuál fue el mayor acto delictivo que presencié?
Robo de artículos personales
 - b. En ese entonces, ¿Cómo se solucionó?
Dialogando con el grupo, solicitando que si alguien sabía algo o vio quién lo tomó lo comunicara de manera anónima. En ocasiones funcionaba y se recuperaban las cosas.
9. ¿Se ha sentido violentado o inseguro ejerciendo su profesión dentro en la institución? ¿La pudiera compartir?
No, me he sentido así
10. En la actualidad, ¿Cuál es la situación de violencia que se vive en el entorno escolar?
Aún nos encontramos en situación de contingencia sanitaria, apenas regresamos a presencial por lo cual no es posible observar estas problemáticas. Sin embargo durante el trabajo a distancia se observaba, agresión verbal, a través de redes sociales.
11. ¿Cuál cree que sea la importancia de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional con relación a la violencia que viven las y los alumnos en el entorno educativo?
Reflexionar sobre la importancia de la sana convivencia y fortalecer los valores del respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad, poniendo énfasis en el diálogo asertivo.
12. En caso de haber cubierto en alguna ocasión la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional, ¿Cree necesario la elaboración de alguna metodología o recurso didáctico para la impartición de esta o con las sugerencias expuestas en el plan y programa son suficientes?
Nunca he impartido la asignatura.

Muchas Gracias por su colaboración.



Entrevista a docentes para recolección de datos para el proyecto de intervención *La tutoría y el desarrollo emocional en la educación secundaria a través del teatro*, realizado por el maestrando Raúl Fernando Jiménez Espino, Lic. En Artes Escénicas con línea terminal en Actuación.

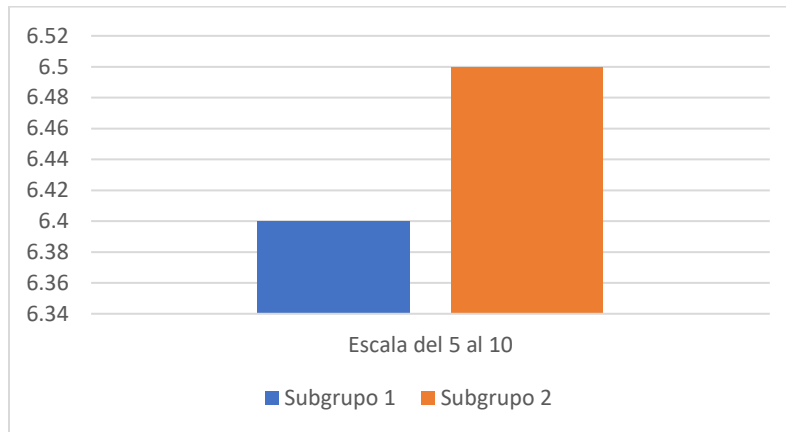
1. ¿Cuál es su nombre y la asignatura que imparte en la Esc. Sec. Gral. N°4 "Benito Juárez"?
PATRICIA SOUS DIEGO // Ciencias III (énfasis en química)
2. ¿En qué año comenzó a impartir clases en la institución?
En el año 2016
3. En promedio, ¿Cuántos alumnos atiende por grupo?
40 alumnos
4. ¿Cuál es el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que atiende?
Medio bajo
5. Desde su experiencia, ¿Cree que existe algún tipo de violencia dentro de la escuela? ¿A qué cree que se deba?
Sí existe y puede deberse a la desintegración familiar, problemas con el alcohol o las drogas, problemas psicológicos y socioemocionales, agresividad.
6. ¿Qué tipo de violencia:
 - a. Insultos
 - b. Bullying
 - c. Golpes
 - d. Riñas entre pandillas
 - e. Otro: _____
7. ¿Quién o quiénes son por lo general los actores de violencia dentro de la escuela?
 - a. Entre alumnos
 - b. Alumnos hacia docentes y/o personal
 - c. Docentes y/o personal hacia alumnos
 - d. Entre docentes
8. ¿Usted presencié actos delictivos en la escuela? Sí
 - a. ¿Cuál fue el mayor acto delictivo que presencié?
Robos de dinero y de artículos personales
 - b. En ese entonces, ¿Cómo se solucionó?
Se platicó con el grupo, estando presente el prefecto de grado y la subdirectora. En algunas ocasiones aparecían las cosas en la subdirección.
9. ¿Se ha sentido violentado o inseguro ejerciendo su profesión dentro en la institución? ¿La pudiera compartir? No me he sentido así
10. En la actualidad, ¿Cuál es la situación de violencia que se vive en el entorno escolar?
Seguimos en una situación de contingencia sanitaria y apenas estamos retomando las clases presenciales; seguramente estarán presentes las mismas
11. ¿Cuál cree que sea la importancia de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional con relación a la violencia que viven las y los alumnos en el entorno educativo?
Es relevante, porque el tutor puede generar confianza con el grupo para platicar estas problemáticas, estudiar algunos casos y brindar apoyo y una solución. También puede generar la gestión de pláticas con profesionales y grupos de apoyo
12. En caso de haber cubierto en alguna ocasión la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional, ¿Cree necesario la elaboración de alguna metodología o recurso didáctico para la impartición de esta o con las sugerencias expuestas en el plan y programa son suficientes?
Nunca he impartido la asignatura!

Muchas Gracias por su colaboración.



Figura 8

Percepción de nivel de violencia del estudiantado



Los resultados alcanzados en el proyecto de intervención se logran visualizar en las encuestas finales realizadas a las y los estudiantes, donde se refleja un entendimiento más claro acerca de los conceptos de las Habilidades Para la Vida y su aplicación en la vida cotidiana.

Además de las actividades realizadas en las sesiones, pasando de una actitud enajenada al proyecto o a los contenidos de la materia, hasta la demostración de disfrute en la realización de las actividades.

Se consigue la integración de los subgrupos al finalizar el proyecto de intervención. Además de identificar una solidaridad entre los integrantes del estudiantado. Esto pudo ser posible gracias a que se logra crear un lugar de confianza para la expresión de situaciones que viven las y los estudiantes, situaciones que requieren ser atendidas por especialistas. Los casos identificados fueron referidos con las autoridades educativas de la institución.

Entonces, si la violencia persiste, se hace patente la necesidad de que proyectos como el referido, se desarrollen con todos los grupos escolares de la institución. Las habilidades para la vida son indispensables en el desarrollo integral de las y los adolescentes; por lo que, por los resultados del proyecto de intervención, se hace evidente la discusión entere el desarrollo armónico y la convivencia pacífica en los grupos sociales.

5.1 Resultados del Proyecto de Intervención

Son diversos los resultados obtenidos al finalizar el proyecto de intervención *Habilidades para la vida desde la Tutoría y el Teatro*. Con cada una de las actividades realizadas se lograron desarrollar un poco más las habilidades para la vida y además acercar a las y los adolescentes una reflexión de la importancia de la salud mental y emocional para que puedan vivir en armonía dentro de la sociedad.

Se comenzó con incertidumbre por parte del estudiantado. Sin embargo, en la actividad de “El árbol de la vida”, las y los estudiantes pudieron plasmar sus metas a corto y mediano plazo, lo cual les permitió observarse en un cierto tiempo y plantearse qué es lo que quieren para ellas y ellos después de la educación básica. En las encuestas finales, la mayoría de las y los estudiantes resaltaron que esta actividad fue de mucha ayuda para hacer conciencia que ese ciclo escolar era el último en la secundaria, y tenían que comenzar a pensar en el ingreso a un bachillerato para continuar con sus estudios.

Al realizar las actividades al aire libre con el *rally* de relaciones interpersonales y comunicación asertiva se comenzó a notar un cambio en la actitud de las y los estudiantes con respecto a la clase y a las actividades del proyecto. Al ser un *rally* de actividades, en el subgrupo 1 se convirtió en una competencia muy reñida puesto que son más varones y además antes de la contingencia sanitaria, solían practicar deportes. Al convertirse en competencia en este grupo en específico, se tuvieron que detener las actividades para recordar el objetivo del trabajo en equipo, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales más que las habilidades físicas que se puedan desarrollar con la práctica de algún deporte, y así inducir a la reflexión de que en un trabajo colaborativo, todas y todos necesitamos de nuestras compañeras y compañeros, que todas y todos contamos con diversas habilidades que se ponen al servicio del equipo.

En el subgrupo dos, al ser un grupo equilibrado entre el número de mujeres y varones, las actividades al aire libre se ejecutaron sin ningún contratiempo. En este subgrupo se observó mejor comunicación y relación entre las y los integrantes,

donde todos los integrantes aportaron ideas y participaron en la toma de decisiones. Con esto no se quiere decir que el subgrupo uno no contara con una buena relación entre sus integrantes; sin embargo, sí cuenta con tres alumnos que son líderes natos, quienes aportan únicamente las soluciones.

Posterior a las actividades al aire libre se percibió una mayor disposición por parte de las y los estudiantes al trabajo en equipos; sin embargo, en el subgrupo 1 se dificultó, puesto que los alumnos que fungen como líderes son varones y no toman en cuenta las opiniones de los demás compañeros, y en mayor medida, de las compañeras.

Se llevaron a cabo las historias de creación colectiva con las figuras pantomímicas; sin embargo, en el subgrupo uno, les fue más complicado ponerse de acuerdo y hacer acuerdos.

Al momento de las presentaciones de los monólogos trabajados con emociones, en los cuales algunas y algunos estudiantes decidieron compartir sus vivencias personales, en el subgrupo uno predominó la asistencia de los varones, se notó una simpleza en los ejercicios escénicos ya que fueron acciones cotidianas sin un peso emotivo. Pareciera que lo realizaron por el simple hecho de entregar el ejercicio. En cambio, en el subgrupo tres, las y los compañeros tomaron más importancia ya que contaron experiencias complicadas acerca de su vida personal.

Entre los dos subgrupos destacaron algunos ejercicios, no por la técnica interpretativa ni por la historia como tal, sino más bien porque permitió a las y los estudiantes hablar de situaciones importantes para ellas y ellos y las cuales marcaron una parte de su vida hasta entonces.

Algunas de las experiencias compartidas fueron:

Alumno uno: de cuando se enamoró y le rompieron el corazón.

Alumno dos: de la presión que sufre por parte de sus padres de familia y la frustración de querer ser el mejor y no lograrlo.

Alumna tres: de cuando sufrió un fuerte accidente automovilístico junto con toda su familia.

Alumna cuatro: de la experiencia vivida durante la contingencia, la tristeza profunda que sentía, la desesperación y el intento de suicidio.

Para el final del proyecto de intervención se ha creado en los subgrupos un ambiente de confianza, empatía, respeto y solidaridad.

5.2 Discusión

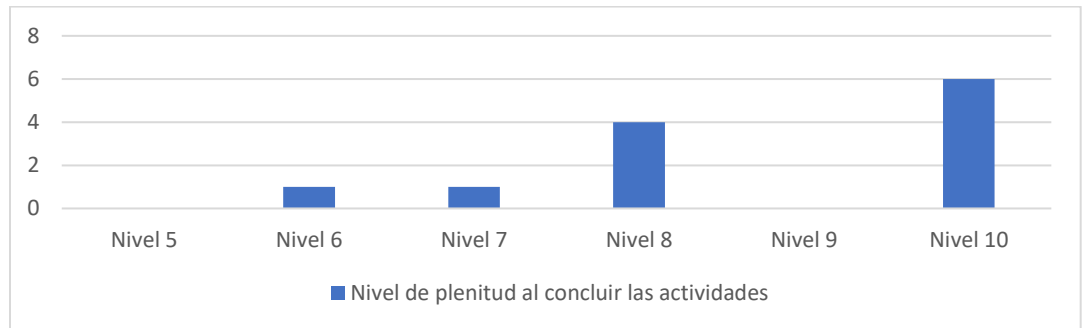
Al finalizar el proyecto de intervención realizado en la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”, se concluye que es posible desarrollar habilidades para la vida en adolescentes desde las actividades artísticas teatrales, pues el teatro ofrece un espacio seguro donde las y los estudiantes de secundaria pueden conocer sus aptitudes y habilidades, además de favorecer las actitudes que toman respecto a las y los demás compañeros de clase. Para lograrlo es necesario contar con un plan de trabajo específico para el desarrollo de dichas habilidades, el cual puede ser desplegado desde cualquier asignatura impartida en la educación básica, sin embargo, el vehículo que se considera idóneo para el planteamiento de actividades de esta índole es la asignatura de Tutoría y ESE pues permite tener un mayor diálogo con las y los estudiantes, conocerles más e inferir en su formación personal. Los objetivos señalados a alcanzar en la asignatura de Tutoría y ESE permiten la implementación de secuencias didácticas que apunten al desarrollo de las habilidades para la vida en las y los estudiantes de la última fase de la educación básica en nuestro país, apoyada con actividades artísticas, lúdicas y de creatividad propuestas desde el teatro, es posible ofrecer un medio por el cual se procure una educación de calidad para todo el estudiantado. La enseñanza académica, en paralelo con las asignaturas que se imparten para el desarrollo de habilidades personales, es igual de importante, para así contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos de bien, con una educación integral.

Es importante intervenir en la educación de las y los adolescentes en su etapa temprana, es decir antes de los 15 años, para el desarrollo de habilidades ya que, como lo afirman las neurociencias, están en los últimos años donde se presentan los periodos sensibles del cerebro, momentos donde el mismo está dispuesto al cambio. Además, en esta etapa se puede direccionar el mejoramiento de las conexiones con diferentes áreas del cerebro, pues el desarrollo neuronal no concluye en la niñez, sino que se extiende hasta después de la adolescencia. Es por ello por lo que se hace pertinente este tipo de intervenciones que desarrollen la plasticidad cerebral dentro de las aulas de la educación básica, para dar origen a la neurogénesis, es decir, la generación de nuevas neuronas, y a su vez las conexiones entre áreas distantes del cerebro, lo cual no beneficia únicamente al desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, sino también al establecimiento de sus relaciones interpersonales, su ética y su moral. Con ello darles elementos para la vida cotidiana y así combatir los ambientes de violencia en los que están sumergidos.

Los resultados al finalizar el proyecto de intervención denotan la importancia de contar con asignaturas que desarrollen la inteligencia emocional, que contengan actividades para que las y los alumnos puedan motivarse, regular sus emociones, mostrar empatía y comunicarse de una manera más asertiva. Además, que logren encontrar un espacio seguro de expresión y, sobre todo, de respeto a su individualidad. Las respuestas del alumnado a la cuestión de la escala valorativa, donde 5 es para nada y 10 equivale a mucho, que responde al nivel de plenitud en el que se encuentran al concluir las sesiones del proyecto de investigación, la mayoría de las y los alumnos del subgrupo Uno, oscilan entre el nivel ocho y 10, aumentando de uno a dos niveles en la mayoría del estudiantado en comparación con la respuesta de la misma pregunta al inicio del proyecto.

Figura 9

Nivel de plenitud – Subgrupo 1

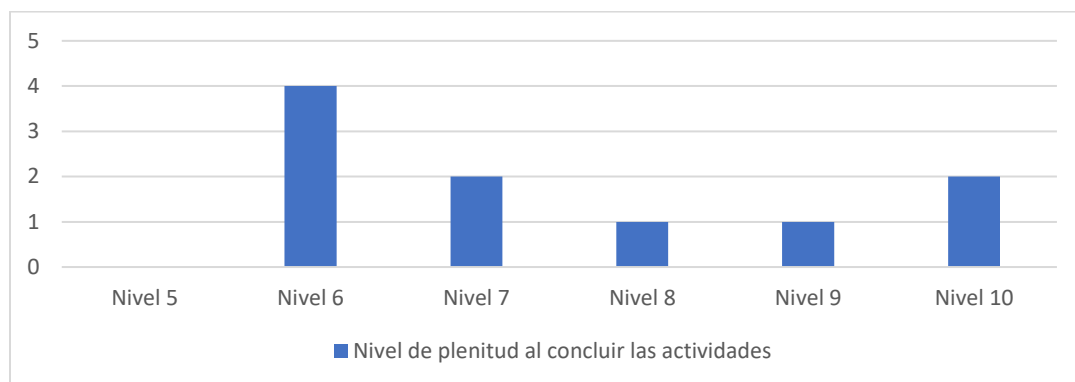


Cabe mencionar que en ningún caso hubo una disminución en la escala valorativa, el resultado menos positivo fue el de un alumno que presentaba cuadros de ansiedad y se le dificultó integrarse a las actividades y a su equipo de trabajo, por lo que lo llevó a contestar que se sentía en un nivel seis de plenitud en las dos encuestas realizadas, la diagnóstica y la final. Mencionó que su sentir fue ser incluido por los equipos en los que trabajó, pero le fue difícil integrarse por completo.

En el subgrupo dos los resultados a la misma cuestión son más gratificantes, puesto que, de los 10 integrantes que conforman el subgrupo, seis personas en la encuesta inicial mencionaron que el nivel de plenitud en el que vivían era de cinco, dado que se encontraban estudiantes, entre mujeres y hombres, en situaciones delicadas en cuanto a la salud mental, incluyendo ansiedad, tristeza profunda y depresión, según los reportes del departamento de Trabajo Social de la institución. Los resultados de la escala de plenitud final del subgrupo dos son los siguientes:

Figura 10

Nivel de plenitud – subgrupo dos



Como se puede apreciar en las respuestas finales del subgrupo dos, todos lograron sentirse mejor después de la experiencia con las actividades del proyecto de intervención. Es por ello por lo que es de suma importancia la implementación de secuencias didácticas que permitan a las y los alumnos sentirse importantes y sobre todo valorados dentro de las aulas.

En cuanto a la metodología para la realización de las sesiones de clase de la asignatura de Tutoría y ESE y para obtener mejores resultados, el proyecto debería ser llevado a cabo no solamente por algunas semanas. Si bien se logró un ambiente de respeto, solidaridad y unión grupal como resultado en las y los adolescentes, no es tiempo suficiente para el desarrollo de las 10 habilidades para la vida que propone la OMS. El desarrollo de estas habilidades debe ser un constante, no únicamente en un periodo específico de sesiones y se podría incluir en las actividades de la asignatura de tutoría, como una línea de trabajo para que el profesorado no comience desde cero o cuente con una ruta clara de trabajo. Otro de los objetivos de este proyecto de intervención es brindarles a las maestras y maestros que cuentan con horas frente a grupo de la asignatura de tutoría, una serie de actividades para el desarrollo de las habilidades para la vida en sus estudiantes, mujeres y hombres, y así crear un puente entre ellas y ellos y el estudiantado para el mejor acompañamiento durante el ciclo escolar.

El proyecto de Habilidades para la vida en adolescentes desde la Tutoría y el Teatro puede tener un alcance aún mayor y puede ser realizado durante todo el ciclo escolar para profundizar en las diversas actividades presentadas.

El inconveniente de la materia de Tutoría y ESE dentro del mapa curricular de la educación básica en México, es el tiempo establecido frente a grupo. Una hora a la semana no es suficiente y denota el poco interés que se le asignan a las materias que fortalecen las habilidades para la vida. Son de mucha importancia, al igual que las asignaturas académicas, pues, junto con el arte y en este caso el teatro, preparan a las y los adolescentes para la toma de decisiones en el futuro, la convivencia con sus pares y la elección y oportunidad de tener una vida saludable digna e integral, libre de violencia y en plenitud.

Aquí la importancia y el impacto que puede tener el arte al servicio de la educación para el crecimiento personal y la transformación de sociedades.

Conclusiones

Con los resultados del proyecto de intervención titulado Desarrollo de Habilidades para la vida desde la Tutoría y el Teatro, queda reafirmado que las actividades lúdicas y de creatividad que propone la disciplina artística teatral, coadyuva, en conjunto con las asignaturas académicas, a las y los adolescentes a un desenvolvimiento integral como personas.

El teatro dentro de las aulas permite un espacio donde las y los estudiantes encuentren la manera de comunicarse de manera asertiva, ponerse en la piel del otro tomando en cuenta distintos puntos de vista y fortalecer la empatía, conocerse a sí mismo y, a su vez, respetar la opinión del otro y aprender a tomar las mejores decisiones para su crecimiento personal. Esto para hacerle frente a un mundo cada vez más cambiante y, en ocasiones violento, y así crear una cultura de paz.

Dentro de la educación básica, es el lugar adecuado para desarrollar las habilidades para la vida, como la comunicación asertiva, la empatía, el autoconocimiento, la regulación de emociones, las relaciones inter e intrapersonales

y la toma de decisiones. En la adolescencia temprana, es decir cuando las y los estudiantes cursan el tercer año de secundaria, es la última oportunidad que se tiene para el desarrollo de dichas habilidades puesto que los procesos de maduración del cerebro están a punto de concluir.

En el programa sintético, donde aparecen los objetivos, de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional claramente se puede apreciar la preocupación por que las y los estudiantes adquieran habilidades sociales y una comprensión de la importancia del conocimiento y regulación de emociones, así como de la salud mental para el desarrollo integral de su persona, es decir en todos los ámbitos: cognitivo, social y emocional. Al tener la asignatura una hora frente al grupo es complicado que estas habilidades se terminen de desarrollar, es por ello por lo que la respuesta es la transversalidad con el arte. La fusión entre las asignaturas Tutoría y Artes, brinda la oportunidad de atender esta necesidad en el estudiantado para brindarles los elementos necesarios en su educación para que vivan en plenitud.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y educadores*.
- Birrell Weisen, R., Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B., & Pellaux, D. (1997). *Educación en Habilidades para la Vida*. OMS.
- Cámara de Diputados. (2013). *e-Congreso*.
<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- De la Barrera, M. L., & Danolo, D. (2009). Neurociencias y su Importancia en Contextos de Aprendizajes. *DGSCA-UNAM*.
- Degante Castañeda, C., Maldonado Gómez, H., & Julián Pérez, M. A. (2015). *Educación y Filosofía*. Ediciones y Gráficos Eón.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Fons Sastre, M. B. (2015). Teatro y Neurociencias: El Proceso Creativo. *Acotaciones*.
- García, M. V., & Valdés, H. (2018). *Pedagogía Teatral. Metodología Activa en el Aula*. Universidad Católica de Chile.
- Hernández, T., & Esparza, G. (2018). Las Reformas Constitucionales del Artículo 3°. Una relectura pedagógica a sus reformas educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*.
- López, M. L. (2017). *"Habilidades Sociales de los Estudiantes de Secundaria que participan en el Taller de Teatro de un colegio privado de la Ciudad de Guatemala"*. Universidad Rafael Landívar.
- López Rodríguez, F. (2016). *El cuerpo del actor en el proceso creativo*. CESUGA / Universidad de San Jorge, Zaragoza.
- Mantilla Castellanos, L., & Chahín Pinzón, I. D. (2012). Habilidades para la vida. EDEX.
- Molina Valdéz, A. (2019). *Prevención social de la violencia en adolescentes de 15 a 18 años*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Montoya Castilla, I., & Muñoz Iranzo, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim Revista de Formació del Professorat*.

- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del opimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Motos-Teruel, T. (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo de los adolescentes. *Revista Latinoamericana*.
- Navarro Solano, M. R. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: Algunas aportaciones de drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*.
- OCDE. (2002). *Entender el cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. OCDE.
- Orjuela Herrera, N. (2020). "Arte para la vida". *Talleres de teatro como estrategia artístico pedagógica para el fortalecimiento de habilidades sociales*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Ortiz Alonso, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial en coedición el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Pérez Olvera, M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes IV Procesos Cognitivos*. PRAGMA
- Pineda Pérez, S., & Aliño Santiago, M. (1999). El concepto de adolescencia. En C. M. Pública., *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*. MINSAP.
- Purves, D., Augustine, G., Fitzpatrick, D., Hall, W., Lamantia, A.-S., Mcnamara, J., & Williams, S. (2016). *Neurociencia*. Revista Médica Panamericana.
- Rivera Sánchez, R. (2010). *La reforma constitucional en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaria de Educación Pública.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Bolaños Martínez, R. (2008). *Historia de la Educación Pública en México (1876 - 1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Ramírez, C. (2019). *Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3º constitucional, Temas Estratégicos No. 72*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Trujillo Holguín, J. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-32013). ENSECH.
- UNAM. (18 de Mayo de 2021). *Fundación UNAM*. <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/la-unam-te-explica-que-es-la-plasticidad-neuronal/>
- UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. UNESCO

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

Vargas Cordero, Z. R. (2009). *La Investigación Aplicada: Una nueva forma de conocer las realidades con evidencia. Educación.*

Anexos

Anexo A: Estado del arte

ESTADO DEL ARTE					
Título	Autor	Institución Fecha de publicación	Objetivos	Diferencias	Similitudes
“ARTE PARA LA VIDA”. Talleres de teatro como estrategia artístico-pedagógica para el fortalecimiento de habilidades sociales (2022)	Nelcy Orjuela Herrera	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Bogotá, agosto 2020	Sistematizar el desarrollo de una propuesta artístico-pedagógica mediante el análisis de experiencias	<input checked="" type="checkbox"/> Taller de teatro <input checked="" type="checkbox"/> Niñas y niños de 6 a 12 años <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades sociales	<input checked="" type="checkbox"/> Desarrolla un propuesta artístico-pedagógica <input checked="" type="checkbox"/> El arte como estrategia fundamental en el proceso de formación integral en los adolescentes
"Habilidades sociales de los estudiantes de secundaria que participan en el taller de teatro de	Martha Lorena López Rivas De López	UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR Guatemala, septiembre 2017	Determinar habilidades sociales de estudiantes de secundaria que participaban en el taller de teatro del Liceo Javier	<input checked="" type="checkbox"/> Determinar habilidades sociales <input checked="" type="checkbox"/> Taller de teatro <input checked="" type="checkbox"/> Individuos que tuvieran no menos	<input checked="" type="checkbox"/> Adolescentes de secundaria <input checked="" type="checkbox"/> De 13 a 17 años.

un colegio privado de secundaria de la ciudad de Guatemala” (2017)			en Guatemala	de 2 años de pertenencia al taller	
Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia (2017)	Tomás Motos-Teruel Vicente Alfonso Benlliure	Universidad de Valencia REVISTA LATINOAMERICANA de estudios educativos, VOL. XLVII, NÚMs. 3 y 4, España, abril 2018	Analizar las opiniones de los adolescentes sobre los beneficios que para ellos supone participar en experiencias teatrales	<input checked="" type="checkbox"/> Artículo de análisis de opiniones sobre los beneficios de participar en actividades teatrales <input checked="" type="checkbox"/> Participantes desde los 12 hasta los 20 años.	✓ Rango de edad de los participantes, que van desde los 13 a los 15 años.
Prevención social de la violencia en adolescentes de 15 a 18 años: Un estudio de caso del Bachillerato Pedro	Alejandra Molina Valdéz	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente México, diciembre de 2019	Presentación de algunas recomendaciones en el diseño de proyectos que tengan como objetivo la prevención social de la	<input checked="" type="checkbox"/> Dirigido a adolescentes de 15 a 28 años <input checked="" type="checkbox"/> El arte no es parte del plan de prevención	✓ Ambientes de violencia

Arrupe (2019)			violencia	n de la violencia	
Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional (2007)	Ma. Rosario Navarro Solano	Universidad de Sevilla España, 2007	Presentar aportaciones que la dramatización hace al campo de la educación emocional en la etapa infantil y primaria.	<input checked="" type="checkbox"/> Dirigido a la etapa infantil y de primaria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La educación integral como prioridad ✓ La dramatización como medio del aprendizaje ✓ Técnicas dramáticas para la educación emocional

Anexo B: Carta de autorización de realización del proyecto de intervención en la institución

ASUNTO: Autorización para desarrollar el proyecto de intervención

"La tutoría y el desarrollo emocional en la educación secundaria a través del teatro"

Querétaro, Qro. A 15 de junio de 2020

Dra. María Josefina Juana Arellano Chávez
Coord. de la Maestría en Arte para la Educ.

Dra. Pamela Soledad Jiménez Dragulcevic
Jefa de Investigación y Posgrado de la FBA/UAQ

A través del presente autorizo que el maestrante Raúl Fernando Jiménez Espino, estudiante de la Maestría en Arte para la Educación, de la Facultad de Bellas Artes, de la universidad Autónoma de Querétaro, desarrolle en la institución que dirijo el proyecto de Intervención "La tutoría y el desarrollo emocional en la educación secundaria a través del teatro", mismo que comprende 240 hrs. de trabajo y el cual tiene como objetivo *contribuir al desarrollo integral de los y las adolescentes, por medio de la asignatura de Tutoría y Educación Socio Emocional con una metodología basada en el arte teatral, lo que hará que sea lúdica, creativa y de compromiso personal y social, para que repercuta no sólo en el nivel académico de los y las estudiantes, sino también en su entorno social y así puedan vivir con mayor plenitud. Además, se tiene como objetivo crear un compendio de actividades para desarrollar la asignatura de Tutoría y ESE para aquellos profesores y profesoras que así lo requieran, en vistas de compartir secuencias didácticas para trabajar en conjunto por el desarrollo integral de nuestra adolescencia.*

La población con la que podrá desarrollar el proyecto son los y las estudiantes que integran el grupo de 3º H, en un horario de 15:10 a 16:00 hrs., los días lunes y de 14:20 a 15:10 hrs., los días viernes.

Acepto que la Mtra. Atzimba Elena Navarro Mozaqueda funja, durante el periodo en que se desarrolle el proyecto, como Asesora permanente del maestrante, por lo que no tengo inconveniente en que acuda en los horarios establecidos para cumplir con el objetivo de su asesoría.

Conozco las condiciones de trabajo y trataré de apoyar en lo que haga falta, valorando esta oportunidad para vincular nuestra institución con la Universidad Autónoma de Querétaro.



Mtro. Martín Blas Gallardo
Director de la Esc. Sec. Gral. N° 4
"Benito Juárez"
C. C. T. 22DES0014E

UAQ/FBA/MAE/Doc. 21/ mayo del 2020

Anexo C: Entrevista a docentes para diagnóstico de ambientes de violencia para el proyecto de intervención

*Entrevista a docentes para recolección de datos para el proyecto de intervención *Habilidades para la vida en adolescentes, desde la tutoría y el teatro*, realizado por el maestrando en Arte para la Educación Raúl Fernando Jiménez Espino, Lic. En Artes Escénicas con línea terminal en Actuación.

1. ¿Cuál es su nombre y la asignatura que imparte en la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”
2. ¿En qué año comenzó a impartir clases en la institución?
3. En promedio, ¿Cuántos alumnos atiende por grupo?
4. ¿Cuál es el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que atiende?
5. Desde su experiencia, ¿Cree que existe algún tipo de violencia dentro de la escuela? ¿A qué cree que se deba?
6. Qué tipo de violencia:
 - a. Insultos
 - b. *Bullying*
 - c. Golpes
 - d. Riñas entre pandillas
 - e. Otro: _____
7. ¿Quién o quiénes son por lo general los actores de violencia dentro de la escuela?
 - a. Entre alumnos y alumnas
 - b. Alumnado hacía docentes y/o personal
 - c. Docentes y/o personal hacía alumnado
 - d. Entre docentes
8. ¿Usted presencié actos delictivos en la escuela?
 - a. ¿Cuál fue el mayor acto delictivo que presencié?
 - b. En ese entonces, ¿Cómo se solucionó?

9. ¿Se ha sentido violentado o inseguro ejerciendo su profesión dentro en la institución? ¿La pudiera compartir?
10. En la actualidad, ¿Cuál es la situación de violencia que se vive en el entorno escolar?
11. ¿Cuál cree que sea la importancia de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional con relación a la violencia que viven las y los alumnos en el entorno educativo?
12. En caso de haber cubierto en alguna ocasión la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional, ¿Cree necesario la elaboración de alguna metodología o recurso didáctico para la impartición de esta o con las sugerencias expuestas en el plan y programa son suficientes?

Muchas Gracias por su colaboración.

Anexo D: Entrevista a maestra fundadora de la escuela para conocer los antecedentes de la institución

*Entrevista para recolección de antecedentes de la institución.

Entrevista a la Prof. María Luisa González Hernández, fundadora de la Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”

1. ¿En qué año se fundó la *Escuela Secundaria General N° 4 “Benito Juárez”*?
2. ¿Cómo era la infraestructura de la escuela?
 - a. ¿Cuántos salones tenía?
 - b. ¿Tenía Biblioteca?
 - c. ¿Contaba con un lugar específico para trabajo social?
3. ¿Desde un inicio contó con los servicios de agua, luz, drenaje, gas?
4. ¿Con cuántos grupos inició?
5. ¿Cuántos alumnos se atendían por grupo?
6. ¿Con cuántos docentes se contaba?
7. ¿Qué porcentaje de los alumnos eran pertenecientes a la comunidad? ¿Qué porcentaje de alumnos provenían de otros lugares?
8. ¿Cuál era el nivel socioeconómico de las familias en ese entonces?
9. ¿Existió desde el inicio de la escuela la violencia?
10. ¿Qué tipo de violencia:
 - a. Insultos
 - b. *Bullying*
 - c. Golpes
 - d. Riñas entre pandillas
 - e. Otro: _____
11. ¿Quién era el actor de la violencia?
 - a. Entre alumnos y alumnas
 - b. Alumnado hacía docentes y/o personal
 - c. Docentes y/o personal hacía alumnado

d. Entre docentes

12. ¿Usted presencié actos delictivos en la escuela?

a. ¿Cuál fue el mayor acto delictivo que presencié?

b. En ese entonces, ¿Cómo se solucionó?

13. En la actualidad, ¿Cuál es la situación de violencia que se vive en el entorno escolar?

Anexo E: Cuestionario para recolección de datos para las y los alumnos

*Entrevista a modo de diagnóstico, evaluación parcial y final

Contesta de la manera más completa y sincera posible.

1. ¿Qué es una habilidad?
2. ¿Qué entiendes por *habilidades para la vida*?
3. ¿Qué entiendes por *autoconocimiento*?
4. ¿Cuál es la importancia del *autoconocimiento* en la vida cotidiana?
5. ¿Qué entiendes por *manejo de emociones y sentimientos*?
6. ¿Cuál es la importancia del *manejo de emociones y sentimientos* en la vida cotidiana?
7. ¿Qué entiendes por *comunicación asertiva*?
8. ¿Cuál es la importancia de la *comunicación asertiva* en la vida cotidiana?
9. ¿Qué entiendes por *relaciones interpersonales*?
10. ¿Cuál es la importancia de las *relaciones interpersonales* en la vida cotidiana?
11. En una escala del 5 al 10, donde 10 es mucho y 5 es para nada, ¿Qué tan bien o feliz o en plenitud te sientes en este momento? ¿Por qué?
12. ¿Crees que algunas de las habilidades antes mencionadas podrían ayudar para que la escala anterior subiera o bajara? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Anexo F: Cuestionario de recolección de datos acerca de ambientes de violencia para las y los alumnos

*Entrevista de violencia para las y los estudiantes.

1. De los siguientes tipos de violencia, ¿Has presenciado alguno dentro de la escuela?
 - a. Insultos
 - b. *Bullying*
 - c. Golpes
 - d. Otro: _____
2. En estos actos de violencia que has presenciado, ¿Quién es el actor de violencia?
 - a. Yo
 - b. Un compañero o compañera de grupo
 - c. Un compañero o compañera de otro grupo
 - d. Mi grupo
 - e. Otro grupo
 - f. Docente o personal de la escuela
3. Dentro de la escuela, ¿Te has sentido violentado?
4. ¿Por quién?
 - a. Un compañero o compañera de grupo
 - b. Un compañero o compañera de otro grupo
 - c. Mi grupo
 - d. Otro grupo
 - e. Docente o personal de la escuela
5. En una escala del 5 al 10, donde 10 es mucho y 5 es para nada, ¿Qué tanta violencia percibes en el entorno escolar?
6. ¿Has presenciado actos delictivos a los alrededores de la escuela? ¿Cuáles?
 - a. Asaltos a personas
 - b. Asaltos a establecimientos
 - c. Golpes
 - d. Insultos
7. ¿Has sido víctima de algún acto delictivo en los alrededores de la escuela? ¿Cuál?
 - a. Asalto, b. Golpes, c. Insultos

Anexo G: Recursos para las sesiones del proyecto de intervención

Sesiones	Recursos
1	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio • Libreta • Pelota de tenis • Pizarra • Copias de información de evaluación • Test de estilo de aprendizajes
2	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio • Pelota de tenis • Cuestionarios (Habilidades para la vida y Violencia)
3	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio • Documental <i>La fascinante red de comunicación entre árboles que se esconde bajo tus pies</i> de la BBC Mundo, • Obra <i>El árbol de la vida</i> de Gustav Klimt,
4	<ul style="list-style-type: none"> • Obra <i>El árbol de la vida</i> de Gustav Klimt, • Cartulina • Materiales diversos para dibujar (colores, gises, crayolas, plumones).
5	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio • Pizarra
6	
7	<ul style="list-style-type: none"> • Telas o toallas • Pelotas de tenis • Pelotas de plástico para ping pon. • Vasos desechables • Medias
8	

9	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio
10	
11	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio • Pelota de tenis
12	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio amplio alejado de distracciones • <i>Tracks</i> de música diversa: clásica, <i>soundtrack</i> de películas • Bocina o equipo de audio
13	<ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase • <i>El Emocionario</i> de Núñez Pereira
14	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio Amplio
15	<ul style="list-style-type: none"> • Salón dispuesto para representaciones
16	<ul style="list-style-type: none"> • Salón de clases