



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Centro de Arte y Cultura

Maestría en arte

Exploraciones artísticas transversales:

intervención didáctica en telesecundarias rurales desde la danza y la música.

Trabajo práctico que presenta

Nelly Angélica de Loera Pérez

para optar por el grado de maestría en arte

Comité tutorial:

Tutor: Dra. Irma Susana Carbajal Vaca

Tutor: Dr. Francisco Javier Fernández Martínez

Lector: Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Lector: Dr. Armando Andrade Zamarripa

Aguascalientes, Ags., a 11 de diciembre de 2020

Autorizaciones

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

M. EN E. H. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como TUTOR designado del estudiante NELLY ANGÉLICA DE LOERA PÉREZ con ID 50899 quien realizó el trabajo práctico titulado: EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN TELESECUNDARIAS RURALES DESDE LA MÚSICA Y LA DANZA, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 173, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que ella pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 11 día de diciembre de 2020.



Dra. Irma Susana Carbajal Vaca
Tutor de trabajo práctico

El nombre completo que aparece en el Voto Aprobatorio debe coincidir con el que aparece en el documento empastado. No se puede abreviar, ni omitir nombres

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

M. EN E. H. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como ASESOR designado de la estudiante **NELLY ANGÉLICA DE LOERA PÉREZ** con ID 50899 quien realizó el trabajo práctico titulado: **EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN TELESECUNDARIAS RURALES DESDE LA MÚSICA Y LA DANZA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que ella pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 11 día de diciembre de 2020.



Dr. Raúl W. Capistrán Gracia
Lector de trabajo práctico

El nombre completo que aparece en el Voto Aprobatorio debe coincidir con el que aparece en el documento empastado. No se puede abreviar, ni omitir nombres

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-685-FO-07
Actualización: 01
Fecha: 12/05/19

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

M. EN E. H. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como LECTOR designado de la estudiante NELLY ANGÉLICA DE LOERA PÉREZ con ID 30899 quien realizó el trabajo práctico titulado: EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN TELESECUNDARIAS RURALES DESDE LA MÚSICA Y LA DANZA, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que ella pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarte un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 11 día de diciembre de 2020.



Dr. Armando Andrade Zamarripa
Lector de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Sección de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-661-FO-07
Actualización: 01
Emitido: 12/06/19

NOMBRE: Nelly Angélica de Loera Pérez **ID** 129567

PROGRAMA: Maestría en Arte **LGAC (del posgrado):** Procesos de Educación Artística

TIPO DE TRABAJO: () Tesis (X) Trabajo práctico

TÍTULO: Exploraciones artísticas transversales: Intervención didáctica en telesecundarias rurales desde la danza y la música.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Sus resultados inciden a nivel regional e nacional porque
desarrolló una intervención didáctica para la exploración del arte en estudiantes de telesecundaria.

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:

- SI El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
- SI La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
- SI Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
- SI Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
- SI Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
- SI El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
- SI Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
- SI Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
- SI Cumpe con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)

El egresado cumple con lo siguiente:

- SI Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
- SI Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
- SI Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el
- SI Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
- SI Coincide con el título y objetivo registrado
- SI Tiene congruencia con cuerpos académicos
- SI Tiene el CVU del Conacyt actualizado
- NO Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)

En caso de Tesis por artículos científicos publicados

- NO Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
- NO El estudiante es el primer autor
- NO El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
- NO En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
- NO Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
- NO La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

Sí X
No _____

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO
SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

FIRMAS


DRA. IRMA SUSANA CARBAJAL VACA

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano


DR. ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


DR. ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


M en EH. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

Agradecimientos

Este trabajo no es solo mío. Le pertenece a un equipo que hizo posible esta labor y que sus aportaciones fueron sumamente valiosas para que lograra el objetivo. Su participación fue una pieza determinante en mis decisiones, ajustes y proceso.

A la primera que quiero agradecer es a mi hija Sofía, gracias por las tardes sentada a mi lado esperando a terminar, por las risas, por los llantos, por todo. Después a mi esposo, Aram por su apoyo incondicional, su estabilidad y complicidad. A mis padres, Angélica y Juan Manuel, a mi mamá por enseñarme el oficio de la docencia y a mi padre por siempre darme ánimos y retarme a ser mejor. A mi familia: tíos, tías y primos, por entender que no podía estar siempre en reuniones familiares. En especial a mi hermano, Juan Mariano, que vivió todo esto conmigo.

Qué sería de una aprendiz sin sus guías. Yo tuve muchos en este camino. La primera, mi tutora, la doctora Irma Susana Carbajal Vaca, gracias por su paciencia, guía y confianza, es difícil encontrar a maestros enamorados de cambiar la educación, usted es una de ellas. Al doctor Francisco Fernández Martínez, por su confianza y templanza, su guía contribuyó significativamente a mi desarrollo profesional. Al doctor Raúl Capistrán Gracia por su exigencia, su entrega y colaboración, mucho de lo que está en esta implementación es parte de su trabajo de investigación y la amabilidad con la que compartió lo que sabe. Al doctor Josep Jofre I Fradeira, por sus pláticas e ideas, el título de esta exploración se lo debo a él y sus reflexiones. A la doctora María Esther Aguirre, por su acogimiento en Ciudad de México, sus comentarios oportunos y las relaciones profesionales que me brindó. A todos mis maestros de la maestría, por compartir sus conocimientos y sus reflexiones. Por supuesto, a mi alma mater, la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, por su apoyo, su cobijo y compromiso con la sociedad para formar profesionistas éticos. Al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, por permitirme tener un pequeño laboratorio y darme los espacios para prepararme como docente.

A los maestros Fernando Aragón, Aline del Castillo e Ismael García Ávila, quienes fueron inspiración y están comprometidos con el desarrollo dancístico en México, gracias por compartir conmigo sus visiones y conocimientos.

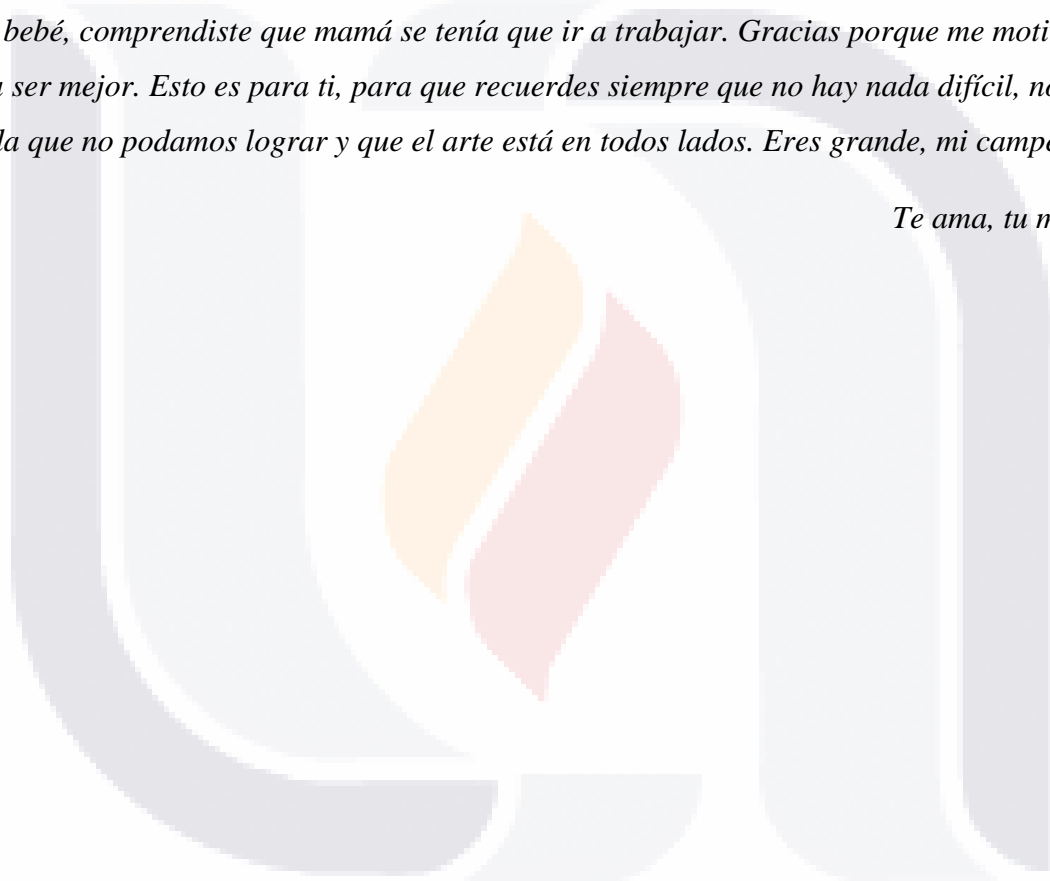
Agradezco especialmente al Doctor Tavera, supervisor de la Unidad Regional de Servicios Educativos del oriente de Aguascalientes por su apertura y apoyo para realizar las intervenciones, por su valor ético y trabajo con los docentes a su cargo para mejorar la educación telesecundaria. De igual manera, a los docentes de la zona por su participación, apertura y flexibilidad para facilitar la intervención. A todos muchas gracias desde el fondo de mi corazón.



Dedicatoria

Muchas personas me ayudaron, pero solo tú, Sofía, me entendiste. Gracias porque siendo una bebé, comprendiste que mamá se tenía que ir a trabajar. Gracias porque me motivaste a ser mejor. Esto es para ti, para que recuerdes siempre que no hay nada difícil, no hay nada que no podamos lograr y que el arte está en todos lados. Eres grande, mi campeona.

Te ama, tu mami.



Índice general

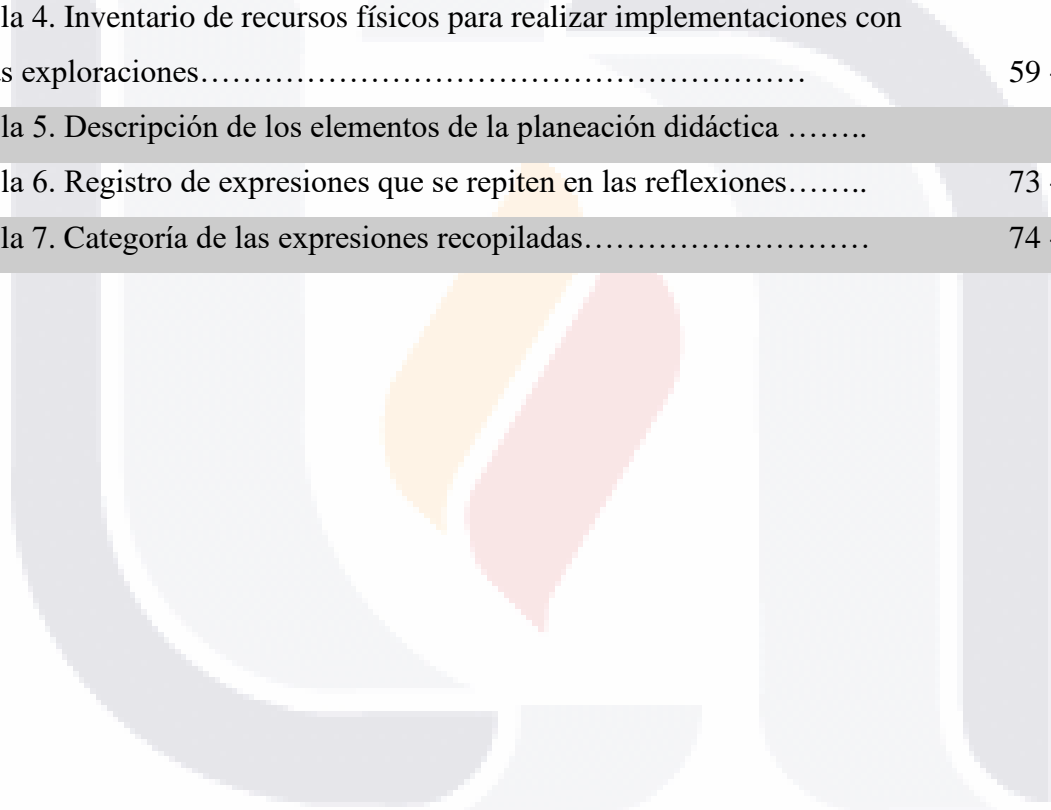
Índice general	1
Índice de tablas.....	3
Índice de gráficas o figuras	4
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Planteamiento de la problemática a atender a través del trabajo práctico	8
Antecedentes	8
Diagnóstico	8
Justificación	11
Sector, población o grupo afectado por la problemática	12
Objetivos de la intervención.....	12
Fundamentación teórica	13
Estado del conocimiento	13
Argumentación teórico – metodológica.....	22
El modelo de telesecundaria en el Sistema Educativo Nacional.....	22
Los conceptos de educación y didáctica en el abordaje de la educación artística de la telesecundaria.....	30
Arte-Educación, propuesta para la educación artística.....	39
La danza y la música como referentes para la creación artística.....	41
Diseño de la intervención	43
Resultados de la intervención.....	64
Evaluación de la intervención	71
Conclusiones	75
La capacitación docente y la vinculación educativa: la tarea urgente en la telesecundaria	75
Referencias.....	78
Anexos.....	82
Preparación de la maestranda.....	82
Entrevistas	82
Primera intervención piloto	89

Segunda intervención piloto..... 95
Evidencia de intervenciones prácticas..... 105



Índice de tablas

Título	Página
Tabla 1. Descripción de etapas para organizar la intervención	45 - 46
Tabla 2. Síntesis de la revisión de programas y los temas posibles, primer grado de telesecundaria	50 - 53
Tabla 3. Síntesis de la revisión de programas y los temas posibles, segundo y tercer grado de telesecundaria	53 - 58
Tabla 4. Inventario de recursos físicos para realizar implementaciones con estas exploraciones.....	59 - 63
Tabla 5. Descripción de los elementos de la planeación didáctica	65
Tabla 6. Registro de expresiones que se repiten en las reflexiones.....	73 - 74
Tabla 7. Categoría de las expresiones recopiladas.....	74 - 75



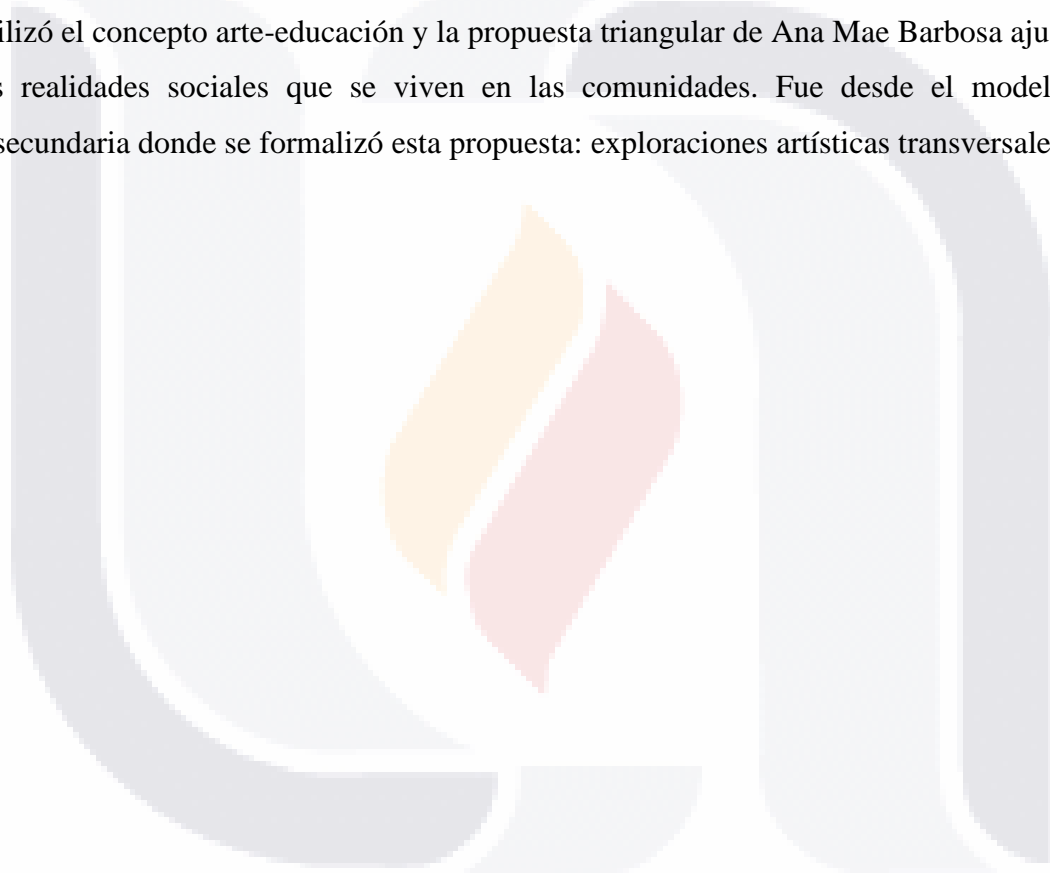
Índice de gráficas o figuras

Título	Página
Figura 1. Mapa curricular de la Educación básica (SEP, 2011)	48
Figura 2. Relación de los criterios para elegir los temas para abordar en intervenciones	48
Figura 3. Propuesta triangular mapeada para la primera intervención	63
Figura 4. Propuesta triangular mapeada para la segunda intervención	63



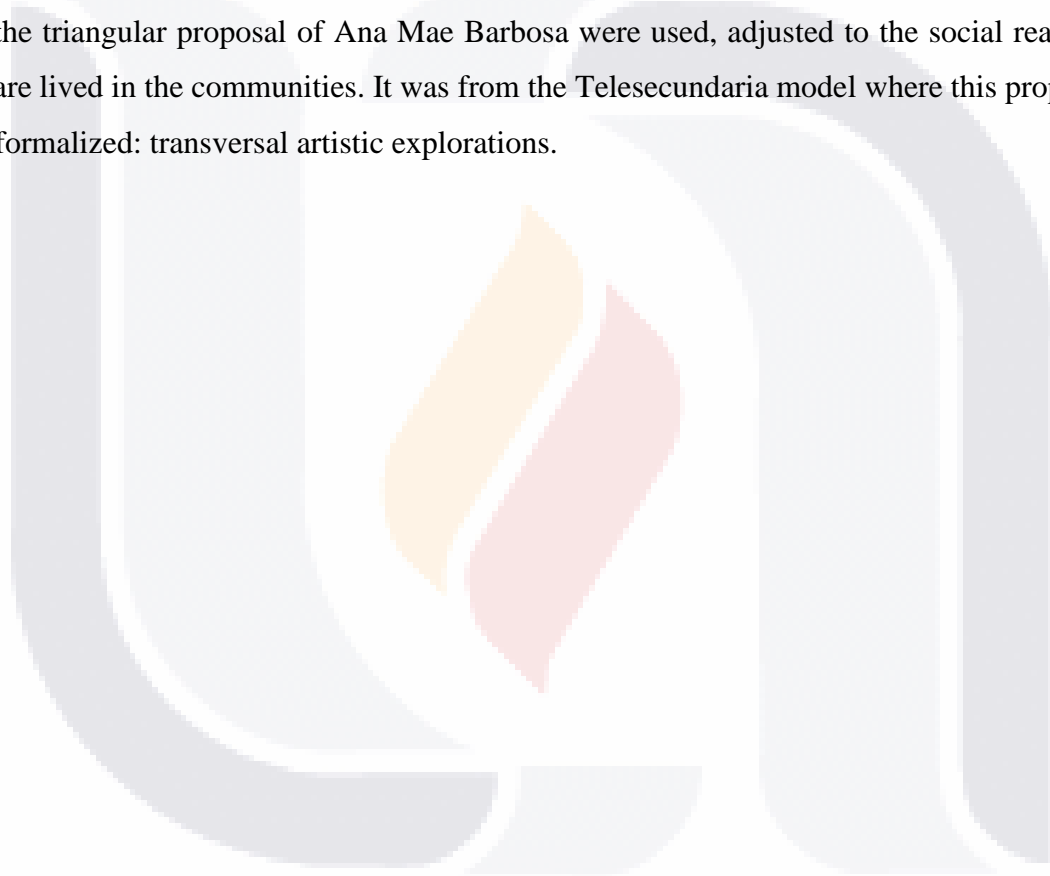
Resumen

A partir de un diagnóstico sobre las comunidades escolares ubicadas en un contexto rural a la periferia del municipio de Aguascalientes, se realizó un estudio de corte exploratorio donde la propuesta didáctica estuvo enfocada en el desarrollo de profesores. Su preparación incidió en observar el arte como un medio transversal para abordar temas curriculares. El proceso se enfocó en detonar reflexiones docentes a partir de las intervenciones didácticas para construir nuevos puentes entre el arte y la educación, desde la transversalidad. De la misma manera, se utilizó el concepto arte-educación y la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa ajustada a las realidades sociales que se viven en las comunidades. Fue desde el modelo de Telesecundaria donde se formalizó esta propuesta: exploraciones artísticas transversales.



Abstract

Based on a diagnosis of school communities located in a rural context on the surroundings of the municipality of Aguascalientes, an exploratory study was carried out where the didactic proposal was focused on the development of teachers. His preparation had an impact on observing art as a transversal medium to address curricular issues. The process was focused on triggering teacher reflections from didactic interventions to build new bridges between art and education, from transversality. In the same way, the art-education concept and the triangular proposal of Ana Mae Barbosa were used, adjusted to the social realities that are lived in the communities. It was from the Telesecundaria model where this proposal was formalized: transversal artistic explorations.



Introducción

El presente trabajo emprendió una serie de acciones para la educación artística, específicamente en la educación básica, en el modelo de telesecundaria. Se siguió la línea de generación y aplicación del conocimiento Procesos de Educación artística de la Maestría en arte en la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), programa PNPCCONACYT (2018-2020), cuyo objetivo principal es generar proyectos de difusión, formación de públicos, actualización docente e intervención educativa que fomenten la apropiación y socialización de las artes, fundamentado en un conocimiento especializado de las disciplinas artísticas y una reflexión inter/multi/trans-disciplinar, durante el periodo comprendido de agosto de 2018 a junio de 2020 (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2018).

Esta investigación de corte exploratorio, se resume en tres grandes núcleos de estudio: el modelo de telesecundaria, la didáctica de la educación artística en México para la danza y la música dentro del Sistema Educativo Nacional y la propuesta arte-educación. Con ello se justificaron y cimentaron las intervenciones didácticas llevadas a cabo en el periodo de enero a abril de 2020, las cuales tenían como objetivo general implementar estrategias didácticas transversales desde la música y la danza, a partir de las reflexiones de docentes de telesecundarias rurales.

Planteamiento de la problemática a atender a través del trabajo práctico

Antecedentes

Durante los años 2015 y 2016 la autora de este trabajo práctico tuvo la oportunidad de enseñar en Telesecundarias dentro del estado de Aguascalientes. A partir de esta experiencia, observó que el gran reto de ser docente de telesecundaria es la variedad de materias que se deben dominar, incluida la educación artística; los docentes debían saber sobre todas las materias, a pesar de que su formación profesional fuera diversa, lo que hacía complicado el dominio de las artes. Aunado a esto, la manera de organizar los tiempos de las clases solía ser mayormente enfocada en atender la habilidad matemática y del lenguaje de los alumnos y, aunque tenían un horario establecido para cada materia, si no había una fecha de festival cercana, el tiempo dedicado a la educación artística era sustituido por alguna otra clase o reducido a alguna práctica artística rápida.

Así surgieron varios cuestionamientos acerca del papel del arte en la educación básica, desde la preparación docente frente a temas de educación artística hasta la pertinencia de la aplicación del tiempo dedicado a ésta. Por lo tanto, se realizó este trabajo práctico que busca la intervención didáctica con exploraciones artísticas transversales.

Como parte de la empresa que se llevó a cabo, se realizaron proyectos didácticos en varios niveles educativos previos a la intervención en telesecundarias, cuya finalidad fue probar la propuesta didáctica y modificarla para lograr una mejor respuesta. Se comenzó con algunos talleres de corporalidad en la música y las matemáticas con alumnos de la Licenciatura en Música, en bachillerato, transversalidad de las matemáticas con la literatura y, en primaria, con la danza. Cada una de las intervenciones estuvo sistematizada para propiciar en la investigadora la reflexión docente que apoyó el instrumento de evaluación y las reflexiones que hizo con los profesores.

Diagnóstico

El diagnóstico se llevó a cabo en el periodo de agosto de 2018. Se consideraron como fuentes de información las entrevistas con padres de familia que se realizan al inicio del ciclo escolar,

así como las rutas de mejora escolar¹ que tienen los profesores y entrevistas al supervisor. Se visitaron también Consejos Técnicos² para observar cuáles eran las principales problemáticas de la comunidad. Por acuerdos de confidencialidad con la unidad receptora, se presentan los datos y se describe la zona de intervención como el ‘oriente rural de Aguascalientes’, la cual consta de 9 comunidades, donde se presentan problemas de índole social como:

- Hogares con solo un padre al frente de la educación. Generalmente es la madre quién está al frente de la educación. De las 350 familias entrevistadas, 100 son hijos de madres solteras, 134 cuentan con papá y mamá, pero la figura paterna se encuentra en Estados Unidos de América, 10 familias son dirigidas por abuelas o abuelos y 106 familias tienen ambos padres en casa.
- Escasos recursos. Las ocupaciones principales son el campo o maquiladoras, 250 familias así lo indican. Existen otras ocupaciones como los pequeños negocios de tiendas o venta de ropa importada, lo cual representa a las 100 familias restantes. Los niveles de ingreso de las familias son tan solo el salario mínimo o las ventas en tiempos de cosecha. En un estimado hecho por ellos mismos, afirman que el promedio diario de ingreso es de 95 pesos.
- Padres emigrando a EUA. Son 139 familias las cuales tienen familiares en Estados Unidos; en 5 de ellas están ambos padres, en 134 sólo el padre.
- Madres en trabajos mal remunerados y explotadas. Las madres que están en maquiladoras reportan jornadas largas de trabajo, hasta de 12 horas diarias.
- Violencia (pandillas, violencia doméstica, abusos sexuales, entre otras). Dentro de los reportes que se han levantado en las escuelas por atención psicológica se conoce que existen niñas abusadas sexualmente, padres detenidos por violencia doméstica e incluso chicos detenidos por venta de drogas.

¹ Sistema de gestión propio de cada escuela, en el ejercicio de su autonomía de gestión, que incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas orientados a que la escuela brinde un servicio educativo de calidad (https://educacionbasica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf)

² Reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos (<https://www.gob.mx/sep/articulos/>)

Terminar la telesecundaria para muchos jóvenes de estas comunidades es, en muchas ocasiones, la culminación de sus estudios académicos. Los mismos profesores afirman que de los 364 alumnos que egresaron en el ciclo escolar 2016-2017, tan solo 55 alumnos presentaron examen de admisión a algún telebachillerato o bachillerato, mientras que los restantes se dedicaron a buscar trabajo en maquiladoras o emigraron a Estados Unidos.

También, se percató de las carencias físicas que tienen estas comunidades (elementos básicos como casa de concreto, techo de concreto, agua potable, luz eléctrica, fosa séptica); sin embargo, también gozan de muchas fortalezas, entre ellas estaba la oportunidad de estar en espacios abiertos, convivir entre ellos y hacer comunidad.

Por otro lado, se observó a los maestros de telesecundaria crear ambientes de aprendizaje con recursos limitados³. Igualmente, a pesar de los trámites burocráticos⁴ que debían hacerse para cumplir en tiempo y forma con la supervisión, los maestros establecen estrategias didácticas que les permitan atender todo, tanto a alumnos como deberes. Asimismo, algunos de los docentes cargan con la responsabilidad de ser directores⁵.

Con respecto a la distribución de grupos escolares, estos son mixtos y multigrado, es decir, en un solo grupo puede haber alumnos de primero, segundo y tercer grado. Conviene subrayar que la organización de esto es importante debido a la carga académica y curricular que tiene el docente; no solo es necesario saber de todas las materias, también hay que saberlas de todos los grados escolares.

Al revisar las situaciones que se presentaron en el campo, la investigadora planteó una estrategia que permitiera a los docentes facilitar los tiempos dedicados a la educación artística para su beneficio. El problema principal que se apreció fue el relego de la educación artística, lo cual es una constante dentro del Sistema Educativo Nacional, especialmente en la educación básica (Correa, 2004; Godínez, 2007), además de la preparación de los docentes frente a temas artísticos. Por ello, en la investigación se encontraron tres áreas de oportunidad

³ Por ejemplo, la falta de acceso a algún instrumento musical como la flauta dulce hace complicado que los alumnos entiendan sobre notación musical, ritmo, melodía, etc.

⁴ Dentro de los deberes burocráticos que normalmente tiene que hacer un docente además de entregar calificaciones y realizar planeaciones, los docentes tienen que hacer un seguimiento puntual de las acciones planteadas en la ruta de mejora, ya que el personal administrativo de apoyo en las telesecundarias es nulo.

⁵ Al ser escuelas con poco personal, algún maestro frente a grupo toma la responsabilidad de presentar todas las formalidades burocráticas frente a la supervisión como lo haría un director de escuela.

que fueron solventadas con una intervención didáctica: 1) aprovechamiento del tiempo dedicado a la educación artística; 2) la preparación de los profesores; y 3) recalcar la importancia de que los alumnos realicen actividades artísticas.

Justificación

Las acciones de este proyecto fueron encaminadas a aprovechar esas exploraciones para algo más que solo aprender una técnica; desde buscar formas diferentes para enseñar hasta aprovechar las existentes para intervenir en la educación, sobre todo, acercar la parte humana del arte para poder educar y fortalecer aprendizajes. Se busca aprovechar la peculiaridad que tienen las telesecundarias ya que las hace un área de oportunidad importante gracias a que se puede aprovechar la preparación de los docentes e invitarlos a realizar nuevos proyectos educativos. Al realizar exploraciones artísticas, se podría complementar la educación artística con las materias académicas. Entonces, ellos podrían mejorar ambas partes del currículo, sin olvidar lo humano, lo cual podría darse de manera natural al acercarse a las diversas disciplinas artísticas.

Para el aprovechamiento del tiempo dedicado al arte, se estableció el núcleo de transversalidad, el cual abarca prácticas educativas que se apoyen de diversas temáticas, una de ellas fue el arte. Para estudiarlo se tuvo que realizar una revisión de aquellos estudios doctorales y propuestas de trabajo que ya hubiesen relacionado el arte con algún otro tema dentro de la educación básica. También se estableció la didáctica utilizada actualmente en la música y la danza, dos áreas donde la investigadora tenía dominio técnico que facilitó y profesionalizó su trabajo como educadora artística.

Se tomó en cuenta dentro de la intrusión la preparación docente. Para ello, se buscaron propuestas que no necesitaran un dominio técnico excepcional así se llegó con el abordaje triangular de Ana Mae Barbosa (en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2010) que permitía adaptarse para que cualquier docente abarcara temas artísticos al mismo tiempo que temas diversos.

Fue importante estudiar el modelo de telesecundaria. En este núcleo se dio cuenta de cómo funcionaba actualmente, con la finalidad de que la mediación fuese adecuada a las necesidades de los docentes y alumnos, e incluso su comunidad.

Sector, población o grupo afectado por la problemática

La telesecundaria atiende alumnos de entre los 11 y los 15 años. Este modelo, desde su concepción, está planteado para desarrollarse a distancia, inicialmente por medio de programas televisivos. Actualmente se utilizan un sinnúmero de herramientas digitales para impartir la clase, desde su reforma en el 2006 (Flores, R. y Rebollar, A., 2008); sin embargo, la idea original se mantiene: un guía de aprendizaje (maestro) con libros a manera de guías instruccionales.

Dentro de los problemas que se señalaron, el de la preparación docente en la educación del arte fue uno de los que se buscó atender. Fue por esto por lo que, los profesores recibieron las intervenciones didácticas con la finalidad de establecer reflexiones sobre su práctica docente y que crearan con sus recursos, nuevas estrategias que apoyaran sus clases. Esto se pensó de manera escalonada, se atiende a los profesores para que repliquen con sus alumnos y estos a su vez en su comunidad. Por lo tanto, ellos fueron la población que se atendió.

Objetivos de la intervención

Para este trabajo práctico, el objetivo principal fue implementar estrategias didácticas transversales desde la música y la danza, a partir de las reflexiones de docentes de telesecundarias rurales, esto se llevó a cabo al cumplir con los siguientes objetivos particulares:

- Revisión documental sobre transversalidad en la educación artística.
- Realizar un diagnóstico de la práctica educativa en telesecundarias en Aguascalientes.
- Describir el contexto de telesecundarias rurales en Aguascalientes.
- Diseñar talleres de exploraciones artísticas transversales.
- Implementar los talleres en distintas comunidades.

Fundamentación teórica

Estado del conocimiento

Para dar cuenta de los proyectos e investigaciones que se llevaron a cabo con la misma temática, se realizó una exploración bibliográfica. Se revisó información especializada la cual tuvo como propósito definir un panorama general sobre el uso de la educación artística como medio para abordar temas diversos. Para tal fin se consultaron las bases de datos de EBSCO, American Mathematical Society (AMS), Art & Architecture Source, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y Educational Resources Information Center (ERIC). Además, se consultaron los repositorios de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Durante una estancia de investigación realizada en la Ciudad de México en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) se visitó la biblioteca donde se completó la fundamentación teórica. Al definirse los núcleos de investigación las palabras que se utilizaron fueron: arte, transversalidad, educación artística, didáctica y exploraciones artísticas. En un primer acercamiento a las fuentes de información y para ubicar los periodos de tiempo en los que el uso de estrategias pedagógicas de tipo transversal comenzaron, se encontró que el registro se tiene a partir de 1992, por lo anterior, la investigadora se abocó a localizar fuentes de información que se hubieran generado a partir de esa fecha.

Se clasificó dentro de los núcleos de investigación aquellos que problematizaran la didáctica de la educación artística en la educación básica, los que señalaran transversalidad entre arte y otros saberes y las que implementaran las propuestas de arte-educación. Dentro del primer núcleo se encontraron tres aportaciones importantes. En España, María Acaso (2009) hace una propuesta pedagógica para desarrollar en el estudiante conocimientos de historia del arte, a partir de las artes visuales. Ella refiere a las pedagogías tóxicas e invisibles dentro del aula donde presenta una crítica fuerte sobre el uso de las manualidades. La autora problematiza la didáctica de las artes en la educación y cómo esta es desdeñada. Al analizar su metodología, se cree que no podría aplicarse a esta investigación, debido a que los contextos en donde la investigadora propone el estudio están lejos de coincidir con los propuestos (Acaso, 2009).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el ámbito nacional, Socorro Godínez (2007) dirige una crítica sobre cuál es el papel de la educación artística en la educación básica en México, comenta:

(...) existen materias como español y matemáticas, a las que los alumnos y maestros dedican mayor parte de su tiempo, son materias que están consideradas como prioritarias (...) Hay otras materias que funcionan como complementarias o de relleno de las asignaturas privilegiadas (...) en el tercer grupo se encuentra la educación artística, cuyo lugar dentro del currículo escolar es meramente formal, pues en la práctica escolar están completamente ausentes o sólo se realizan en forma ocasional para muestras pedagógicas y festivales escolares (p. 14)

Las ideas expresadas por Socorro Godínez establecen discursos críticos a partir de una revisión bibliográfica de los programas de estudio de la educación básica. Su diatriba es apoyada por algunos artistas como la pintora Mónica Mayer (2007) quien afirma “hay un error muy grave en nuestras políticas culturales que es el resultado de concebir el proceso de producción artística como exclusivo de los artistas, en detrimento del resto de las partes del sistema que son igualmente importantes” (Mayer en Godínez, 2007:98).

Hablar de las políticas culturales es en sí mismo un problema. Esta investigación no se aboca a ello, pero lo que menciona Mayer es de suma importancia porque la gestión de la educación artística en la educación básica le pertenece a la Secretaría de Educación Pública [SEP] y, de alguna manera, existe una relación directa entre las políticas culturales y el currículo de educación artística.

Otro de los problemas detectados fue la preparación docente, la cual también afecta la didáctica de la educación artística. En este sentido se considera importante hablar de los maestros de educación artística. La revisión se centró en la propuesta de autores que han revisado los planes de estudio de la educación básica en México, sobre todo en zonas rurales, y llegaron a la conclusión de que la preparación docente no es la mejor en muchos casos (Godínez, 2016; Tamés, 2007; Hernández, 2008; Correa, 2012). Los autores afirman que no es por la falta de oportunidades hacia la preparación, sino por el número de actividades tan diversas que llevan muchos docentes.

En el artículo encontrado en la revista Iberoamericana de educación a cargo de Nora Ros y Nancy Iannone (2010), donde a partir de un estudio sobre la formación de docentes de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

educación artística en Latinoamérica, específicamente en Brasil, señalan cómo algunos maestros siguen estableciendo discursos artísticos clásicos, como un rasgo académico para formar alumnos, dejando de lado los nuevos discursos artísticos, que pueden en muchos sentidos aportar más aprendizajes: “Los discursos sobre lo artístico han sido interpretados de un modo particular en el pasado y ellos atraviesan nuestras prácticas contemporáneas, nuestra formación y nuestros modos de construir el conocimiento” (p. 5).

La investigación de Nora Ros y Nancy Iannone se realizó tanto en contextos urbanos como rurales en donde se ofrecieron talleres de formación docente. La metodología fue de tipo mixto e involucró observaciones de campo, entrevistas de carácter etnográfico y análisis de datos cuantitativos. Los investigadores llegaron a la conclusión de que:

(...) Actualmente, como docentes formadores de formadores, no podemos ignorar que los lenguajes artísticos ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, de expresión y de percepción a través de códigos que les son propios. También deberíamos saber que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social y que las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, y que son fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos. Por lo tanto, la educación artística debe ser para todos (p. 13).

Así, se podría decir que la educación artística se presenta limitada a un dominio de una técnica o de un proceso en particular. El comentario anterior no tiene intenciones peyorativas, solo da a este estudio un elemento más para poder aprovechar de manera transversal aquel dominio que tenga el docente para formular nuevos puentes de aprendizaje que permitan hacer un manejo pertinente de los conocimientos, habilidades y actitudes para otras disciplinas. Es por eso por lo que el artículo de Nora Ros y Nancy Iannone (2010) es un referente para esta investigación, ya que propone que los docentes se formen en nuevos discursos artísticos, cuyo propósito parta de su práctica docente, específicamente del conocimiento de su entorno.

En el ámbito local la preparación docente en el campo de las artes no es muy diferente al dominio de una técnica o proceso. Para iniciar el ciclo escolar 2019 – 2020, la SEP a través del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) reportaba una plantilla de 990 profesores que impartieron la materia de educación artística o arte (IEA, 2018), de los cuales, 128 corresponden a los de nivel secundaria (Capistrán 2018). El Doctor Raúl Capistrán Gracia (2018) señaló a partir de encuestas a los mismos docentes de secundaria, cómo estos no tienen

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

una preparación como formadores artísticos. Hace énfasis en que, si bien los artistas están dando clases, estos no cuentan con una formación pedagógica adecuada lo cual les impide brindar una educación más allá de temas disciplinares (p. 2).

Para la investigación de corte mixto que llevó a cabo el doctor Capistrán, donde de los 103 docentes de artes de secundaria del estado de Aguascalientes que contestaron, 25 son licenciados especializados en la disciplina que imparten, 14 licenciados en otras disciplinas artísticas y 34 cuentan con una preparación diferente a la disciplina que imparten (p. 3).

Los datos que arroja este estudio son reveladores. Mientras las contrataciones de los docentes que imparten clases de arte en las secundarias son atribuidas con tan solo un diploma de bachiller, la parte institucional no ofrece la preparación necesaria para nivelar pedagógica o didácticamente a los profesores, comenta el doctor:

Podría decirse que, en lo referente a preparación práctica, los resultados sugieren que muchos de los maestros poseen por lo menos “suficientes” conocimientos y herramientas para llevar a cabo un buen trabajo. Sin embargo, cabe destacar que el poseer un conocimiento suficiente, aunque representa el mínimo para desempeñar la labor docente, no constituye el ideal en la preparación de un maestro (sobre todo a nivel de educación secundaria) sino que se debe procurar que los maestros tengan un conocimiento disciplinar sólido, que los habilite para resolver de manera efectiva los retos que implica la impartición de su asignatura. (p. 9)

Esta investigación es valiosa para el trabajo porque reporta un referente importante con relación en la preparación docente, si bien éste prorratea profesores de secundaria, el mismo puede brindar un panorama de cómo los profesores de telesecundaria carecen aún más de formación disciplinar y teórica para impartir clases de arte.

Para el segundo núcleo de investigación, se reportaron trabajos prácticos donde el arte fue utilizado como medio para abordar otros temas, es decir, la transversalidad. Estos arrojaron una serie de prácticas educativas con estudios en Brasil, Costa Rica, Chile, España, incluso en Estados Unidos. Las metodologías utilizadas van desde el uso del arte como terapia para tratar trastornos de déficit de atención hasta educar sobre la diversidad sexual. En este sentido María Amparo Alonso Sanz (2016) señala en la reseña que hace sobre la obra de Ricard Huerta:

En Transeducar plantea un debate que nos ayuda a reflexionar sobre el panorama de la diversidad sexual, visibilizando diferentes realidades sociales y culturales todavía ocultas en las aulas. (...) y para ello propone la educación artística, como geografía plural que relaciona a individuos y su entorno, desde las visualidades del cine, la televisión, los videoclips, la

publicidad, el diseño, la moda o los videojuegos. Las representaciones mediáticas y las imágenes con tratamiento social o tecnológico se potencian como punto de proximidad al alumnado actual. Las artes se defienden como vehículo educativo por su mayor permisividad hacia las costumbres y por propiciar la expresión de ideas y vivencias (p. 2).

Rescatar este planteamiento que se hace sobre la Transeducación de Huerta (en Alonso, 2016) ayuda a fortalecer la pertinencia de esta línea investigativa cuyo propósito es utilizar la educación artística como intervención didáctica abierta para abordar otros contenidos. También se rescatan dos propuestas: el uso del arte como una manera más de enseñar y la presencia de la transversalidad en la educación artística, aunque el objetivo de este trabajo práctico no fue realizar producción artística, ya que solo se desea aprovechar las bondades que tiene el arte para la realización de las intervenciones.

Otro de los casos trata de la tesis española de Trullén (2016) quien dentro de su área de trabajo realizó una secuencia de clases donde utilizó técnicas de artes visuales para trabajar temas de matemáticas, específicamente de geometría con alumnos de primaria alta⁶. Para sustentar su trabajo comenta:

(...) La matemática y el arte han estado relacionados desde los orígenes de la civilización. Profunda relación que comparte: la búsqueda de un ideal de perfección, la exploración del espacio, el reconocimiento de formas y patrones de repetición... y en la que, en muchas ocasiones, las creaciones artísticas son una de las mayores expresiones públicas de los conceptos matemáticos (p. 34).

La metodología cubrió, desde una revisión de los planes de estudio de la educación básica hasta lograr un diálogo con las técnicas docentes y las técnicas artísticas. Después realizó una serie de proyectos de clase y midió sus resultados a partir del dominio que tenían los alumnos sobre el tema. Trullen presenta en sus núcleos de trabajo algo sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos aunado con las técnicas de Aprendizaje Cooperativo:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ha ido ganando popularidad [...]; debido a su gran impacto en el rendimiento de nuestro alumnado. Se trata de un conjunto de tareas; compuestas por actividades y ejercicios que siguen una temática y están basadas en la resolución de problemas a partir de la implicación del alumnado en procesos de pensamiento e investigación relativamente autónoma. Ésta; culmina con un producto final presentado ante los demás. De ahí, la importancia y coherencia de utilizar técnicas de Aprendizaje Cooperativo; en las que cooperar es aprender y aprender es cooperar (p. 276).

⁶ Se considera primaria alta los alumnos que cursan los grados de 4to, 5to y 6to.

La cita anterior está dentro de los resultados finales que el autor refiere como puntos a favor de su trabajo y, aunque sostiene que sus proyectos pudieran ser aplicables tanto al área rural como urbana (Trullén, 2016) el contexto rural español no es parecido al de México.

En Brasil se estudió una propuesta pedagógica establecida por los maestros brasileño-japonés Kobayashi y Yamada (2013), quienes utilizaron el origami y el kirami después de una investigación sobre técnicas y recursos pedagógicos pertinentes para la enseñanza de las matemáticas en alumnos de primaria. Esas expresiones artísticas japonesas fueron reinterpretadas por los autores para convertirse en metodologías lúdicas de enseñanza sobre contenidos de geometría, espacio y lenguaje matemático. En palabras de los investigadores: “pocos sabemos de los beneficios que la dobladura trae en los campos del Arte, Matemática y Ciencia, aliados a su característica lúdica y recreativa” (p. 18).

Las técnicas utilizadas en el origami y el kirami son una expresión artística ligada a una cultura y con ellas logran una intervención además de reflexionar acerca de temas importantes para la parte de las matemáticas

Se trata de aprovechar un arte para comunicar otro: el lenguaje matemático, las relaciones espaciales que se desarrollan a partir del trabajo con Kirigami y Origami son de manera prometedora interacciones que acercan a los participantes a entender mejor la geometría (p. 73).

Los investigadores continúan con la aportación que hace este elemento lúdico a la parte pedagógica:

También existe un aporte a la ciencia pedagógica, porque propone al origami como un recurso didáctico que facilita el cumplimiento de uno de los objetivos de la educación, que es promover el desarrollo de las capacidades. Este estudio dejará abiertas las puertas a más investigaciones que van cogidas de la mano aplicable a través de diferentes enfoques (p. 85).

Como bien lo mencionan los autores, es claro que su estudio deja abierta la puerta a nuevas posibilidades del uso de las expresiones artísticas como experiencia cultural y pedagógica, lo cual establece los cimientos de esta investigación. De la misma manera, los autores Obando, Vasco y Arboleda (2014), después de una revisión bibliográfica de las propuestas para enseñar los temas matemáticos de razón, proporción y proporcionalidad, comentan que el arte puede ser un modo interesante para plantear la enseñanza:

La homogeneidad de las propuestas clásicas para la enseñanza de la proporcionalidad, que centran su estudio en los ámbitos puramente numéricos, separándola de las relaciones

funcionales y de otras áreas del currículo en donde la proporcionalidad podría funcionar como una herramienta potente en la solución de los problemas propuestos (p. 7).

El señalamiento que hacen los autores es directo a las maneras tradicionales de enseñanza en términos de proporcionalidad, cuyo objetivo tendría que ver con la funcionalidad que tiene la expresión en la vida diaria de los alumnos: “las formas de representación no se consideraban en su perspectiva semiótico-cultural, la cual permite verlas como algo más que una externalización de los procesos mentales del individuo, para considerarlas ahora como parte integral del pensamiento” (p. 16).

La propuesta final se encamina a comentar que las reflexiones acerca del uso de estos conceptos están acercados a los artistas, quienes indistintamente las usan al momento de la creación artística, ya sea para establecer parámetros estéticos o para transgredirlos y utilizarlos como provocadores de un instrumento privilegiado del pensamiento. Se atiende a este estudio dado que establece las intenciones de experimentar con nuevas maneras de aprender a través del arte y aunque los autores no promueven una intervención como tal para corroborar la aplicación de los términos en relación de la enseñanza, si plantean la opción de hacer del arte un instrumento pedagógico para abordar temas matemáticos considerados como difíciles de entender por parte de los alumnos. La diferencia entre el estudio de Obando, Vasco y Arboleda (2014) y la intervención que aquí se propone está en el nivel académico. Los autores la llevaron a cabo a nivel medio superior, mientras que la maestranda la llevó a cabo a nivel básico.

Leandro (2008) comenta una intervención que tuvo a bien llevar a cabo con alumnos de primaria sobre el aprendizaje de la geometría a través del arte. La planeación fue sobre proyectos de trabajo que se convirtieron en pequeños talleres que cubrían contenidos de geometría y su importancia en la vida cotidiana del niño. Después de un análisis de técnicas pedagógicas, condiciones de los sujetos de estudio y análisis de casos similares los cuales establece a lo largo de sus 298 cuartillas, concurre en hallazgos sobre los efectos cognitivos que se tuvieron con los alumnos:

Un dato interesante en este sentido es la clasificación continua que los niños iban haciendo conforme se iba desarrollando la actividad, pues tenían muy clara la distribución de las figuras, y de forma natural, las iban colocando donde correspondía, siendo muy curioso el hecho de que no hubo prácticamente equivocaciones, y pocas dubitaciones. De este modo,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como hemos podido comprobar, este tipo de proyectos innovadores, además de aportar consecuencias positivas en el alumnado, nos lleva a reflexionar sobre determinados aspectos pedagógicos, que nos pueden ayudar a mejorar día a día nuestra práctica docente en las aulas de Educación Infantil. Por último, debemos señalar como aspecto positivo el gran progreso de los niños en cuanto a su desarrollo lógico- matemático, el cual ha sufrido modificaciones, observándose claramente cómo los objetivos han sido cumplidos, en un grado bastante alto, cómo los niños han 'vivido' la geometría en el aula de una manera natural, siendo ellos mismos protagonistas, progresando tanto en los conceptos introducidos, como en la interiorización de propiedades, a lo largo de un eje innovador y motivador para los propios alumnos (pp. 290 - 294).

Algo que se puede cuestionar de esta intervención es el multigrado donde implementa, ya que atiende por igual primaria alta y baja. Por lo tanto, la comprensión de los conceptos de geometría podría verse afectada en los alumnos. Algo que se rescata de esa intervención, es el uso de diferentes técnicas artísticas para la enseñanza de otros contenidos. También es alentador los resultados positivos que tuvo en su intervención, donde logró la experiencia de 'vivir en el aula' la geometría.

Como se puede apreciar, la mayoría de las prácticas artísticas para la enseñanza se han dirigido a la parte de las matemáticas, y es que se logran las exploraciones artísticas y que las artes visuales toman protagonismo al momento de establecer proyectos pedagógicos, tal como el caso de Zalamea (2008) quien en su artículo para la AMS establece relaciones a nivel semiótico entre las artes plásticas y las matemáticas:

Focillon definía el arte como "forma que se significa". Extrapolando, y siguiendo a Lautman, podríamos definir la matemática como "estructura que se forma. En la mediación (tercera) de la forma se conectarían entonces el arte y la matemática, con un reactuar semántico (segundo) en el arte, y con un fondo estructural (primero) en la matemática" (p. 3) (...) Las matemáticas buscan invariantes y arquetipos primeros detrás de los tránsitos terceros. Las artes plásticas buscan cambios segundos de orientación y de mirada detrás de las formas terceras. Por otro lado, las matemáticas se elevan sobre una incesante construcción de redes y de procesos de reintegración de lo diverso. Las artes plásticas, en cambio, apuntan más a la singularidad expresiva y a una potenciación de los residuos. En buena medida, se trata así de procesos duales, que se enriquecen polarmente el uno con el otro (p. 8).

Uno de los estudios desarrollados en el ámbito nacional y que es necesario mencionar debido a su corte, es el de Torres García (2010). Es estudio fue de corte mixto e involucró test, cuestionarios con escala tipo Likert y entrevistas dirigidas. El objetivo consistió en determinar la pertinencia de una materia dentro de los planes de estudio de las licenciaturas ofrecidas por la Universidad Autónoma de Nuevo León. La propuesta del doctor se basa en realizar dos grupos, uno experimental y otro de control: uno tomaría la materia titulada

‘Apreciación de las artes’; el otro grupo no lo llevaría. A través del instrumento evaluador, que tituló CREA, incluyó las variables: creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. Los resultados obtenidos dan cuenta que los estudiantes de licenciatura que llevaban la materia de artes tenían mejores resultados en procesos creativos, eran más críticos para tomar decisiones y tenían una mejor actitud ante la posibilidad de resolver un problema, de acuerdo con Torres García:

(...) Además de los beneficios cognitivos o físicos del aprendizaje o la educación en las artes, la experiencia del arte y el acto creador en sí son necesarios y saludables; al tener el compromiso con el arte este puede estimular a las personas a nivel emocional, físico e intelectual. (p. 321)

Como se puede apreciar ese estudio es interesante porque acerca conceptos que son pertinentes para este trabajo. Los resultados del estudio arriba consignado permiten justificar aún más la inclusión de las artes en carreras que seguramente no tendrían alguna relación directa con el área de conocimiento donde se ha categorizado al arte, y así demuestra que el arte posee una transversalidad inherente a su naturaleza, es decir, el arte tiene una importancia contundente en el esfuerzo por hacer profesionales competentes:

(...) No es habitual el utilizar o el aplicar este concepto de educación a través del arte; en teoría significa que “la enseñanza a través del arte” se vale de los mismos recursos que la creación artística, como el observar, analizar e imaginar, para proponer nuevos objetos o ideas. En el caso del espectador éste se sensibiliza en el arte porque es bombardeado e influenciado por diversas corrientes o expresiones artísticas que forman sus experiencias estéticas cotidianas (Torres, 2010:100).

Los conceptos que señala el autor son en los que este trabajo práctico se aboca, es el estudio más cercano a para establecer el tercer núcleo de este trabajo: el arte – educación. La exploración artística queda de manifiesto en este estudio, es importante para esta investigación porque, aunque su trabajo pertenece a otro nivel educativo, la práctica didáctica valida lo que se desea implementar.

Para el tercer núcleo se buscaron trabajos que aplicaran exactamente el arte-educación. En este núcleo se encontraron pocos referentes, aunque muy valiosos. Si bien pocos lugares trabajan con el concepto, intuitivamente, muchos académicos lo señalan. Las propuestas están en Brasil y Chile principalmente, dirigidas por Ana Mae Barbosa (en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2010) y el libro de Consuelo Argueda (2009) ‘Artes más allá del aula’, el cual, desde la Universidad de Costa Rica, reportan intervenciones didácticas en primarias urbanas

desde la perspectiva constructivista. El valor de estas dos últimas referencias es, en primer lugar, las que cimientan las exploraciones artísticas y en segundo, justifican la probabilidad que existe de atravesar el arte con otros temas.

Las exploraciones aquí expuestas tienen en sí mismas áreas de oportunidades y fortalezas para aprovecharse como sustento de esta búsqueda; sin embargo, ninguna se acerca al contexto específico establecido para este estudio: la parte rural de Aguascalientes, específicamente en telesecundarias.

Es claro que habrá diferencias entre el modo de llevarse la intervención en un contexto y en otro, lo que delimita aún más esta revisión, y se puede decir que no se encontró algún caso similar dentro de México, mucho menos dentro de Aguascalientes que busque establecer puentes evidentes entre las exploraciones artísticas y su uso para enseñar matemáticas, español, historia, biología, etc. Como se puede observar, se encontraron aparatos críticos a la educación artística en México, casos internacionales donde se usa el arte para enseñar nuevos contenidos, casos explícitos donde las artes visuales fueron conectoras de contenidos matemáticos, incluso casos donde se daba importancia a las artes para lograr competencias al nivel profesional; pero, desde la perspectiva de la maestranda, no existe un caso para para la intervención que aquí se propone.

Se respetan los núcleos delimitados para este trabajo, dando cuenta de las temáticas que tendrán que abordarse en el marco teórico- metodológico que fungió como fundamentación teórica. Cercano al núcleo de la didáctica, después de observar las diferentes metodologías presentadas en los diferentes casos expuestos, hubo que ahondar en términos de arte - educación, la transversalidad y el aprendizaje situado, para completar el núcleo. En el análisis de la educación artística, dar una revisión al trabajo de competencias que declara la SEP y usarlo como punto crítico en la aplicación de las políticas educativas, puede ser de utilidad tan solo para justificar el contexto educativo que se pretende intervenir.

Argumentación teórico – metodológica

El modelo de telesecundaria en el Sistema Educativo Nacional

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En primer lugar, es importante conocer el origen del objeto de estudio y, es a partir de un recuento histórico, que se plantean los primeros rasgos de la Telesecundaria que siguen presentes hasta estos días. Las formas de trabajo, decisiones y elementos operativos de las escuelas cargan con patrones que provienen de los diversos cambios que se han dado no sólo en el contexto educativo también en la historia.

Para el año de 1917 el país estaba inmerso en un vaivén de cambios. Como temas centrales, se había vivido una contienda bélica y apenas se establecía la nueva manera de gobierno. Entonces, durante el establecimiento de las formas de administración pública, nace en el año de 1921 la SEP.

El primer gran nombre que habrá de mencionarse es el de José Vasconcelos, quien fuera secretario de educación, y es el primero que plantea la utilización de las políticas educativas. Al desarrollar esta primicia, aseguraba el desarrollo y consolidación del Sistema Educativo Mexicano [SEM], el cual se regiría de estas para su funcionamiento.

En ese momento, jóvenes recién egresados, incluso de primaria, participaron en cruzadas para alfabetizar a los poblados más remotos de México. Nace la figura del maestro rural que, además de enseñar a leer y escribir, atenderían lecciones de geografía, historia e incluso higiene. Se comprometían con una educación formadora que respetaba las situaciones más elementales de la vida. De esta misión se establecen las que después serán denominadas ‘Casas del Pueblo’, donde se llevaría a cabo la promoción social que después adoptaría el maestro en su trabajo. Con base en lo anterior, se entiende que esta labor lo hacía ‘cuidador’ de una comunidad. Este es el antecedente directo del maestro de telesecundaria (Martínez Mercado, 2010, pp. 10-11). Cabe destacar que los rasgos de este ‘nuevo’ maestro de telesecundaria comparte con los del ‘maestro rural’ son en esencia los mismos: un influenciador no solo de conocimiento sino también de una comunidad, inmerso en libros de texto y en cuestiones de convivencia social.

La educación en México comienza con un compromiso importante hacia combatir el analfabetismo. Aunque la empresa que había iniciado la secretaría estaba dando resultados, los números que se reportaban sobre la deserción escolar eran altos, tan solo el 58% de los niños entre 6 y 14 años estaba en primaria, y de ese porcentaje el 16% llegaba hasta sexto año, correspondiéndole a la zona rural tan solo el 2%.

De 1959 a 1970, los vaivenes de la educación estaban presentes. Eran varios sexenios queriendo ajustar el proceso educativo, y el maestro Jaime Torres Bodet aparece en el contexto. Él, junto con el presidente Adolfo López Mateos, implementarían –ya de una manera exitosa– el denominado ‘Plan de Once Años’ donde se resalta el crecimiento sostenido del gasto educativo y la expansión de la educación primaria.

El Plan de Once Años hacía hincapié en elevar las estadísticas de egresados de primaria para evitar el abandono de las escuelas. El programa se planteaba subir el número de alumnos que llegaban a sexto de un 16% a un 38%. Grandes esfuerzos se llevaron a cabo, desde infraestructura hasta el crecimiento de la matrícula escolar. Los maestros no eran la excepción, se contrataron maestros de cualquier lado, pidiendo tan solo cursos de preparación pedagógica (antes llamada nivelación pedagógica) (Martínez Mercado, 2010 pp. 10-12).

Lo que no contemplaba el plan preparado por el gobierno federal era que, al incrementar el número de egresados en educación primaria, la educación secundaria debería tener afectaciones inmediatas. Es así como, en el año de 1965, entre el caos, entre el cambio de gobierno, se cimientan las primeras *teleaulas* como una medida novedosa para enseñar. El docente se enfrentaba a nuevos retos, la tecnología llega para quedarse ya que ambas han ido de la mano siempre. Es ahí en el sexenio de Díaz Ordaz, donde el bachiller Álvaro Gálvez y Fuentes, bajo el mandato en la SEP del secretario Agustín Yáñez queda en funcionamiento la nueva Dirección General de Educación Audiovisual con un canal de televisión a su servicio: Red Satelital de Televisión Educativa [EDUSAT] (Flores y Rebollar, 2008, p. 4).

Este modelo educativo provenía de un modelo implementado en Italia. La denominada *telescoula* sería la inspiración para esta implementación; tres grados de secundaria donde se impartían clases de 20 a 30 minutos para aclarar un tema. Existía una correspondencia entre el plan de estudios de la *secundaria tradicional a la telescoula*, incluyendo además la educación física, la educación tecnológica y, por supuesto, la educación artística a través de la educación musical. Las transmisiones de este modelo eran en vivo, los alumnos eran llevados desde sus comunidades a Roma, y se desarrollaban en un período de nueve meses de lunes a sábado (Martínez Mercado, 2010, p. 24).

En México se estableció de manera diferente la telesecundaria: eran ‘teleaulas’ donde se recibía señal, había 10 alumnos coordinados por un maestro monitor, el cual tenía la tarea de

reportar periódicamente el desempeño del grupo. La primera transmisión llegó a un total de 6569 alumnos, en las cuales había actividades que fijaba el ‘telemaestro’ y el maestro monitor era responsable de retroalimentar. Así es como inició el modelo, que aseguraba que se aprendía de igual manera con la TV que con la enseñanza tradicional, con la diferencia de que, en las teleaulas, se fomentaba el aprendizaje independiente (Martínez Mercado, 2010, p. 24). El modelo era funcional para un México carente en muchas formas no solo de educación, también de recursos, aunque aún no se le podía denominar Telesecundaria.

En el año de 1978, la SEP se descentraliza, ubicando en cada estado subunidades de representación. La gran reestructuración de la SEP dividió los esfuerzos en cuatro subsecretarías. Esto no era todo, estas subsecretarías quedarían presentes atendiendo 37 subunidades con representación oficial en los diferentes estados de la República mexicana (Martínez Mercado, 2010, p.49).

En este punto, se desea resaltar cómo el cambio de la SEP había afectado ya a un modelo que estaba en ciernes, la DGEAD se encontraba inmersa en una serie de movimientos políticos y sindicales. Para estos años, la primera reforma educativa sale a la luz. La descentralización de la SEP trajo consigo la independencia del modelo. La telesecundaria ahora gozaría con supervisores y encargados de zona, además de la flexibilidad de iniciarse en alguna entidad federativa, si así se requiriese, que estaría supervisada por la DGEA, pero administrada y controlada por el gobierno estatal. De esta manera, el modelo se propagó a lo largo de todo el territorio nacional, y la necesidad técnica de difundir la señal se hizo presente. La manera de resolver la creciente demanda de señal tuvo que ajustar su difusión por medio de la Televisión Cultural de México, todavía acaparada por el gobierno federal. El modelo fue desarrollándose, teniendo mejor posición dentro de la educación mexicana, pero los constantes cambios hacían que flaqueara en su intento de fortalecerse y consolidarse. Hacia 1980 la telesecundaria gozaba de una nueva adjudicación, ahora se sostenía directamente de la Subsecretaría de Educación Media.

A pesar de que su aparición fue como un remedio para satisfacer la demanda educativa y llevó una planeación, históricamente, los cambios que se han llevado a cabo son sin la inclusión del modelo, lo cual ha generado una adaptación forzada que sigue acarreado problemas. En esa reforma, por ejemplo, los docentes protestaron sobre la adaptación ya que,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aunque el gobierno garantizaba la actualización del magisterio, la implementación en las teleclases no era tan sencilla debido a que existía un desfase entre el material didáctico y las nuevas teleclases. Maestros sin capacitación y ajustados de manera intuitiva a un modelo desde 1968, integrarían la nueva licenciatura para maestros coordinadores de telesecundaria (Zorrilla, 2004, p. 3).

La licenciatura no tuvo mucho éxito. Existía entre la Normal Superior y la praxis docente un desfase importante en relación con preparación y organización de los centros educativos: mientras la reforma exigía docentes que trabajaran lo mínimo con la memorización y más con el pensamiento crítico en el estudiante, la Normal seguía preparando docentes enfocados en la memorización. Aún más, los docentes encargados de la telesecundaria no tenían otra opción más que especializarse en alguna de las materias que se ofrecían en la secundaria regular; sin embargo, para su realidad laboral, esto era insuficiente. En 1975, después de varios foros y conferencias entre docentes y el Consejo Técnico Educativo, y siendo un proyecto de docentes para docentes, nace la Licenciatura para maestros en educación secundaria por televisión. Aun así, el hecho de que existiera la licenciatura no aseguraba que los docentes la tomaran. Con tan solo 4 años de existencia, en 1979, la carrera se cierra.

Para 1980, aunque la educación tenía grandes avances, las estadísticas no eran satisfactorias. Tan solo el 52% de los alumnos que entraba a la primaria la concluían, el 74% que entraba a la secundaria lograba terminarla. En años subsecuentes, la cantidad de estudiantes en el ámbito rural aumentaba, pero solo el 20% de los alumnos que iniciaban sus estudios en el nivel medio, los terminaba. Aunque todo era vertiginoso en la esfera nacional, la telesecundaria por fin se había consolidado. El 23 de abril de 1982 se celebraba la primera reunión nacional de telesecundarias, lo cual brindaba al modelo el reconocimiento que por años y ajustes habían luchado. Gracias a la autonomía que habían logrado, era más sencillo acceder a capacitación especial para atender este tipo de enseñanza, aunque la licenciatura había cerrado. Al ser responsabilidad del estado la administración de los centros educativos era relativamente sencillo impulsar nuevas maneras de capacitar a los docentes. En Tlaxcala, por ejemplo, se crea en 1984 el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala [CESCET], el cual brindaba capacitación constante a los docentes de telesecundaria.

En 1988 la telesecundaria quedaba exenta de las críticas constantes que sufría la educación secundaria. Este sin duda, es el momento de mayor auge de la telesecundaria y se atribuye a que las modificaciones estructurales fueron pensadas para el modelo (Zorrilla, 2004, pp. 6-10). Durante este año “se publica el decreto que crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, como organismo desconcentrado adscrito a la Secretaría de Educación Pública” (Sánchez, 1991, pp. 258). Con este decreto, la señal televisiva donde se transmitían las clases sería únicamente para la Unidad de Televisión Educativa [UTE]. Basándose en la tecnología como punta de desarrollo, llega la televisión satelital a la telesecundaria (Martínez Mercado, 2010, p. 79).

Para el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se implementa por fin la Ley General de Educación. En 1992, el sistema tendría otro gran cambio ya que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa [ANMEB] el cual enfatiza en cinco cuestiones fundamentales que repercuten en la importancia de elevar la educación de calidad a través de:

1. Mayor gasto público para el rubro de educación
2. Ampliación de la cobertura y oportunidades de acceso
3. Elevar la calidad de vida de los alumnos
4. Elevar la productividad de la escuela

El ANMEB consideraba a otros actores que deben de estar presentes en el proceso educativo como los padres de familia, los alumnos, los docentes y la sociedad. De la misma manera consideraba la evaluación por medio de organismos internacionales, debido a que la implementación de estos sería una medida de incluir a México, específicamente a sus educandos, en un mundo globalizado.

La telesecundaria, al ser un proyecto educativo que pertenecía a la comunidad, incluía un acercamiento a las actividades productivas y socioculturales que tenían. En este nuevo modelo de telesecundaria el estudiante era un alumno seguro y participativo, su formación entonces debería estar encaminada a desarrollar destrezas y conocimientos que asegurarán su participación dentro de la comunidad.

El maestro, por otra parte, sería un agente comunitario, promotor de actividades que fungen como unificadoras en contextos comunitarios. Finalmente, para 1992, existían nuevos materiales didácticos, nuevas clases, maestros capacitados y programas televisivos con nuevos contenidos. La Modernización se había puesto en marcha (Zorrilla, 2004, pp. 9-10).

El último gran cambio que existió fue el ‘Plan sectorial 2006’ con el gobierno de Vicente Fox Quesada. Este cambio fue el más impactante para el modelo de estudio, debido a que se les permitió por primera vez reestructurar su funcionamiento y plantearse sus propias resoluciones de trabajo. Este plan sectorial tenía como objetivo incrementar la calidad de la educación desde un enfoque neoliberal–humanista. Buscaba reducir las desigualdades sociales y fomentar la competencia y aprovechamiento de las tecnologías (Gómez, 2017). En este plan, también se autorizaba la creación de la licenciatura en secundaria con especialización de telesecundaria. Además, en este periodo se dio especial reconocimiento a la telesecundaria como agente importante para el logro de los objetivos en la educación (Martínez Mercado, 2010, p. 99).

El Programa Nacional de Educación que propuso Fox Quesada en su gobierno incidía en el uso de las tecnologías en la educación. Esta se considera la siguiente reforma educativa, aparece el modelo de competencias en el 2006. La última gran modificación que se hizo a este modelo fue en el año 2011 donde se da a conocer el Modelo Fortalecido de Telesecundaria. Este tiene especial importancia porque en él se plasman y ajustan las necesidades propias de este cambio. Con este documento es la primera vez que se establece de una manera formal cómo sería el funcionamiento del modelo ante los cambios (SEP, 2011).

Aunque el Modelo Fortalecido de Telesecundaria mostró un acercamiento directo a atender las necesidades de esta, la política educativa siguió avanzando. Para finales del sexenio de Felipe Calderón, se planteaba una vez más modificaciones estructurales para la educación pública. Se dará un breve recuento de ésta y su impacto al modelo –el cual no fue muy diferente a lo que su historia ha reportado–. Esta reforma impulsada por el exsecretario de educación Otto Granados Roldán (2018) presumía elementos sociales adecuados para presentar una estructura diferente. Fue parte de un paquete de las conocidas ‘Reformas Estructurales’ que manejó el Gobierno Federal de 2012 a 2018; la última en implementarse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

fue justamente la reforma educativa. En ella se contemplaba la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], con la que se pretendía evaluar a los docentes en servicio para mejora educativa. Si bien nunca se realizó ninguna evaluación a los maestros de telesecundaria, el ahora extinto INEE buscaba llevar a cabo los compromisos que retoma Granados en su publicación ‘Reforma Educativa’ desde el documento ‘Pacto por México’, firmado por el ejecutivo nacional:

Primero, aumentar la calidad de la educación básica, que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula media superior y superior. Y tercero, que el Estado Mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (2018, p. 46).

Definitivamente para el estado lo más importante era el retomar la rectoría del sistema educativo nacional. Esta reforma fue lenta en cambios, con relación a su aplicación práctica en las escuelas.

A pesar de las críticas, el modelo educativo se puso en marcha en el ciclo escolar 2018-2019. Estaban presentes las cinco áreas específicas que sostenían todo el espectro que posee:

1. Número reducido de objetivos de aprendizaje. De tener un gran número de materias y temas, se buscaba la profundidad de los objetivos de aprendizaje.
2. Los nuevos planes y programas buscan la educación integral. Entendiendo por esta que el alumno tenga conocimiento del lenguaje, las matemáticas, del mundo natural y social, impulso al desarrollo personal, habilidades socioemocionales y el desarrollo de la educación artística.
3. Promoción de la autonomía curricular. Que se traduciría en clubes que ayudarán a enfatizar los aprendizajes clave o considerar otras áreas como el ajedrez, la robótica o talleres de lectura, que responderían a la necesidad de cada plantel.
4. Articulación entre los diversos niveles de enseñanza. Refiere a la búsqueda de un verdadero seguimiento entre los diferentes niveles de la educación básica con la educación media superior.
5. Cambio en la manera de enseñar. No favorecer el aprendizaje memorístico, sino la conciencia crítica del alumno (Granados, 2018).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, al llegar el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, esta reforma se anula. Con fecha del 15 de mayo de 2019, se publica en el Diario Oficial de la Federación [DOF] que se derogará la Reforma Educativa llevada a cabo en el sexenio de Peña Nieto.

Dentro de los principales cambios están los planes y programas de estudio, cuyo contenido “tendrá perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras” (DOF, 2019).

La última adaptación de la ‘Escuela Mexicana’ hace un énfasis especial en la inteligencia emocional del alumno. Se pide a los docentes que aborden el currículo, pero no pierdan el objetivo de entender y escuchar a los alumnos (Notimex, 2019, 00m, 56s.). Se añade a la telesecundaria la utilización de los libros de texto de la reforma educativa del 2017 para primero y segundo grados, mientras que el tercer grado continuará con el plan del 2011.

Aunque la telesecundaria tuvo sus ajustes pensando en sus características, en las últimas modificaciones se puede vislumbrar que no existe una referencia a esta. El modelo está pensado en una educación que responde a un contexto diferente al que se vive en la escuela rural, y no hay una relación directa.

Por ello, la telesecundaria se ha estancado en funcionar como la última reforma que retrata su realidad, los planes y programas quedaron operantes al 2011, y son los que siguen vigentes.

Los conceptos de educación y didáctica en el abordaje de la educación artística de la telesecundaria

Se habrá de conceptualizar primero el término de educación. La educación es un motor de trabajo diario. Definir este concepto no es una tarea sencilla Richard Peters (1977) afirma que “indagar conceptos alrededor de esta es más fructífero que intentar dar un concepto difuso”. El término es el más utilizado en los discursos, mas no realmente definido. En un concepto romántico, pero algo realista:

La educación es un todo individual y supraindividual, supraorgánico. Es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inértica extraña. Pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben qué hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos. Es bueno saber que la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser (León, 2007, p. 1)

Entonces, la educación es un ente que sigue en movimiento, a la par de la historia política, social, cultural, artística e incluso natural del ser humano. Se acercaría más el concepto de ‘acto de educar’ que el de educación. Al definir como el acto de educar, se reconoce que hay una interacción de por medio, un estímulo –interno o externo, depende de la teoría pedagógica– que mueve a un aprendiz a cambiar de estado de saberes (Peters en Carbajal Vaca, 2015).

La educación ha focalizado varios problemas. Dos a los que se enfrentan los actores de la educación de manera diaria son el qué enseñar y el cómo enseñar (Díaz, 2010; Frade, 2012). Cada uno con sus respectivos retos, pero el que más ha robado la atención de los docentes es el cómo enseñar porque, el qué enseñar, ya está en los programas de estudio. Autores como Mayer, Shuell, West, Farmer y Wolff (en Díaz, 2010, p.111) concuerdan que habrá que poner atención en el cómo enseñar. Esto repercute directamente a reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje, a la didáctica pura. Por consiguiente, lo primero que habrá que diferenciarse son las estrategias de enseñanza con las estrategias de aprendizaje, que realmente no son lo mismo. Dice Frida Díaz (2014) que mientras las primeras son las que el docente aplica para enseñar, las segundas son las que el alumno utiliza para aprender (p. 118).

El interés de este trabajo práctico es la intervención educativa. Estas exploraciones pretenden ser mediaciones didácticas que deben ser vinculadas con aquellas actividades estratégicas que desarrolle el docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

El papel del docente es de suma importancia en el proceso educativo, y cuando éste se enfrenta al reto de pararse frente al grupo, nunca lo hace de manera aleatoria. El término de ‘didáctica’ se ha desarrollado a lo largo de la historia. Desde los griegos y sus tradiciones orales para transmitir la cultura, hasta la época moderna, donde inician las lecciones más formales (Mallat Navarra, 2001, pp. 3-4).

El verdadero auge de la didáctica se da en los años ochenta. Para Mallat Navarra (2001), que realiza un análisis de varios conceptos de didáctica y los elementos presentes en cada uno de ellos, la didáctica es: “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p. 5). Esta definición establece de manera muy general los elementos indispensables para elaborar la planeación didáctica. Para finalidades de este trabajo y clarificar el concepto, la palabra ‘ciencia’ rescatada por Mallat Navarra no es propiamente la que se ajusta al uso, se le añadiría ‘práctica’ debido a que esta se vale de estrategias planeadas y organizadas para lograr la formación intelectual del estudiante. La práctica menciona la aplicación de este proceso a través de situaciones que viven tanto el educando como el docente. Por lo tanto, para esta investigación la didáctica es la ciencia práctica que interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del estudiante.

Después aparece otro concepto en el que se formaran un sinnúmero de profesores: la microenseñanza. En un artículo creado por Aracely Nieto y Ramón Santiago (2014) resumen de una manera integral el papel que este concepto tiene en la educación superior: “las prácticas de Microenseñanza, facilitan considerablemente, la elección de estrategias adecuadas, como resultado de la experiencia vivida, las observaciones, y la retroalimentación recibida en este ejercicio” (p. 26). Al ser esta una manera de evaluación docente y al mismo tiempo un abordaje sistémico de una clase, el concepto se convierte en un referente acerca de la comunicación en el aula. Estos elementos fueron rescatados por las Normales Superiores y brindaban en los profesores certeza sobre cómo construir un discurso educativo que fuese atractivo para los estudiantes.

Por otro lado, la educación artística es un componente de la educación y, desde el 2010, es un derecho y obligación (UNESCO, 2010). Ante la perspectiva global, la educación artística juega un papel importante, aunque sus principios estén basados más en la promoción artística que en un verdadero acercamiento a las artes. No obstante, la presencia de las artes en la educación es una constante. En la educación básica mexicana, por ejemplo, la educación artística rescata una serie de disciplinas que pretenden enseñar a los alumnos sus contextos históricos y culturales (SEP, 2011).

La historia de la educación artística en México se teje a la par que la telesecundaria se consolidaba como un modelo de educación. En 1946 aparece el Instituto Nacional de Bellas Artes [INBA] el cual se encargaría de administrar los temas de arte en México. Es a este instituto el que le correspondería la enseñanza de las artes en la educación pública. Después, con la creación en 1988 del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACULTA], el INBA queda a cargo de una educación artística selecta. El CONACULTA tendría dentro de sus facultades la de organizar la educación artística. Cabe señalar que ambas organizaciones se encuentran descentralizadas de la SEP, pero pertenecen a ella (Godínez, 2007, p. 55).

Con lo anterior, se puede apreciar cómo la educación del arte en México está fuera de un organismo rector que de verdad otorgue seguimiento puntual a su ejecución. Para entender este problema, habría que partir desde la concepción que se tiene por educación artística, cuya definición que reporta la SEP es: “Acción complementaria de la educación básica, efectuada con el propósito de acercar al estudiante al ámbito de las bellas artes” (2018).

Sin embargo, muchos docentes no están en la posición de acercar al estudiante a las bellas artes, porque no tienen la preparación necesaria. El propósito queda lejano a la realidad que viven las escuelas públicas, porque pocos docentes realmente tienen una licenciatura con especialidad en la disciplina que imparten, una muestra es el ámbito local donde tan solo el 34% de los docentes de secundarias tienen especialidad y fundamentación teórica (Capistrán, 2018).

Es necesario redefinir al abordaje de la educación artística, no con el fin de desaparecer la necesidad de docentes preparados para impartirla, sino como medida urgente para que tenga presencia en la educación. Algunas definiciones que podrían aportar ideas para elaborar estrategias de enseñanza serían las propuestas por Ordaz y el Ministerio de Cultura de Chile. De acuerdo con Margarita Ordaz (2015) “la educación artística es básicamente una disciplina que se ocupa del estudio del desarrollo del arte y su vinculación con la vida” (p. 31). Desde este punto de vista, la educación del arte puede impactarse desde su técnica, hasta sus aportaciones más epistémicas para el aprendiz. El Ministerio de Artes en Chile (2016) comenta que la organización de la enseñanza artística tiene que ver con dos vertientes fundamentales: la enseñanza a través del arte, que encierra todo lo concerniente a cualquier

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tipo de aprendizaje diferente a la disciplina artística, pero que se adquiriera a través del arte y; la educación en las artes, esta última compete todo aquello para aprender una disciplina artística (en Consejo Nacional para la cultura y las artes, 2016, p. 12). El abordaje de la educación artística es entonces el epicentro del problema. Mientras no haya una definición clara de cómo llevarse a cabo – o en su defecto capacitación y preparación docente para seguir el programa de estudio- sigue volátil su ejecución.

La educación artística en el Sistema Educativo Nacional no está presente o es denigrada (Godínez, 2007; Ordaz, 2015; Tamés, 2007), sigue siendo un concepto perdido dentro de todas las reformas que se han revelado a lo largo de la historia de la educación en México. Qué decir del modelo de telesecundaria que se ha mantenido al margen de las reestructuras políticas y sigue buscando su permanencia. Tanto la telesecundaria como la educación artística convergen en una legislación borrosa, inconsistente y poco práctica (Godínez, 2007, p. 95).

El reto está en revalorizar la educación artística que es de las líneas de trabajo de esta intervención. Para establecer la didáctica que interviene en la implementación, se necesita una revisión de los conceptos educativos que actualmente fungen en la didáctica de la educación básica mexicana, y por resultado, en la educación artística.

Uno de los conceptos que no debe escapar a una rápida revisión es el constructivismo. Es importante debido a que presenta los cimientos de la ‘vanguardia’ educativa mexicana y es la columna vertebral de la telesecundaria. Ciertamente, el concepto aparece en las primeras reformas educativas que se pusieron en marcha, pero su auge fue en la década de los 80. El concepto fue revisado por Piaget en sus estudios y retomado después por otros tantos pedagogos como Vigotsky, el centro de la reforma educativa en México del 2006. Pero la verdad es que la idea del constructivismo proviene desde pensadores más antiguos, Rousseau uno de ellos. El concepto define al alumno como el centro del aprendizaje, es decir, el aprendizaje debe venir del centro del ser, no desde fuera, es así como la doctora Cristina Cárdenas Castillo (2004) lo comenta en su artículo *Acercamiento al origen del constructivismo*. La postura que articula en este documento presenta serios cuestionamientos a las teorías que se han utilizado sobre los temas cognitivos en la educación. El constructivismo que se usa actualmente proviene de dos autores sumamente mencionados y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudiados por los docentes mexicanos: Piaget y Vigotsky; sin embargo, ambas posturas presentan enfrentamientos además de huecos que permiten ampliar la visión del constructivismo (Cárdenas Castillo, 2004, pp. 4-11). Este concepto está presente en muchos de los cursos de capacitación docente, pero regularmente es confundido con la instrucción, lo cual consigue en los maestros que consideren que seguir un libro de texto es aplicar el término.

El ejemplo del término antes mencionado da una luz de cómo están llegando los nuevos conceptos educativos. Después de la aparición del constructivismo, llegaron a boca de los docentes términos como aprendizaje o enseñanza situada. El concepto es evocado por la doctora Díaz Barriga (2006) cuando afirma que “el conocimiento es situado, porque es parte del producto y de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y se utiliza” (p. 19). Esta ‘nueva’ forma de enseñanza busca la cercanía del contexto en el que se vive. Se apoya de otras metodologías educativas para funcionar, pero en síntesis “el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Díaz, 2006, p. 19). La doctora hace énfasis en que el concepto de ‘situado’ no refiere a algo cerrado o concreto, sino que implica una práctica cultural inmersa en un sin número de movimientos y constructos sociales en una comunidad determinada (Díaz, 2006, p. 20).

Sobre el aprendizaje situado cabe señalar que las prácticas actuales educativas lo hacen en los niveles medio superior y superior de manera formal, pero los docentes de educación básica, especialmente los de telesecundarias, lo hacen de manera informal al acercar temas de comunidad a la escuela. Las mismas rutas de mejora están pensadas en hacer cambios en la comunidad a partir de un análisis del uso de las materias escolares para la mejora del lugar en que viven.

Otro concepto resaltado en los albores de la aplicación de la última reforma educativa es el de transversalidad. Este “es un concepto que surge con las reformas educativas para ‘atravesar el currículum’ desde una dimensión transdisciplinar que cruza a todos los componentes de este, acentuando la dimensión procedimental, actitudinal y axiológica del componente educativo” (Rendón, 2007, p. 1). La idea de ‘atravesar el currículo’ proviene de la vinculación que buscaba la reforma educativa. El concepto en México se ha manejado al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nivel medio superior y superior, debido a la naturaleza de este: la transversalidad pudiera desembocar en proyectos que profesionalicen a los universitarios.

Si bien, la transversalidad nació en los estudios superiores, el concepto había llegado ya a la nueva reforma educativa, la educación media superior habría de trabajar de esta manera de acuerdo con el documento establecido por la SEP:

La transversalidad conecta y articula los saberes. Se integra al Nuevo Currículo de la Educación Media Superior con un sentido didáctico, orientándose hacia el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias. Su incorporación favorece la práctica docente e impulsa el trabajo colegiado docente de manera sistemática (2018).

De este documento, se rescata la aplicación de la transversalidad sobre el modelo de competencias. Dentro de los espectros que comentaba la reforma educativa estaba que se necesitaba una articulación entre los diversos niveles de la educación básica y la educación media superior. Ahora este punto es más importante gracias a que, en los últimos cambios educativos, la educación media superior es obligatoria.

El concepto también está asociado a “la innovación curricular, a nuevas formas de organización del conocimiento y a prácticas pedagógicas que contribuyeran a desarrollar competencias genéricas del ser, el saber y el hacer” (Castañeda, Lugo y Saenger, 2003). Se reporta en un estudio hecho por Castañeda, Lugo y Saenger para el Congreso de Investigación educativa del 2003 los hallazgos y logros que había tenido la transversalidad en su implementación el currículo de la educación superior. Aunque, el término de transversalidad aparece en 1998, es hasta las reformas educativas del sexenio de Fox Quesada y la inclusión de las competencias que se habla de transversalidad en la educación básica en México.

La crítica que se hace a este concepto va en relación con su aplicación. En los niveles que se ha implementado, el acto responde a una política no tanto educativa, sino económica o social, busca de alguna manera que la presencia en el aula sea un ‘ensayo’ para el alumno que se va a insertar en el campo laboral. Ahora bien, como se está proponiendo la implementación del concepto en la educación media superior, tiene que ver más con un acto formativo donde el alumno vincula conocimientos entre sí y logra de manera gradual el dominio de una competencia. La interrogante aquí sería: ¿cómo implementarlo en la educación básica?, ¿qué resultados tendría?, ¿qué implicaciones tendría en los docentes?, ¿cuáles serían los retos?

Un acercamiento más claro lo ofrece Palos (1998) citado en Reyes de Pomero en 2008, quien ya planteaba objetivos concretos de la transversalidad dentro de la educación básica:

Construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables; desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores; desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias; desarrollar el pensamiento crítico. Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas; potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano; desarrollar un modelo de persona humanística (2008, p. 15).

En este documento –que cabe aclarar, pertenece al trabajo de docentes centroamericanos– se plantean las posibles relaciones del currículo escolar y temas que pudiesen ser abordados desde la transversalidad. Lo importante de este estudio es que plantea la posibilidad de implementar –con muestras muy claras– el concepto en un currículo escolar de educación básica. Esto es valioso para esta investigación, debido a que las condiciones y ejemplos de trabajo con transversalidad serían más claros al tener proyectos cercanos a lo que se considera la educación integral según el gobierno mexicano.

Y ahora que se ha abordado el término de educación integral, el cual es importante definirlo por el uso común que se le da en la Reforma Educativa Mexicana del sexenio de Enrique Peña Nieto, ya derogada, pero retomada en la ‘Nueva Escuela Mexicana’ el cual, de manera discordante, en ningún momento se definió. Se daba por hecho que al obtener los aprendizajes claves, se obtendría una educación integral, por consiguiente, el perfil de egreso del alumno es el acercamiento más probable que hay para entender qué es lo que se busca para la educación básica.

Definir la educación integral es aún más confuso que definir educación. Esto se debe a las diferentes acepciones que tiene dentro de las disímiles aplicaciones que se le conocen. La UNESCO es la que promueve la educación integral. Este término se origina dentro de la organización para incluir en los temas escolares la educación sexual. Durante la búsqueda de un concepto, se encontraron ensayos y estudios que presentan a la educación integral como la formación completa del alumno, incluyendo su área espiritual. Es por ello por lo que, este tipo de significación tendría que incluir el desarrollo físico, mental y espiritual del alumno (Gaytes, 1998; James, 2000; Adams, 2008). Es la noción más cercana que se pudo obtener.

Una relación que existe de manera tripartita entre el fin de la educación integral, la transversalidad y la educación artística es la enseñanza situada, debido al interés de la primera por vincular aspectos reales⁷, más cercanos a su situación, la necesidad de establecer relaciones directas entre los temas abordados en la escuela y su vida, donde el arte puede fungir como catalizador y responde a los objetivos del aprendizaje situado. Desde la perspectiva social del constructivismo de Vigotsky, el aprendizaje situado reconoce en el aprendiz una naturaleza social que implica que su aprendizaje ocurre siempre ubicado en el marco de las relaciones interpersonales y es mediado por los artefactos culturales. Esta acción mediada supone que los procesos mentales de los alumnos están unidos a escenarios culturales, hechos históricos e instituciones (Arrúe y Elichiry, 2014). Es así como se conforma la mediación didáctica. Esta mediación debe de ocurrir a partir de las aportaciones de Delors (1996) que sitúa los tres pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a saber y aprender a convivir. Aquí el autor también se plantea la necesidad de entender la educación como una herramienta para enfrentar los desafíos del dinamismo global y las oportunidades que se tienen para desarrollar la sociedad, también resume que la educación debe ser un medio para revalorizar cada realidad afectada por una dinámica cambiante. Entonces la educación supondrá en sus retos atención a los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que a su vez tendrán la hominización necesaria para la ciudadanía, la apreciación de la diversidad y la paz (Delors, 1996).

Desde esta perspectiva, la enseñanza situada tendrá un componente de aprehensión a la realidad mediante el cual se integra nuevo conocimiento en un contexto específico donde este debe ser aplicado (Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009). La finalidad del aprendizaje será la solución de problemas, donde la mediación didáctica del docente esté pensada para establecer decisiones en contextos concretos donde las personas se desenvuelvan por medio de la adquisición de habilidades y estrategias intelectuales para aprender de la cultura y sus manifestaciones.

Después de esta revisión, es necesario dialogar con aquellos beneficios que pueden aprovecharse al momento de diseñar la intervención y, por otro lado, encontrar alguno que

⁷ La investigadora entiende como el aspecto real de una persona integrar su salud mental, física y espiritual para su correcto desempeño en la sociedad, que es el fin último de la educación, no solo de la denominada la educación integral.

permita la apertura del abordaje de la educación artística, así es como se llega a la propuesta de arte-educación, y su diseño didáctico será sobre la reflexión docente, la cual relaciona directamente el aprendizaje situado porque será ante un análisis de su contexto la aplicación que decida darle a las exploraciones que se le propongan.

Arte-Educación, propuesta para la educación artística

Un concepto que se aborda en este trabajo es precisamente el de “educar a través de las artes”. En su libro *‘Repensar las artes’*, la doctora María Esther Aguirre (2011) retoma desde una visión histórica cómo la educación artística ha evolucionado –o estancado– en México (pp. 193-227). Desde los inicios del arte, la educación se fue relacionando con la adquisición de una técnica. Comenzando con los antiguos griegos hasta finales del siglo XIX, la educación artística sufrió subidas y bajadas: maestros y pupilos, el mecenazgo, hasta la aparición de las primeras universidades donde se daba vida a las artes liberales. Después se fue democratizando más la educación artística. Hoy por hoy, se distinguen dos maneras de estrechar al arte en la educación: existe la enseñanza que es del arte (conocimientos, habilidades y actitudes respectivos de cada técnica) y la que es a través del arte. Esta última es la que interesa a esta exploración.

La asociación mexicana *‘Save the children’* (2009) fue de las primeras encargadas en retomar los conceptos de Delors en 1996. En una recopilación creada por Miguel Ángel Hoppe, realizaron talleres para enfocar al arte como una pedagogía viable para establecer aprendizajes en los alumnos. Su enfoque precisamente situaba a los participantes de sus talleres en cuatro preceptos importantes donde la unión de la educación y el arte representaban una experiencia sensible en los espectadores. El primero corresponde a la exposición ante el arte, en el cual señalan que, cuidando el contexto y la reflexión, los alumnos pueden aprender no solo la valoración de arte, también de respeto y empatía por entender un mensaje. El segundo, la formación de potenciales artistas o fomentar el desarrollo de capacidades artísticas por medio de la enseñanza de técnicas, el estudio y la práctica. El autor explica que el hecho de practicar alguna disciplina artística vierte en los estudiantes experiencias retadoras, dominio de habilidades y conocimientos que pueden enriquecer otras áreas de su vida. El tercero es el arte como recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos de cualquier otra asignatura, que es precisamente en el que se basa esta investigación. Expone

que al invitar al ‘juego del arte’ a materias que se consideran ‘fuera’ de él, resulta no solo un desafío para el alumno, también para el docente quién acostumbra a utilizar las mismas herramientas didácticas porque le son conocidas. El cuarto tiene que ver con la divulgación de las bellas artes; en este sentido, se rescata la formación que los alumnos adquieren, a entender cómo funciona el mercado del arte y su involucramiento por rescatar su riqueza cultural (Hoppe, 2009).

Otra visión presentada por la investigadora Andrea Giráldez (2010) en el libro *‘Educación artística, cultura y ciudadanía’* explica cómo el enfoque de la educación artística puede abrirse a dos grandes posibilidades: la educación por el arte y la educación para el arte. En la primera el papel subsidiario del arte sirve para otros fines más allá del desarrollo artístico del individuo, justificando este como mediador de otros saberes; en el segundo las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación, es decir, el desarrollo técnico artístico del individuo (pp. 69-70). Especifica, basándose en ideas de Lowenfeld y Eisner⁸ que la actividad artística en el aula es de expresión libre y fomenta la capacidad creadora del alumno.

Estas son aproximaciones a los distintos abordajes que puede llegar a tener el arte en las aulas, se rescata el utilizado en Brasil por la autora Ana Mãe Barbosa (en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2010) quien desarrolla lo que denomina ‘la propuesta triangular’. Esta proviene de las ideas de Freire sobre la autonomía de la educación y ofrece una visión ‘poscolonialista’, refiriéndose a optar por un arte más cercano al contexto local, no enfocado en las Bellas Artes. Con esto, no quiere decir que sea incorrecto hablar de estas en las aulas, sino que la búsqueda de ellas debe ser en la realidad del alumno. Entonces, separa la visión europea del arte para vislumbrar la visión latinoamericana de la misma.

La triangulación a la que hace referencia en realidad es una doble triangulación. Son tres elementos que Barbosa aplica en la didáctica: la creación artística, la lectura-interpretación y la contextualización, los cuales, al mismo tiempo, roza con otra tríada de análisis: las escuelas

⁸ En el ensayo de Andrea Giráldez recopilado en la compilación de Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimentel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.

al aire libre mexicanas, los *Critical Studies* ingleses y El Movimiento de Apreciación Estética ligado al *DBAE*⁹ americano (Barbosa en Orbeta, 2001, pp. 97 -107).

Estos tres referentes de la educación de las artes se interceptan en la investigación que se tuvo en Brasil. Fue un modelo piloto que en los años de 1989 a 1995 funcionó a un contexto muy similar al que tienen los alumnos y maestros en la telesecundaria. Aunque el proyecto brasileño hace gran énfasis en la interpretación del arte, existió en una de las pruebas desarticular la idea de interpretación y contextualización de manera histórica, se puede tomar la libertad de contextualizar e interpretar en otros saberes que no necesariamente toque la historia del arte. Por lo tanto, es el modelo adecuado para establecer la planeación didáctica de esta intervención.

La danza y la música como referentes para la creación artística

La danza y la música están íntimamente relacionados. Dentro de las distintas disciplinas artísticas, estas dos especialmente pueden presentarse durante una misma sesión de arte. Dentro de las diversas propuestas que se han estudiado en este trabajo, hay pocos que han apoyado su didáctica a través de estas disciplinas.

Mientras las artes visuales han sido explotadas para realizar mediaciones educativas que brinden a los educandos experiencias que pueden estar fuera de su propio ambiente, el teatro se ha utilizado para educar sobre temas sociales, políticos e incluso de higiene y salud, la música y la danza son, por su naturaleza, disciplinas que requieren un dominio técnico para experimentar con ellas, o al menos es lo que se cree.

Este dominio técnico es una contrariedad para el aprovechamiento de la disciplina. Por un lado, es cierto que el dominio técnico del docente debe estar presente para poder impartir una clase de música o danza debido a los componentes de corporeidad que involucran¹⁰, pero, por otro lado, la apertura de estas es tan amplia, que se pueden aprovechar exploraciones simples que acercan al arte y no requieren de una alta preparación por parte del docente. Con

⁹ Discipline Based Art Education, este modelo rige en muchos países para marcar las líneas curriculares de la educación artística.

¹⁰ Ser irresponsables con la enseñanza de estas disciplinas es en sí un peligro porque podría repercutir en accidentes como lesiones físicas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

esto no quiere decir que no se necesite un profesor preparado para impartir las materias de arte en la educación básica, sino que, se busca acercar a los docentes enfoques de enseñanza del arte para que puedan hacer uso de ellos.

Un ejemplo de lo que se está refiriendo son las metodologías de Off y Dalcroze. Ambos autores vinculan el uso del cuerpo con la enseñanza de la música. En un cuaderno de educación musical autoría del Doctor Raúl Capistrán (2015) cuyo contenido abarca ejercicios bajo los enfoques de ambos autores, se puede dar cuenta de ello. Dice el autor sobre Orff: “en el enfoque de la educación musical Orff, se aprovecha esa necesidad de exploración de los niños, motivándolos a inspeccionar distintas variedades de movimiento” (p. 68).

Dalcroze, por otro lado, después de una larga observación de sus alumnos que carecían de conocimientos básicos para ejecutar la música, se dio cuenta de que las maneras de enseñar de la época no estaban generando músicos, sino autómatas musicales. Entonces, se atrevió a buscar cómo enseñar música de otra manera y concluyó que la relación del cuerpo y la música es tan íntima, que una ayuda a la otra para enseñar y aprender. Capistrán comenta sobre sus hallazgos sobre él: “Para Dalcroze, el primer instrumento en el que un estudiante de música debe entrenarse es el cuerpo humano, ya que la base de todo arte musical tiene su origen en las emociones humanas” (p. 48).

Apoyando esta relación entre el cuerpo y la música, se cita el estudio de la Doctora Irma Susana Carbajal Vaca (2014) sobre el ‘Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música’ cuyo tema principal son los registros semióticos que moviliza el estudiante al aprender música. Retomando las teorías de Pierce y Duval, Carbajal-Vaca señala la necesidad de que el cuerpo experimente movimientos para aprender música. Esta expresión tiene una serie de registros, pero el denominado ‘registro semiótico cinético’ es el que guarda estrecha relación con el movimiento. Aunque el estudio de la doctora está relacionado con cómo estos sistemas convergen en la educación musical, es claro que el cuerpo está presente con todos sus sentidos para estimular el aprendizaje (pp. 175 – 220).

Son importantes estos conceptos porque son los que enmarcan teóricamente el trabajo de esta intervención. Desde el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema mexicano, el estudio profundo del modelo de telesecundaria, las aproximaciones sobre la didáctica mexicana y la educación a través de las artes a partir de la danza y la música.

Diseño de la intervención

Para diseñar las intervenciones didácticas, se siguieron una serie de etapas que la investigadora organizó según los registros de su diario de campo. Las etapas son seis en total, la descripción general se relata a continuación:

Etapas	Propósito	Fechas
Preparación de la investigadora	Adquirir saberes prácticos para la planeación y ejecución de las intervenciones	Octubre de 2018 a enero de 2020
Revisión de planes y programas	Identificar temas en las materias diferentes a la educación artística en lo que pudiera ejercer la transversalidad	Enero de 2019 a junio de 2019
Búsqueda de recursos	Recopilar recursos didácticos y materiales de libre uso para utilizar en las intervenciones.	Agosto de 2019 a febrero de 2020.
Planeación de intervenciones	Establecer la introducción, desarrollo y evaluación de las intervenciones didácticas.	Noviembre de 2019 – marzo de 2020
Ejecución de intervenciones	Realizar dos intervenciones: una con danza y una con música en transversalidad con violencia de género y números fraccionarios.	Marzo – abril de 2020
Retos y desencuentros	Registrar aquellas circunstancias que impidieron o fueron	Enero 2019 a mayo 2020

	difíciles de dominar para entrar en el campo.	
--	---	--

Tabla 1. Descripción de etapas para organizar la intervención

Para ser más explícita en cada etapa se da cuenta de los hechos, esto está registrado dentro del diario de campo y observaciones que fue recopilando la investigadora para intervenir de modo respetuoso, contextualizado y reflexivo hacia la institución y los docentes.

Etapas 1: Preparación de la investigadora

Después de la revisión teórica que se realizó, fue pertinente resaltar aquellas áreas que la investigación puntualizó como necesidades de preparación. Por lo cual, se organizó un curso con el Doctor Raúl Capistrán Gracia donde se tocaron los temas de Orff y de Dalcroze. Con ello, se pudo entender mejor la importancia que tiene la corporalidad en la música. Asistieron aprendices básicos y sin conocimientos musicales previos, hasta alumnos de la Licenciatura de Música que dominaban perfectamente los términos y ejercicios que se presentaron. De este taller se rescataron actividades y modelos de mediación didáctica: desde la exploración del cuerpo, la naturalidad con la que alumnos no involucrados profesionalmente en la música podían ubicar conceptos y hacer los ejercicios a su modo. El respeto con el que se dirigía el docente al grupo, el manejo para cubrir esa disparidad de saberes y el vencer el miedo a realizar ejercicios gracias a la motivación del profesor fueron de los muchos aspectos que se incorporaron a las planeaciones.

Se asistió también, dentro del marco del 6to Coloquio Nacional, 3er Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (2019), a una clase maestra que dio la maestra Patricia Arenas y Barrero, de la Universidad Nacional Autónoma de México. En él se aprendió la flexibilidad verbal que debe tener el docente al momento de realizar planeaciones de educación artística, se aprendió sobre la gramática de la fantasía para crear con los aprendices adivinanzas, poemas, pensamientos, además de encontrar en el cuerpo las percusiones. Con la maestra Patricia se rescató mucho lenguaje musical.

Durante la estancia en Ciudad de México se hizo un traslado a Querétaro con la finalidad de entrenar danza etnocontemporánea. Esta visión planteada por muchos artistas representa los

acercamientos técnicos y semióticos a signos que son cercanos a la cultura mexicana. En este taller se exploró la reflexión corporal y musical, el sentido de la musicalidad en el cuerpo y su representación en el espacio con elementos muy simples. Aunado a esto, se observó de cerca el trabajo del profesor Fernando Aragón, quien es el que revisa los contenidos de danza de los programas de telesecundaria en la Red EDUSAT, la cual sigue vigente para todo el sistema. De esta entrevista se pudo comentar la desarticulación que existe entre los materiales libres existentes para los docentes de telesecundaria y su difusión oportuna para su uso. De igual manera, se preparó la intervención con la utilización de varios de estos videos, cuyo propósito es, principalmente, hacer asequible la danza para los maestros, en el entendido de que no son profesionales en ello.

Después, se realizaron dos talleres para explorar las posibilidades de la propuesta. El primero con alumnos de licenciatura, en el cual se abordaron temas de ritmo, danza y jerarquía de operaciones matemáticas. El segundo en una escuela primaria cuyo propósito fue enlazar temas de danza, música y líneas paralelas, perpendiculares y ángulos. En ambas, se rescató la reflexión de los participantes hacia la experiencia.

Etapa 2: Revisión de planes y programas.

Para ejercer la transversalidad de los saberes, se revisaron los planes y programas de estudio de primero a tercero de secundaria. Estos son aún provenientes del plan 2011 (SEP, 2011), y la que se utilizó es la última actualización de la que hay registro en ese año. Aunque algunos grupos de primero de secundaria comenzaron a trabajar con los aprendizajes clave (SEP, 2017), en relación con los contenidos de un plan a otro, no hubo mucha variación.

De manera sistemática, se analizaron los planes, en todos se examinó la organización de los aprendizajes y el propósito de la materia. Según el mapa curricular trazado por la SEP en la educación básica, las materias se dividen en cuatro grandes áreas: lenguaje (español e inglés), matemáticas, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia¹¹ (figura 1). Para elegir las temáticas se tomaron en cuenta los reportes del estado del conocimiento, en especial el texto más valioso que se encontró de Argueda (2009). De igual manera se retomó lo visto en los talleres de Orff y Dalcroze; así como lo

¹¹ Que comprende la educación física, formación cívica y ética y educación artística

aprendido con la maestra Patricia Arenas y lo que a la par se estaba aprendiendo en la maestría. Entre los criterios estaban: recursos materiales disponibles, recursos digitales (videos y/o música) de libre acceso, temas referentes inmediatos de años anteriores y se cuidó no establecer saberes conceptuales ni procedimentales con ellos, para que las intervenciones solo pudiesen utilizarse como motivantes para el tema. Además, se cruzaron con las necesidades que tendría el implementar la propuesta triangular de Ana Mãe Barbosa (en Jiménez, Aguirre y Pimientel, 2010), Por lo tanto, los temas elegidos tuvieron que ser interpretables, contextualizables a la realidad del docente y que permitieran la creación artística desde la danza y la música (figura 2). No se tomó en cuenta educación artística, debido a que el objetivo de la implementación era la transversalidad de esta con otras materias.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA											
	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y IIP		
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Geografía ⁴			Tecnología I, II y III		
Desarrollo personal y social			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Historia ⁵			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁶			Formación Cívica y Ética ⁶			Asignatura Estatal		Formación Cívica y Ética I y II	
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁷			Educación Artística ⁸			Tutoría		Educación Física I, II y III	
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁸			Educación Artística ⁸			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Figura 1. Mapa curricular de la Educación básica (SEP, 2011)

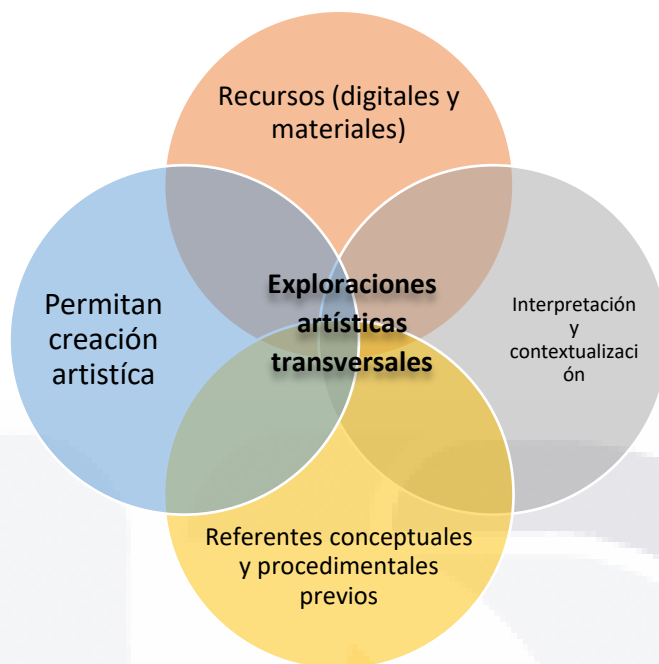


Figura 2. Relación de los criterios para elegir los temas para abordar en intervenciones

Se repasaron cada uno de los ámbitos o ejes que conforman los cinco bloques¹² de cada materia. En la siguiente tabla se organiza la información sintetizada:

Primer grado

Materia	Ejes / ámbitos / bloques	Temas posibles para abordar
Lenguaje (Español I e Inglés I)	<p>Ámbito de Estudio: Fichas de trabajo para analizar la información. Integrar información para su consulta, exponer los resultados de una investigación y escribir un informe de investigación científica para estudiar.</p> <p>Ámbito de Literatura: Mitos y leyendas de la literatura universal. Escribir un cuento de</p>	<p>Todo el ámbito literario y de participación social se puede abordar desde la danza y la música. Los de ámbito de estudio tienen que ver más con la competencia de investigación, la cual es no cuenta con recursos corporales que se puedan registrar sin desarrollar algún concepto o habilidad.</p>

¹² Para entender como funciona la organización de los planes y programas de estudio, se debe partir de los tres ámbitos o ejes o en su defecto, cinco bloques de estudio que, según la materia, que abarca los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para hacer competentes a los alumnos en el dominio integral de los aprendizajes.

	<p>ciencia ficción, leer y escribir poemas tomando como referente las vanguardias literarias y conocer la lírica tradicional mexicana.</p> <p>Ámbito participación social: Redactar un reglamento del salón. Debatir posturas sobre una noticia difundida por diferentes medios, escritura de cartas formales para solucionar problemas, análisis del contenido televisivo y difusión de información sobre lenguas indígenas.</p>	
<p>Matemáticas</p>	<p>Eje sentido numérico y pensamiento algebraico: Conversión de fracciones decimales y no a su escritura decimal. Representación de números fraccionarios y decimales en rectas numéricas. Planteamiento de problemas con más de una operación de suma y resta de fracciones. Construcción de sucesiones de números o de figuras a partir de una regla dada en lenguaje común. Explicación del significado de fórmulas geométricas, encontrar criterios de divisibilidad, máximo común divisor y el mínimo común múltiplo. Resolución de problemas con multiplicación y</p>	<p>Por experiencia, el sentido numérico y pensamiento algebraico es complejo de abordar por el grado de abstracción que tiene¹³; pero hay temas como el de fracciones que sí se pueden abordar desde la música; de igual manera el eje de probabilidad necesitaría de conocimientos previos para poder realizar algún ejercicio. El eje que mejor se adapta para realizar exploraciones es el de forma, espacio y medida.</p>

¹³ En la exploración realizada con los alumnos de la Licenciatura de Música, fue complejo que pudieran verbalizar y demostrar la jerarquía de operaciones, por el grado de abstracción del lenguaje.

	<p>división de números fraccionarios. Ecuaciones de primer grado. Resolución de problemas que impliquen la utilización de números enteros, fraccionarios o decimales, positivos o negativos. Uso de notación científica, raíz cuadrada y obtención de regla general en lenguaje algebraico.</p> <p>Eje forma, espacio y medida: perímetro y área del círculo, construcción de círculos desde diferentes datos, justificación de la fórmula para calcular longitud de la circunferencia, construcción de polígonos, trazo de triángulos y sus propiedades.</p> <p>Eje manejo de la información: reparto proporcional, práctica de juegos de azar sencillos y su registro, resolución de situaciones de proporcionalidad directa, anticipación de resultados de una experiencia aleatoria. Lectura de información mediante el uso de tablas de frecuencia. Regla de tres, búsqueda de recursos para comprobar resultados, lectura de gráficas de barra y circulares.</p>	
<p>Ciencias exactas (biología)</p>	<p>Bloque uno: biodiversidad como resultado de la evolución.</p> <p>Bloque dos: nutrición como base para la salud y la vida.</p>	<p>De esta materia se pueden rescatar cualquiera de los temas en los bloques. Es una de las más ricas para aprovecharse, en el mismo texto de Argueda (2009)</p>

	<p>Bloque tres: respiración y su relación con el ambiente y la salud.</p> <p>Bloque cuatro: la reproducción y la continuidad de la vida.</p> <p>Bloque cinco: salud, ambiente y calidad de vida.</p>	<p>hay muchas propuestas para los niveles de primaria sobre biología.</p>
<p>Ciencias Sociales (Geografía)</p>	<p>Eje uno: espacio geográfico y mapas.</p> <p>Eje dos: componentes naturales</p> <p>Eje tres: componentes sociales y culturales.</p> <p>Eje cuatro: componentes económicos</p> <p>Eje 5: calidad de vida, ambiente y prevención de desastres.</p>	<p>Los temas posibles para abordar aquí son los del eje uno y tres. Los demás no son imposibles de abordar, pero se necesitaría dominio de conceptos y saberes previos.</p>
<p>Educación física</p>	<p>Bloque uno: conocimiento de sí. Reconocimiento del cuerpo y su comunicación con los otros.</p> <p>Bloque dos: jugar en equipo.</p> <p>Bloque tres: planteamiento de estrategias para conseguir metas de equipo</p> <p>Bloque cuatro: identificación de roles y dinámicas de juego para establecer estrategias.</p> <p>Bloque cinco: integración del ejercicio en su vida diaria.</p>	<p>Esta es una de las materias que más transversalidad puede ejercer en la música y la danza.</p>
<p>Tutoría</p>	<p>Integración a los alumnos a la dinámica de la escuela, seguimiento a su proceso académico.</p>	<p>No se puede lograr un abordaje con estos temas.</p>
<p>Asignatura Estatal (Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo)</p>	<p>Formación ciudadana democrática en el marco de una cultura de la legalidad. El autocuidado y el derecho a la información como herramientas</p>	<p>En esta materia se rescatan los que son de autocuidado y herramientas para generar ambientes protectores que, por el</p>

	para generar ambientes protectores. Educación sexual.	contexto del lugar, es uno de los más aprovechables.
--	---	--

Tabla 2. Síntesis de la revisión de programas y los temas posibles, primer grado de telesecundaria

Segundo y tercero:

Materia	Ejes / ámbitos / bloques	Temas posibles para abordar
Lenguaje (inglés y español)	<p>Ámbito de estudio: Analizar y comparar información sobre un tema para escribir artículos, participar en mesas redondas, elaboración de ensayos literarios y redacción de reportes de entrevista como documentos de apoyo al estudio. Elaboración de ensayo académico, participación en paneles de discusión, elaboración de informes sobre experimentos científicos y mapas conceptuales para la lectura valorativa.</p> <p>Ámbito de literatura: comentar cuentos de la narrativa latinoamericana, escribir variantes de un cuento, escribir la biografía de un personaje, reseñar una novela para promover la lectura, realizar una crónica. Estudiar las manifestaciones poéticas de una corriente literaria, elaborar antologías de textos literarios, analizar obras del renacimiento, dramatizar una obra de teatro y redacción de la autobiografía.</p> <p>Ámbito participación social: análisis de los derechos humanos, investigar sobre variantes léxicas</p>	<p>Todo el ámbito literario y de participación social se puede abordar desde la danza y la música. Los de ámbito de estudio tienen que ver más con la competencia de investigación, la cual es no cuenta con recursos corporales que se puedan registrar sin desarrollar algún concepto o habilidad.</p>

	<p>y culturales, realizar caricaturas periodísticas, leer y escribir reportajes, elaborar una carta poder, análisis del efecto de los mensajes publicitarios, llevado de diversos formularios, realizar un programa de radio sobre las distintas culturas en el mundo, hacer una historieta y escribir artículos de opinión.</p>	
<p>Matemáticas</p>	<p>Eje sentido numérico y algebraico: resolver problemas con leyes de los exponentes y de la notación científica, comparación cualitativa de probabilidad. Monomios y polinomios, expresiones algebraicas equivalentes desde los modelos geométricos. Operaciones con jerarquía de operaciones, representación de sucesiones numéricas, resolución de problemas y representación gráfica de sistema de ecuaciones 2X2. Resolución de problemas con ecuaciones cuadráticas y sistemas de ecuaciones.</p> <p>Eje espacio, forma y medida: construcción de figuras congruentes o semejantes, resolución de problemas que impliquen el área del perímetro, identificación de relaciones entre rectas y transversales, medida de los ángulos. Obtención de volúmenes de diferentes figuras. Aplicación del teorema de tales.</p>	<p>Ciertos temas del eje espacio, forma y medida (volúmenes, teorema de tales y líneas paralelas, transversales y ángulos), el eje de sentido numérico es complejo para atravesar y el de manejo de la información caería más en el aprendizaje a través del juego, no el tema que se desea abordar.</p>

	<p>Formulación de la regla para suma de ángulos en los polígonos, relación entre el decímetro cúbico y el litro.</p> <p>Análisis de secciones al realizar cortes a un cilindro, volumen de conos y cilindros.</p> <p>Eje manejo de la información: cálculo de porcentajes a partir de solución de problemas, análisis de casos con media aritmética o mediana. Identificación de la relación entre la probabilidad teórica y la frecuencial.</p> <p>Presentación de información en histogramas y las propiedades de la media y la mediana. Regla del producto, modelo de la función lineal, medición de la dispersión del conjunto, análisis de la desviación media con respecto al rango. Análisis de las condiciones para que un juego de azar sea justo.</p>	
<p>Química y Física</p>	<p>Bloque uno: la descripción del movimiento y la fuerza; características de los materiales.</p> <p>Bloque dos: leyes del movimiento; propiedades de los materiales y su clasificación química.</p> <p>Bloque tres: modelo para describir la estructura de la materia; transformación de los materiales: la reacción química.</p> <p>Bloque cuatro: manifestaciones de la estructura interna de la</p>	<p>En estos temas, la transversalidad es muy amplia. Básicamente todos los que pertenecen a la materia de física se pueden abordar, los de química a partir del bloque tres, se pudieran aprovechar.</p>

	<p>materia; formación de nuevos materiales.</p> <p>Bloque cinco: conocimiento, sociedad y tecnología; química y tecnología.</p>	
Historia	<p>Bloque uno: principios de siglo XVI al XVII; culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato en la Nueva España.</p> <p>Bloque dos: mediados del siglo XVII a mediados del XIX. Nueva España, desde su consolidación hasta la independencia.</p> <p>Bloque tres: mediados del siglo XIX a principios de 1920; del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana.</p> <p>Bloque cuatro: el mundo entre 1920 y 1960; la Revolución Mexicana, creación de instituciones y desarrollo económico.</p> <p>Bloque cinco: décadas recientes; México en la era global.</p>	<p>Esta materia esta inmersa de manera natural en la educación artística, por lo tanto cualquier tema podría abordarse.</p>
Formación cívica y ética	<p>Bloque uno: autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; conocimiento y autocuidado de sí mismo, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</p> <p>Bloque dos: Apego a la legalidad y sentido de justicia, cuidado de sí mismo.</p> <p>Bloque tres: respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la</p>	<p>Cualquiera de estos temas podría abordarse con la propuesta.</p>

	<p>nación y la humanidad. Manejo y resolución de conflictos.</p> <p>Bloque cuatro: comprensión y aprecio por la democracia, participación social y política.</p> <p>Bloque cinco: respeto a la diversidad, pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</p> <p>Cuenta con solo un eje, persona, ética y ciudadanía.</p>	
Educación física	<p>Bloque uno: lenguaje corporal para comunicar emociones y sentimientos a través del juego y deporte; comunicación a través del cuerpo.</p> <p>Bloque dos: importancia de seguir las reglas; establecimiento de reglas para un juego limpio.</p> <p>Bloque tres: iniciación deportiva; estrategias de táctica para el juego.</p> <p>Bloque cuatro: acuerdos de convivencia a partir de las reglas del juego; juegos paradójicos.</p> <p>Bloque cinco: mejorar la condición física; autodisciplina y compromiso con la cultura del deporte.</p>	<p>Esta es una de las materias que más transversalidad puede ejercer en la música y la danza.</p>
Tutoría	<p>Autocuidado y proyecto de vida</p>	<p>Todos los temas se pueden abordar desde la música y la danza.</p>

Tabla 3. Síntesis de los temas de programas de estudio en telesecundaria, segundo y tercer grado

Después del análisis de los planes y las exploraciones que se realizaron como pruebas, se presentaron dos intervenciones a manera de cursos de capacitación, una con la danza y otra con la música. Ambas se hicieron con los profesores de telesecundaria para que ellos

podiesen replicar con sus alumnos, a partir de sus propias construcciones. Por ello, fue especialmente importante hacer énfasis en las capacitaciones sobre su práctica docente, ya que esta permitiría construir su propia versión. Fue significativo, atendiendo a la propuesta triangular, que los temas que se abordaran fueran de los planes de estudio que ellos tenían, con danza y música que ellos consideraban cercanas. Así, se separó un poco la noción de las bellas artes, para atender modestamente, el ‘arte’ que está en su contexto. Por lo tanto, se abordaron los temas de autocuidado (tutoría y formación cívica y ética para segundo y tercero de secundaria) por medio de un curso de autoviolencia de género y otro de matemáticas de primer grado de secundaria, con el tema de fracciones, el cual se tituló “el ritmo fraccionante”.

Etapa 3: Búsqueda de recursos.

Para la búsqueda se utilizaron las herramientas que se adquirieron en el curso de educador Google. Apoyándose de esto, los motores de búsqueda que se manejaron fueron en las páginas de YouTube, YouTube Music y Google Play music. De igual manera, se visitaron los espacios de las telesecundarias, así como en la Unidad Regional de Servicios Educativos [URSE] y se observaron los espacios que se tenían para desarrollar actividades. Aunque las intervenciones no se llevaron a cabo finalmente en las escuelas, una de ellas se llevó a cabo en la URSE. De igual forma, se observaron los recursos técnicos-materiales que se utilizarían para las intervenciones, tales como: luz, internet, bocina, reproductor de audio digital y por USB, extensiones para llevar el sonido hasta los espacios pertinentes o en su defecto, contactos eléctricos en donde se llevan a cabo las actividades. Se presenta en la siguiente tabla el inventario a manera de *checklist* de los servicios según las comunidades. Por respeto a la identidad de cada una, se numeran las nueve, sin establecer nombres ni ubicaciones.

	Espacio para llevar a cabo actividades	Luz eléctrica	Internet	Bocina	Reproductor de audio digital o USB	Extensiones o contactos en el espacio
URSE	Salón de 5 metros por 5 metros	Si. Apagones ocasionales, en un promedio de uno por mes.	Si. De buena velocidad, con fallas en promedio de 1 vez al mes.	Si. La descripción técnica señala cobertura de espacios de 10X10 metros.	Si. Hay una grabadora con USB.	El espacio cuenta con contactos. No hay extensiones.
Comunidad 1	Si. La velaría es un espacio	Si. Apagones ocasionales,	Si. Falla en ocasiones, en un	Si. La bocina en su descripción	Si. Hay un equipo de sonido que	Si. Hay cuatro extensiones funcionando.

	abierto de 8 X 10 metros.	en promedio de 3 veces al mes, pero por la tarde noche.	promedio de 2 veces al mes.	técnica abarca espacios de 10X10 metros en espacios cerrados y de 8X8 metros en espacios abiertos.	tiene auxiliar de audio y USB.	
Comunidad 2	Si. Salón de 3 X 4 metros.	Si. De calidad regular, hay apagones seguido, entre 5 y 6 veces al mes, al menos una a la semana es en horario escolar.	Si. Falla de manera independiente a la luz al menos una vez al mes.	Si. La ficha técnica señala que es para un espacio de 10X10 metros en espacios cerrados.	Si. Hay una bocina con entrada USB.	Si. El lugar tiene contactos, adicional hay dos extensiones funcionando.
Comunidad 3	Si. Es un salón de 4 X 4 metros.	Si. Es de calidad regular, hay en promedio 4 apagones al mes. Todos en la tarde.	Si. Falla al menos una vez al mes.	Si. La ficha técnica señala que su sonido es para un espacio de 10 X 10 metros en espacios cerrados.	Si. Hay un equipo de sonido con entrada USB y auxiliar de audio. El cable auxiliar lo tienen ahí mismo.	Si. Hay contactos en el salón y tienen tres extensiones extra.
Comunidad 4	Si. Tienen una velaría de 10 X 12 metros, techada.	Si. Casi no falla, se ha ido solamente una vez en 6 meses.	Si. Falla esporádicamente, en promedio una vez cada dos meses.	Si. Hay un sistema de sonido que incluye las bocinas, la ficha técnica del equipo estipula que da servicio en espacios de 20 X 20 en lugares cerrados y de 15 X 15 en espacios abiertos.	Si. El sistema de sonido tiene entrada auxiliar de audio, USB y entradas de audio.	Si. El equipo esta conectado permanentemente en la dirección y da salida a la velaría.
Comunidad 5	Si. Hay una velaría de 8 X 10 metros	Si. La luz falla al menos una o dos veces al mes. En los 15 años que lleva la escuela, solo una vez a afectado en la mañana.	Si. Falla al menos una vez al mes.	Si. Hay dos bocinas, una pequeña más portátil para espacios cerrados de 3 X 4 metros y otra más que abarca espacios abiertos de 12 X 10 metros.	No. Los maestros reproducen audio desde sus dispositivos móviles, ahí tienen tres cables auxiliares de audio y la bocina tiene entrada para ello.	Si. Hay 6 extensiones que funcionan.

Comunidad 6	Si. Hay una velaría de 8 X 10 metros.	Si. Falla pocas veces, se una vez cada tres meses.	Si. Falla dos o tres veces al mes en promedio.	Si. Hay una bocina grande, que es preamplificada y cubre un espacio de 10 X10 metros en espacios abiertos.	Si. Hay un equipo de sonido con entrada de auxiliar de audio y USB.	
Comunidad 7	No. Los salones son ajustados para usos diversos.	Si. Falla muchas veces, al menos de 6 a 7 veces al mes. Al menos dos veces a la semana falla en la mañana.	Si. Falla bastante, en un mes falla unas 7 veces.	Si. Hay una bocina pequeña y las donadas con la computadora	No. Los maestros reproducen música desde su teléfono. No hay cables auxiliares de audio, a pesar que las bocinas si tienen entrada para ello.	Si. Hay una extensión y contactos en los salones.
Comunidad 8	Si. Hay una velaría de 9 X 12 metros.	Si. Falla pocas veces, una cada mes, por la tarde noche.	Si. Falla poco, tal vez una vez al mes.	Si. Hay una bocina grande, la descripción técnica específica que cubre un espacio de 10 X 10 metros en espacios abiertos.	Si. Hay una grabadora con entrada de USB y auxiliar de sonido.	Si. Hay cuatro extensiones funcionando.
Comunidad 9	Si. Hay un espacio abierto de 15 X 10, es en terracería.	Si. Falla varias veces, en un promedio de 4 a 5 por mes, la mayoría por la tarde, pero si han existido ocasiones que sucede por la mañana.	Si. Falla a veces, en promedio dos o tres veces al mes.	Si. Hay una bocina grande, abarca un espacio de 12 X 10 metros al aire libre.	No. Los maestros reproducen audio desde sus teléfonos. Hay cables de auxiliar de audio para cada profesor.	Si. Hay cinco extensiones funcionando.

Tabla 4. Inventario de recursos físicos para realizar implementaciones con estas exploraciones

Después de verificar los espacios, se puede asegurar que las intervenciones pueden llevarse a cabo. Valdría la pena asegurar con descargas libres o revisar la señal televisiva para aprovechar los programas de EDUSAT, sobre todo para aquellas comunidades que sufren de falta de luz e internet.

En esta etapa, la investigadora también se dio a la tarea de realizar una búsqueda de materiales gratuitos y de uso libre para coordinar los talleres. Durante la estancia en la Ciudad de

México, se adquirieron una serie de videos y música que se podría utilizar para realizar las intervenciones. Algo muy valioso fue conocer el canal de YouTube de Fernando Aragón¹⁴, el que está lleno de cápsulas con ejercicios muy simples para establecer espacio, movimiento y corporalidad. También hay capsulas donde habla de las danzas típicas mexicanas, su origen y algunos pasos.

Otra recopilación que se encontró fue una de CONACULTA (2020), la cual tiene la explicación de varios pasos de danza folclórica mexicana expuestos por bailarinas del grupo de Amalia Hernández. Durante la búsqueda, se encontraron un gran número de canales de YouTube, música libre y blogs de varios académicos que se pueden utilizar. Lo que hace pertinente la aplicación de la exploración.¹⁵

Etapas 4. Planeación de intervenciones

Se decidió implementar en dos temas, ambos se ajustaron a las peticiones del Supervisor del área, el Doctor Tavera, el primero fue un curso que se tituló ¿Me quiero? Y el otro El Ritmo fraccionante, alineados con los temas revisados en los planes de estudio. Ambas cumplieron

¹⁴ <https://www.youtube.com/channel/UC-8WrM2aBtycbs6DOf2DVcA>:
https://www.youtube.com/watch?v=vsJ_fUDd04I&t=74s;
<https://www.youtube.com/watch?v=QmdN4y9B7SU>

¹⁵ <https://sites.google.com/view/exploracionesartsticastranver/eat-desde-la-danza-y-la-m%C3%BAsica>

con la tríada de la propuesta triangular que se buscó implementar (figura 3 y 4)

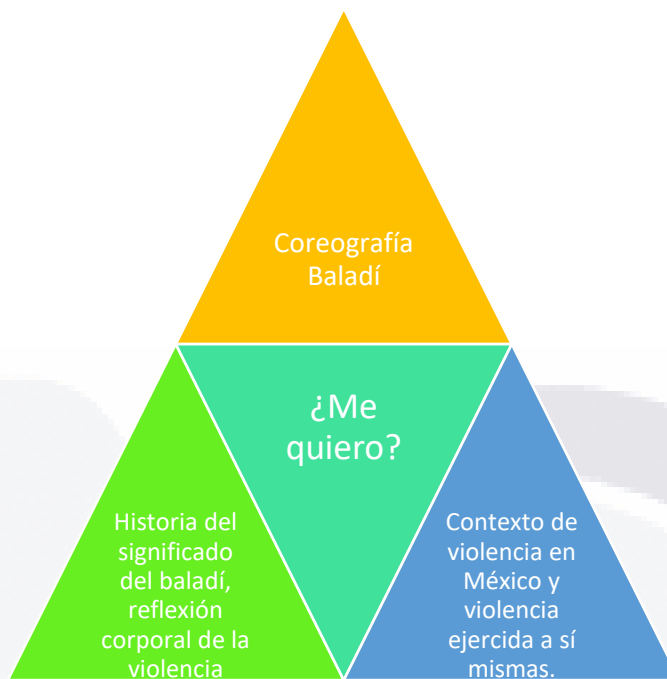


Figura 3. Propuesta triangular mapeada para la primera intervención

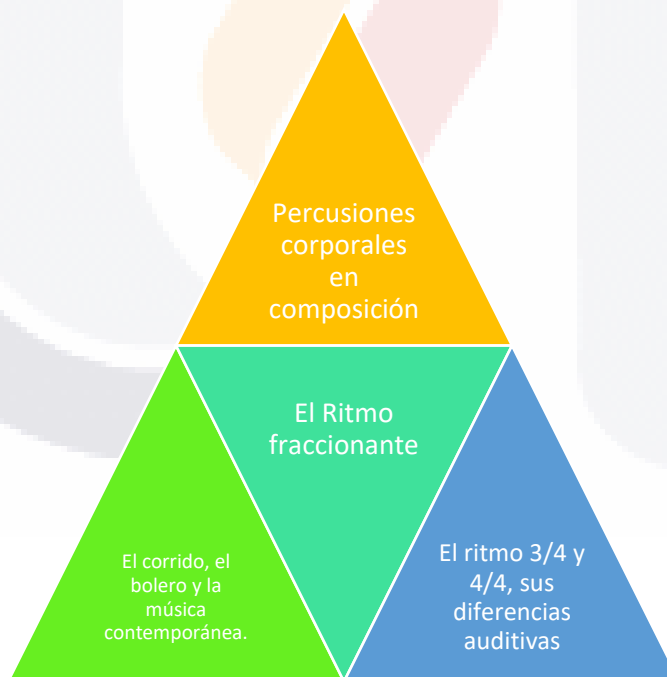


Figura 4. Propuesta triangular mapeada para la segunda intervención

Para realizar la planeación se tomó como ejemplo el formato que tienen en la telesecundaria que corresponde a la brindada por el supervisor del área. Los elementos que se tomaron en

cuenta fueron: 1) Información básica del curso; 2) Descripción del taller; 3) Objetivo general; 4) Esquema del curso; 5) Contenidos, objetivos y tiempos estimados; 6) Técnica didáctica; 7) Metodología de trabajo; 8) Secuencia didáctica; 9) Evaluación. Los nueve aspectos cubren la planeación didáctica estipulada y pedida por los planes de estudios de la SEP (2011) (ver anexos). En la siguiente tabla se establecieron los contenidos de manera general que se integran en la planeación:

Aspecto	Contenidos
1) Información básica del curso	Título, participantes, duración y requisitos.
2) Descripción del taller	Breve reseña de lo que va a tratar el taller y el propósito que tiene.
3) Objetivo general	El objetivo del curso
4) Esquema del curso	El proceso del abordaje de los contenidos y los pasos a seguir para cumplir con los temas.
5) Contenidos, objetivos y tiempos estimados	Temas, objetivos específicos en cada tema y tiempos estimados para cada cosa.
6) Técnica didáctica	La técnica didáctica que se implemente
7) Metodología de trabajo	Descripción breve de los tres momentos de la clase: diagnóstico, desarrollo y evaluación (sumativa y/o formativa)
8) Secuencia didáctica	Enlazar los temas, pasos, tiempos y recursos para hacer la mediación.
9) Evaluación	La manera en que se evaluará, así como los productos que resultan.

Tabla 5. Descripción de los elementos de la planeación didáctica

Para plasmar las planeaciones también se tomó en cuenta el análisis de los recursos materiales y digitales que se reportan en la búsqueda de recursos. La técnica didáctica utilizada fue la de la propuesta triangular de Ana Mãe Barbosa y la evaluación fue por medio de preguntas guía que se les hicieron a los docentes para verbalizar sus aprendizajes y que reportaran sus reflexiones a su práctica docente. Las preguntas que se les hicieron para ello fueron:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- a. ¿Implementarías esta estrategia en tu clase?
 - b. Teniendo en cuenta tus recursos, ¿crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente?
 - c. ¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías?
 - d. ¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?
 - e. ¿Cambió tu percepción de la educación artística después del taller?

Estas reflexiones se comentaban en herradura para todos los participantes y el guía, para después redactarlas en una hoja que se le entregaba al final de la sesión a la investigadora.

Etapa 5. Ejecución de intervenciones

Las intervenciones de las exploraciones artísticas se llevaron a cabo en dos momentos, la primera el 9 de mayo de 2020 y la segunda el 24 de abril de 2020. La primera fue de manera presencial, en la URSE y la segunda vía remota, por la plataforma ZOOM. En la primera se registraron 8 maestras en total, en la segunda participaron 18 maestros.

De manera muy general, ya que se describirá detalladamente lo que sucedió en cada una de las intervenciones, ambas duraron aproximadamente dos horas y no se dio una evaluación sumativa. Se inició con preguntas que dieran pistas al guía de la posición actitudinal y conceptual sobre los temas, después vivenciaban la propuesta triangular a través del taller y, por último, se les pedía su reflexión sobre su forma de dar clases. Se hizo hincapié en la importancia de reflexionar la práctica docente y la importancia de la educación artística en la educación básica para incitar en ellos la inclusión de la educación a través del arte.

Etapa 6. Retos y desencuentros

Este apartado, aunque no es un paso por seguir en el desarrollo de la implementación, la investigadora cree que tiene relación directa con lo que vivió para lograr ambas mediaciones. Desde malabarear con situaciones sindicales y jefes sobrepasados de trabajo, hasta la pandemia que se vive. El recuento que se hace aquí, lejos de presentarse como pretexto, sí retrata una realidad que vive cada día la educación mexicana.

El primer obstáculo que se tuvo fue la implementación de la prueba piloto. Se había visitado la zona de Jesús María -zona en que la investigadora participó como docente- para solicitar la entrada al campo. Al principio la supervisión aceptó, pero al darse cuenta de que sólo sería

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

una intervención y los objetivos de la investigación eran diferentes a lo que ellos buscaban, se negó el acceso. Ante esto, se buscó el apoyo de las escuelas primarias, quienes tienen un funcionamiento parecido a lo que sucede en la telesecundaria, solo en otro nivel educativo. Se implementó el taller en una escuela al oriente de la ciudad, que tiene un grado alto de compromiso docente y directivo, porque vive en una zona con altos índices de delincuencia y familias de padres solteros. El segundo obstáculo que se tuvo fue la derogación de la reforma educativa, y la incertidumbre, que hasta ahora reside, en la educación. Desde su eliminación, no es claro para ningún participante activo en el proceso educativo, -al menos en el campo en el que se hizo intervención-, qué cambios sustanciales tendrá en contenidos, temas, estrategias didácticas y organización de los aprendizajes. Lo único que sí cambió y afectó la implementación de estos talleres fue el Consejo Técnico Escolar [CTE]. Para solventar esto, la investigadora adecuó de manera general su revisión a planes y programas anteriores.

Con el CTE se planeaba aprovechar el tiempo destinado a la capacitación docente para intervenir. Debido a los cambios ejecutados por el gobierno federal, el consejo se convirtió en un encuentro de toda la educación básica, por lo tanto, maestros de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria estarían presentes. Atendiendo a que todos los niveles tienen sus contextos diferentes y contenidos diferentes, fue imposible implementar en el CTE. Ante esto, se buscó otro momento para ejecutar las mediaciones.

Una vicisitud más fue la violencia que se vive en el país. La presencia del crimen organizado en las diferentes comunidades del campo hizo inseguro el trabajo de la investigadora, debido a su intromisión en el área cabía la posibilidad de colocar en una situación de riesgo al personal docente y alumnos. Por motivos de seguridad, la implementación presencial que se realizó fue en la URSE, sin alumnos, solo los docentes.

Y el último gran problema que se presentó fue la aparición de la pandemia por COVID-19¹⁶, que suspendió las clases desde el 17 de marzo de 2020. Este momento histórico, no solo para la educación, sino para toda la humanidad, obligó a todos a desarrollarse en los modelos

¹⁶ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51677751>;
<https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/03/15/confirman-primer-caso-de-covid-19-en-aguascalientes-5072.html>; https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

digitales. No fue la excepción esta intervención, por lo cual, la última mediación se realizó vía remota.

Resultados de la intervención

Durante las dos intervenciones, la investigadora registró por medio de una minuta con descripción muy específica lo que sucedió. Se reportan los hechos con detalle, cabe aclarar que hubo situaciones que la planeación no contemplaba, pero se ajustaron al momento de estar frente al grupo.

La primera intervención titulada ¿Me quiero?, tuvo lugar el 9 de marzo de 2020. Inició a las 10:15 am y concluyó a las 12:20 pm. El objetivo principal fue reflexionar sobre la violencia que autoejercemos, desde un análisis de la violencia visible al otro, pensando en que este puede llegar a ser los alumnos. Se dio en el contexto del paro nacional feminista del 9 de marzo¹⁷. Aunque las autoridades permitieron faltar a los alumnos, las maestras tuvieron que presentarse a sus labores. Se aprovechó la coyuntura para hablar de violencia de género. Las maestras no sabían que recibirían el taller, solo se les citó a las 9:30 am en la URSE. Al estar ahí se les invitó a tomar un taller de violencia de género que sería impartido desde la danza. De las 8 maestras que se encontraban ahí, 6 de ellas decidieron entrar, las otras dos comentaron que no estaban interesadas y no deseaban hacerlo. En congruencia con la no violencia, se solicitó respetuosamente al supervisor que no las reprendiera y que les permitiera no acudir al taller. Los temas que se relacionaron fueron de materias de Asignatura Estatal, Formación Cívica y Ética y Tutoría para segundo y tercer grado.

Por otro lado, secretarías que estuvieron dentro de las inmediateces asistieron por voluntad al curso. Se atendió un total de 8 mujeres. Se comenzó con una relajación acostadas y haciendo consciente su cuerpo, ahí se reflexionó sobre la violencia que infringimos a nuestro organismo, se les preguntó cuántas veces se habían criticado, cuántas veces se habían insultado, cuántas veces se habían autoengañado, mentido, culpado, descalificado a sí mismas. Después se les pidió que se incorporaran y se les dio un dibujo de una figura humana. Se presentó el violentómetro, material expuesto por la Junta de Conciliación y Arbitraje del

¹⁷ <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/por-que-las-mujeres-realizaran-paro-nacional-el-9-de-marzo>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Gobierno de la Ciudad de México (2018) donde se mide el nivel de violencia que tienen ciertas acciones. Se les indicó que en esa figura dibujaran con los colores del violentómetro, dónde habían sentido esa violencia.

Las maestras colorearon su figura humana, las partes más señaladas eran el estómago, el corazón, la cabeza y los brazos. Quedaron figuras entre amarillas y moradas, donde las maestras pudieron externar la violencia que ellas mismas se infringen. Se pegaron en una pared que se bautizó como la pared de 'Ya no más'. El ambiente era de incertidumbre, de culpa, de melancolía. Para cambiar esta situación, se les invitó a las maestras a calentar para iniciar una clase de danza árabe. Se hizo una activación física con ellas y se les enseñaron cuatro pasos donde se utilizaban las partes del cuerpo donde ellas habían señalado que sintieron la violencia: serpenteo de brazos, lift de pecho, ochos de cabello y shimmy de uno. Se trabajó con el ritmo malfuf y baladi. Se armó una secuencia de pasos siguiendo el baladi. Después se les explicó la historia del baladí, que es un ritmo del pueblo del centro y del Norte de Egipto. Se habla de la posición de la mujer en oriente, y cómo el estilo refleja el encierro que tienen, pero bailan para ellas, aunque al final recuerden que, no lo pueden hacer en público. Se baila la secuencia con el inicio de "Baladi" de Armen Kusikian. Se les invita a que liberen su cuerpo y se acepten.

Ahora se les presenta el ritmo bolero. Se adaptan los pasos al ritmo, para mostrarles que la técnica, aunque es importante, se puede utilizar con cualquier tipo de canción. Mientras descansaban un poco, se les presentó la canción de 'Bésame mucho' interpretada por Samia Ahmed. Se habla del bolero, de la historia del ritmo y como se hereda de muchas culturas, se coloca la letra pegada en la pared. Se lee - algunas maestras la cantan- e imaginan qué es lo que quiere decir la letra, cómo se podría adaptar a una muestra de amor a ellas mismas. Se adaptan movimientos para demostrar ahora amor al cuerpo, a la mente. Bailan con bésame mucho. En la segunda vuelta, la cantamos muy alto, soltando toda la energía que se tiene. Para descansar, se sientan en herradura para reflexionar ahora sobre la violencia que infringen a terceros. Se pregunta lo mismo que cuando estaban en relajación y se busca el compromiso para mejorar, primero con ellas mismas, después con los que las rodean. Ellas externaron que las acciones violentas que se hacen así también las replican con sus hijos, esposos, padres y alumnos. Comentan que se dan cuenta que son como un espejo, donde realmente se violentan

ellas y violentan a los demás como reflejo. Comentan cómo para evitar la violencia a su género, deben empezar ellas mismas a aceptarse como son, no cumplir expectativas y respetarse. En esa medida, se alejarán de la violencia.

Escriben sus reflexiones y compromisos en la gran figura del cuerpo que se preparó para ello, y lo que se pega en la pared 'Ya no más'. Se cierra la sesión con la pregunta ¿cómo te ayudó la danza para entender el tema? ¿Funcionó como detonante para aceptarte un poco más?

Ellas afirmaron que la danza les sirvió para entender cosas como la autoaceptación, que al principio se sentían cohibidas al hacer los movimientos, se reían nerviosas y sentían que no tenía sentido lo que estaban haciendo: “¿qué tiene que ver esto con la violencia?, me siento ridícula” y que cuando se platicó la historia del baladí y como las mujeres de medio oriente no tienen derecho a bailar en público, solo lo pueden hacer para ellas y a ellas les gusta, recordaron que otra vez se estaban descalificando y criticando. Les ayudó a darse cuenta cómo aprender algo nuevo siempre cuesta trabajo, pero el camino puede ser más sencillo si hay refuerzos positivos, antes que autoregños. Una de ellas comenta una anécdota con sus alumnos donde un chico -alumno de la maestra- que no lograba que aprendiera a dividir, en una ocasión se sentó llorando. Ella se acercó y le preguntó un cuanto desesperada que porqué lo hacía. El chico le contestó que estaba harto de ser tan tonto y que ya le había dicho a su mamá que él no quería ir más a la escuela porque se sentía menso. La maestra después de eso se encargó de reforzar su autoestima a partir del refuerzo positivo y, aunque el niño no logró entender del todo la división en ese ciclo escolar, el próximo lo hizo.

Se cerró la sesión con un fuerte aplauso y una porra por ser mujeres, maestras y renunciar a la violencia. Antes de retirarse se les pidió que contestaran el cuestionario sobre la propuesta de trabajo que habían observado, con base en las preguntas guía para su meditación.

La segunda intervención se llevó a cabo el 24 de abril de 2020. Comenzó a las 9:05 am y terminó a las 11:08 am. Se realizó vía remota, por medio de la plataforma ZOOM. Se incorporaron 18 docentes, entre hombres y mujeres. El curso se tituló 'El ritmo fraccionante', el objetivo era reflexionar sobre las posibilidades de incluir a la educación artística en los temas académicos en la nueva modalidad digital. El tema relacionado fue para primer grado de secundaria, las fracciones.

Para comenzar, escuchamos dos canciones, la primera fue el 'La toma de Zacatecas' y la segunda una canción popular del grupo Los plebes del Rancho de Ariel Camacho titulada 'Según tus labios'¹⁸. Se pidió a los docentes que anotaran las similitudes que encontraban en cada una de ellas. Se compartieron desde el que ambas son mexicanas, que hablan de algo muy mexicano, tienen el sentimiento de México, hasta que un docente dijo que a él le parecía que sonaban igual. Muchos maestros comentaron que no podía ser, debido a que la canción 'Según tus labios' era más moderna, y la otra era más representativa de la historia de México. Después el guía comentó que efectivamente los ritmos eran iguales, aunque la segunda canción fuera contemporánea, era un corrido mexicano. Después se escucharon las canciones 'Sin ti' interpretada por 'Los Panchos' y 'Piel Canela'¹⁹ interpretada por Susie 4. Se les pidió lo mismo, que encontrarán las similitudes. Con la experiencia anterior, muchos maestros comenzaron a poner atención en los sonidos. Las reflexiones fueron diferentes y todos concluyeron que tenían el mismo ritmo, no sabían cómo, pero se parecían. Se compartió la historia de las cuatro canciones, se les comentó que los corridos mexicanos tienen su origen en la Revolución Mexicana. El editor Cuauhtémoc Esparza (2015) se encargó de hacer un recorrido histórico y recopiló muchos que ya se consideran canciones populares. Los corridos retratan hechos cotidianos que vivía la gente de la revolución. Por otro lado, los boleros que se presentaron tienen su origen rítmico en Cuba, pero se popularizaron en México entre 1898 y 1925. Las temáticas más populares son las almas, la muerte y las flores.

Después del breviarío, se les pidió que en equipos escucharan las dualidades 'Según tus labios' y 'Piel canela'; 'La toma de Zacatecas' y 'Sin ti' y en el cuadro diferencias audibles y rítmicas, anotaran sus conclusiones en la parte de audible. Se hizo hincapié en que escucharan con detenimiento lo que les hace sentir, cómo les parecía la canción. Se compartió en plenaria los hallazgos y todos concluyeron que sentían que el ritmo era diferente. Hubo docentes que no encontraban ninguna diferencia audible o que les parecía que la conclusión era incorrecta. Ocurrido esto, el guía reveló los ritmos de cada una de las composiciones, los maestros se dieron cuenta que el corrido estaba en 3/4 y los boleros en 4/4. Se les pidió que contaran el ritmo, con ayuda de un metrónomo en un tempo de 60 bits, se llevó a cabo el

¹⁸ 'La toma de zacatecas', <https://www.youtube.com/watch?v=-8k9aaE1rI0> ; 'Según tus labios' <https://www.youtube.com/watch?v=XtTtbSTkvf0>

¹⁹ 'Sin ti', Los Panchos: [youtube.com/watch?v=-_rdqDFs0Rg](https://www.youtube.com/watch?v=-_rdqDFs0Rg); 'Piel canela', Susie4: <https://www.youtube.com/watch?v=d3-F4wftoWA>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conteo musical. Después en equipos retomaron sus canciones y contaron para verificar que estuviese bien el tiempo. En este momento, a tres docentes se les complicaba la cuenta del ritmo, alguna maestra le gritó en ese momento ‘báilale para que lo entiendas’. Una vez concluido esto, se les hizo ‘la alegoría de la pizza’ donde se dividió la pizza ‘bolero’ y ‘corrido’ en 4. Retomando el metrónomo, nos comimos un pedazo de pizza con cada golpe. Al hacer una comparación, resultó que los docentes no podían comerse el último pedazo de la pizza ‘corrido’. Se les explicó que debido a que el valor de nota (la negra, que para nuestra representación fue un pepperoni) mientras en el bolero caben cuatro peperonis, o sea un cuarto por compás, en la pizza corrido, solo caben tres, por eso la pizza se siente diferente. Esto ayudó a los docentes a sacar equivalencias entre las fracciones, tomando como base los compases ($6/8$, $8/8$) para encontrar cómo cambia el sonido con cada canción.

Disertaron lo consciente que es, por la música, entender las fracciones, porque ahí se sienten y queda más claro con el apoyo visual. Llegó el momento de hacer creación artística, y se les pidió dividirse en dos equipos de pizza, para que, unos marcaran un corrido con lo que tenían y otros un bolero. Presentaron su composición percutiva siguiendo el metrónomo a un tempo de 60 bits, y terminamos con un fuerte aplauso por el concierto que dieron.

Para el momento de la reflexión, se les preguntó que cómo observaron la propuesta, comentaron que parecía compleja, porque no podían contar los tiempos en el huapango, pero que si se tomaban canciones que ellos podían dominar bien, era probable que se adaptaran el trabajo. Otras maestras comentaron que es una manera muy sencilla de incluir a la educación artística en esta modalidad, porque ha quedado completamente olvidada por la complejidad que tiene transmitirla vía remota. Mandaron vía correo electrónico sus aportaciones y reflexiones por medio de un Google forms.

Las aportaciones y reflexiones de los docentes se registraron en la siguiente tabla, donde se tomaron en cuenta los criterios generales de las preguntas de cierre. Se recopilaron un total de 26 reflexiones sobre la práctica docente, donde se analizaron las opiniones que más se repetían para registrarlas como positivas, negativas o con resistencia. Las primeras debían reportar adjetivos o sustantivos donde connotaran verbos para llevar a cabo la acción, las segundas, adjetivos, sustantivos o adverbios para no llevar a cabo la acción y las terceras, expresiones que incluyeran si o no llevar a cabo la acción y tuviesen una condicionante.

Criterio	Palabras y/o comentarios que se repitieron
Aceptación de la estrategia	Buena, aceptable, probable, adecuada, complicada, no es algo nuevo, ya lo hacíamos.
Validación de los recursos	Viable, se puede hacer, se puede implementar, tenemos lo necesario, tendríamos que prepararnos, puede ser complicado.
Momento durante la organización de la didáctica	Al inicio, para detonar un proyecto, al final, no sabría donde llevarla a cabo, creo que sería fácil que me perdiera.
Lluvia de ideas	Con perímetro, con figuras, para las autobiografías, con sumas y restas, para vincular educación física, con física y el movimiento, con español y los poemas. No hay relación con muchos contenidos, Tendría que analizar con qué contenidos ajustarla, debo aprender primero música y danza para hacerlo.
Percepción de la educación artística	Cambió porque pensé que no era muy importante, no creí que pudiera aprovechar el arte para enseñar, requiere de preparación, pero es más sencillo que saber de autores consagrados, es más cercano a nuestra realidad, se siente folclórico, pero no en el sentido solía entenderlo, que nos den más capacitación de esto, requiere de conocer previamente las disciplinas y no alcanzamos a hacerlo, si cambió, pero no creo que me dé el tiempo para planearlo, sí cambió, pero para hacerlo hay que tener capacitación previa.

Tabla 6. Registro de expresiones que se repiten en las reflexiones.

	Positivas	Negativas	Neutrales
Aceptación de la estrategia	Buena, aceptable, probable, adecuada	complicada	no es algo nuevo, ya lo hacíamos.
Validación de los recursos	Viable, se puede hacer, se puede implementar, tenemos lo necesario	ninguna	tendríamos que prepararnos, puede ser complicado.
Momento durante la organización de la didáctica	Al inicio, para detonar un proyecto, al final	no sabría donde llevarla a cabo, creo que sería fácil que me perdiera.	Ninguna

Lluvia de ideas	Con perímetro, con figuras, para las autobiografías, con sumas y restas, para vincular educación física, con física y el movimiento, con español y los poemas.	No hay relación con muchos contenidos	Tendría que analizar con qué contenidos ajustarla, debo aprender primero música y danza para hacerlo.
Percepción de la educación artística	Cambió porque pensé que no era muy importante, no creí que pudiera aprovechar el arte para enseñar, es más cercano a nuestra realidad, se siente folclórico, pero no en el sentido solía entenderlo, que nos den más capacitación de esto.	Requiere de conocer previamente las disciplinas y no alcanzamos a hacerlo, si cambió, pero no creo que me dé el tiempo para planearlo.	Si cambió, pero para hacerlo hay que tener capacitación previa.

Tabla 7. Categoría de las expresiones recopiladas

Además, se rescataron las expresiones que hacían referencia a las tres partes de la propuesta triangular: contexto, interpretación y creación artística. En los registros verbales se puede dar cuenta de que los docentes pudieron observar el contexto, ya que en ambas intervenciones se incluyó la parte histórico-cultural, se incluyó un análisis de la obra o la preparación técnica y por último se les permitió crear una versión con base en lo que aprendieron del curso. Hay registros donde los docentes dicen que les gustó conocer más de la historia de las canciones, que les gustó conocer otras culturas, expresiones donde señalan lo complejo del trabajo de construcción con música y danza, pero la facilidad que tiene al acercarse a contextos más conocidos. Y todos aprecian la libertad que da la creación artística para la expresión humana. Si bien, lo triangular de esta propuesta era formar ‘alumnos’ que se acercaran más al arte, según las reflexiones se aceptó que la educación artística es importante y se puede aprovechar para algo más.

Como otro de los resultados y a manera de manejar los materiales didácticos de las sesiones, se construyó un sitio de internet donde se vincularon todos los resultados de la búsqueda de

recursos²⁰. Ahí se pueden encontrar desde planeaciones elaboradas para implementar las exploraciones artísticas transversales hasta recursos de uso libre para incluirlas en las que los docentes generen. Es también un espacio donde pueden compartir las experiencias y el uso de la propuesta.

Evaluación de la intervención

Para evaluar estas intervenciones, se establecieron dos vertientes. La primera fue la comparación con los objetivos establecidos y alcanzados, la segunda la percepción general de las exploraciones artísticas transversales y su viabilidad.

Para dar cuenta de la primera vertiente, se comparan los objetivos específicos contra lo que se elaboró para este reporte. El primero de ellos fue hacer una revisión documental sobre transversalidad en la educación artística, se registró en el estado del conocimiento. El último proyecto que se registró fue el del libro *'Artes más allá del aula'* de Consuelo Arguedas Quesada el cual fue una aportación valiosa para este trabajo.

El siguiente objetivo específico fue realizar un diagnóstico de la práctica educativa en telesecundarias en Aguascalientes. Se dio cuenta de ello en la fundamentación teórica, más concretamente en la argumentación teórico-metodológica. Gracias al apoyo de las entrevistas iniciales a padres de familia y el diario de campo que llevó la maestranda, se pueden rescatar tres áreas que estructuran esta investigación:

- La preparación de los profesores de Telesecundaria con relación a las artes.
- El tiempo destinado a las artes.
- Las áreas disciplinares que se pueden abordar transversalmente.

El siguiente objetivo específico tiene relación con describir el contexto de telesecundarias rurales en Aguascalientes. De igual manera se da cuenta de ello en la fundamentación teórica. Se describen situaciones específicas que afectan a las comunidades rurales en las que se estableció la implementación. Debido a los acuerdos de confidencialidad con la unidad receptora, no se pueden hacer públicos los resultados, aunque el objetivo se cumplió. Otro de

²⁰ <https://sites.google.com/view/exploracionesartsticastranver/eat-desde-la-danza-y-la-m%C3%BAsica>

los objetivos fue diseñar talleres de exploraciones artísticas transversales, también se cumplió y esta registrado en el apartado de Diseño de la intervención, durante las seis etapas llevadas a cabo por la investigadora. El último objetivo se relaciona con implementar los talleres en distintas comunidades, el cual se documenta en la sección de resultados de la intervención.

Por lo anterior, es pertinente señalar que el objetivo general de la investigación el cual fue implementar estrategias didácticas transversales desde la música y la danza, a partir de las reflexiones de docentes de telesecundarias rurales, se cumplió.

Los alcances de esta intervención fueron adecuados a la línea de investigación que se siguió, cuyo propósito es la difusión, formación de públicos, actualización docente e intervención educativa que fomenten la apropiación y socialización de las artes, fundamentado en un conocimiento especializado de las disciplinas artísticas y una reflexión inter/multi/trans-disciplinar.

Esta investigación cumplió con actualizar a los docentes de telesecundaria en utilizar a la educación artística como una estrategia de enseñanza, para ello se intervino con talleres donde vivenciaran la estrategia, la cual permitió apropiarse de temas y expresiones artísticas propias de su día a día. Tuvieron la oportunidad de socializar sus gustos musicales, sus sentimientos ante la danza y comprender las diferentes acepciones de las disciplinas involucradas.

Para implementar estas actividades, la investigadora se tuvo que preparar en aquellos elementos que considerara débiles y así profesionalizando su perfil en arte. La elección del abordaje triangular tiene como resultado, participantes que son capaces de apreciar más el arte y hablar de él como algo familiar, con lo que conviven diariamente. Siendo un estudio exploratorio, se encuentran variables promisorias para estudiar de cerca en la telesecundaria. Se encontraron datos relevantes que favorecen y sirven para confirmar muchos otros estudios descriptivos sobre la educación artística y el concepto arte-educación, pero la gran exploración que se hizo fue acercar el arte a maestros que carecen completamente de formación artística para hacer más sencillo su abordaje. En la medida de lo posible, se buscó definir el funcionamiento de la telesecundaria y su relación lejana con la educación del arte. La meta de la investigadora siempre fue recabar información de este tema desde una perspectiva algo innovadora.

El riesgo fue alto, los obstáculos impedían muchas veces avanzar en el camino planeado, pero, debido a la flexibilidad de la investigación, se desarrollaron habilidades de paciencia, serenidad y receptividad, se pudo cambiar el rumbo y conseguir el objetivo planteado.

Fue complicado establecer variables de intervención y trabajo de campo debido a que, en el momento de entrada, las cosas se complicaron más. Esto impidió en gran medida poder hacer un estudio más descriptivo sobre el fenómeno.

En cuanto a la unidad receptora, quedó satisfecha con los resultados. Se han abierto más posibilidades de capacitación, se planea que para agosto de 2021 se lleven a cabo tres cursos más con temas de participación social, literatura y perímetros. Quedo para todos los docentes abierta la cooperación en el Google sites creado para esta investigación. Hay también en propuesta para el Tecnológico de Monterrey un laboratorio de arte y ciencia, tomando como base estas implementaciones. También se presentó una carpeta al Centro de actualización del magisterio para realizar cursos de capacitación con respecto a este tema.

Dentro de las recomendaciones que se reportan para continuar con este estudio, están las siguientes:

1. Capacitación docente como prioridad. Es urgente la actualización docente, continua y cercana. Valdría la pena pensar en gestionar apoyo para recibir asesorías en campo, porque muchas veces es ahí donde surgen las dudas.
2. Dar vitalidad académica a los docentes. Muchos profesores se sienten sobre cargados con las actividades burocráticas que tienen que realizar. Tal vez no es posible vaciar la carga, pero si pueden revitalizarse académicamente. Con esto nos referimos a que las universidades inviten a los maestros a hablar sobre las experiencias educativas que tienen, sería enriquecedor.
3. La educación artística como remedio. Algo que se pudo observar en este estudio es la resistencia de los maestros a cambiar sus prácticas porque creen que “será complicado”. Llevar a cabo más exploraciones como estas y hacer partícipes a los docentes puede ayudarles a hacer familiar el arte y este ser un remedio para despertar inquietudes y crear nuevas ideas.

4. Recursos libres. Durante la búsqueda de recursos, se disertó sobre la necesidad de recursos libres pensados para didácticas específicas. Por ejemplo, en una de las intervenciones se deseaba reproducir la música a la par del metrónomo, pero al hacer la prueba previa, no se pudo empatar. Es importante que existan recursos que se compartan con especificaciones bien pensadas para el uso de la enseñanza. Regularmente, hay muchísimos recursos en la red, pero tienen problemas como estar dispersos, creados para otros fines o de mala calidad. Se necesita un repositorio donde puedan acceder a estos recursos. Existen varios gratuitos para docentes, pero hay pocos para la educación artística.
5. Retomar algunas viejas prácticas. Después de la reforma del 2006, los maestros tiraron por la borda los contenidos televisivos. Sin embargo, estos se siguen produciendo y suelen estar bien fundamentados, con aportaciones muy valiosas. La recomendación en los talleres que se impartieron fue que buscaran en YouTube el canal de EDUSAT²¹ y se sorprenderían de la cantidad de recursos que hay, especialmente diseñados para ellos. El reto sería incluirlos en su práctica docente para realizar estas mediaciones.
6. El arte de diario. Un estudio muy interesante sería el de justificar por qué los programas de educación artística debieran ser flexibles a la realidad de cada entidad. Se sabe que la propuesta de acercar las Bellas Artes a la educación tiene un objetivo mayor, pero muchas veces queda lejano a las diversas realidades que vive el país. En este ejemplo, si se buscara hacer una orquesta en estas escuelas, como es la intención del nuevo secretario de educación, ni siquiera se alcanzaría con los alumnos que tiene. Cuidar la flexibilidad de los programas de estudio para la educación artística sería un buen proyecto de investigación.
7. La telesecundaria, un modelo olvidado. Sería muy importante promover más estudios en la telesecundaria. Se sigue dando por sentado que, al ajustar a la secundaria, la telesecundaria hará lo mismo. No es así, las realidades didácticas, número de alumnos

²¹ <https://www.televisioneducativa.gob.mx/>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y manejos de grupo son completamente diferentes. Entender este modelo, puede ser la clave de su permanencia.

8. Mas danza y más música. Las artes visuales siguen apoyando mucha de la transversalidad del arte. La misma investigadora se apoyó del estímulo visual para complementar sus intervenciones. Sin embargo, la música y la danza pueden ofrecer muchos rasgos de transversalidad. Realizar prácticas con ello, sería también interesante.

Conclusiones

La capacitación docente y la vinculación educativa: la tarea urgente en la telesecundaria

Como se ha visto desde la historia de la telesecundaria, la actualización docente es un tema que está difuso en todos los trámites que se tienen. En un primer momento, pareciese que el Consejo Técnico Escolar cubría esta situación; sin embargo, es insuficiente ante el sin número de saberes que debe tener el profesor.

Como quedó de manifiesto en este trabajo, al revisar los planes y programas de la telesecundaria, son demasiados los temas que tiene que dominar el maestro guía para poder impartir clases en el entorno en el que se sitúa. Aún más cuando el personal es insuficiente y un docente tiene que dar clases a primero, segundo y tercero de secundaria, que es una realidad existente. Entre los constantes cambios educativos, la desaparición o apertura que tuvieron los maestros de utilizar e implementar las tecnologías de la información, parece que el docente está perdido entre todas las posibilidades y ninguna de ellas. Lo más cómodo es seguir el libro y explicar aquello que no les quede claro a los alumnos. Es por eso que la educación artística es desdeñada, porque la carga de saberes, habilidades y actitudes que el docente tiene que tener es muy alta.

Por otro lado, se comprobó que la educación artística necesariamente debe tener una preparación mínima. La intervención educativa exigió en la maestranda cursos y lecturas para preparar las mediaciones con los docentes. Esta premisa es la que no tienen constante los maestros, no solo en educación artística, sino en todos los aspectos educativos. En un constante ir y venir de cambios en las políticas públicas, es difícil establecer una capacitación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

adecuada para ellos ya que, con los diferentes cambios, lo primero en lo que se tiene que actualizar es en cómo funcionará la escuela. No se juzga el cambio educativo constante, la educación es un ente que esta en invariable transformación, planeada o no, un ejemplo esta pandemia; sin embargo, hay que incidir en que la investigación no solo del arte, también de la educación, debe y tiene que ser ‘a prueba de todo’. Si la constante es el cambio en la educación, entonces capacitemos a los docentes para el cambio.

Estas exploraciones artísticas traen consigo una propuesta que ayuda a los docentes a intervenir su clase con elementos transversales: vemos arte, matemáticas, español, historia, biología... al mismo tiempo. Son en sí mismas, una manera de diversificar la manera de enseñar y distribuir los horarios en atención a otros temas. Además de traer consigo el aprendizaje situado, ya que es respetuoso con el contexto que ellos tengan y deseen compartir.

No obstante, la intervención dejó una reflexión en la maestranda: la necesidad de vincular a las instituciones de nivel medio superior y superior con la educación básica. Uno de los grandes compromisos de estas es el beneficio para la sociedad. Debe de existir una vinculación constante entre los profesionistas del arte y la educación en general. Y la didáctica de los temas particulares debe ser un tema curricular en las carreras dedicadas a la disciplina artística, porque, aunque el artista realice producción, está mediando educativamente. Un ejemplo, los museos que, aunque las piezas estén expuestas y sean producciones del artista, están mediando en la apreciación, entendimiento del contexto y la técnica utilizada. En síntesis, el arte es un educador innato.

Esta gestión de vinculación entre profesionistas y la educación básica debe ser tema de la actualización docente. Los canales, procesos y procedimientos para solicitar que un profesional llegue a su escuela, sería un curso excelente para incluir en la capacitación del magisterio.

Es indispensable que el Centro del arte y cultura de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes establezca canales de comunicación claros para el aprovechamiento y puesta en práctica de sus profesionistas. Vincular, no solo ayudaría a los docentes a descargar un poco su trabajo, sino que los acercaría a diferentes ideas para estrechar lazos con el arte. Es prudente también que la institución observe en sus planes la posibilidad de situar la etnografía

en sus estudiantes, ya que esto permitirá la flexibilidad de los programas de educación artística en la educación básica.

Con este trabajo, se buscó contribuir por medio de recursos libres de uso e ideas didácticas, motivar a los docentes a que reflexionaran sobre su práctica. Si a esto se pudiese añadir la capacitación constante y la vinculación de los profesionales, se aseguraría de alguna manera una escuela más humana.



Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid, España: Catarata.
- Aguirre, M. (Coord.) (2011). *Repensar las artes. Cultura, educación y cruce de itinerarios*. Ciudad de México, IISUE Educación.
- Alonso Sanz, María Amparo (2017). Reseña de Huerta (2016) *Transeducar. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(3),285-288. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53753454014>
- Argueda, C.; Castro, J. (2009). *Las artes plásticas, la expresión corporal y la educación musical... más allá del aula*. Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación, en <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/385>
- Arrúe, C. y Elichiry, N. (2014). Aprendizaje situado, actividad e intelectualidad. Análisis de talleres juego en la escuela primaria. *Anuario de investigaciones, vol. XXI, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina*.
- Barbosa, A. (2009). Propuesta triangular en Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimientel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos
- Benavides, D.; Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *Fronteras educativas*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/37157698_La_ensenanza_situada_como_herramienta_para_el_logro_de_un_aprendizaje_significativo
- Capistrán, R. (2015). *Educación musical. Métodos, enfoques y actividades*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Capistrán, R. (2018). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *Revista ArtsEduca, num. 19*, en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2795>
- Carbajal-Vaca, I.S. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música. Colección de graduados*. Guadalajara, Jalisco, Universidad de Guadalajara: CUCSH-UDG. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2015). Transversalidad: el curso histórico de lo valorado en la educación de los mexicanos. *Boletín Científico Magotzi 3(5)*, Pachuca: Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/ida/n5/e5.html>

- Castañeda, A; Lugo, E. y Saenger, C. (2003). Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1867.pdf
- Correa, J. (2004) *Con una mirada a la educación básica: crítica a la educación artística en México* (Tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019). Decreto sobre educación.
- Díaz, F. (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2006) *Enseñanza situada: un vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díez del Corral, P. (2015). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Esparza, C. (2015). *El corrido zacatecano (1era edición)*. [CD-ROOM]. Ciudad de México: FONOTECA INAH.
- Flores, R. y Rebollar, A. (2008). La telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* 44/7. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/2197Flores.pdf>
- Gallardo, K (2009) *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. México: ITESM
- Garza, A. [Notimex]. *La educación es la vía para el cambio cultural: SEP* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=g_gSwg_m4Xw
- Giráldez, A. (2011). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimientel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos. Godínez, S. (2007) *Enseñanza de las artes en la educación básica*. (Tesis para maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Gayón, J. (2018) *La coreología activa aplicada a la escena*. México: Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Granados, O. (2018) *Reforma Educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, L. (2008) *La educación básica y la educación artística en México* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Hoppe, M.A. (2009). *Pedagogía desde el arte*. México, Save the children México.
- Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimientel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.

- Kobayashi, M. C. M. y Yamada, T. R. U. 2013. Origami e kirigami: arte e cultura como recurso lúdico e educativo. *Revista Ciência em Extensao*, 9(3), 148-158.
http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/894/907
- Leandro, C. (2008). *La geometría a través del arte* (Trabajo recepcional). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Linares, A. (2000) *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mallart Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades.
- Martínez Mercado, M. C. (Coord.) (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Secretaria de Educación Pública.
<http://www.sepbcgs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Nieto, A y Santiago, P. (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas docentes*, 52.
- Obando, G., Vasco, C. E. y Arboleda, L. C. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la razón, la proporción y la proporcionalidad: un estado del arte. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(1):59-81.
- Rendón, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)* 43(2) pp. 1-14.
- Reyes de Pomero, J. (2008). Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2008. 130 p.*
- Reyes, L., Céspedes, G., Molina, J. (2017) *Tipos de inteligencia y tendencia según el modelo VAK. TIA*, 5(2), pp. 237 – 242.
- Ros, N e Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en Educación Artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 52(2), 1-10.
- Sánchez, E. (1991). Hacia una cronología de la televisión mexicana. *Comunicación y Sociedad, núm. 10 (11), septiembre-abril 1991, pp. 235-266*
- Sánchez, S. (s.f.). El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994 (El Programa de Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo). *Memorias de COMIE*.
- Secretaria de Educación Pública [SEP] (2012) *Aprendizajes claves para una educación integral*. México: Autor.
- Tamés, E. (2007) *La enseñanza del arte en la educación básica en México* (Tesis doctoral) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Ciudad de México, México.

Torres García, E. (2010). *La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid, España.

Zorrilla, M. (2004) La educación secundaria en México: al filo de su Reforma. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 2(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>



Anexos

Preparación de la maestranda

Siguiendo las etapas del diseño de intervenciones, en la etapa uno que conlleva la preparación de la investigadora, se presentan datos recopilados en entrevistas con Fernando Aragón y Aline de Castillo, así como las primeras intervenciones que se tuvieron.

Entrevistas

Fernando Aragón, entrevista realizada el día 15 de diciembre de 2019, en el Café el Péndulo del Centro Comercial Perisur, en la Ciudad de México durante la estancia de la maestría:

Maestranda: Hola Fernando, antes que nada, gracias por el tiempo, tus comentarios como especialista en la educación artística son importantísimos para el desarrollo de estas intervenciones. Lo primero que te quiero preguntar, suponiendo que hay un hueco en la educación artística en México, ¿Cuál crees que es la principal causa?

Fernando Aragón: ... Durante toda mi vida como docente de danza e incluso bailarín eh, me he fijado que los maestros de educación básica, llámale de preescolar, primaria y secundaria siempre tienen un montón de problemas para llevar a cabo su labor, desde que el director no le da la importancia y nada más les llama cuando hay festivales del día de la madre, hasta que toman como actividad relajante, que si puede llegar a ser, la educación artística y la mandan los viernes, que por lo regular tienen concejo técnico. Aquí en Ciudad de México es incluso más difícil llevar a cabo todo. En un último recuento de la SEP, los profesores de arte al nivel nacional solo representan el 5.54% del total del magisterio ¡imagínate la carga que tienen los profesores! Los maestros de asignatura curricular solo manejan un plan de trabajo, acá los profes de artes manejan a veces hasta tres. Súmale a ello que muchos de los profes de primaria y preescolar no tienen ni siquiera la preparación para abordar los temas, es complicado, pero es una realidad del sistema educativo.

Maestranda: ¿Consideras entonces que la capacitación docente es un problema?

Fernando Aragón: Si y no. Por allá de los primeros años en que se fundaron el INBA y posteriormente CONACULTA se realizaron esfuerzos importantísimos por capacitar a los profesores, es el caso de los CENDART y sus cursos de capacitación. Creo que la información está ahí, pero no se ha encontrado la correcta vinculación entre los que saben y los que ignoran...mmmm... puede ser, me atrevo a suponer, que es porque los que saben desconocen a los que ignoran y los que ignoran no saben que lo ignoran. Entonces se vuelve un círculo vicioso en donde se hacen muchos esfuerzos por presentar educación artística a personas que no le dan importancia, al final no es motivo para evaluación.

Maestranda: Fer, entonces, si lo que consideras es que hay poco interés de los profesores hacia la educación artística, entonces ¿Cuál es la propuesta para atraerlos a esta?

Fernando Aragón: considero que la propuesta es no sobreacargarlos de trabajo. Suficiente tienen con atender un grupo grande de chicos, en edades complicadas y con situaciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociales, familiares y económicas diversas. En definitiva, los profesores no deberían cargar con el peso de saber (hace una expresión de comillas con los dedos) de arte. Insisto que el camino es la vinculación...

Maestranda: disculpa que te interrumpa, pero si no es la responsabilidad del profesor saber de arte, entonces ¿De quién debería de ser?

Fernando Aragón: no es que no sea responsabilidad del profesor, creo que la responsabilidad radica en reconocer que no sabe de arte y no inventarse cosas por sacar el tramo. Así como hay capacitaciones para todo, también hay capacitaciones para docentes, el punto es investigar y saber que, si no domino el tema, busco ayuda de algún experto que me pueda auxiliar. Pero el profesor de primaria o preescolar, por ejemplo, cree que con enseñarle algunos pasos aprendidos de un video de youtube o algún hazlo tu mismo esta cubriendo las necesidades artísticas, que hay que ser claros, en un primer momento no debe exigirse un dominio de la historia del arte, pero en las edades tempranas debe ser el arte un motor para hacer funcionar niños con destrezas motrices gruesas y finas, además de asentar en ellos términos como ritmo y coordinación que son valiosísimas en esa edad, eso es precisamente lo que el profesor no está obligado a saber, lo que si tiene que saber es a pedir ayuda.

Maestranda: Fernando, has realizado una serie de grabaciones de acceso libre no solo de historia de la danza, sino también de los principios básicos de la técnica para el Acervo de EDUSAT, muchos de ellos son materiales específicos para Telesecundarias... ¿por qué crees entonces que se necesita vinculación con el experto? ¿No crees que con la difusión de estos materiales se puede avanzar?

Fernando Aragón: Pues si se puede avanzar, siempre y cuando los materiales sigan una planeación determinada. De nada sirve queeee, por ejemplo, el profesor de telesecundaria le ponga los videos a los alumnos para seguirlo si no hay una integración a los temas. Muchos profesores de telesecundaria, bueno al menos acá en Ciudad de México, creen que con terminar las páginas del libro de texto y poner los videos los alumnos ya están aprendiendo a bailar. Tú y yo sabemos que hay más detrás de la danza, desde entender la música hasta las habilidades que el cuerpo adquiere con la práctica diaria. Los materiales son excelentes recursos para el profesorado, peero no sustituyen el seguimiento del profesor ni los beneficios extra que puede llegarse a tener. Es por eso que estos videos requieren en sí un sentido, ser parte de algo, no solo pasarlos por pasarlos.

Maestranda: Fernando, ya para concluir ¿Cómo ves la investigación educativa, específicamente en la educación artística, en un futuro próximo?

Fernando Aragón: Lo veo esperanzador. Personas como la doctora Maria Esther, Georgina, Olga, etcétera, a quiénes tuviste la oportunidad de conocer en el Seminario, me dan la impresión de que los esfuerzos se están haciendo. Cada quién aporta desde su trinchera, ahora mismo tú intervienes un modelo muy olvidado por la misma Secretaría y que tiene tantas carencias. Creo que ya hay muchos investigadores que están centrándose en la importancia y beneficios que tiene acercarse a la educación artística.

Maestra Aline del Castillo, docente de danza etnocontemporánea. Curso en su estudio en Tequisquiapan, dueña de Khamsa, laboratorio de danza que permite acercarse a la cultura

mexicana a través de cualquier lenguaje dancístico. Dentro del curso que duró 3 días (del 18 al 21 de diciembre), la maestranda rescató tres reflexiones importantes para el trabajo:

Aline del castillo, en clase de ritmología:

PRIMERA REFLEXIÓN: Chicas, es importantísimo seguir el pulso. El pulso es universal, es la belleza del sonido. Son así porque son el mismo corazón. Así de universal debe ser la preparación del docente: revisar ritmos, melodías y letras musicales debe ser un trabajo etnográfico, el lenguaje se debe volver el pulso, la preparación, el compromiso. Hay movimientos propios de cada uno de los estados, personas, hasta la forma de caminar de cada comunidad es diferente, busquen el movimiento en ustedes y su entorno, porque ahí va a estar el pulso, el lenguaje y por supuesto, en donde nos debemos de preparar.

- Esta reflexión es importante porque invita a los artistas y preparadores a hacer contacto con los alumnos y encontrar en lo cotidiano, aquello que se puede incorporar al lenguaje dancístico.

Aline del Castillo, en clase sobre corporalidad:

SEGUNDA REFLEXIÓN: El lenguaje corporal debe de venir de la memoria. La memoria es para el ser humano el punto de ancla de su realidad. Es a partir de la memoria que entendemos de donde venimos y vamos dejando camino. La corporalidad desde la memoria es un vínculo entre lo que quiero aprender y lo que aprendí. Observen mucho, platiquen mucho, la danza se platica también.

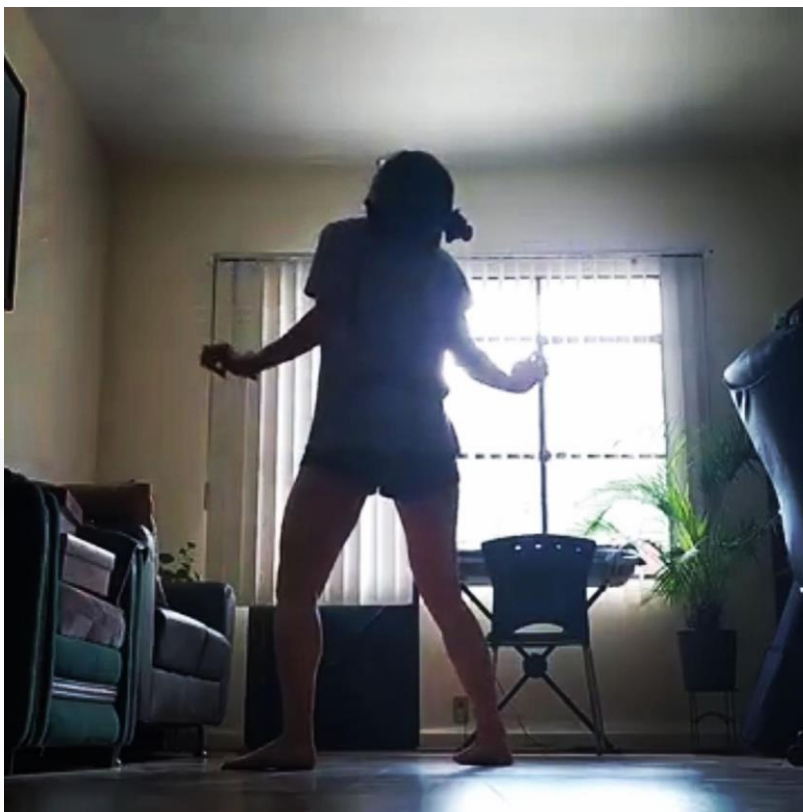
- Esta reflexión es importante porque la memoria es uno de los ejes que otros investigadores señalan como parte de la formación de la cultura. Aunque el estudio de corte exploratorio que se está haciendo no señala esas partes, es importante recordar que la parte etnográfica en la comunidad debe prevalecer en el movimiento, música y contexto.

Aline del Castillo, en un ejercicio sobre la ciudadanía de la danza:

TERCERA REFLEXIÓN: Nos hemos movido de un lado a otro y hemos disfrutado como se siente ser el norte, del centro y sur del país (hace referencia al ejercicio que realizamos previamente donde escuchábamos la música e imaginábamos como se movían cada uno de los habitantes donde se ubicaba la cultura) ahora imagina ser un habitante de ningún lado, no tienes cultura, no hay memoria, solo lenguaje: ¿Qué harías?

- Esta reflexión fue reveladora para la maestranda. Realmente no pasaría nada si no fueras ciudadano de ningún lado porque tienes memoria y lenguaje. Estos límites desdibujados en donde creía que la cultura era todo, regresa al ser humano como un habitante dueño de su cuerpo y movimientos, pero al mismo tiempo, hay una necesidad latente en todos los participantes de este curso por imaginar cómo sería una danza, cómo la música. Creo que el arte es necesario.





Además de estos datos recopilados en la estancia que se realizó en la Ciudad de México, aquí en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se asistió a un curso-taller ‘Fundamentos de educación musical: Orff, Dalcroze y Schafer’ impartido por el doctor Raúl Capistrán Gracia





Dentro del marco del Coloquio Nacional e Internacional de Educación Musical en su edición sexta y tercera respectivamente, se tuvo la oportunidad de tomar clases con la maestra Patricia Arenas y Barrero quien dio un curso sobre educación musical.





Se llevaron a cabo dos pruebas piloto antes de realizar las intervenciones a partir de las siguientes planeaciones con la finalidad de hacer los ajustes pertinentes para las intervenciones con los docentes de la zona de telesecundarias.

Primera intervención piloto

Intervención llevada a cabo el día 20 de noviembre de 2018, en la Unidad de Estudios Avanzados de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, asisten alumnos de la Licenciatura en Música. Tuvo una duración de 120 minutos.

Maestría en Arte

Guía didáctica

PRIMERA INTEVENCIÓN PILOTO

EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SECUNDARIAS RURALES DESDE LA DANZA Y LA MÚSICA

2. INFORMACIÓN BÁSICA DEL CURSO			
TÍTULO	JERARQUÍA DE OPERACIONES; LA	PARTICIPANTES	Mínimo 5, máximo 20

	MUSICA Y LA DANZA AL RESCATE		
DURACIÓN	90 minutos	REQUISITOS	Ser alumno de música del séptimo y/o noveno semestre.

3. DESCRIPCIÓN DEL TALLER
 A partir de un ritmo 4/4 sencillo, los alumnos aprenderán pasos básicos de danza para poder desarrollar una coreografía en donde interpreten cómo entienden la jerarquía de operaciones matemáticas.

4. OBJETIVO GENERAL
 Establecer una relación transversal entre la música, la danza y las matemáticas.



6. CONTENIDOS, OBJETIVOS Y TIEMPOS ESTIMADOS

Contenidos	Objetivos particulares	Tiempo
a. Ritmo 4/4 (saidi)	Repasar con ellos el ritmo en un tempo de 60 bpm para familiarizarse con él.	20 minutos
b. Pasos básicos de expresión corporal: paso griego, paso frente y giro, giro en tres tiempos.	Practicar los pasos en el tempo y ritmo que se presentó.	
c. Explicación de jerarquía de operaciones, con imágenes y video.	Explicamos por medio de imágenes y un video para que recuerden cuáles eran las jerarquías de las operaciones.	10 minutos
d. Colaboración para formar una coreografía con los pasos y el ritmo visto, que relate cómo entendieron ellos la jerarquía de las operaciones.	Observar la aplicación de los pasos y seguimiento de la música para explicar un tema matemático	15 minutos
e. Explicación de la jerarquía de operaciones desde sus coreografías	Verbalizar el aprendizaje adquirido.	25 minutos

7. TÉCNICA DIDÁCTICA
Aprendizaje significativo.

8. METODOLOGÍA DE TRABAJO
Primero se les dan los elementos de música y danza, para después introducir los conceptos de matemáticas y que lleven a cabo su interpretación de estos desde el arte.

9. SECUENCIA DIDÁCTICA

Pasos	Material	Productos que incluyen las evidencias de aprendizaje para evaluarlas

<ol style="list-style-type: none"> 1. Se inicia con el calentamiento para preparar el cuerpo. 2. Se presenta el ritmo Saidi (dum-tac-tac-dum-tac) en 4/4. Se canta un poco y se analiza. 3. Se establece un caminar básico al ritmo. 4. Se enseñan los pasos básicos: <ol style="list-style-type: none"> a. Paso griego b. Paso al frente y giro c. Giro en tres puntos. d. Giro. 5. Se les muestra el video: https://www.youtube.com/watch?v=FIjylOufxyU y se les enseña la imagen de la pirámide con la jerarquía de operaciones. Preguntamos: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Podremos aplicar la danza y la música a las matemáticas? b. ¿Qué relaciones podemos observar? c. ¿Cómo podríamos explicar esto con una coreografía? 6. Se les da tiempo en equipos para que preparen una coreografía de 4 a 8 secuencias de 8x para presentar su explicación de la jerarquía de operaciones. 7. La presentan frente al grupo y explican cual es la razón de elegir los movimientos, las secuencias y los pasos. 8. Cerramos con la reflexión: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué mas podemos aprender a partir de la música y la danza? 	<p>Bocina, metrónomo, ritmo saidi.</p> <p>Música, bocina con auxiliar de audio o bluetooth</p> <p>Computadora, imágenes para todos</p>	<p>Práctica de los pasos en individual y en equipo</p> <p>Trabajo de la coreografía en equipo</p>
--	--	---

10. EVALUACIÓN
 Será una reflexión que permita observar si la implementación es viable o no.

Minuta de la sesión:

MINUTA

ASUNTO:	Primera exploración artística: Taller con los alumnos de la Licenciatura de Música de la UAA	FECHA:	20.11.2018
ELABORADA POR:	Nelly Angélica de Loera Pérez	Firma:	

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Se inicia la sesión a las 9:00 am con una breve presentación de parte de la doctora Susana Carbajal Vaca sobre los elementos importantes que deben considerarse en la pedagogía de la música. Presenta al maestrante Nelly Angélica de Loera Pérez la cual será la guía en el desarrollo de la sesión.

La guía, inicia con un calentamiento de articulaciones y muscular, el cual se hace con música seleccionada, el ritmo saidi (ritmo de 4/4, que se compone de un golpe grave, uno agudo, seguido de un silencio dos graves y un agudo) para trabajar pulso y ritmo. Posteriormente, se camina un poco al ritmo y se enseñan algunos pasos básicos de danza: el paso griego, algunas coordinaciones mano y pie además del giro en tres puntos.

Se aborda el tema de la jerarquía de operaciones. En ella se explica cómo las operaciones siguen un orden para resolverse se hace de acuerdo con una estructura ya establecida para obtener el correcto resultado. Después se les da un tiempo a los alumnos de planear una coreografía al ritmo saidi para representar cómo se vería esa jerarquía de operaciones desde una coreografía. Los alumnos practican su coreografía y después la presentan a la guía.

El tiempo se agota y el cierre se ve afectado por ello. La doctora Susana interviene para pedir que expliquen sus creaciones, pero solo algunos equipos logran hacerlo. La implementación no se consigue completa debido a dos cuestiones: la primera la planeación de los tiempos no fue adecuada y no se contaba con los recursos tecnológicos suficientes para ver el video donde explicaban la jerarquía de operaciones, por lo tanto, la guía tuvo que improvisar esta parte y explicarla desde el pizarrón.





Segunda intervención piloto

Segunda sesión llevada a cabo en una escuela primaria al oriente de la ciudad, con 5 docentes. Se llevó a cabo el día 9 de octubre de 2019 en las instalaciones de la primaria con una duración de una hora y media a partir de la siguiente planeación:

Maestría en Arte

Guía didáctica

SEGUNDA IMPLEMENTACIÓN PILOTO

EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SECUNDARIAS RURALES DESDE LA DANZA Y LA MÚSICA

11. INFORMACIÓN BÁSICA DEL CURSO			
TÍTULO	Exploraciones artísticas transversales: una visión didáctica diferente	PARTICIPANTES	Mínimo 5, máximo 20
DURACIÓN	60 minutos	REQUISITOS	Estar en la práctica docente

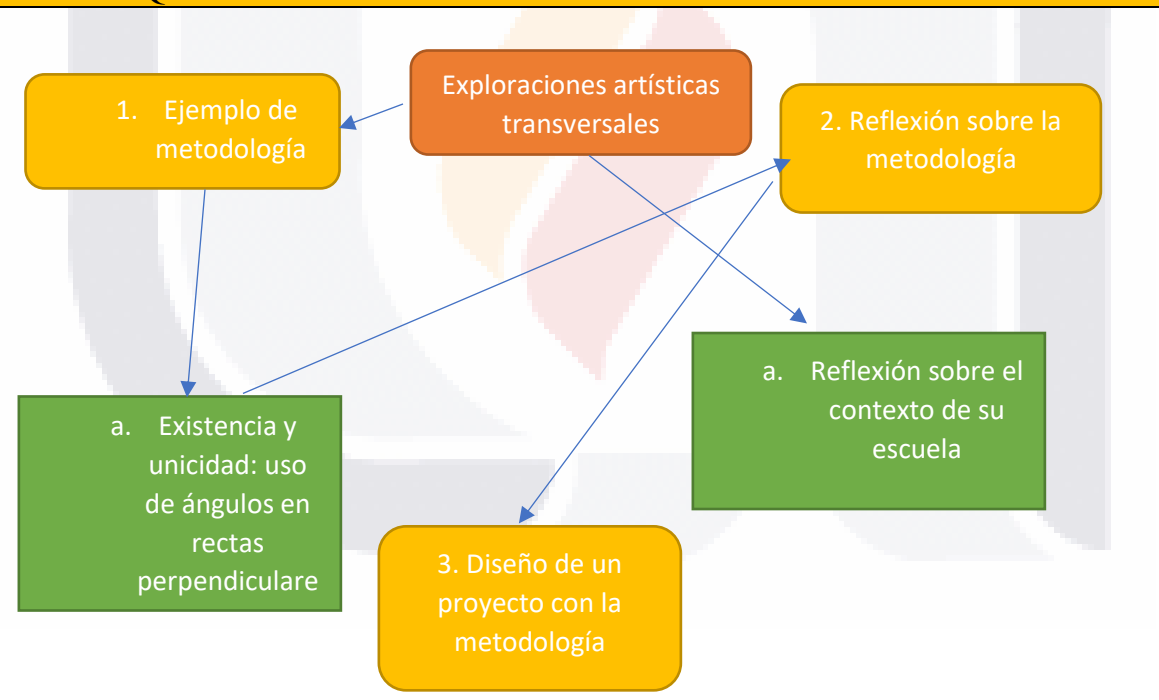
12. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Este taller está dirigido a los docentes que están frente a grupo y estén interesados en implementar una práctica didáctica a través del arte. A partir de las exploraciones artísticas en la danza, se establecerán los elementos transversales para desarrollar proyectos de trabajo en equipo que incorporen temáticas de matemáticas. El taller refuerza temas del currículo formal, que involucre el arte como estrategia de enseñanza – aprendizaje.

13. OBJETIVO GENERAL

Implementar exploraciones artísticas a través de la danza que permitan fortalecer temas de matemáticas desde una estrategia didáctica que permita establecer elementos de transversalidad.

14. ESQUEMA DEL CURSO



15. CONTENIDOS, OBJETIVOS Y TIEMPOS ESTIMADOS

Contenidos	Objetivos particulares	Tiempo
a. Reflexiones sobre el aprendizaje a través del arte	Detonar la reflexión: ¿Aplicaremos las artes a las	30 minutos

<p>12. Se les da la guía de observación para ángulos donde detallan paso a paso cuales son los ángulos, figuras y líneas que recorren, lo hacen con un código que ellos conozcan, a manera de mapa de trabajo.</p> <p>13. Presentan por equipo su coreografía de 20 segundos.</p> <p>14. Regresamos en formación herradura para escuchar las reflexiones. Se les comparte desde el site de Google la descripción de la metodología con los materiales disponibles. En equipos elaboran una reflexión que indique:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Implementarías esta estrategia en tu clase? Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente? ¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías? ¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte? <p>15. Compartimos en plenaria las posibilidades de la implementación.</p>	<p>audio o bluetooth</p> <p>Hoja de observación de ángulos y figuras</p> <p>Google site</p>	<p>Práctica de los pasos en individual y en equipo</p> <p>Trabajo de la coreografía en equipo</p> <p>Hoja de observación contestada</p>
--	---	---

19. EVALUACIÓN

Será una reflexión que permita observar si la implementación es viable o no según su práctica docente.

Minuta de la sesión:

MINUTA

ASUNTO: Primera prueba piloto: Exploraciones artísticas transversales

FECHA: 09.10.2019

ELABORADA POR: Nelly Angélica de Loera Pérez

Firma:

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Se inicia la sesión a las 10:00 am con la presentación de la facilitadora. Se les platica un poco del proyecto y porque se les solicita su apoyo. Algunos docentes comentan el interés sobre los temas de educación artística, otros refieren que es muy poco el tiempo que se tiene para abordar esos temas, pero todos coinciden en que no se sienten muy preparados para guiar a los niños en temas artísticos, ‘no sé ni por dónde empezar, pa’ acabar pronto’ comenta un profesor. La facilitadora comienza a detonar una serie de preguntas con ellos y les pone el video “Geometric dance” de Bauhaus Movement. Se cuestiona que es lo que observan, entre las respuestas están el ritmo, la música, las formas que logran con las manos. Se hace evidente para los profesores como con los brazos forman ángulos de 90 y 45 grados. Se detona la pregunta ¿Aplicamos las matemáticas al arte o el arte a las matemáticas?

Después se les invita a levantarse para aprender algunos pasos, se les explica que se llevará a cabo un ejercicio similar. Los docentes aprenden los pasos de una secuencia coreográfica previamente compuesta con una canción que dice:

Comienzo con 90, brinco a 45 y cierro hasta el 0;

Con estos ángulos puedo formar cuadrados, triángulos y líneas;

Todo es básico, todo es claro.

Repetimos la canción mientras hacemos la coreografía, esto sirve a los docentes para aprenderse la secuencia. Algunos presentan dificultad para adaptarse al trabajo colaborativo cuando armamos la secuencia de pasos con todos, pero los demás le ayudan a lograr la meta. Los docentes presentan solos la coreografía, pero esta vez se usa la canción de “Paloma negra” en una versión acústica para hacer la secuencia de movimientos. Les parece gracioso a los docentes hacerlo con la canción debido a que sienten que deben impostar la voz para cantar “como el mariachi”. La guía aprovecha el señalamiento para hablarles un poco de la canción, de lo que representa, así como en que ritmo está y cómo llegó ese tipo de melodías a México.

Para cerrar la clase, nos sentamos en herradura y ellos hacen su mapa de la coreografía, les parece simpático que para recordarla cantan la cancioncita que aprendimos. Ahora comentamos sobre su práctica docente, se les cuestiona que tan probable es que utilicen este tipo de intervención con sus alumnos, recuperamos todos los temas que vimos, restan temas como movimiento, coordinación, los ángulos, las figuras que se forman con los ángulos, el trabajo en colaboración, lo que aprendieron de la canción y como cantando todavía recuerdan con el movimiento cual es la diferencia entre los ángulos de 90 y 45 grados.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Les parece una didáctica bastante interesante y responden las preguntas del cierre. Se termina la sesión a las 11:05 am.





Aunado a esto, se realizaron prácticas con los alumnos del Tec de Monterrey en Prepa para realizar una Feria Medieval que mezclaba las matemáticas y la literatura, los chicos leyeron “El infierno” de Dante Alighieri y juzgaron lanzando su nombre con una flecha - según la investigación bibliográfica – a un personaje de la época medieval según los círculos del infierno. Para ello tuvieron que hacer una ‘diana’, dividirla en 9 secciones y calcular el lanzamiento para que cayera en el círculo que pretendían.



Te invitamos a la
Primera Feria Medieval

“Entre ángeles y demonios”
Reflexiones sobre el arte, el bien y el mal.

Abril
22
17:00 hrs.

Instalaciones de LiFE, Campus Aguascalientes



Para las etapas cinco y seis que corresponden a la planeación e implementación de las intervenciones, se visitó en diversas ocasiones las comunidades





Evidencia de intervenciones prácticas

Posteriormente se implementó la primera intervención con las docentes de la zona. Se realizó el 9 de marzo de 2019, en marco del paro nacional de las mujeres. Se llevó a cabo en la Unidad Regional de Servicios Educativos (URSE) de la zona 9, con una duración de 1 hora y 45 minutos.

Maestría en Arte

Guía didáctica

PRIMERA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SECUNDARIAS RURALES DESDE LA DANZA Y LA MÚSICA

20. INFORMACIÓN BÁSICA DEL CURSO

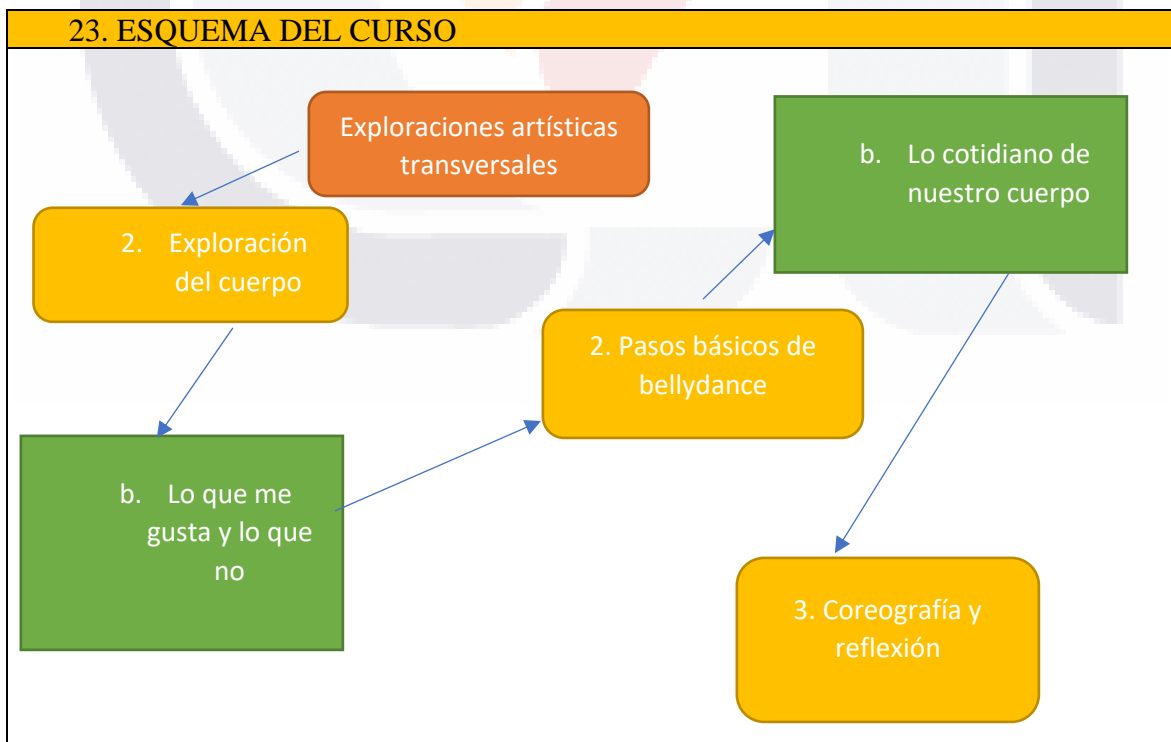
TITULO	Exploraciones artísticas transversales: una visión didáctica diferente	PARTICIPANTES	Mínimo 5, máximo 20
DURACIÓN	90 minutos	REQUISITOS	Estar en la práctica docente

21. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Alineados al nuevo modelo de la Escuela Mexicana, este taller busca entablar diálogos entre el cuerpo y la autoaceptación desde el cuerpo femenino utilizando como lenguaje la danza denominada “bellydance”, donde a través de una coreografía se podrán establecer reflexiones acerca del género femenino.

22. OBJETIVO GENERAL

Establecer una reflexión sobre el género femenino, la relación con el cuerpo y la autoaceptación donde el lenguaje común sea la danza denominada “bellydance”.



24. CONTENIDOS, OBJETIVOS Y TIEMPOS ESTIMADOS		
Contenidos	Objetivos particulares	Tiempo
d. Pequeño video sobre el género femenino y se responde la pregunta ¿Qué es ser mujer en México? https://www.youtube.com/watch?v=k9Ae5n66bvo	Detonar la reflexión: ¿Qué es ser mujer en México? ¿Qué vivo como mujer en México?	20 minutos
e. Hablamos de violencia en México a partir del violentometro e identificamos los niveles de violencia que se han sufrido y ejercido https://www.youtube.com/watch?v=rFY9EuEsfeA	Encontrar puntos en común sobre violencia ejercida y sufrida.	
f. Hablamos de autoviolencia, detonamos la reflexión sobre la violencia que se han autoejercido.	Si aplicará el violentometro en mí ¿En que color estaría? ¿Qué violencia me he autoinfringido?	15 minutos
g. Reconocemos: se comenta lo que no aceptamos de nosotras del todo y aquello que nos fortalece	Se detona la reflexión ¿Qué acepto y trabajo en mí? ¿Qué de mi cuerpo es bello? ¿Qué de mi cuerpo me representa?	10 minutos
h. Construyendo la danza: lenguajes comunes entre la danza y el cuerpo	Se les muestran cuatro pasos básicos de bellydance a partir de aquello que ellas señalaron como importante en su cuerpo	25 minutos
i. Coreografía con ritmo base “baladi”		

25. TÉCNICA DIDÁCTICA
Desing Tinking en transversalidad con Arte Educación

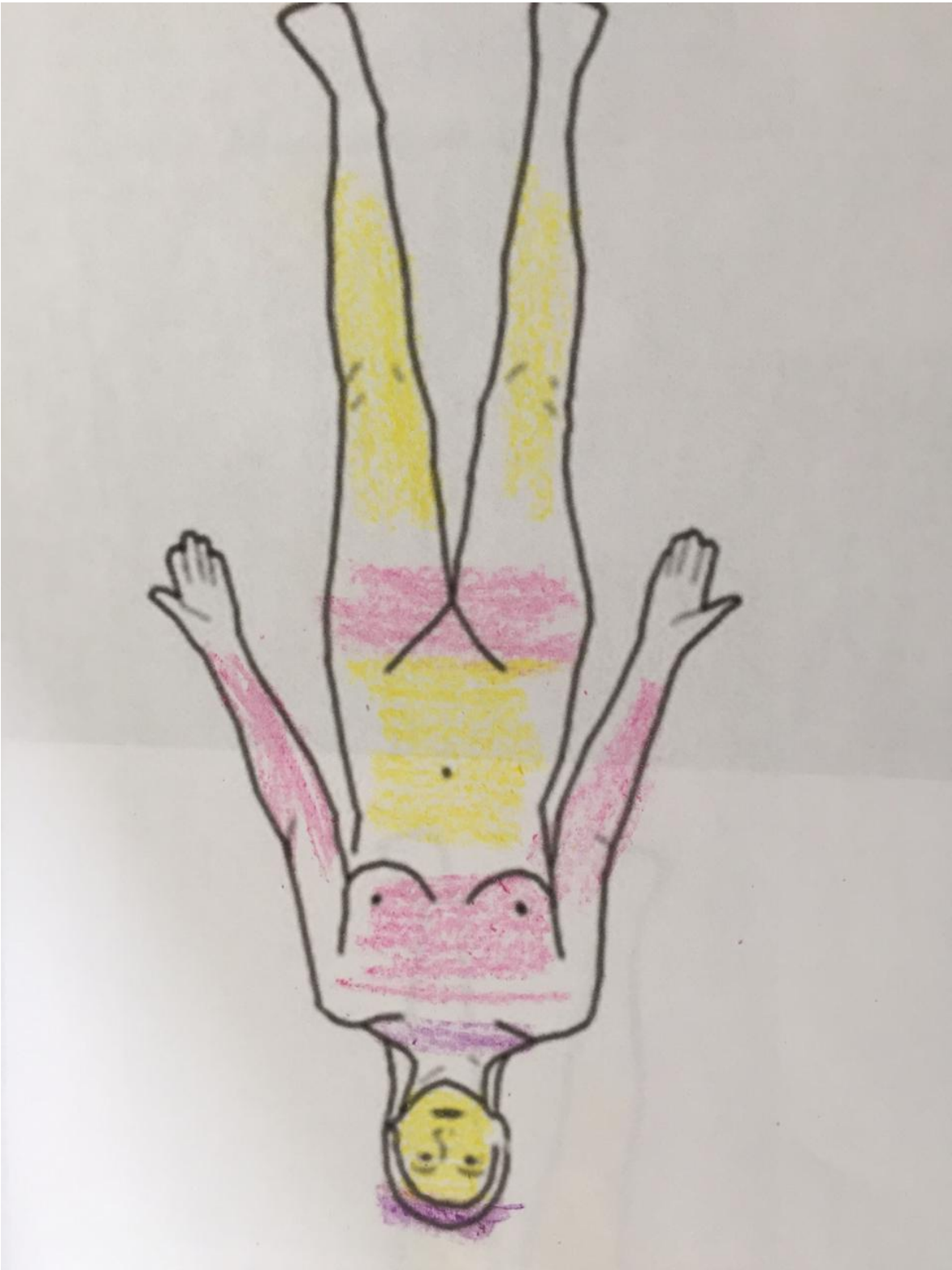
26. METODOLOGÍA DE TRABAJO
Primero se reflexionará sobre las posibilidades de ser mujer en México, la violencia infringida, recibida y autoinfringida para establecer las relaciones en el cuerpo y las

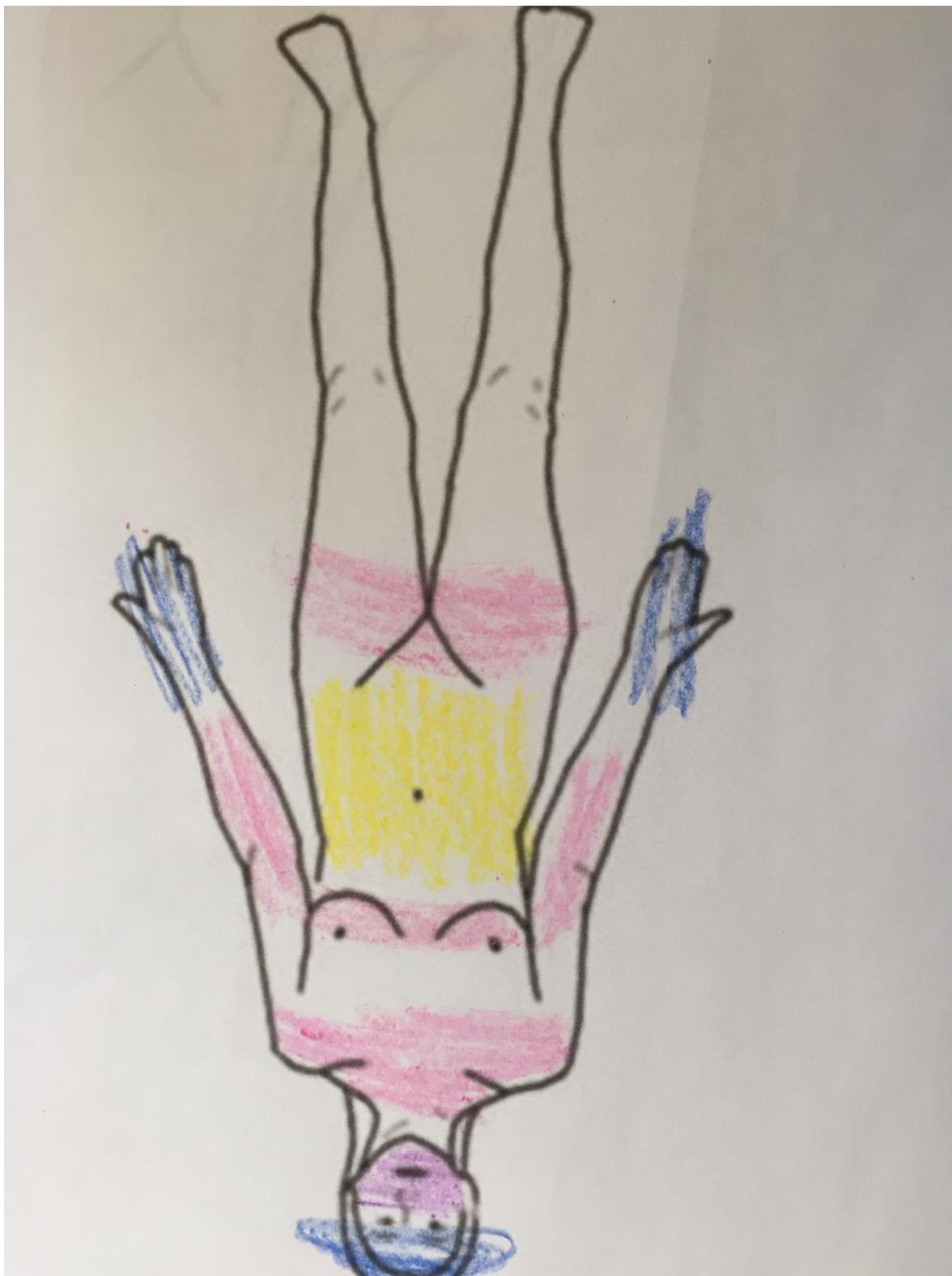
posibilidades de expresar a través de la danza un discurso de autoaceptación y el género femenino.

27. SECUENCIA DIDÁCTICA		
Pasos	Material	Productos que incluyen las evidencias de aprendizaje para evaluarlas
<p>Se inicia con el vídeo “¿Qué es ser mujer en México”</p> <p>Se detona la pregunta ¿Qué vivo yo como mujer en México?</p> <p>Observamos el violentometro, detonamos ¿Qué nivel violencia me han ejercido o he ejercido?</p> <p>Comentamos con las maestras qué tipo de violencia se han ejercido a ellas mismas. Dibujamos la figura</p> <p>A partir de lo que dibujaron elegimos pasos de bellydance con los que puedan sacudir esa violencia del cuerpo, observamos los pasos y se hace énfasis en que son movimientos propios de la mujer, que son formas cotidianas en las que se mueven. Hablamos del Baladi y la posición de la mujer en oriente, como el baladi es un baile de pueblo y lo bailan las mujeres en sus casas, a manera de terapia.</p> <p>Hacemos una coreografía con música de baladi con los movimientos, cantamos todas juntas:</p> <p>Me acepto como soy, me amo por lo que soy y aquello que no me gusta, tengo el poder y la decisión de cambiarlo.</p> <p>Se presenta la coreografía y cerramos con una reflexión.</p> <p>Regresamos en formación herradura para escuchar las reflexiones. Se les comparte desde el site de Google la descripción de</p>	<p>Proyector, pantalla, video</p> <p>Música, bocina con auxiliar de audio o bluetooth</p> <p>Hoja de figura humana</p> <p>Google site</p>	<p>Práctica de los pasos en individual y en equipo</p> <p>Trabajo de la coreografía en equipo</p> <p>Hoja de observación contestada</p>

<p>la metodología con los materiales disponibles. En equipos elaboran una reflexión que indique:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Implementarías esta estrategia en tu clase? b. Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente? c. ¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías? d. ¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte? <p>16. Compartimos en plenaria las posibilidades de la implementación.</p>		
---	--	--

<p>28. EVALUACIÓN</p>
<p>Será una reflexión que permita observar si la implementación es viable o no según su práctica docente.</p>





Reflexión docente de intervención didáctica número uno sobre violencia de género.

Maestría en arte, Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes

Nombre del taller: ¿Me quiero? **Días de intervención:** 9 de marzo de 2020
Horario: 10:00 – 12:00 horas **Ubicación:** Unidad Regional de Servicios Educativos (URSE) oriente de la ciudad de Aguascalientes

Facilitador: Nelly Angélica de Loera Pérez

DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Grado que imparte: Primero y segundo de secundaria **Número de alumnos:** 12
Edades: 12 a 14 años **Comunidad:** Congregación Matamoros

¿Implementarías esta estrategia en tu clase? ¿Por qué?	Si. Me parece una manera muy humana de acercarme a temas delicados para conversar en la comunidad, porque muchas mamás sufren de violencia en casa.	R
Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente?	Pues, mas o menos. Los recursos de espacios y cosas si los tenemos, pero necesitaría aprender danza para poder hacer algo así con mis alumnos, además tendría que buscar algo que involucrará a los niños.	A
¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías?	Al inicio o al final. Definitivamente no es una estrategia que pueda utilizar como para que aprendan algún concepto.	M
¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?	Pues yo lo que se es danza folclórica. Tal vez podría hacer algo similar a esto, pero buscando pasos de danza folclórica que me ayuden. Buscar algún tema o cuento como el que compartió la maestra que tenga que ver con lo que en realidad vivimos como sociedad.	AM

Reflexión docente de intervención didáctica número uno sobre violencia de género.

Maestría en arte, Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes

Nombre del taller: ¿Me quiero? **Días de intervención:** 9 de marzo de 2020
Horario: 10:00 – 12:00 horas **Ubicación:** Unidad Regional de Servicios Educativos (URSE) oriente de la ciudad de Aguascalientes

Facilitador: Nelly Angélica de Loera Pérez

DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Grado que imparte: Tercero de telesecundaria **Número de alumnos:** 6
Edades: 14 a 15 años **Comunidad:** Congregación Matamoros

¿Implementarías esta estrategia en tu clase? ¿Por qué?	Si se puede. Pero tendría que buscar la manera de que con mis conocimientos cumplirla. La haría porque creo que es una manera atractiva para los chavos de aprender.	R
Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente?	Si se puede. Tenemos los espacios y el material, si nos apoyamos de videos de YouTube como los que nos enseñó la maestra, se puede.	A
¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías?	Lo dejaría como al inicio para hacer un proyecto con ellos.	M
¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?	Nos serviría para activación física y aprovechar ver valores con ellos.	AM

Reflexión docente de intervención didáctica número uno sobre violencia de género.

Maestría en arte, Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes

Nombre del taller: ¿Me quiero? **Días de intervención:** 9 de marzo de 2020
Horario: 10:00 – 12:00 horas **Ubicación:** Unidad Regional de Servicios Educativos (URSE) oriente de la ciudad de Aguascalientes

Facilitador: Nelly Angélica de Loera Pérez

DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Grado que imparte: Tercero de telesecundaria **Número de alumnos:** 9
Edades: 14 a 15 años **Comunidad:** Duraznillo

¿Implementarías esta estrategia en tu clase? ¿Por qué?	Si, creo que así está mas sencillo aplicar la educación artística, porque no exige que yo sepa de música culta o esas cosas, es fácil si presentamos lo que sabemos más organizado.	R
Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente?	Si se puede, nada mas se necesita una bocina y un espacio, y eso lo tenemos en la escuela y si yo presento lo que se de arte, pues ayuda mucho, todos sabemos algo de arte.	A
¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías?	Lo dejaría para la clase de educación artística, igual hasta sirve para repasar contenidos.	M
¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?	Pues se me ocurre ver en asignatura estatal, porque hay un tema que justo habla de eso, solo lo tendría que ajustar para verlo con los niños también.	AM

La segunda intervención práctica se llevó a cabo en abril de manera remota ya que debido a la pandemia COVID-19 se suspendieron las clases presenciales desde marzo. Se adaptó un curso en línea impartido por medio de la plataforma zoom el día 24 de abril de 2020.

Maestría en Arte

Guía didáctica

SEGUNDA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

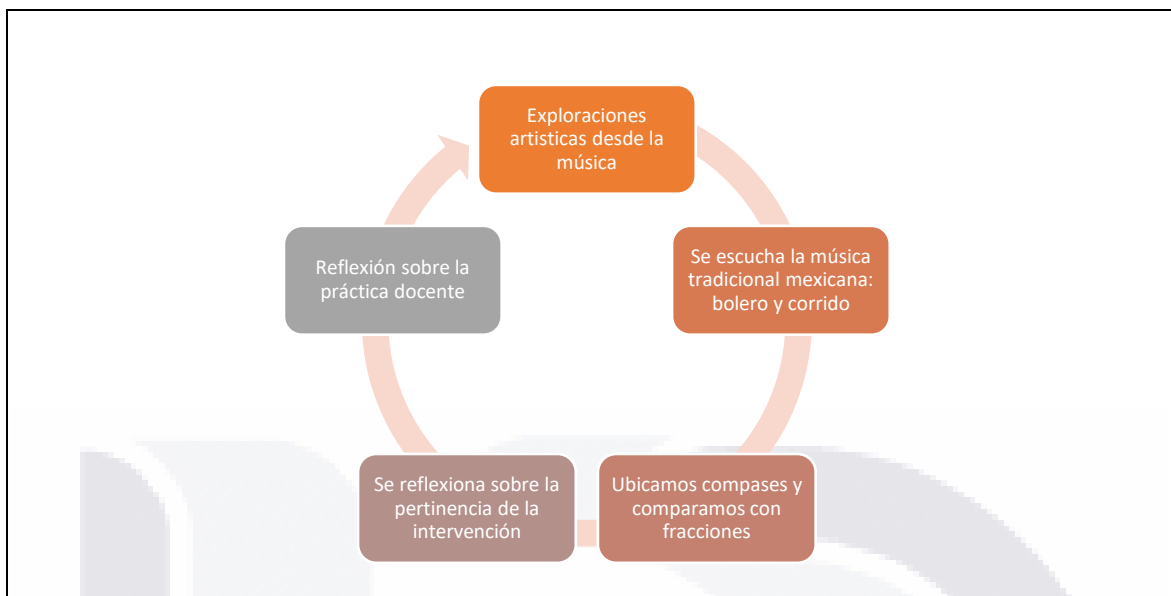
EXPLORACIONES ARTÍSTICAS TRANSVERSALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SECUNDARIAS RURALES DESDE LA DANZA Y LA MÚSICA

29. INFORMACIÓN BÁSICA DEL CURSO			
TÍTULO	El ritmo fraccionante	PARTICIPANTES	Mínimo 5, máximo 20
DURACIÓN	60 minutos	REQUISITOS	Estar en la práctica docente

30. DESCRIPCIÓN DEL TALLER
Este taller está dirigido a los docentes que están frente a grupo y estén interesados en implementar una práctica didáctica a través del arte. A partir de las exploraciones artísticas en la música, se establecerán los elementos transversales para desarrollar proyectos de trabajo en equipo que incorporen temáticas de matemáticas. El taller refuerza temas de fracciones, compás y música regional mexicana e involucra el arte como estrategia de enseñanza – aprendizaje.

31. OBJETIVO GENERAL
Reflexionar sobre las posibilidades de incluir a la educación artística en los temas académicos en la nueva modalidad digital e implementar exploraciones artísticas a través de la música que permitan fortalecer temas de matemáticas desde una estrategia didáctica que permita establecer elementos de transversalidad.

32. ESQUEMA DEL CURSO



33. CONTENIDOS, OBJETIVOS Y TIEMPOS ESTIMADOS

Contenidos	Objetivos particulares	Tiempo
j. Bolero y corrido: historia, similitudes y diferencias	Ubicar puntos en común y diferencias de las canciones	30 minutos
k. Contexto de las canciones en la comunidad y en México.	Hacer un recuento de la importancia de los ritmos en México	
l. Reflexión sobre la metodología de trabajo	Reflexionar las posibilidades que brindan los contextos escolares para la implementación de la metodología	30 minutos

34. TÉCNICA DIDÁCTICA

Aprendizaje mediante proyectos artísticos con enfoque en aprender sirviendo

35. METODOLOGÍA DE TRABAJO

La forma de trabajo se llevará a cabo desde la ejemplificación de la estrategia didáctica, donde los participantes vivirán el trabajo. Escucharán canciones que tienen un contexto similar en México, pero hay diferencias en su estructura rítmica. A partir de ello se ejemplificará con fracciones estas diferencias desde la alegoría de la pizza, se finaliza con una reflexión de la práctica docente.

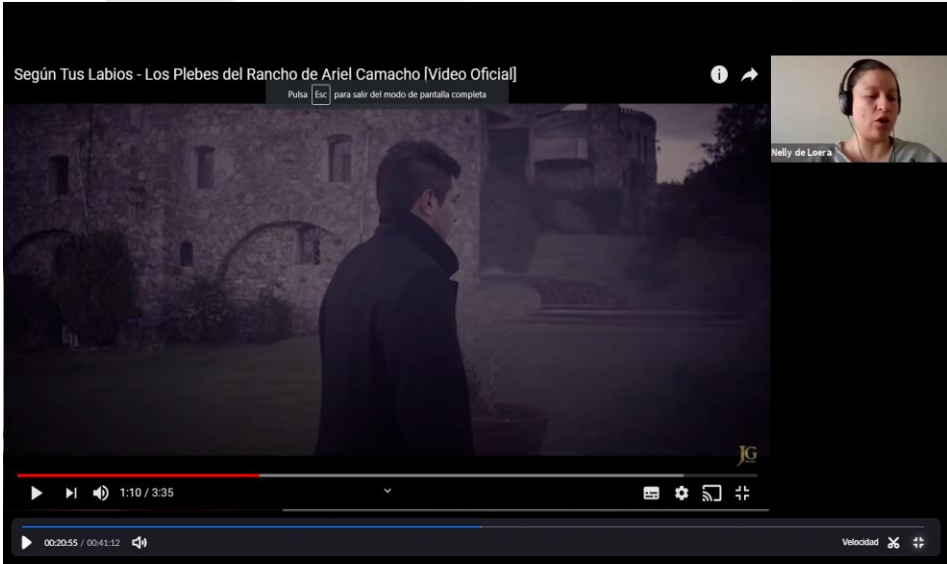
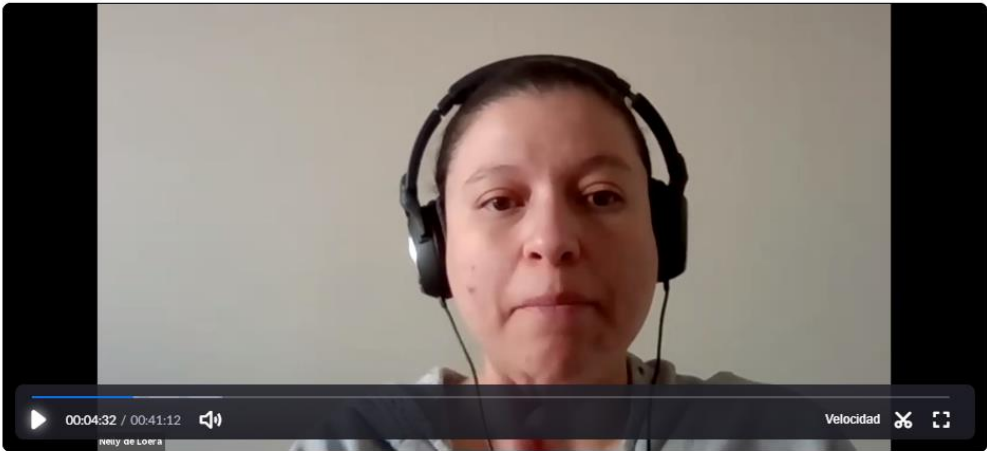
36. SECUENCIA DIDÁCTICA

Pasos	Material	Productos que incluyen las evidencias de aprendizaje para evaluarlas
<p>17. Se escuchas las canciones seleccionadas para la implementación un bolero y un corrido de antaño, otros del contexto actual.</p> <p>18. Se buscan similitudes y diferencias. Se anotan.</p> <p>19. Se aborda el contexto e historia de ambos ritmos que conforman las canciones.</p> <p>20. Se cuenta el compás para representar la pizza con las fracciones.</p> <p>21. Se hace un concierto con percusiones corporales, siguiendo los dos tipos de ritmos.</p> <p>22. Regresamos para escuchar las reflexiones. Se les comparte desde el site de Google la descripción de la metodología con los materiales disponibles. En equipos elaboran una reflexión que indique:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Implementarías esta estrategia en tu clase? b. Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente? c. ¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías? d. ¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran 	<p>Cuenta Zoom</p> <p>Imagen de pizza</p> <p>Hoja de observación de ángulos y figuras</p> <p>Google site</p>	<p>Escucha activa y participación</p> <p>Debate de los datos encontrados</p> <p>Encuesta contestada</p>

<p>funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?</p> <p>23. Compartimos en plenaria las posibilidades de la implementación.</p>		
---	--	--

37. EVALUACIÓN

Será una reflexión que permita observar si la implementación es viable o no según su práctica docente.



Reflexión docente de intervención didáctica número uno sobre violencia de género.

Maestría en arte, Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes

Nombre del taller: El ritmo fraccionante **Días de intervención:** 24 de abril de 2020
Horario: 10:00 – 12:00 horas **Ubicación:** Plataforma Zoom
Facilitador: Nelly Angélica de Loera Pérez

DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Grado que imparte: Segundo y tercero de secundaria **Número de alumnos:** 14
Edades: 13 a 15 años **Comunidad:** Norias de Paso Hondo

¿Implementarías esta estrategia en tu clase? ¿Por qué?	Creo que sí. Estuvo bien interesante porque no me había dado cuenta de que puedo utilizar elementos como la música para detonar un proyecto, por ejemplo. Me parece adecuada.	R
Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente?	Si, tenemos todos los recursos en el salón, realmente no se necesita mucho, yo creo que lo que necesitamos es capacitación.	A
¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías?	Ahora que se vino la pandemia ha sido difícil dar clase de Educación artística, no lo habíamos hecho. Creo que con esto se puede conjuntar para dar clases.	M
¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?	Siempre tengo problemas con los temas de física. Ahora que lo pienso, el sonido también es una cualidad física, creo que lo juntaré con algún experimento que puedan hacer en casa.	AM

Reflexión docente de intervención didáctica número uno sobre violencia de género.

Maestría en arte, Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes

Nombre del taller: El ritmo fraccionante **Días de intervención:** 24 de abril de 2020
Horario: 10:00 – 12:00 horas **Ubicación:** Plataforma Zoom
Facilitador: Nelly Angélica de Loera Pérez

DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Grado que imparte: Primero, segundo y tercero de telesecundaria **Número de alumnos:** 22

Edades: 12 a 15 años **Comunidad:** El codo

¿Implementarías esta estrategia en tu clase? ¿Por qué?	Si. Esta bien fácil así. Realmente pensaría al revés que de las otras materias se pueden apoyar de la educación artística para hacer estas estrategias.	R
Teniendo en cuenta tus recursos ¿Crees que el método pueda implementarse en tu práctica docente?	Si, pues esta muy sencillo, solo necesitas el material y está todo en internet. Es muy simple. Ya en presencial, igual le batallamos poquito por el internet.	A
¿En qué momento de tu secuencia didáctica lo pondrías?	Al inicio o al final. Puede ser que hagan un producto artístico donde plasmen lo que aprendieron del tema o que se les despierte la espinita por el tema cuando tenga que ver con algo de arte.	M
¿Qué otras ideas se te ocurren que pudieran funcionar, en caso de que quisieras implementar la estrategia, que involucren aprendizajes a través del arte?	En algunos momentos batallo para que lean, bueno realmente en todos los momentos. Pero si los invito a hacer un museo con sus dibujos inspirados en cuentos, igual logro que nomás por hacer el dibujo lean el cuento.	AM