



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: **EL SOCIODRAMA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA. UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**, que presenta el candidato a Maestro en Investigación Educativa: **LEVÍ ROMERO RAMÍREZ**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del Dr. **ANTONIO PADILLA ARROYO**, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBATORIO**.

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 12 del mes de Junio de 2020.

DIRECTOR(A) DE TESIS ANTONIO PADILLA ARROYO	
LECTOR(A) SUSANA ESCOBAR FUENTES	
LECTOR(A) MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO	
LECTOR(A) DIANA ELIZABETH GARCÍA SALGADO	
LECTOR(A) MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ GARDUÑO	



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ANTONIO PADILLA ARROYO | Fecha:2020-06-13 13:41:20 | Firmante

u9ERWebpj3s1zXDdSyOsHxzA52bylyw75pYiCideVa4epPuQLDibCQWwkBIWKJZ7NWOCKuN51Vfc57c05kK99JeeoYlHw5JA0vgPt3r3jSPOZ8q7K3+blecNfSQisophiKCS6XSOU
rxrlkn8bwt5HvFYy7q5FB7rsFvQeU0AbYRexqH3wKTh/fkHoC1d8hRcay5Ya21ypMksSl8rbE3UaMYdY9Z2vFlvV2aYXum1j5CMWLDRBs1j2xbTwGjh6TW25Lr1/N4dNOgYQG
ySIMQM2jvQ6H6tSpyBi1GLPRsU8aAcwUGlqntIQAdk2yknqeJf8Kf4AHUNygbvqN7U8hA==

DIANA ELIZABETH GARCÍA SALGADO | Fecha:2020-06-13 17:52:21 | Firmante

laqqBdlwbUZO9DUVbn+OfyIDYjUG+YB2u2IU3yctdD3fhqWyyZgKkBU8SGI7Iol2Sh86kkcCHOsP6jfrn4a1TiODZzmFMdntqYcsVfE1qdsJn4rLvHwzsbvrijUtz4FIRPJMvfcUM1/yzH
VwA7dB+0SlqJ4wTR7TUbtXCdaHILMd/lcyaIG98cveUSSk73+nfml+lxo9Cxe3lmHNbAPxha6IHR0FVnwdemYlaTLLxvpeGIga3PQ+ESBJQZNC1wa0jCfMsa9ZwX25qy/Txz7
M7dax8Un1yHUyxaaZfbAobMbtYJOGqaqbdpW58zhYrD8Qa67vhu9zt5mh5gTz9g==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2020-06-15 08:48:19 | Firmante

LOKbj7xdnT/7f/RIXHIBRfhCom1IUvZ9A5bEDZSE3tlpvhZ5zR03hfcgPPAd9JCOAFgHlwaoCxmJzHSmouFDID808/vtgZpMpmBpBu7HlaxEdh5yHeqO0h+o1Ke2OT5JRGNUdaWk
A8SMVrrzZ9G0obtBWwy4jLU2QyW2iiYel+YrbSlhVIX6eCKaD4nR/AmQmND3CZ+Z2+oQ0gCSfK80aY4BOLDpULx6FTGfEcugWigBBxxR35bD5ZzoQEzdkcHObVVAcz9s6LQO
5LUkYUMvoOG1femO2Vvr33Xmfvt4uGG+dLv9TZyIbGgnCPCU7nleJLXsFSEdtCq13mJRZMZA==

MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ GARDUÑO | Fecha:2020-06-15 13:30:54 | Firmante

XO4eGz53K/1CqgShLfbppBcaC+CJqxxDaGFvEf/D31XMDXfCBSUJnzQ/2EH+fdLRSscPiftl+szprYClapDaNwT0nxHhikg6ZpUSMHQOLgm6AgchF/VmtQKlxJKhuXz1Dc3p4lkek3
GDo1O2CHgCtyQ6QDcrY10zUkEwCUL0bQ/QSoN5KLUUD6S41xl9b7mxgCe6whdDMCvpEyiMZAVD6kD80IKpxBViw1xamTRwGFg/Lw7fX3IThICLea9AcVOUhvco5bPD1tbnlei
pnLNjmLEH2kqGcYSD1urqU9vMabWbXKEjxMsB5Lpmhcyg22YrKOEvsCdF3GE1K8vTktg==

SUSANA ESCOBAR FUENTES | Fecha:2020-06-15 16:14:24 | Firmante

ulzHdS1BNnQUJaqvNXYrUykvG0FkLo+LAZN7fig4AjKRNxkKmWoZdUHe0XCqetMz2hNVo/BYPNffts2elBI7vKDegV8oD/TsLAF7MZJ6Frr2SgubPJ7As33YNW01A1K77dZIS
BSWY8IVRAzI6XhublQR8zkJ1prLb3HTuQNbpSc5KjSYT0ilDij7izLpU8IT7X4CcnPrJPL8DUj2mThf5Vg6ihsYP2chSR991riRZw00uY4H/PbuoxaSf1nUFSmSsdJvMp/GxY7soM8H
afgVMmDoZgVwQ34q9QXrg3l/w5wtWwrxq5A4s5JxdyeHWeXZMuU9UoreunSbRK59Wg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



2bFGRI

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/v89pDmTBIFudrySqVhBHstMU4G6dfrz>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**El sociodrama como estrategia didáctica. Una experiencia con estudiantes
de nivel medio superior.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

LEVÍ ROMERO RAMÍREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ANTONIO PADILLA ARROYO

CUERNAVA, MORELOS

JULIO, 2020

Agradecimientos

A mis padres y mis hermanos que siempre me brindan su cálido amor, importante para mis proyectos académicos y profesionales.

A mis amigos por compartirme una perspectiva de vida en cada rato agradable de su compañía, sobre todo, por estimularme a continuar preparándome.

Al Dr. Antonio Padilla Arroyo por estimularme a replantear mi forma para ver las cosas, por darme la confianza de construir mi formación maestrante a través del descubrimiento, de los aciertos y de los no aciertos. Sobre todo, por ser un modelo a seguir como persona.

Al comité tutorial: Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo ICE-UAEM, Dra. Susana Escobar Fuentes ICE-UAEM, Dra. María del Carmen Gutiérrez Garduño IEBEM y Dra. Diana Elizabeth García Salgado ISCEEM, por su valiosa lectura y provechosas sugerencias. Sus aportaciones han sido de gran impacto para redirigir el proyecto de investigación y tolerantes al proceso formativo durante la maestría.

A la licenciada Mercedes Sánchez Cabrera, directora del Bachillerato Mesoamericana plantel Tlayacapan, quien facilitó los grupos y el espacio de trabajo.

A los jóvenes de la institución del 2º semestre por compartir su espontaneidad, entusiasmo y honestidad en el desarrollo de la investigación.

Mis gratificaciones al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por solventar los gastos de manutención para desarrollar la presente investigación, sin el apoyo esta experiencia no sería posible.

A la licenciada Ilse Priego Espinosa por compartir sus conocimientos profesionales y académicos.

Índice

Índice.....	IV
Introducción.....	1
Capítulo 1	6
1. Puntos de partida: el sociodrama como estrategia didáctica	6
1.1.1. Planteamientos y objetivos	11
1.1.2. Metodología	18
1.2. La asignatura y el programa frente la postura pedagógica: Ética II	22
1.3. Diseño de la intervención	28
1.4. Escenario de campo: Bachillerato Mesoamericana, Plantel Tlayacapan .	34
1.5. Posturas pedagógicas para estudiar el Sociodrama.	40
1.5.1. El enfoque Socio-cultural de Lev Vigotski	40
1.5.2. El enfoque socio-comportamental de Albert Bandura	44
Capítulo 2.....	49
2. El sociodrama cristalizado como estrategia: la escena dramatizada y su construcción con el cuerpo	49
2.2. La práctica ¿cómo se organiza?	53
2.3. El Sociodrama y sus técnicas	57
2.3.1 El doble:.....	58
2.3.2. Inversión de rol:	59
2.3.3. Retramatización:	60
2.3.4. Noticiero viviente:.....	61
Capítulo 3.....	63
3. El sociodrama en la experiencia con los sujetos: Análisis y evaluación de la experiencia.....	63
3.1. Narrativas: Historia de los estudiantes.....	63
3.2. Encuentro con los datos clave en la Sesión 8	63
3.3. La historia de la farmacia: surgimiento en la Sesión 1	65
3.4. El sociodrama en acción: historia de la farmacia, Sesión 4	66
3.5. Descripción del análisis en la evaluación de la experiencia.....	68
3.6. Análisis de la entrevista grupal: diálogo, dramatización y caldeamiento. ...	72
3.7. El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	92

3.8. Evaluación de la Intervención educativa.....	98
Conclusiones.....	106
Referencias	111
Índice de tablas	119
Índice de gráficos	119
Índice de Ilustraciones.....	119
Índice de instrumentos	120
Índice de transcripciones.....	120
Anexos	121
Evidencias de las sesiones realizadas	121
Estadía académica en la Universidad de Córdoba, España	128
Servicio de Atención a la Diversidad	129
Aula de Mejora de la Universidad de Córdoba	130
Programa de Familias en red y activas: ferya.....	132
Recolección bibliográfica	133
Contribución de la estadía académica para la tesis final de maestría	135
Anécdota COVID-19	137

Introducción

La motivación de la investigación educativa parte de las prácticas grupales en la educación, en específico, las que estimulan a la corporalidad a expresiones activas en las cuales se observan lenguajes para comunicar situaciones, emociones, sensaciones y sus ideas. En el aula se establece un escenario que organiza a los integrantes del grupo, en ella se atestiguan encuentros polifacéticos que surgen de la eventualidad en las interacciones de socialización, a menudo, los profesores podemos observar momentos fugaces en que los alumnos narran historias que sucedieron la tarde anterior, el fin de semana, en compañía de su familia, amigos, pareja o bien, solos. Estas anécdotas describen características de lo vivido que permite formular preguntas, ¿cómo pueden ser integradas al acto educativo sin perder la forma natural de su historia?, ¿cuáles son sus posibilidades para relacionarlas al formato académico?, ¿qué herramientas ayudan a expresar sus relatos para usar el contenido de manera pedagógica?, ¿cómo se puede integrar al grupo para formar parte de la narrativa? al grupo en las narrativas?

El acercamiento amateur al Arte Teatral como una práctica cultural y recreativa, es el segundo motivo para desarrollar el presente trabajo, ya que permite experimentar actividades en las cuales se estimula al cuerpo a desarrollar expresiones motoras, sensoriales, faciales, orales y de percusión. Una disciplina utilizada como recurso pedagógico en toda la historia de la educación, la cual evoluciona en cada época del tiempo, también es adaptada para fines grupales de integración y prevención. Como es el caso del sociodrama, herramienta construida a base de actividades teatrales que con el tiempo forjaría una alternativa para trabajar la terapia grupal.

El sociodrama es una herramienta creada por Jacobo Levy Moreno en 1959 en un trayecto histórico de circunstancias bélicas, movimientos migratorios e incertidumbre social a consecuencia de las guerras mundiales. Levy Moreno desarrolló una sensibilidad hacia las personas desprotegidas, extranjeros huyendo ante de la guerra, grupos marginados a consecuencia de la desigualdad y la discriminación, La afición de Levy Moreno hacia el arte teatral lo inspira a reproducir ejercicios de la disciplina artística en sujetos que necesita ayuda terapéutica, dramatizar escenas en las que existen tensiones personales con ayuda grupal,

improvisar con el orden cronológico de las historias narradas; lo llevaría a explorar un formato de terapia grupal el cual denominaría como psicodrama. La finalidad del psicodrama es resolver los problemas personales en un sujeto-paciente con apoyo de un grupo, lo cuales son auxiliares para dramatizar los conflictos y esto tengan perspectiva desde los ojos, las experiencias, las opiniones y pensamientos de los otros. La demanda histórica, la exploración de la herramienta y las reflexiones de Levy Moreno, permiten que el sociodrama evolucione a una dimensión de ayuda colaborativa, en la cual, los integrantes del colectivo son sujetos-pacientes, La dramatización se ve centrada en la resolución de problemas grupales, Levy Moreno lo denominaría como el sociodrama.

La investigación educativa estudia el sociodrama como una estrategia didáctica que estimula la corporalidad en el proceso enseñanza--aprendizaje, dramatizando las experiencias acumuladas en la vida. La herencia cultural de las prácticas sociales reproducidas en hábitos de convivencia, las costumbres, los conflictos y en general, los lenguajes de comunicación encuentran respaldo en la perspectiva sociocultural de Lev Vigotski, orienta a comprender los símbolos integrados en la interacción social, la función de las experiencias grupales en la construcción de la corporalidad para el aprendizaje. En la teoría socio-comportamental de Albert Bandura, rescata la imitación (también nombrada como modelaje) en las experiencias sociales que cada individuo registra en los grupos y las personas con quienes se desenvuelve. Por ejemplo, el primer núcleo que dotara de estímulos al individuo es la familia, con ellos imitará la forma de caminar, hablar, expresar o guardar sentimientos, la educación, inclusive la violencia si esta fuera el caso. A lo largo de su vida estará integrado al motor social como un escenario reproductor de prácticas culturales, violentas, oprimidas, inclusive justas

La valoración moral de situaciones que acontecen en la vida cotidiana sobre lo que socialmente es visto como bueno y como malo, permite debatir las construcciones de pensamiento que conforman los saberes previos de los alumnos, los cuales definen su comportamiento y por tanto, la manera en cómo percibe la realidad. Los jóvenes de nivel medio superior se encuentran en una transición de la adolescencia a la adultez, el educar, es una tarea permanente y definitivo para orientar sus

conductas hacia la formación de un ciudadano autónomo y equilibrado. El sociodrama abre camino hacia una práctica educativa basada en el hacer, para orientar y educar a los individuos desde la reflexión en su propia experiencia.

En la asignatura Ética II para el nivel medio superior se establecen temáticas de orden curricular basados en situaciones de la sociedad actual, lo cual permite identificar conflictos morales prestos a que los alumnos debatan sus ideas, compartan experiencias y a partir de ellas, construyan escenas sociodramáticas. Se ha elaborado una intervención educativa diseñada con una unidad temática de la cual se desprenden planeaciones que organizan las actividades del sociodrama, por lo regular, basadas en técnicas de presentación, caldeamiento, dramatización y de reflexión grupal. El sociodrama ha sido utilizado como una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés, la asignatura de sociología y en el desarrollo de habilidades para la prevención del delito. Los antecedentes muestran pautas para seguir estudiando en el acervo cultural que los colectivos escolares depositan al interior del aula con las reacciones corporales estimuladas por el sociodrama, las cuales transforman el orden del lugar. El orden del lugar estimula a los cuerpos a experimentar el acto educativo mediante la espontaneidad ocurrida en la interacción grupal, las actividades que los alumnos desarrollan expresan fenómenos de tipo emocional, usualmente están presentes pero invisibilidades, los cuales se categorizan en el presente trabajo dando sentido a través de códigos para realizar el análisis de las sesiones desarrolladas durante la intervención en el Bachillerato Mesoamericana, Plantel Tlayacapan.

La institución educativa Bachillerato Maesoamericana es un escenario privado que oferta el nivel medio superior en el municipio de Tlayacapan, Morelos; su ubicación rural da pauta a un poblado de usos y costumbres a través de lo que históricamente ha formado su actividad económica, la alfarería. Un lugar comerciante y además con el título de pueblo mágico, el segundo más importante en el estado después de Tepoztlán. Sus características lo hace un escenario interesante para percibir la reproducción de costumbres en las que hasta ahora, desenvuelve sus identidades juveniles. El uso de alternativas educativas para estimular el proceso de enseñanza aprendizaje para contribuir a la transformación social desde la escuela, están

reflejados en el esfuerzo de la presente investigación educativa desde una metodología de intervención educativa, analizada con la modalidad cualitativa para interpretar las subjetividades expresadas en la cotidianidad del aula, producidas en las escenas sociodramáticas, en las interacciones que los alumnos desarrollan con eventualidad. En los resultados nos encontramos con sensaciones producidas por actos de discriminación, tensiones cotidianas que incomodan a las percepciones de corte moral que un grupo de personas genera sobre la situación, en el cual, el grupo al verse parte de la escena, revive dramáticamente el momento real, ensayando las circunstancias que nos pueden ayudar a resolver, a ponernos en los pies del otro y entender cuáles son sus frustraciones, sus opresiones y el acto de justicia que equilibre el bienestar deseado.

El sociodrama en este trabajo, culmina como una estrategia capaz de reconocer las necesidades de otros gracias a la empatía, a la posibilidad de jugar con roles que auxilian a la proyección eventos que en algún momento todos nos hemos encontrado, vivenciado e inclusive provocados. Formamos parte de una sociedad ligada a sus tradiciones, a la reproducción de prácticas que nos dan identidad y que forman parte de nuestra región nacional, sin embargo, una sociedad que como en toda época se deconstruye, se transforma y desarrolla el futuro, en una constante eventualidad del ensayo-error y de las decisiones que forjan nuestra educación humana.

El primer capítulo extiende los elementos que llevan al uso del sociodrama con los objetivos de la investigación educativa, en la cual se desplantan las preguntas, los objetivos, las características de otras investigaciones que hacen uso del sociodrama así como autores que han aportado elementos esenciales para interpretar las posturas de Levy Moreno, el creador del sociodrama haciendo un recorrido bibliográfico para entender las condiciones sociales y personales que motivaron a ejercer la práctica de actividades teatrales para el bienestar psicológico de los grupos vulnerables. En el mismo sentido, se relaciona la vocación de Levy Moreno con los elementos del currículo en la asignatura Ética II, con el despliegue o discursivo del autor Bernardo del Toro que señala la necesidad de aprender a cuidarnos como sociedad frente a una época en la cual los tiempos climáticas

amenazan la subsistencia humana. Posteriormente se despliega la importancia de educar para la vida en valores morales en construcción de una cultura para el bienestar mundial, momento en el que se describen los enfoques teóricos sociocultural y sociocomportamental.

El segundo capítulo, muestra las características con las que se aplica el sociodrama, se describen las actividades dramáticas que son utilizadas durante la intervención educativa, así como algunos aspectos del grupo muestra en el que se llevó a cabo.

El tercer capítulo es el desarrollo interpretativo de los datos recolectados, codificados y purgados en tablas comparativas para detectar cada aspecto relevante de las actividades que se describen en el capítulo dos. Se introduce narrativas de los eventos analizados para familiarizar el ambiente que existió en esas sesiones. Posteriormente se despliegan gráficos, tablas e imágenes para realizar los análisis cuyo peso permite responder a uno de los objetivos específicos de la investigación. En esta apartado se integran autores para fortalecer una mirada complementaria a las bases teóricas de Bandura y Vigotski, estos se adentran a los aspectos de espacio, corporalidad y juego dramática, ello son Knappe, Baldwin, y Escolano, etc., los cuales aportan sustento al trabajo.

La última sección muestra las conclusiones finales del trabajo en donde se manifiestan los aspectos que no resultaron, aspectos que faltaron y los aportes descubiertos. Finalmente, hay un apartado de anexos en los que se muestran elementos provenientes de una estadía internacional con experiencias y bibliografía que viene a darle un posible giro al proyecto para un futuro doctoral. Cabe mencionar, se integra un apartado de evidencias visuales que de manera general presentan diferentes sesiones de la intervención educativa.

Capítulo 1

A meeting of two: eye to eye, face to face.
And when you are near I will tear your eyes out
and place them instead of mine,
and you will tear my eyes out
and will place them instead of yours,
then I will look at you with your eyes . . .
and you will look at me with mine.

*Jacobo Levy Moreno*¹

1. Puntos de partida: el sociodrama como estrategia didáctica

El sociodrama es creado por Jacobo Levy Moreno es la evolución del psicodrama, los cuales están basados en las experiencias escolares y terapéuticas que se desarrollan con el trabajo de grupos, basadas en la improvisación para la expresión de ideas a través de técnicas teatrales. Surge como una alternativa para la terapia de grupo y destinado al sector social que se encuentra en refugios, en situación de marginación así como discriminación. La función del sociodrama es buscar soluciones a las experiencias que perturban el bienestar de una o varias personas. Según Nolte (2014):

The psychodrama addresses private problems, the problems of the protagonist and the members of the psychodrama group. The sociodrama is intended to address social problems, often the misunderstandings that arise between different cultures. To achieve this goal, sociodrama works with representative types within a given culture and not private individuals. It constitutes a nonclinical application of the same spontaneity techniques of psychodrama. It is a method of sociotherapy. Moreno's search for the king of Austria, the event that he calls the first psychodrama, was more of a sociodrama because it was an attempt to deal with the social problems of leadership in postwar Austria (Nolte, 2014, pág. 206).

Las representaciones típicas que el sociodrama desarrolló con regularidad, fueron problemas de pareja, abuso de autoridad por parte de las autoridades así como las preocupaciones ante una precariedad económica. El contexto social en el que

¹ Retomada de la obra Moreno & J.L., (1987)

desarrolla esta herramienta parte de la formación personal que Jacobo Levy Moreno experimente en su vida.

Con base en Moreno & J.L. (1987), Levy nace en Rumania en el año de 1889 pero se crío en la ciudad de Viena (Austria) en una situación de refugiado bajo un contexto tenso en el Imperio de los Habsburgo debido a un gobierno ineficaz como consecuencia de la monarquía. Aproximadamente en la época de la primera guerra mundial estudiaba medicina y psiquiatría en la Universidad de Viena, cuyas áreas de conocimiento se ven inclinadas a la personalidad filantrópica que Levy fue conformando durante su crecimiento. Durante su adolescencia es inspirado por una corriente filosófica denominada jasidismo (del hebreo “*jasid*”: piadoso²), postura judía-ortodoxa basada en recuperar la fe y esperanza del pueblo judío ante las circunstancias adversas de las que provenía (matanzas y pobreza). Levy adoptaría el apellido Moreno que alude a *rabino-jefe* en el contenido de la oración judía; de tal manera, Levy se desarrollaría de manera voluntaria al servicio de los niños, refugiados, prostitutas, personas desplazadas, prisioneros y delincuentes.

Con base en la sección autobiográfica que Jhonatan Fox recopila en el texto Moreno & J.L., (1987), describe las motivaciones personales que lo llevan al servicio de la comunidad, en el cual narra su necesidad de encontrar un sentido a las motivaciones personales para definir la existencia de un Dios ordinario y presente en la tierra, un ser espontáneo y creativo. Los cuestionamientos lo dirigen a entender que dios está en los hombres, ellos son la voz y el futuro, su religión se debe expresar en ayuda, en curación, en desinterés y anonimato. Vocación de servicio y amor sin búsqueda de recompensa. En la siguiente cita se puede apreciar el pensamiento en propias palabras de Levy:

The evolution of the future is wide open for specuktion. Birth and death may not be terminal but may attain new meaning through scientific discoveries [...]. Following the example of Christ we have given him and can give him a new life, but not in the form which our ancestors cherished. We have replaced the dead God by millions of people who can embody God in their own person (Moreno & J.L., 1987, pág. 12).

² Consultado de: <http://centrozerkamoreno.net/j-k-jasidismo-katheiro/>

Para cristalizar estos pensamientos su primera práctica estaría presente en los jardines de la ciudad (parques), así como en los jardines de niños (escuelas). El lugar de encuentro común para niños, primer formato de grupo en el cual se puede trabajar la improvisación y la creatividad como esencia de Dios (en sentido metafórico) encarnado en la unidad. Contaba cuentos de aventuras y todo tipo de eventualidad en el que los niños se involucrarán; mantenía el ritmo de la energía grupal logrando convertir a una sola voz el lenguaje de comunicación establecido. Este lenguaje agradaba a la experiencia exploratoria que Levy construía en torno a sus ideales filantrópicos en la formación del método psicodramático que tarde o temprano evolucionaría al sociodrama. En sus escritos autobiográficos se comprenden las ocurrencias que dotaban de conciencia a la oportunidad de trabajar con los niños:

When I look at a child, I see "yes, yes, yes, yes." They do not have to learn to say, "Yes." Being born is yes. You see spontaneity in the living form. It is written all over the child, in his act hunger, as he looks at things, as he listens to things, as he rushes into time, as he moves into space, as he grabs for objects, as he smiles and cries. (Moreno & J.L., 1987, pág. 206).

Emprendería un movimiento de servicio comunitario que daría creación a un refugio para desplazados entre los años de 1908 y 1914, el cual se denominaría *The Religion of the Encounter*. El refugio se ubicó en el centro de Viena, a cual acudirían cualquier grupo de personas que lo necesitaran sin costo alguno; por las noches Levy desarrollaba sesiones de teatro espontáneo con la finalidad de sanar las tensiones que cada persona vivenciaba, o bien, las que se ocasionaban de manera interna entre huéspedes. El lugar fue solventado por aportaciones voluntarias de las personas que recibían el beneficio de los trabajos grupales desarrollados por Levy y sus amistades.

Continuando con uno de los fragmentos autobiográficos de Moreno & J.L. (1987), Levy expandiría sus motivaciones al servicio de prostitutas, acompañado de un médico para realizar valoraciones de la salud física ante posibles enfermedades venéreas, rompería las barreras que anteponen la reputación de este sector social, fuertemente criticadas por los prejuicios sociales en la ciudad. Se adentraría a

buscar la catarsis de bienestar mental que ellas necesitaban ante la opresión que usualmente padecían con sus clientes y la sociedad. Evito comprender y analizar los motivos por los cuales ellas se dedicaban a la actividad de prostitución, estaba centrado en ofrecer apoyo terapéutico.

Aproximadamente en el año 1915 se instala en Viena un gran campamento de desplazados Italianos a consecuencia de la primera guerra mundial. La cantidad de gente según la impresión de Levy, arribaban a más de diez mil personas. La cantidad rebasaba las expectativas de realizar encuentros psicodramáticos al alcance de todos, sin embargo, el suceso lo que le llevaría a tener mayor ingenio para el desarrollo del sociodrama, principalmente de la sociometría como un medio para trabajar con grupos de manera simultánea en diferentes lapsos de tiempo. En el mismo sentido, podemos observar los estímulos y necesidades que van construyendo el camino del Levy Moreno hacia la terapia de grupo.

Finalmente, se integran tres momentos en los que se muestra la construcción del proceso que llevaría a Jacobo Levy Moreno para encontrar el sentido de grupo como aquella expresión para la creatividad y espontaneidad, inclinada a una propuesta terapéutica pensada para el bienestar de comunidad.

Según Beliza (2013), el contexto en el que Jacobo Levy Moreno desarrolla sus teorías se basa en procesos interculturales de movimientos migratorios al paso de los conflictos bélicos que orillaron las multitudes a la marginación e incertidumbre de un escenario de convulsión social. La iniciativa de Moreno representada a través del psicodrama y sociodrama muestra una perspectiva innovadora para el intercambio grupal.

Según Ramírez (1997) se debe considerar el año de 1908, en el cual Moreno observa en las escuelas el juego de los niños para imitar roles cotidianos como el de papá, la mamá, el policía, entre otros. Notó que el uso de la fantasía para representar cuentos, fábulas y todo tipo de historias en las que proyectaba con regularidad los deseos y las frustraciones cotidianos. Para los años de 1921 a 1923 habría habido puesto nombre a las prácticas exploratorias ahora definida como el psicodrama, el que se define como un método terapéutico para el “[...] trabajo

grupales e individual, en el que por medio del empleo de técnicas de acción se logra la exploración de la situación vital y existencial de la persona (Bezanilla, 2012, pág. 172)". Levy profundiza el objeto psico-emocional del sujeto con ayuda de un grupo. "Al igual que los niños, los adultos usaban su imaginación o la representación vicaria de ciertas escenas para acercarse a un problema en el que se sentían involucrados (Ramírez Agustin, 1997, pág. 21)", En esos años Levy fundaría el *Teatro espontáneo* en el cual mejoraría la práctica del psicodrama para redirigirlo al sentido de grupo y que sentaría la base del sociodrama en los últimos años de la década de 1950. Con el tiempo, algunos autores como Leventón (1980), redefinirían el sociodrama como una representación pictórica de un individuo en relación con su grupo.

El trabajo desarrollado por Levy Moreno se ha retomado en el ámbito educativo para la propuesta de ambientes escolares para la prevención y protección de grupos susceptibles a caer en vicios, un ejemplo es la intervención socioeducativa de Morales (1998) la cual usa el sociodrama como una técnica de actuación con jóvenes para evitar el consumo de drogas. El argumento se basa en utilizar alternativas eficaces y atractivas para trabajar en grupo. Los resultados de la investigación demostraron que las "técnicas dramáticas hacen que el grupo utilice sus propios recursos en la exploración de la identificación de la situación real dramatizada (Morales, 1998, pág. 174)". Los resultados se respaldaron con la aplicación de cuestionarios en formato cuantitativo y el otro cualitativo para realizar el análisis de la intervención.

En otras investigaciones el sociodrama es utilizado como una estrategia didáctica, el caso de Morales G. V. (2016) la cual elabora un trabajo para estimular la enseñanza del idioma inglés a través del sociodrama para el desarrollo de las habilidades comunicativas, esencialmente la oral y auditiva, las cuales se utilizan en los juegos dramáticos que la espontaneidad y creatividad de los alumnos. La investigación de Ferrer (2015), lo dirige a el sociodrama a la práctica de enseñanza y el manejo grupal en la materia de sociología, su trabajo centra la construcción de un ambiente grupal como primer paso, en el cual puedan expresar sus inquietudes,

crear un estado de confianza que les atraiga a la clases. Por último, establecer los contenidos de la asignatura como la meta para llegar al aprendizaje significativo.

Los trabajos de Morales G. V. (2016) y de Ferrer (2015) muestran los aportes hacía un ángulo de aprendizaje, dando referencia a las posibilidades de eficacia que el sociodrama ha brindado en dichas experiencias, lo cual antecede al camino que la presente investigación pretende redirigir hacia el camino del aprendizaje que se esboza en la expresión corporal durante el desenlace de la interacción grupal.

El sociodrama contiene juegos cuya naturaleza desarrolla la integración grupal, en la cuales se interpretan las experiencias del colectivo escolar, de suma importancia en el aprendizaje. Vigotski (2001/1934b) habla del proceso grupales como un comportamiento natural de la especie humana e importante para la construcción del aprendizaje, el ambiente y la percepción establecen un escenario de estímulos secundarios que enriquecen a los procesos de socialización, por tanto, el drama es un provocador que transformar el lugar, el orden y el espacio establecido para estimular a los cuerpos hacia una experiencia espontánea en dónde ellos son los protagonistas para organizar ideas, escenas y panoramas sobre el tema en común.

En la presente investigación se diseña una intervención educativa usando como estrategia didáctica el sociodrama, para hacerlo se elige como área temática la asignatura Ética II. Las preguntas y los objetivos con la cual se desarrolla, se muestran a continuación.

1.1.1. Planteamientos y objetivos

Pregunta de investigación

¿Cómo funciona el sociodrama como estrategia didáctica para la construcción corporal del proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes del nivel medio superior mediante la asignatura de Ética?

Preguntas específicas

¿Qué eficaz es el sociodrama en el proceso enseñanza-aprendizaje con la dramatización?

¿Cómo se construye el cuerpo a través del sociodrama con la interacción de los sujetos en el espacio escolar?

Objetivo general

Comprender el sociodrama como estrategia didáctica mediante la asignatura “Ética II” en jóvenes de nivel medio superior.

Objetivo específicos

-Desarrollar un programa de intervención educativa del sociodrama como estrategia didáctica para la corporalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Reflexionar las escenas del sociodrama en la temática de Ética para el aprendizaje significativo.

La inquietud del trabajo, parte de las experiencias personales en el aula y el grupo escolar como principal fuente de ideas, experiencias e interpretaciones. El interés por los recursos teatrales es la afición por el teatro, la inspiración para explorar actividades corporales cristalizadas en la dramatización que llevaría a encontrar el sociodrama de Jacobo Levy Moreno. En el inicio no había una claridad para observar lo que el cuerpo transmite en las actividades dramáticas, desde las representaciones personales regularmente, se interpretaba como un acto que lograba entretener al grupo ante la posibilidad de expresar una serie de ocurrencias que inesperadamente los saca de la dinámica cotidiana en el aula. Entrar al salón, formar filas, mantener una corrección del cuerpo, centrar su atención hacia una pizarra, etc., vislumbra un escenario que corporalmente transmite una reacción en cadena, lo mismo sucedía con las actividades dramáticas, con la diferencia de mostrar una experiencia grupal activa.

Cuestionar la actitud de recreación en el acto dramático implica distinguir lo siguiente, si un grupo que se encuentra en movimiento, con aparente comodidad, ¿significa qué aprenden más?, ¿se define como una práctica exitosa?, o de lo contrario, si el grupo no responde, existe negatividad o falta de interés a las actividades, ¿hay aburrimiento?, ¿significa que no están aprendiendo? , ¿Empíricamente podemos decir que es una práctica es fallida? Con base en este

bosquejo ¿qué criterios determinan si las actividades son exitosas o fallidas?, ¿cómo se demuestra algo que a simple vista se interpreta como alumnos entretenidos de alumnos desinteresados?, Podemos hacer una especulación visual en la que el cuerpo de los integrantes expresan de manera individual y colectiva. En todo momento el cuerpo comunica mensajes cuya forma de entender es subjetiva al interés objetado.

En el interés del sociodrama, Levy Moreno establece una sensibilidad para el bienestar social, las personas tienen derecho a un trato digno, apaciguar las experiencias vividas provocadoras de un malestar. En un contexto de convulsión social, la esperanza es una creencia que dota a la humanidad de un sentido nuevo, Levy lo observa en las catarsis sociodramáticas, enfatiza ese desahogo como el sentido del bienestar en el ejercicio colectivo.

Sociodrama has been defined as a deep action method dealing with inter group relations and collective ideologies. [...] The audience is organized in accord with a mental syndrome which all participating individuals have in common, and the aim of the director is to reach every individual in his own sphere, separated from the others. He is using the group approach only to reach actively more than one individual in the same session. (Moreno & J.L., 1987, pág. 18).

El desahogo “*mental síndrome*” Según Moreno & J.L. (1987), se entiende como la catarsis que el sociodrama provoca en el colectivo. Un problema escenificado con la participación espontánea de los integrantes, el cual permite resentir eventos personales y reavivar los recuerdos de experiencias que les permite replicar de manera ficticia las acciones que generan el conflicto de la interpretación. Cada integrante vive la experiencia de forma interna en el enlace de sus recuerdos, al mismo tiempo que el grupo lo hace en su individualidad mientras todos forman parte de la práctica. Este proceso se debe al drama y los ejercicios que lo impulsan.

El drama y las técnicas que construyen los juegos de interpretación en el sociodrama, son la evolución del Arte teatral como un recurso utilizado a lo largo de la historia, en este caso, orientado al uso terapéutico. El arte teatral ha sido un medio protagónico en las prácticas educativas, según Cutillas (2015):

El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. El arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida. Visto desde este ángulo, el

arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía... y la pedagogía (pág. 2) (Laferrière, G., 1997, pág.75).

En esta disciplina, el drama es importante para crear escenarios, personajes, objetos y todo tipo de representación humana existente en nuestra época. Se explora el pasado así como se crea un futuro distante, se establecen ideas sobre lo desconocido, lo que no controlamos, lo que genera duda; en fin, el teatro son todas las posibilidades de pensar y expresar sin termino alguno. El papel del arte dramático acompaña la evolución educativa en la era posmoderna de la humanidad, Según Baldwin (2004/2014), los años 60 y 70 promueven el esplendor de dicho disciplina en las estrategias de la práctica educativa, los profesores experimentan el impacto positivo de los ejercicios dramáticos en el desempeño de los alumno en el interior del aula. “El interés se volcaba en el nivel de compromiso del alumno con la experiencia de “jugar a ser” (Baldwin, 2004/2014, pág. 29)”. Con el cambio socioeconómico y la necesidad de empalmar la educación a la demanda laboral, los programas educativos sufren sistematizaciones que limitan la transversalidad en las asignaturas. Se disminuye los espacios para las áreas artísticas, y por ende los recursos que centran su utilidad en los procesos.

Según Baldwin (2004/2014) el arte teatral se retoma en la educación por la década de los años 90, establecer un grado de flexibilidad en los programas educativos representa importancia a consecuencia del rigor curricular que desgastaba las prácticas educativas y que en la actualidad sigue sucediendo. Dicha flexibilidad permite la espacio necesario para que los docentes estén desahogados y establezcan actividades dramático, las cuales fomentan la reflexión de las experiencias grupales, el sentir de cada integrante frente a sus ideas contrastadas con sus compañeros, finalmente, hilar el ritmo de las participaciones como una espontaneidad que construye el aprendizaje de forma natural.

El sociodrama se compone por actividades pensadas desde el arte teatral o dramático, por su naturaleza, establece una práctica educativa en el desarrollo de los procesos grupales, estimulan el papel de la improvisación a la imaginación, el juego y la interpretación del mundo desde nuestras experiencias para reconstruir el camino al contacto humano, las emociones y la sensibilidad. En otras palabras, “El

arte dramático aplicado a la educación ha evolucionado hacia el arte dramático para aprender; una experiencia activa, interactiva y reflectiva, compartida y creativa [...] (Baldwin, 2004/2014, pág. 31)”.

El sociodrama como estrategia didáctica representa para la investigación, una experiencia activa, realizada al momento y mediante los estímulos compartidos entre grupo, así como el papel docente para provocar los conflictos desde las ideas que expresan los alumnos. Este proceso visto con la teoría socio-cultural de Vigotski (2001/1934b), muestra a la condición humana vertido en los procesos de construcción escolar en un escenario de socialización mutua, en la cual se desarrollan discursos y lenguajes de comunicación que llegan a caracterizar a un grupo de otro. Cada cual cuenta con un sello distintivo acorde a las personalidades del salón, con base Rockwell (2018), esto se denomina cultura escolar, caracterizadas en depositar comportamientos, reproducen hábitos, pensamientos y prácticas. En ella, existen sujetos con diversas características de vida, sin embargo, pertenecen al mismo sistema de lenguajes culturales que universaliza el lugar. Las creencias o construcciones morales producen conflictos entre las personas que procuran mantener el recato, frente a quienes deciden actuar de forma contraria.

La asignatura de Ética II del nivel medio superior es una disciplina que reflexiona los comportamientos humanos mediante la discriminación moral de lo socialmente aceptado y rechazado, en el orden civilizatorio. Los contenidos están centrados en las dinámicas culturales y comportamentales de la interacción humana del pasado como en la actualidad, la construcción de los temas son vigentes porque se realizan en la cotidianidad y los alumnos son testigos de la época en la cual según Vigotski L. S. (2001/1934b) les permite acumular saberes previos, información que construye los esquemas de pensamiento con los cuales desarrollan un sistema de creencias que les permite ensayar juicios de valor con que refutar y construir en el aula a través de la ética gracias a las experiencias de la vida.

La renovación del programa para la asignatura Ética II para el nivel medio superior con fecha del 2017 al 2020 y subsecuentes, con base en SEP, (Ética II, Programa de estudios segundo semestre , 2017) muestra una diversificación de contenidos

con atención a las problemáticas de la actualidad, ejes transversales para el desarrollo de habilidades lectoras, saludables, ambientales y sociales. Es un programa flexible con los contenidos debido a que no se establece una saturación de tópicos, la cual, con regularidad aprisiona las prácticas docentes a cumplir en tiempo record durante el semestre. El nuevo formato permite deconstruir las prácticas educativas que el docente considere a conveniencia de la clase así como de su crecimiento profesional, esto implica hacer usos de estrategias y recursos que aprovechen la flexibilidad del programa que impacte en la reflexión del alumno, estimularlo a un aprendizaje desde el hacer que aproveche las condiciones físicas y estimulantes que el ambiente escolar aún proporciona de manera indispensable para el aprendizaje significativo, sobre todo, con miras a una educación que cada vez se enriquece en el uso de las tecnologías como producto de la época en que evolucionan rápidamente y modifican la modalidad social en la que se comunican los adolescentes.

Con base en Bauman & Maseo (2018), a generación actual evoluciona a un lenguaje digital, los medios de comunicación mediante redes sociales acortan la distancia y el tiempo para interactuar en un mundo virtual, la economía hace uso de los medios para la venta de productos en diferentes rubros: alimentos, ropa, vehículos y todo tipo de artículos como accesorios. Frente a esta nueva comercialización, es notable el aumento de la publicidad en el mismo sector digital, se hace presente y con mayor impacto estilos de vida que fomentan la creación de estereotipos que son absorbidos de manera audiovisual por el público. La reproducción social de los estímulos mediáticos se basa en arquetipos de vida, cuyos personajes son imitados y trasladados del mundo virtual a la realidad. En la denominada cultura escolar que Rockwell E. (Huellas del pasado en las culturas escolares, 2018) señala desde las prácticas culturales y vivenciales que los sujetos viven en un lugar, para después ser depositadas en el aula, actualmente se anexan los nuevos lenguajes interactivos de la tecnología desempeñados en los dispositivos móviles. Las nuevas prácticas suelen desviar la convivencia presencial hacia una realidad virtual que engloba una infinidad de estímulos digitales, reduciendo las prácticas de estímulos vivenciales. ¿Es favorable el impacto de las

nuevas prácticas digitales en los leguajes corporales de la convivencia escolar?, ¿Es importante estimular los encuentros físicos en el lenguaje de la cultura escolar en la nueva era digital?, ¿Cuáles son las consecuencias de la nueva era digital en la corporalidad de los estudiantes?, ¿Qué efectos hay en la práctica escolar el reutilizar estrategias basadas en la acción, versus la prácticas versus el aprendizaje digital?, ¿Es necesario la integración de actividades corporales en el aprendizaje actual?, ¿por qué...?. El debate y las reflexiones se integran a la nueva era de la información, según Bauman & Maseo (2018), el alto desarrollo de la alfabetización digital desarticula en cierta medida las prácticas vivenciales, algunas de ellas esenciales para la empatía y la reproducción de una sensibilidad humana en las relaciones actuales. Recordemos los ideales de Moreno & J.L. (1987), la espontaneidad y la creatividad son producto del juego corporal, el cuerpo como un receptor de los estímulos sociales así como constructor de los mismos hacia los demás. En el juego hablan todos los lenguajes.

Lo que el juego y arte dramático ofrecen es un mundo “virtual” imaginario que es vivo, social, dinámico [...], con oportunidades reales para activar las aptitudes personales, sociales y emocionales y practicar las relaciones reales (Baldwin, 2004/2014, pág. 102).

Las relaciones reales establecen estímulos que solo se obtienen en el contacto con el otro y las reacciones corporales consecuencia de la experiencia vivencial, a través de ellas logramos reconocernos, deconstruirnos y ponernos en el lugar de los demás. Se rodea de un plano experimental que le permite adoptar e imitar comportamientos, de acuerdo con Baldwin (2004/2014), como una característica de de la cultura, la cual se proporciona desde la casa, lugar en el que se imitan los primeros modelos de conducta derivados de la madre y del padre.

La teoría socia-comportamental entiende el proceso de imitación como la principal forma de entender el mundo a través de la observación, del cual Bandura & Walters (1974), proponen el aprendizaje social a basado en la imitación. Por tanto, las experiencias culturales son importantes en el aula pese a las condicionantes digitales. Mediar la construcción cultural de la era digital implica estimular las experiencias físicas hacia la fortaleza de una cultura del encuentro humano, de la sensibilidad y de la empatía. Las prácticas deben ser cuidadosas para la

construcción del aprendizaje desde la corporalidad, evitando caer en lo que Royo (2017) establece como entretenimiento, el uso de estrategias con aparente innovación al interior del aula, las cuales sufren con regularidad el desborde energético, falta de enfoque y compromiso del alumno con su proceso educativo. La presente investigación diseña una intervención educativa basada en el sociodrama, cuyo constructo dramático permite representar saberes previos de los roles sociales que avistan en la cotidianidad, comportamientos que permiten reflexionar temas de la asignatura Ética II a través de una construcción grupal del aprendizaje basada en el según Vygotsky (2001/1934b) denomina juego simbólico. El juego simbólico se proyecta en una escena cotidiana, en ella se visibiliza la información que el alumno obtiene del entorno, según Bandura & Walters (1974), el alumno aprende a través de la observación, y los modelos simbólicos que representan la vida real. La información que el alumno visibiliza en la experiencia sociodramática, según Rockwell (2018), son apreciaciones que el alumno construye a través de su cultura, en ellas, están implícitas creencias e imaginarios que conforman la visión colectiva, un lenguaje conformado de símbolos para dar sentido a la realidad. Su riqueza es importante, en ella se ve integrada los conocimientos previos que son expuestos inmediatamente desde la dramatización.

1.1.2. Metodología

El método de la investigación es cualitativo, está basado en la fenomenología-hermenéutica, la cual según Álvarez & Jurgenson (2003), hermenéutica se define como teoría y práctica de la interpretación centrada en el análisis de textos y extendida al análisis filosófico de los comportamientos humanos. Por otra parte, la fenomenología integra el análisis del vínculo humano con el mundo en cuatro aspectos: temporalidad, espacialidad, corporalidad y las relaciones con la comunidad. En este sentido, el aspecto corporal será el elemento central al que interactúa con los otros aspectos. El plano hermenéutico se basó en la recolección bibliográfica de antecedentes en relación al sociodrama, la corporalidad y experiencias llevadas en la escuela. El plano fenomenológico se desarrolló con la aplicación de la intervención educativa en la cuál se materializa las actividades

derivadas del sociodrama. A través de ello se realizó el análisis de la experiencia desarrollada.

La herramienta metodológica a utilizar es la Intervención educativa, la cual se define según Barraza Macías (2010) como una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de sus propias prácticas. Dicho aspecto es conveniente para realizar las prácticas en el aula haciendo uso del sociodrama, el cual se espera desarrolle estímulos y situaciones que cambien de foco o alternativa al analizar los resultados, la flexibilidad de la intervención es conveniente. Barraza Macías (2010) establece algunas fases que la componen, las más importantes son: planeación, implementación y evaluación. Con base en Barraza Macías (2010), las cuales se integraron al cuerpo del documento en el apartado Diseño de la intervención, lo cual fue posible a través del plan de estudios del nivel medio superior, acompañado del programa de la asignatura Ética. Los instrumentos seleccionados por realizar la recolección de datos son los siguientes:

La **observación participante-completo** de Álvarez & Jurgenson (2003), basada en la tarea del investigador como miembro del grupo, testigo del proceso así como guía del mismo en la tarea docente. En ella el investigador se debe posicionar en dos momentos objetivos, el primero basado en la propia crítica de su papel docente; el segundo como investigar de los sucesos desarrollados. Los aspectos a observar están basados en los dos objetivos específicos de la investigación³.

Con base en Bertely Busquet (2004), se hace **registro de observación en bitácora**, una técnica para desarrollar habilidades de tipo etnográfico: observar, escuchar, callar y escribir. Por motivos de la participación completa del investigador, estas anotaciones se realizan posterior a cada sesión para mantener fresca la información de eventos importantes. Al finalizar cada sesión el docente hacía un registro de los elementos más destacados, posteriormente esto se contrasta con las grabaciones y en algunos de los casos, los vídeos del acontecimiento.

³ Revisar pág. 9 del documento.

Al finalizar la intervención se realiza una **entrevista grupal** basada en Álvarez & Jurgenson (2003), cuyo enfoque es obtener descripciones del mundo del entrevistado en relación a las experiencias vividas, lo aprendido personalmente. Dicha entrevista se elaboró con un cuestionario de preguntas abiertas que se encuentra en el apartado: evaluación de la intervención educativa⁴.

Por último, con base en Álvarez & Jurgenson (2003) se realiza la aplicación de un **cuestionario**⁵ con preguntas cerradas y abiertas para evaluar la experiencia del sociodrama. En el caso de las preguntas cerradas, solo buscan notar la frecuencia de las respuestas como un indicador que se refuerza en la respuesta de las preguntas cerradas. Queda claro, que las preguntas cerradas corresponden al método cuantitativo, sin embargo, no es el interés en el presente trabajo.

El proceso general de la intervención es acompañado de un registro fotográfico y audiovisual como apoyo para el análisis de los datos y la calidad de información recopilados. Para la recolección de datos se eligió un grupo muestra en una institución privada, brevemente se exponen unas características generales y más adelante se detallarán elementos específicos que lo componen. El escenario pertenece al Bachillerato Mesoamericana plantel Tlayacapan⁶, del estado de Morelos⁷ bajo la dirección de la Lic. Mercedes Sánchez Cabrera, quien otorgó los permisos necesarios para llevar a cabo la intervención educativa. La apertura para el escenario se debe a la colaboración con la institución educativa en semestres anteriores, lo cual facilitó la gestión del **“grupo muestra”**. Con base en Sampieri & Fernández (2010), la muestra en el ámbito cualitativo es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos. En la institución se eligió el 4° semestre de la asignatura Ética II para realizar el análisis cualitativo de los datos recabados. Se utilizó el software Atlas.Ti para ordenar los datos de fotografía, audios y filmaciones; se vinculan todos datos para construir una red de códigos cuyo sentido establecen categorías que permiten

⁴ Revisar pág. 76 del documento.

⁵ Revisar pág. 100 del documento.

⁶ Revisar el apartado Escenario de Campo, pág. 33

⁷ Sitio web: <https://www.morelos.umaweb.edu.mx/bachillerato>

interpretar la fenomenología de los eventos seleccionados en la investigación. El beneficio de la herramienta permite realizar miradas profundas sobre los datos codificados, elaborar gráficos en los que se facilita la comprensión del análisis.

Con el software se definió la elección del grupo en el cual se manifestaron los resultados pertinentes para la investigación. Sin embargo, no fue el único grupo en el que se llevaría la intervención. Su elección se llevó a cabo entre otros dos grupos con los que se trabajó de manera alterna en la práctica de campo.

Grupos muestra no utilizados

La intervención se aplicó en los 3 grupos de la institución Bachillerato Mesoamericana, inicialmente se esperaba la comparación de dos grupos. En el semestre Enero-julio del año 2019 la institución facilitó el 4° y 6° semestre en el espacio de la asignatura "Tutoría", impartida por la directora institucional. En dicho espacio se diseñó una planeación correspondiente para las asignaturas Historia de México II (para el grupo de 6° semestre) y Ética II (grupo de 4 semestre) en cuya práctica los eventos modificaron pronósticos y se realizaron ajustes en la intervención, por ejemplo, el cruce de un día feriado lo cual implicó recorrer el cronograma y el invertir tiempo en trabajar ejercicios de integración grupal. Por tercera ocasión se realizó la intervención para recolectar datos con mayor claridad en la adquisición de conocimientos de la asignatura de Ética, los datos recabados contaban con mayor riqueza en el plano corporal y de la convivencia pero dirigidos hacia otros temas transversales, fuera del núcleo principal que dirige la planeación, por tanto, los datos fueron ambiguos en la primera ocasión y sugerido por el comité revisor de la investigación.

Con motivo de mejorar aspectos técnicos de la intervención, se implementó una versión mejorada de la planeación para el semestre agosto-diciembre del año 2019 con el grupo de 2° semestre, con base en (Bertely Busquets, 2004), es importante realizar un cambio de escenario para contar con estímulos frescos, de lo contrario, repetirlo implica que el grupo ya este anticipado y sus comportamientos sean reducidos o incluso alterados. El objetivo de esta modificación buscó tener mejores resultados en la evaluación, sin embargo, dicha intervención se organizó para 4

sesiones, un límite de tiempo y exclusivo para la evaluación. Sin embargo, el ser un grupo nuevo, implicó trabajar nuevamente el ejercicio teatral de recreación para establecer un ritmo de trabajo familiar con las actividades del sociodrama, lo cual terminó por consumir el tiempo. Nuevamente no se cumplió con las expectativas. Una vez comparado los datos de los grupos de 2º, 4º y 6º semestre, se consideró de mayor riqueza el 4º semestre sobre los aspectos corporales y con algunas luces que sustentan el aprendizaje de los temas esperados, en este caso, el tema de la discriminación. Para observar algunas de las evidencias de los grupos no seleccionados para el análisis pueden ir al apartado de anexos⁸.

1.2. La asignatura y el programa frente la postura pedagógica: Ética II

Una de las motivaciones que emprendió a tomar la asignatura de Ética II en la intervención educativa y justamente, relacionada a la motivación creadora de Levy Moreno con el desarrollo del sociodrama, se basa en una de las conferencias realizadas por Bernardo del Toro⁹ con motivo inaugural de los Posgrados de Educación en la Universidad de San Buenaventura con sede en Bogotá, a su vez, su discurso se ha replicado en los últimos años, tal y como en la situación actual frente a la pandemia COVID-19¹⁰. Con base en el discurso de Bernardo (2011), dispone una sensibilidad enfocada a una subsistencia de condiciones dignas a los seres vivos en este planeta, humanos versus planeta, comprendiendo el equilibrio

⁸ Anexo: Evidencias de las sesiones realizadas.

⁹ Bernardo Toro es el Responsable Nacional en Colombia y asesor de la Presidencia de la Fundación AVINA y miembro del Consejo Internacional del Instituto Ethos de Brasil. Fue fundador y director, por 11 años, de la Revista "Educación Hoy, Perspectiva Latinoamericanas", gerente general de la empresa CENPRO Televisión, presidente del Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial (CCRE) y de la Confederación Colombiana de ONG. (CCONG). A través del Aula Intercultural (el portal de la educación intercultural), se describe una pequeña semblanza de Bernardo: Fue decano académico de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá. Ha sido consultor en las áreas de Educación, Comunicación y Movilización Social en distintas ONG. Es Magíster en Investigación y Tecnologías Educativas, Filósofo y tiene estudios en Matemática y Física.

Fuente: <https://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/bernardo-toro/>

¹⁰ Saber Cuidar: El paradigma Ético de la nueva civilización en tiempos de COVID-19 y crisis climática. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=gKE3anQMgUM&t=4s>

entre ambos para continuar con el bienestar humano, porque el mundo puede seguir milenios, pero la vida en él no. En una de sus reflexiones expresa lo siguiente:

Nos encontramos hoy frente a una gran paradoja: al mismo tiempo que estamos creando todas las condiciones para la desaparición de la especie humana, hemos creado todas las condiciones para hacer posible el relacionamiento y el encuentro global como especie. Amenazamos la supervivencia y al mismo tiempo fortalecemos las medidas de convivencia y comunicación (Bernardo, 2011, pág. 146).

En la reflexión enfatiza uno de los principales problemas que acontecen al ser humano, no es nuevo y ha sido advertido en décadas anteriores, sin embargo, pese los comportamientos económicos y las prácticas sociales que viven la coyuntura para evolucionar hacia lo sustentable, el camino parece largo ante un tiempo que comienza a ser limitado. Ahora más que nunca se requiere de conciencia y acciones basadas en el cuidado mutuo, reconocernos en el otro como parte de la misma especie, otorgándole el lugar de respeto y dignidad que merece la sociedad, nuestras conductas morales son importantes para establecer lazos de convivencia sana. Según Bernardo (2011), se requiere de un conjunto de valores para un nuevo orden ético hacia la dignidad humana, una nueva cosmovisión hacia el paradigma de la civilización: que permita prever, prevenir y controlar el cambio climático, el hambre, las inundaciones, etc. En palabras del autor:

Saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: lo seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos (Bernardo, 2011, pág. 150).

Con base en Bernardo, se entiende por el cuidado como un nuevo paradigma ordenador y orientador en las instituciones sociales, ideal para la calidad en la nueva educación porque implica múltiples dimensiones: cuidar de sí mismo, de los cercanos, de los lejanos, de los extraños, del planeta, de la producción, del consumo, etc. Implica tener una Ética personal en la cual exista autorregulación, autoconocimiento y autoestima; llegar a un estado de bienestar que permita replicarse en el cuidado de los demás.

Con el discurso anterior, la Ética asume el papel para ordena la cotidianidad en las relaciones humanas, establecer normas y lineamientos hacia la igualdad para una

convivencia justa. La educación es el medio más importante para lograrlo en el campo de la formación social, el cual según Molina (2016), hace referencia a los aspectos éticos-morales orientados a las prácticas que forman las reglas sociales, de la cual, sus problemáticas para el desempeño de la ética en el orden social es el incumplimiento de las reglas, la violación permanente de lo que está establecido así como la incongruencia en la aplicación de las mismas. Con base en Molina (2016), forjar autonomía en las personas requiere de establecer un espacio de intercambio en ideas, experiencias. Abandonar el egocentrismo, incluyendo al docente, quien debe actuar como un ser abierto a las indagaciones y especulación del grupo que le rodea. En palabras de la autora:

[...] identificar los aspectos de interés de los jóvenes que contribuyan a determinar cuáles serían las estrategias posibles para generar capacidad ética crítica, en un proceso formativo para la conformación de autonomía que se dirija al ejercicio de un ciudadanía integral (Molina, 2016, pág. 235).

De acuerdo con las sugerencias que los autores Bernardo y Molina establecen, la ética es un atributo importante para la educación actual, en especial, para aprender a estar juntos, lo cual implica el análisis de una nueva era curricular que permita la flexibilización para dar entrada a estos procesos de socialización interactiva en todos los niveles educativos, para el caso del presente trabajo en el nivel medio superior. Con base en los planes de estudio de referencia del marco curricular SEP (2017):

La Educación Media Superior (EMS) es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad (SEP, 2017, pág. 45).

El currículum involucra las necesidades sociales que demanda cada generación para la continuidad de una sociedad, la reproducción del sistema de valores y conductas, según la conclusión de Moral Santaella (2009), los autores Bransford y Darling Hamond (2005) y Beauchamp (1982):

Consideran que el currículum abarca las experiencias de aprendizaje y las metas que los profesores desean alcanzar (en su planificación y en el desarrollo de la

enseñanza) teniendo presentes las características de los estudiantes y del contexto de la enseñanza (Moral Santaella, 2009, pág. 46).

En otro ángulo, la educación según Gimeno (2001), tiene la función de transmitir el saber científico y educar ordenadamente la polifacética capacidad del ser humano. Las perspectivas señaladas evocan la coherencia que debe existir entre la realidad de la época, con las habilidades que cada individuo aportadas al mismo entorno, el cual comprende un sistema de representaciones sociales para la construcción moral y la convivencia social.

Una intervención educativa esta centrada en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, su conclusión es la evaluación, la manera en cómo el sociodrama efectua dicha mejora, objetivo de Ferrer (2015) el cual ha sido demostrado. Sin embargo, en el análisis de las dramatizaciones representadas, no se describen los elementos culturales que muestran las experiencias previas de los cuales se toma partida para integrar contenidos escolares en donde se desprende una valoración de lo aprendido, haciendo de lado la valoración inicial de las representaciones incluidas. En este último punto, la construcción social de las prácticas y conductas sociales, se tornan visibilizadas mediante la asignatura de Ética II, cuyos temas son aunados al sociodrama como eje de la intervención.

La asignatura de Ética II representa una disciplina con amplia reflexión a las interacciones humanas, según SEP (Ética II, Programa de estudios segundo semestre , 2017):

Llamamos ética a la rama de la Filosofía que se ocupa de la moral, reglas, códigos o normas que nos permiten vivir en sociedad y que hacen que juzguemos unas cosas como buenas y otras como malas, así como de los valores, o sea, de la importancia última que asignamos a las cosas o a las acciones, importancia que se convierte en el atributo que condiciona el curso de nuestro comportamiento, y por la cual algunas cosas se hacen deseables y otras no. La ética no se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo deberían ser, de acuerdo con ciertos principios, en muchos casos ideales o utópicos, que permiten una mejor vida en sociedad. (SEP, "Ética II, Programa de estudios segundo semestre, 2017, pág. 6)

Con base en la definición establecida desde el estándar en el currículo nacional la asignatura de Ética II se desprende del área de las humanidades cuya actualidad asume cambios en los programas escolares, según la SEP:

La adecuación de los programas de estudio del campo disciplinar de Humanidades busca que los estudiantes y su aprendizaje se encuentren en el centro del proceso educativo. Para que participen activamente en el proceso educativo, se proponen contenidos cercanos a ellos, pero no con la intención de que se encierren o estacionen en sus intereses, sino que aprendan a trascenderlos y, con ello, amplíen sus horizontes de vida (SEP, 2017, pág.725).

El sociodrama como una estrategia didáctica, aporta la participación activa del alumno en el proceso educativo, también se vincula al nuevo paradigma del programa actualizado, de acuerdo a los estándares del currículo nacional en humanidades referente a la asignatura denominada con anterioridad como Ética y Valores:

En los programas anteriores se seguía un esquema temático en el que se incluyen conceptos, corrientes y autores. En la propuesta actual se sugiere partir de situaciones o problemas cotidianos, para acompañar a los estudiantes en un diálogo respetuoso en que se argumente de manera racional y razonable, y se llegue a identificar principios que orienten acciones de cuidado de sí y del otro (SEP, 2017, pág. 734).

En las acciones del cuidado personal y de la otredad, la Ética promueve el “deber ser” como parte de las competencias genéricas a desarrollar en el programa actualizado 2017-2020, las de orden cooperativo son una base importante en el desarrollo grupal, en ellas se induce a la responsabilidad de la participación social mediante la escuela, un escenario de ensayo hacia las práctica como ciudadanos autónomos y críticos. De otro modo, la interacción entre sujetos o alumnos es la riqueza, según Leveton (1980), el sociodrama arriba a las Ciencias Sociales como resultado del intercambio entre los grupos sociales a los que pertenece cada sujeto en el transcurso de su vida: la familia, escenario laboral, amigos, la escuela, etc.

Los elementos del plan curricular de EMS en relación con el programa de la asignatura alternan consulta para realizar una programación de contenidos a desarrollar. Recordemos que la programación didáctica es la estructura que ordena los contenidos de la unidad temática seleccionada para realizar el estudio. Con base en Moral Santaella (2009),

La programación implica la realización de operaciones que tienen como objetivo organizar, disponer, ejecutar y controlar una actividad didáctica, situada en un determinado contexto, con alumnos y estructuras específicas (Moral Santaella, 2009)(González Soto y Jiménez, 2004,pág. 741) (pág.54).

De acuerdo con la autora, los elementos que se consideran en la programación didáctica son: tema principal, objetivos didácticos, contenidos, competencias, estrategias metodológicas, los recursos para actividades y los criterios para evaluar. Para el desarrollo del presente trabajo se muestran las características a continuación.

La asignatura de Ética II se ha desarrollado Bloque I: Ética y globalización como apertura temática a representar escenas de la cotidianidad actual y al margen contextual de los alumnos, quienes pueden relacionar con mayor facilidad su información cultura enfocado a los contenidos temáticos del bloque. Está enfocados a las conductas ético-morales, lo que convierte a esta asignatura oportuna para la aplicación de la estrategia de enseñanza debido a su actualización en el ámbito transversal e interdisciplinario, con base en el programa se muestra dichos elementos:

- Eje transversal Social: se sugiere retomar temas relacionados con la educación financiera, moral, cívica, para la paz (Derechos Humanos), equidad de género, interculturalidad, lenguaje no sexista, vialidad, entre otros.
- Eje transversal Ambiental: se recomienda abordar temas referentes al respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales, desarrollo sustentable, entre otras cosas.
- Eje transversal de Salud: se sugiere abordar temas relacionados con la educación sexual integral y reproductiva, cuidado de la salud, prevención y consumo de sustancias tóxicas, entre otras.
- Eje transversal de Habilidades Lectoras: se recomienda retomar temas relacionados con la lectura, comprensión lectora, lectoescritura y lectura de textos comunitarios o en lenguas nativas, entre otros (SEP, "Ética II, Programa de estudios segundo semestre , 2017, pág. 5).

Podemos intuir la importancia de la asignatura con función para la vida, como lo explica Bernardo (2011), la búsqueda del bienestar y el respeto mutuo que pertenece al eje transversal Social, hoy en día vivimos en una interacción que requiere sensibilidad para reconocer al otro en las diversas manifestaciones efectivas-sexuales¹¹ hacia una cultura de la inclusión cuya base está centrada en el respeto,

¹¹ Ver anexo en el apartado: Servicio de Atención a la Diversidad

la tolerancia y la libertad, por ejemplo, ¿ cómo se reconoce y cómo se integra a un alumno con identidad de género distinta?, ¿cuál es la corporalidad de un alumno con identidad de género transexual?, ¿existe alguna diferencia corporal entre un alumno con orientación sexual de un alumno con identidad de género distinto?. Si pretendemos integrar el eje transversal de la Salud, ¿cómo orientamos la educación sexual en una diversidad de expresiones?, ¿cómo prevenimos la violencia de género, violencia psicológica, violencia física?, ¿cómo coeducar?. Todos estos planteamientos parten de las expresiones y prácticas corporales que nos dan un mensaje, algo que es común pero se encuentra invisibilizado. Primero, apreciamos cómo se comporta el sociodrama en este primer encuentro corporal con la asignatura Ética, cuyos resultados construirán en el camino del proceso investigativo.

1.3. Diseño de la intervención

La intervención se diseñó a través de una planeación didáctica basada en Moral Santaella (2009) para organizar los contenidos curriculares de la asignatura Ética II. La programación contó con ocho sesiones para abarcar el Bloque I: “Ética y globalización”, y la relación de contenidos temáticos con el sociodrama en sus tres momentos procedimentales: el caldeamiento, juego dramático y las reflexiones.

La unidad temática seleccionada pertenece al programa de estudio para la generación 2017-2020 y subsecuentes¹², ofertada en la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública en México. Se usó el “plan de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior¹³”, las actualizaciones para realizar planeaciones didácticas con base en el nuevo plan de estudios y programas de Educación Media Superior (EMS), lo cual implicó tomar tutoriales sugeridos para la actualización docente referente a la planeación didáctica¹⁴, facilitado en el mismo portal informativo. En ellos se ejemplifica la necesidad de provocar el diagnóstico de las experiencias previas que el grupo

¹²<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php>

¹³<http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

¹⁴<http://www.sems.gob.mx/curriculoems/videos-planeacion-estrategica>

reconoce sobre algún tema plasmado por el profesor, quien lleva a cabo una instrucción regulada, con preguntas que motiven al grupo a participar y proponer.

Se toma el programa de estudio 2017-2020 actualizado de la SEP (Ética II, Programa de estudios segundo semestre , 2017), sin embargo es importante señalar que la dirección del escenario de campo utiliza los programas de estudio en versión 2016-2019, los cuales se encuentran en liquidación. Considerando que la asignatura a desarrollar con el grupo muestra ya ha sido cursada y comparando los programas anteriores con los actualizados, percibí un orden y enfoque diferente de los contenidos temáticos. Lo cual permite mantener un aire fresco en el aula para ofrecer temas que fueron abordados con anterioridad con un programa diferente. Es importante señalar que las planeación han sufrido modificaciones en el proceso de práctica.

En la tabla 1 se muestra la planeación de la asignatura Ética II, Bloque I: “Ética y globalización”, del nuevo plan de estudios para bachillerato. En ella se incluye la secuencia didáctica de ocho sesiones correspondiente a un módulo de 50 minutos durante el plazo de dos meses (ocho semanas). Cada sesión se desarrolló una vez por semana. En los primeros apartados de la tabla se observan los **elementos del currículo** en el cual se dispone los propósitos del plan de estudio para enlazar los propósitos del programa correspondientes a la asignatura de Ética II. Enseguida se anexan los aprendizajes clave que el sociodrama como estrategia de enseñanza se usa para lograrlos; es importante mencionar que las oraciones escritas provienen directamente del programa, en el cual se muestra un enlistado de componentes, aprendizajes y competencias. Acorde a los intereses de enseñanza se eligen considerando la relación cercana con los posibles resultados del sociodrama.

Posteriormente se despliegan planeaciones de cada sesión, en la cual se especifica el tema, el tipo de conocimiento para aprender seleccionados del programa y por último, las actividades a realizar de manera práctica y conducida al conocimiento requerido; en algunas actividades se especifican las características en la cual consistirá, otras tendrán un pie de página para explicar en qué consiste.

Al final de la última planeación (sesión 8), se muestra de manera general los recursos utilizados en la práctica docente, así como los elementos a valorar con regularidad, basado en la misma actividad práctica de los ejercicios dramáticos.

Tabla 1. Planeación didáctica de la intervención educativa

PLANEACIÓN DIDÁCTICA	
Institución: Bachillerato Mesoamericana	Plantel: Tlayacapan
Clave institucional: 17PBH0156T /EMS0932017	Docente: Leví Romero Ramírez
Asignatura: Ética II	Semestre: Segundo
Ciclo escolar: 2018-2019	Bloque I: Ética y globalización
Periodo de aplicación: Del 29 de abril al 26-junio	Horas asignadas: 9
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	
Propósito de la asignatura: Que los estudiantes aprendan a evaluar críticamente opciones de acción frente a situaciones y problemas actuales.	
Propósito del bloque: Aplica los aspectos éticos relacionados con la globalización, reconocimiento su impacto en el ser humano para mejorar su entorno.	
Campo disciplinar: humanidades	
APRENDIZAJES CLAVE	
Eje: Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas.	
Componente. Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	
Contenido central. El respeto de los derechos del individuo en el contexto de la diversidad cultural.	
Contenido específico: -¿Qué razones hay para respetar a quienes viven distinto a mí? Exclusión y segregación social con base en la identidad cultural. -¿Una práctica cultural merece respeto si atenta contra un derecho humano? Conflicto entre prácticas culturales y derechos humanos.	
Aprendizaje esperado: -Examina el impacto de la globalización y la posible repercusión y trascendencia en su formación ética. -Valorar el fenómeno de la migración humana estableciendo un punto de vista ético y de respecto a los derechos humanos en un marco multiculturalidad, reconociendo la realidad de su propio contexto -Examina éticamente las ventajas y desventajas de los medios masivos de comunicación evitando situaciones de riesgo.	
Producto esperado: Identificar una práctica cultural que atente contra los derechos del individuo Realizar un sociodrama por cada práctica cultural derivados de cada tema en las sesiones subsecuentes.	
Competencias genéricas: H16- Asume responsable la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.	
Competencias disciplinares: 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. 9.6 Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.	

Actividades de aprendizaje	
1° Sesión	
Tema: Introducción a la unidad.	Tiempo: 50 minutos

Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividad de estudiantes
<p>Encuadre -¿Qué razones hay para respetar a quienes viven distinto a mí?</p>	<p>-Presentación frente a grupo como profesor suplente.</p> <p>-Criterios de evaluación: Trabajos..... 30% Participación...35% Examen35%</p>	<p>- Contestan encuesta de datos personales. - Sociodrama: sociometría</p> <p>Caldeamiento: dinámica el orden</p> <p>Planteamientos de sociometría. Quiénes tienen una discapacidad Quiénes tienen un familiar con discapacidad Quiénes tienen padres separados Quiénes han sufrido la pérdida de un familiar querido Quiénes están en esta escuela porque los han obligado Quiénes se han agarrado a golpes Quiénes consumen alcohol y otro tipo de sustancias psicotrópicas Quiénes han hecho el ridículo alguna vez Quiénes actualmente tienen pareja Quiénes hablan un segundo idioma o dialecto Quiénes de ustedes cuentan con una mascota Quiénes de ustedes han defendido a alguien siendo víctima de una agresión Quiénes de ustedes han sufrido un acto de agresión violenta</p>
<p>Conocimiento: El orden y paradigma</p>	<p>-Aplicación de encuesta. (Instrumento de recolección de datos)</p> <p>-Planteamientos (Conducción de actividad de sociometría con caldeamiento, el orden) -Instrucción cuestionario).</p>	

2° Sesión

Tema: Globalización

Tiempo: 50 minutos

Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividad de estudiantes
<p>Examina el impacto de la globalización y la posible repercusión y trascendencia en su formación ética.</p>	<p>-Discusión de lectura leída.</p> <p>-Instrucción del conocimiento con una lectura alusiva.</p> <p>-Conducción del sociodrama (Caldeamiento, dramatización y análisis).</p>	<p>- Sociodrama: Retramatización¹⁵</p> <p>-Caldeamiento: habitando el espacio Contacto visual, físico (abrazos, palmas, rostros, nariz, etc.)</p> <p>-construcción de escena: comercial Equipos para realizar un comercial que vende algún producto. -Presentación y análisis de escenas</p>
<p>Conocimiento: Libre comercio Consumismo</p>		

3° Sesión

Tema: Globalización

Tiempo: 50 minutos

Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividades del estudiante
<p>Exclusión y segregación social con base en la identidad cultural.</p>	<p>-Discusión de lectura leída.</p> <p>-Instrucción del conocimiento con una lectura alusiva.</p> <p>-Conducción del sociodrama</p>	<p>-Sociodrama: Fotografía</p> <p>-Caldeamiento: jenga humano¹⁶ Contacto físico en posición de estatuas entrelazadas.</p>
<p>Conocimiento: Desigualdad</p>		

¹⁵ Para su descripción ir a la página 55 del documento.

¹⁶ Revisar pág. 87

	(Caldeamiento, dramatización y análisis).	-construcción de escena: cuadros fotográficos. En grupo realizar historias con ambiente (lugar, personaje y acciones). Playa, cine, circo, etc.
4° Sesión		
Tema: Examen		Tiempo: 50 minutos
Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividades del estudiante
Exclusión y segregación social con base en la identidad cultural.	-Discusión escenas realizadas. -Instrucción del conocimiento con una lectura alusiva. -Conducción del sociodrama (Caldeamiento, dramatización y análisis).	-Sociodrama: Retratización y Fotografía -Caldeamiento: comunicación visual -construcción de escena: “experiencia de una alumna”. Discriminación de una persona con falta de higiene en una farmacia donde intenta comprar medicamentos.
Conocimiento: Discriminación		
5° Sesión		
Tema: Globalización		Tiempo: 50 minutos
Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividades del estudiante
Exclusión y segregación social con base en la identidad cultural.	-Discusión de lectura leída. -Instrucción del conocimiento con una lectura alusiva. -Conducción del sociodrama (Caldeamiento, dramatización y análisis). -Personajes migrantes al azar: Fitnes, rapero, policía, boxeador, borracho, esquizofrénico, presumido, payaso, mimo, etc.	-Sociodrama: Cambio de Roles -Caldeamiento: nudo humano Todos tomados de las manos y enredados unos con otros. -construcción de escena: encarnar personajes migrantes. Se le consigna un roll al azar, el cual debe interpretar dando un nombre, voz, actitud, forma de caminar. Todos deben interactuar en una plática en parejas y cambiar con otras.
Conocimiento: Migración		
6° Sesión		
Tema: Globalización		Tiempo: 50 minutos
Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividades del estudiante
Examina éticamente las ventajas y desventajas de los medios masivos de comunicación evitando situaciones de riesgo.	-Explicación de los elementos, Interculturalidad, Multicultural	Comprender conceptos: -Interculturalidad -Multicultural
7° Sesión		
Tema: Globalización		Tiempo: 50 minutos
Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividades del estudiante
Examina éticamente las ventajas y desventajas de los medios masivos de	-Discusión de lectura leída.	Sociodrama: Fotografía

comunicación evitando situaciones de riesgo.	-Instrucción del conocimiento con una lectura alusiva. -Conducción del sociodrama (Caldeamiento, dramatización y análisis).	- Caldeamiento: El ruedo del toro ¹⁷ , carcelarios y reclusos - construcción de escena: Imagen es en torno a anécdota de compañeros
8° Sesión		
Tema: Entrevista grupal		Tiempo: 50 minutos
Aprendizajes esperados	Actividad docente	Actividades del estudiante
Entrevista grupal	Guiar preguntas en relación a las experiencias recabadas en el transcurso educativo.	¿Los juegos realizados les permiten crear relaciones de confianza con sus compañeros? ¿Pueden relacionar sus experiencias de vida con una escena? ¿Es apropiado establecer dinámicas de juego grupal en una clase de Historia? ¿Sus experiencias personales se pueden relacionar con una escena dramática? ¿La escena permite analizar contenidos temáticos de una asignatura? ¿Se puede aprender Historia de México/Ética por medio de la dramatización? ¿Qué actividad o sesión les pareció interesante? ¿La expresión del cuerpo les expresa mayor claridad del tema en una clase? ¿El orden del salón usado en las sesiones les transmite un espacio favorable para estudiar? ¿Es apropiado utilizar este recurso para la enseñanza?
Recursos utilizados		Producto de aprendizaje
Docente: -Examen de evaluación -Preguntas detonantes y guía para la entrevista grupal. Alumno: - Participación y tarea realizada		Tipo de evaluación -Evaluación sumativa -Heteroevaluación

¹⁷ Revisar pág. 50

1.4. Escenario de campo: Bachillerato Mesoamericana, Plantel Tlayacapan

El ***Bachillerato Mesoamericana, plantel Tlayacapan***¹⁸ es una institución privada ubicada en el municipio de Tlayacapan en el Estado de Morelos, un pueblo con tradiciones que forma parte de los atractivos turísticos. Se muestra el mapa del estado de Morelos:

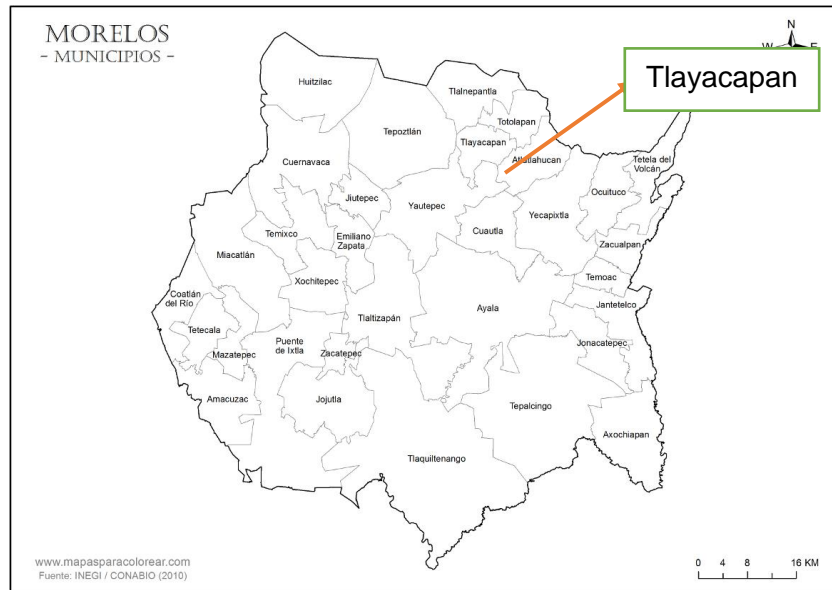


Ilustración 1. Mapa político del estado de Morelos perteneciente a la República mexicana. Fuente: <https://www.google.com/>

El grupo educativo proviene de la matriz Universidad Mesoamericana Puebla Centro¹⁹ ubicado en el Estado de Puebla (México). La institución se extiende al Estado de Morelos a través de la Universidad Mesoamericana Campus Morelos²⁰, ubicada en la ciudad de Cuernavaca, a su vez ofrece el Bachillerato Mesoamericana extendido en tres sedes o municipios: Tepoztlán, Hutzilac y Tlayacapan. La dirección del plantel Tlayacapan se ubica en la Colonia Vicente Guerrero, número 52 en el Barrio Santa Ana, a continuación se muestra un mapa de la ubicación:

¹⁸ Sitio web: <https://www.morelos.umaweb.edu.mx/bachillerato>

¹⁹ Para más información se puede consultar: <https://umesoamericana.edu.mx/>

²⁰ Para más información se puede consultar: <https://www.facebook.com/uma.morelos>

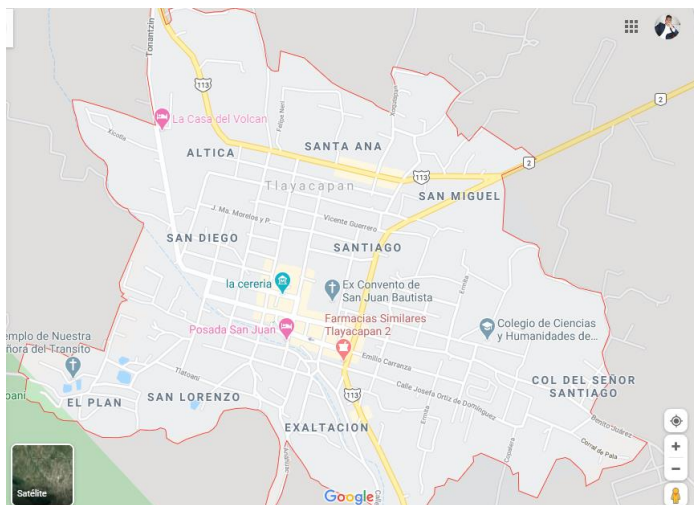


Ilustración 2. Plano aéreo en donde se encuentra el Bachillerato Mesoamericana
Fuente: <https://www.google.com/maps/place/Tlayacapan,+Mor>.

La ubicación geográfica del pueblo de Tlayacapan lo posiciona en la reserva natural, el Corredor Biológico Chichinahuctzín²¹, lo cual permite estar rodeado de cerros tradicionales que lo caracterizan de leyendas y símbolos indentitario



Ilustración 3. Bachillerato mesoamericana plantel Tlayacapan. Fachada del exterior de la escuela. Fuente: Navarrete Betzabel (06 de julio del año 2020)

El reciente lanzamiento del Bachillerato Mesoamericana en estos municipios la vuelve una opción académica en crecimiento, inicia con grupos reducidos y por cada nivel semestral, al mismo tiempo, las instalaciones cubren espacios para tres grupos. En el caso del Plantel Tlayacapan, se cuenta con un grupo de quinto

²¹ <https://simec.conanp.gob.mx/ficha.php?anp=39&req=7>

semestre, uno de cuarto semestre y el último de segundo semestre, el cual fue seleccionado para utilizar sus datos en el presente trabajo.

Con base en Moctezuma (2010):

Tlayacapan es un pueblo famoso por sus enseres de cocina y a recientes fechas por la elaboración de figuras de ornato. Se localiza al noroeste del estado de Morelos. El pueblo está dividido en tres grandes barrios: Santa Ana y El Rosario se dedican básicamente a la agricultura, y en el barrio de Santo Santiago Texcalpa es donde habitan los artesanos (Moctezuma, 2010, pág. 229).

El municipio es un pueblo turístico cuyos atractivos naturales son los cerros que cobijan los barrios de todo el pueblo, acompañado de la representativa artesanía de los cazos y cazuelas hechas de barro. Según la autora, en términos culturales, el oficio alfarero se reconoce como la principal fuente económica del lugar, a partir de ella, las generaciones han marcado una dinámica de vida basada en la transmisión y producción del oficio. Hasta finales de la década de 1960, la comunidad fue relativamente aislada, hasta la llegada de carreteras se da la entrada de comunicación del pueblo a un contexto sociocultural y económico distinto.

Moctezuma (2010) añade:

El aprendizaje y dominio técnico de la elaboración de enseres o figuras se realiza usualmente en el seno del hogar; en donde el padre suele ser el maestro y los hijos varones los aprendices, y es común que el abuelo y los tíos paternos contribuyan a la formación alfarera de los jóvenes varones del linaje; en pocas palabras, la descendencia unilineal trazada por vía paterna conocida mejor como patrilineaje (Moctezuma, 2010, pág. 233).

La población en general desarrolla usos y costumbres ligadas a las actividades mencionadas, lo cual implica un sentido de sociedad comunal y cooperativa. Este ambiente cultural añade al Bachillerato Mesoamericana la oportunidad de ofertar competencias laborales en las siguientes áreas: Auxiliar veterinario de mascotas, auxiliar jurídico y auxiliar de SPA'S. Elementos formativos de especialidad laboral, aunado al tronco común del bachillerato general.

La institución está a cargo de la directora Mercedes Sánchez Cabrera, misma que desempeña el rol docente frente a grupo como titular de la asignatura Tutoría. Mediante los vínculos laborales establecidos con anterioridad, la Lic. Mercedes

facilitó el espacio correspondiente a la asignatura de Tutoría para la investigación. Su disposición permitiría implementar la intervención educativa a través de la asignatura Ética II y el bloque de contenidos especificados en el apartado anterior.

Para incursionar en el grupo muestra, se argumentaron motivos laborales de la directora Mercedes que limitarían su presencia docente, designando al nuevo profesor temporal para continuar las actividades académicas con temas relacionados a la materia desde el ángulo de la Ética II. Mi presentación como nuevo docente es respaldado por la institución para mantener la evaluación continua como requisito semestral de la materia y darme autoridad como encargado de la clase. De esta manera, se evitó exponer las intenciones reales de la investigación que alterasen las conductas del grupo. Las características y los motivos de la investigación serían develadas en la última sesión, al inicio no se consideró adecuado para que sus conductas no estuvieran predeterminadas a considerar que la clase sería de puro trámite por carecer de una evaluación. Según Bertely Busquets (2004), es importante que se manifiesten en plena autenticidad de sus facultades personales.

En la primera sesión de la intervención se llevó a cabo una actividad de presentación denominada sociometría²², en la cual se realizaron planteamientos con motivo de indagar características del grupo muestra en relación con su forma de vida, características de familia, situaciones personales, etc. Dentro de los elementos recolectados, describo algunos de los cuales fueron compartidos en la actividad, cabe mencionar, los nombres de los alumnos se reservan como parte de los acuerdos establecidos con la dirección de la institución para salvaguardar la identidad de los alumnos.

Características de los alumnos²³

El grupo muestra cuenta con 14 integrantes en lista, de los cuales con regularidad asistían de 11 a 9 integrantes (ocho mujeres y tres hombres). Los que no asistían

²² Regresar a la página 24, en donde se muestra la planeación de la primera sesión así como los planteamientos que contribuyeron a ofrecer información en directo con los alumnos.

²³ En la sección de anexos se integra un compendio de fotografías adicionales para conocer a los alumnos en sus movimientos corporales.

tenían adeudo con el pago de algunas cuotas, otros por falta injustificada al colegio y uno, definitivamente abandonó la institución; la situación no permitió tener al grupo completo. Los que frecuentaban el día de clases se basaba en dos varones y siete mujeres; cinco contaban con la edad de 15 años (tres mujeres y dos hombre); tres tenían la edad de 16 años (todas mujeres); únicamente un joven contaba con la edad de 18 años. Considerando quiénes de ellos viven en un núcleo sólido, seis integrantes vivían con sus padres; dos viven con padres separados y a cargo de la madre; solo una alumna había sufrido la pérdida de su padre por lo cual vive con su madre. El motivo que los lleva a ser estudiantes del Bachillerato Mesoamericana, se basan en dos criterios: cinco alumnos consideran por parte de sus familias que la educación privada cuanta con mejor calidad y los cuatro alumnos restantes no alcanzaron lugar en la convocatoria del sistema público del nivel medio superior. La mitad del grupo realiza actividades culturales y deportivas fuera de la vida académica y el resto no lo hace. Tres alumnos participan en actividades de fútbol (dos mujeres y un hombre), una alumna práctica basquetbol y por último, una alumna práctica Danza folclórica. En aspectos de alguna discapacidad física, dos alumnas cuentan con problemas visuales, al padecer un rango de miopía, el resto no cuenta con ninguna complicación física. El lugar de procedencia: un alumno es originario de Tijuana y todos los demás de pueblos aledaños, el caso de Cocoyoc (Yautepec) y Yecapixtla. Actualmente todos radican en el municipio de Tlayacapan. Por lo regular, las familias de los alumnos son oriundas de Tlayacapan, sus familiares regularmente son artesanos y vendedores como parte de la actividad económica y turística de la comunidad.

De manera general el grupo mantiene un ambiente estable, es tranquilo por la cantidad de alumnos, al mismo tiempo, parte de su conducta es posible que se relacione con el ambiente general del pueblo de Tlayacapan, es común caminar por las calles del lugar y sentir una tranquilidad en los habitantes, un trato cordial, una convivencia pacífica. Es común ver a personas adultas platicando y sentadas en los banquillos fuera de la entrada de la iglesia, a lado del edificio del ayuntamiento. Entre semana se pueden apreciar locales abiertos vendiendo objetos de barro, esto es masivo iniciando el viernes en que se saturan las calles de un centenar de

artesanías. Por lo regular, empezando los fines de semana visitantes de otros municipios aledaños procedentes de Totolapan, Yautepec, Cuautla vengán a pasear, principalmente llegan personas de las CDMX (Ciudad de México), también es normal encontrar unos cuantos turistas extranjeros. El ambiente en general, parece impregnar en los habitantes y en los alumnos, un toque de serenidad al estilo de la región.

El grupo se encuentra en un proceso de transición biológico en el cual están por dejar la adolescencia y se encarga de dar paso a la etapa preliminar del adulto:

Desde los inicios de la 2da década de vida, los jóvenes experimentan un amplio conjunto de cambios corporales que los transforman, biológicamente, en individuos adultos con capacidad para la reproducción. El acceso al estatus adulto implica la necesidad de adquirir un amplio conjunto de capacidades y formas de comportamiento, [...] la adquisición de un sistema de valores que puedan guiar y regular el propio comportamiento (Pérez, 2011, pág. 9).

Esta serie de cambios biológicos dan referencia a la conformación preliminar de la madurez en el pensamiento, para la educación es importante orientar la manifestación de comportamientos hacia una perspectiva de responsabilidad, autonomía, colaboración y libertad como se muestra en el programa curricular para la formación un ciudadano modelo. Con base las categorías biológicas en que se divide la edad del ser humano, Vigotski (2001/1934b) llama periodos de crisis a las etapas donde biológicamente el sujeto tiene cambios de madurez hormonal e intelectual que depositan un cambio abrupto a los comportamientos y razonamientos de sus actos. La crisis por la cual están transitando los alumnos del 2° semestre (grupo muestra), según Vigotski (2001/1934b) corresponde a la crisis de los 17 años conocida como pubertad (14-18 años), periodo biológico en el cual se encuentran los estudiantes que cursan el nivel medio superior escolarizado; en esta edad, el pensamiento de los jóvenes se caracteriza por adquirir un carácter creativo con las imágenes mentales pues adquieren mayor tonalidad abstracta que les permite interpretar y comunicar desde un acervo cultural amplio, el tipo de experiencias con las que cuentan en este momento son capaces de analizarlas y comprenderlas, sin embargo, como aún no adquieren un pensamiento biológico de

adulto, sus representaciones a menudo se ven fraccionadas y con vacíos cognitivos, pero cuentan con habilidad de crear nuevas combinaciones que les permite hacer un tejido de sentido intelectual. “El objetivo de la actividad en el pensamiento consiste en establecer relaciones lógicas entre el contenido de las ideas (Vigotski L. S., 2001/1934b, pág. 219)”, el cual es adquirido con información cultural del ambiente social en el que se desarrollan los sujetos. Con estos elementos, “la fantasía del adolescente pasa de la imagen concreta, visual-directa, a la imaginada a través del concepto (Vigotski L. S., 2001/1934b, pág. 221). El concepto entendido como la asimilación de un saber local o científico, los cuales son importantes para los procesos reflexivos y toma de decisiones.

Los jóvenes se encuentran en una edad propicia y crucial para experimentar actividades corporales basadas en la dramatización con las cuales exploran el autodesarrollo personal desde la interacción con el otro, en una reciprocidad de estímulos que enriquece la construcción del aprendizaje social, y como esto cumple con los ejes transversales de la sociedad y la salud con anterioridad mencionados. La asignatura Ética viene comprender un currículo orientado a la madurez de los pensamientos y comportamientos abstractos del alumno.

1.5. Posturas pedagógicas para estudiar el Sociodrama.

1.5.1. El enfoque Socio-cultural de Lev Vigotski

El lenguaje dramático es un juego, de acuerdo con Marcer (2007), el juego dramático permite abrir los sentidos para entender las situaciones que se plantean en la vida cotidiana y analiza los conflictos que deben resolverse. El teatro se encargó en todas las épocas históricas de interpretar a los personajes que protagonizan la cotidianidad, es decir, el hombre. El sociodrama dramatiza de manera específica eventos sociales que denotan los conocimientos previos del alumno, en colaboración grupal construyen escenas basadas en sus experiencias, juegan un rompecabezas y según Boal (1980) ensayan la realidad. Son actores y

testigos del proceso para representar sus propuestas, iniciativas e ideas consensadas.

Lev Vigotski a través de la postura sociocultural, se elige como una base para estudiar el sociodrama como estrategia didáctica. El pensamiento y lenguaje son elementos conformados por la fantasía, el pensamiento interno, lenguaje interno y el lenguaje externo, es un proceso que según el Vigotski (2001/1934b) permite la construcción de lo que él define como conceptos cotidianos, es decir, las experiencias previas. A través de estos, se argumenta la investigación. Vigotski es importante para justificar las representaciones sociales que el grupo reproduce del entorno social, la agrupación de conceptos entorno a sus experiencias vividas, cómo se expresan en el juego dramático y cómo construyen su aprendizaje.

Según Vigotski (2001/1934b), el pensamiento es derivado de las experiencias percibidas en la realidad y almacenadas en la memoria, a su vez, la memoria representa la naturaleza del lenguaje interno. La actividad del pensamiento es un proceso donde la memoria aporta imágenes de información recibida por los sentidos, la manera en como estas imágenes se transforman en lenguaje es a través de su descomposición en unidades como una transición para trasladar la información de pensamiento en lenguaje interno. Por ejemplo, si en este momento imaginamos un árbol, la palabra produce una imagen del árbol, para describirlo, debemos hacerlo por unidades que le conforman: las hojas, las ramas, el tronco, el color, la textura, el tamaño, etc., Cada individuo visualizará una imagen distinta del árbol y este será condicionado por el escenario en el que se ha desarrollado. Por ejemplo, ¿qué tipo de árbol podría imaginar un individuo que vive cercano al desierto de Chihuahua (México) a una persona que vive en las montañas de Chiapas?, esto depende de su contexto. El lenguaje interno son las palabras que ofrecen un significado a las unidades de pensamiento representadas en el pensamiento, por tanto, la oración escrita es la estructura en que se organizan las palabras para poder comunicar lo que se piensa. Comunicar lo que se ha transformado en lenguaje interno, son las palabras que adquieren sentido por medio del lenguaje externo, el cual se configura en expresión escrita, oral y gráfica. Estos elementos

según Vigotski (2001/1934b) aportan sentido a las palabras de manera que puedan ser comprendidos por los interlocutores; en un diálogo de dos personas que viven el mismo contexto, lo común es el lenguaje hablado, mismo que se acompaña de expresiones faciales y movimientos corporales, entre otros factores del contexto en que se comunica. Sin embargo, si ambas personas pertenecen a diferentes nacionalidades y por ende hablan un idioma distinto, la comunicación se limita, pero no deja de existir, algunos movimientos de mímica pueden orientar a imaginar la pretensión así como también desviar por completo la comprensión.

La memoria del sujeto registra información de la experiencia con el ambiente sociocultural en el que se desarrolla, a partir de ello, según Piña Osor & Cuevas Cajigal, (2004), adquiere representaciones sociales constituidas por la incorporación del pensamiento colectivo. El pensamiento colectivo se reproduce en saberes previos de manera directa o indirecta, a través de las prácticas sociales que identifican, construyen y caracterizan a la comunidad. Dichas prácticas representan una gama de conceptos cotidianos que Según Vigotski (2001/1934b), promueven un proceso de generalización para la adquisición constante del aprendizaje.

Los conceptos cotidianos según Vigotski (2001/1934b), son limitados en tema de abstracción, son producto de la experiencia empírica y de los saberes populares que se transmiten en su localidad, por ende, las representaciones sociales, son una apreciación de la realidad que el colectivo ha construido como base para explicar y entender un fenómeno popular. La importancia de estos, es interrelación con el proceso de andamiaje, para asemejar el material curricular de la escuela transmite. Rockwell (2018), considera a la escuela como el lugar donde se depositan las prácticas culturales que caracterizan las representaciones de los entornos locales.

En el apartado que se describe las características del grupo muestra, con base en Vigotski (2001/1934b), los jóvenes que transitan en la crisis de los 17 y 19 años están madurando la concepción de sus pensamientos y saberes acumulados a través de sus experiencias culturales con el entorno, la imaginación y la fantasía permiten un nivel de abstracción que ofrece una rigurosidad analítica para plantearse nuevos problemas, dudas y circunstancias a descubrir. ¿Cuál es la relación que describe

Vigotski en la fantasía con el sociodrama?, recordemos la construcción del sociodrama, el cual se compone del juego dramático para interactuar diferentes realidades con el pensamiento, ahora mismo podemos imaginar que navegamos en un mar en compañía de nuestro grupo, si estamos lo suficientemente motivados, seguro adoptaremos un personaje que responda al escenario, un lugar cuyo contexto sea el pasado, el presente y el futuro. Puedo tomar las actitudes de un pirata, un capitán, un navegante, un náufrago, etc., así mismo puedo jugar con el ambiente, un mar salvaje durante una tormenta con vientos fuertes, un día soleado y calmado para disfrutar o bien. Inclusive, podemos ser navegantes del espacio con rumbo a la colonización de Marte, etc. Las butacas pueden ser tiburones a la vista o animales nunca antes vistos que se confunden con ballenas, el mítico monstruo Leviatán entre una infinidad de proyecciones. Dar vida a algo es posible gracias a la fantasía:

[...]se estimula la imaginación individual y colectiva como si se tratase de un juego, generando multitud de ideas de las que se hace una selección. Después, las ideas se incuban, sintetizan, fabrican y rehacen con un sentido, usando estrategias dramáticas y formas teatrales para producir resultados originales y de gran valor para el participante y, cuando se comparten, para los demás (Baldwin, 2004/2014, pág. 133).

La elección de una escena que englobe una tensión social, con la cual el grupo se sienta identificado permitiría establecer los lineamientos para dramatizar una historia a modo de las aportaciones que cada uno integre en sus expresiones corporales, adopción de roles acorde a la información de sus experiencias y finalmente, la colaboración grupal para construir las características del escenario: determinar un tiempo, establecer personajes, proponer circunstancias, soluciones, etc.

1.5.2. El enfoque socio-comportamental de Albert Bandura

Albert Bandura es un teórico de enfoque socio-comportamental, su postura parte del aprendizaje social a través del modelaje o imitación. Según Bandura & Walters (1974), la imitación es un aspecto esencial del aprendizaje en los sujetos, la observación del entorno y sus comportamientos son factores que influyen en la conducta del individuo durante la infancia y la adolescencia. De este modo las experiencias familiares y sociales son modelos que reproducen prácticas y representaciones de vida durante el proceso de los individuos.

El lenguaje es la comunicación de la interacción humana en todas sus modalidades: el idioma, la voz, el cuerpo, las inflexiones, etc., son de expresiones que refuerzan el mensaje comunicativo, inclusive, “ una persona puede dejar de hablar, pero no puede dejar de comunicarse con su cuerpo (Günther, 2012, pág. 16) “, según el autor, cada sociedad ha desarrollado patrones de comportamientos específicos, los cuales se van reproduciendo, modificando y renovando como parte de un aprendizaje social. Uno de los elementos que suele asomarse en los comportamientos del grupo muestra durante los recreos mientras están reunidos frente a la cancha platicando sobre cómo organizarán su próxima salida, es una comunicación de juego en la que ellos comparten historias sobre eventos pasados; recurren mucho a experiencias en los carnavales en la que mencionan cuántas cervezas se tomaron, describen los familiares que estaban muy embriagados y remontan sucesos pircaresco. Mientras ellos platican, su cuerpo acompaña la narrativa, entre sus movimientos se observa un ligero balanceo de las caderas, con el cual la mayor parte del grupo se indentifica puesto que es un movimiento básico para la daza del baile de chinelo y una forma en que esto simboliza el relajo, la diversión, la liberación y la alegría que caracteriza el carnaval de Tlayacapan.

Según Bandura & Walters (1974), la observación es un medio de aprendizaje a través de las conductas de otros, en ellas se perciben comportamientos cluturales clasificados por las normas y leyes que riegan la estabilidad social, de manera moral. Se adquieren señales-estímulo de posturas corporales de la época y los modos de socialización con el entorno, lo cual compone una ecervo de experiencias

cotidianas que permiten generalizar y discriminar a lo largo de nuestras vidas. Según Bandura & Walters (1974),

Las pautas de conducta aprendidas tienden a generalizarse a situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron, estando el grado de generalización en función del parecido entre la situación original de aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación (pág.12).

Con base en el autor, hay ocasiones que se generan prejuicios sobre las personas, por ejemplo, aquellas que tienen tatuajes son considerados como vagos, maleantes, drogadictos, entre otro tipo de adjetivos calificativos, los cuales se relacionan con experiencias de comportamientos en contra de la ley basado en delincuencia, lo cual provoca una generalización sobre todas las personas que porten un tatuaje. Sin embargo, es importante discriminar que no todos los sujetos que portan algún diseño en su piel son potencialmente delincuentes. En la actualidad es común la normalización del tatuaje convertido en un producto estético y de moda, lo cual está llevando a tomar un nuevo grupo de señales y disposiciones sociales a las personas que hoy portan un tatuaje. Según Bandura & Walters (1974), el aprendizaje social afectivo requiere de una generalización adecuada con finas discriminaciones:

La imitación juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada de la adaptada. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismos, ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender, de hecho, tanto como el ejecutante (McBrearty, Martson y Kanfer, 1961) (Bandura & Walters, 1974, pág. 44).

En el proceso de socio-cultural para la construcción del aprendizaje, el sociodrama centra el protagonismo en el grupo, todos son actores y observadores de la experiencia desarrollada. Hace uso de recursos como lecturas, fotografías, video, la narrativa oral, etc., lo cual centra la atención en modelos simbólicos de comportamiento. Según Bandura & Walters (1974), los modelos simbólicos son instrucciones a través de la oralidad, escritos y materiales plásticos. Algunas representaciones de estos son los manuales y los medios audiovisuales cuyo objetivo es guiar las conductas hacia las necesidades establecidas. Un ejemplo más específico es la literatura educativa que instruye conocimientos a través de modelos ejemplares, los cuales pueden ser actuales o del pasado. Según el autor:

En las sociedades humanas, la provisión de modelos, además de acelerar el proceso de aprendizaje, se convierte, en los casos en que los errores son peligrosos o costosos, en un medio esencial de transmisión de pautas de conducta (Bandura & Walters, 1974, pág. 48).

Los roles varían de acuerdo a las actividades que los sujetos desempeñan en el ambiente, las condiciones en las que se han desarrollado y los patrones conductuales que los generalizan y los discriminan. Con base en Bandura & Walters (1974), la representación de un rol permite reproducir la conducta de un modelo de vida real o simbólico, a través de un sujeto que imitará las características mediante las instrucciones del rol asignado, sucede un proceso de identificación, dirigido a dos momentos, primero hacia el actor que es protagonista de la representación y segundo, el espectador que observa la situación. Según el autor:

[...] el proceso esencial de aprendizaje consiste en la presentación de un modelo simbólico o de la vida real, cuya condición remeda el imitador. Por tanto, cualesquiera que sean las distinciones que se hagan entre representación de un rol y conducta de rol, por parte, e imitación y conducta imitativa, por otra, deberán basarse en las condiciones antecedentes o en la naturaleza del modelo implicado (Bandura & Walters, 1974, pág. 80).

El sociodrama como estrategia didáctica se basa en la dramatización de escenas, los alumnos son imitadores y observadores de las representaciones en el interior del aula, lo cual implica la identificación a través de su experiencia personal para generalizar las conductas y comportamientos de los sujetos en su entorno así como experiencia vivida. Población Knappe, E., & M. (2016) establece que los sujetos perciben la realidad a través de escenas acontecidas en el entorno, mismo acto, que en el paradigma de Bandura & Walters (1974), se conoce como aprendizaje por observación.

El proceso de imitación se construye de los saberes previos que permitirán la relación con los contenidos temáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas del sociodrama articuladas en la intervención educativa, promueven la construcción de escenas en la que se determinan personajes, se imitan comportamientos para analizar el motivo de sus acciones y las consecuencias. En palabras de Vigotski (2001/1934b), este proceso se denomina andamiaje.

Por último, la importancia del cuerpo en el aprendizaje social de Bandura, es fundamental, la observación o imitación parten de percibir al cuerpo como una unidad total de expresiones múltiples con los cuales se pueden generalizar y discriminar las impresiones recopiladas a través de la experiencia cotidiana. El cuerpo del sujeto es la herramienta que intenta dramatizar las conductas y acciones de una escena específica, aporta sus ideas y las expresa con orientación de la instrucción así como de la creativa espontaneidad del momento.

Capítulo 2

Los malos tratos y la traición abundan por la misma razón por la que en nuestra civilización es tan raro que el amor sea un afecto genuino.

Karen Horney

2. El sociodrama cristalizado como estrategia: la escena dramatizada y su construcción con el cuerpo

El sociodrama utiliza el cuerpo para exhibir las representaciones de los sujetos en la dramatización, comunica las imágenes de su fantasía en la interacción grupal para asociar y construir su aprendizaje. La escena es el motor fundamental para llevarlo a cabo, con base en Población Knappe P.(2010) Moreno planteaba que podían representarse escenas reales, imaginarias y simbólicas. Por medio de ellas, el pensamiento estimula las imágenes que la fantasía transforma y construye cada sujeto, lo que permite desencadenar múltiples escenas de un solo referente. “Una escena es un hecho en el que una serie de elementos humanos se hayan en una relación dinámica en la que cada uno de ellos influyen en los demás y con el todo (Población Knappe, E., & M., 2016, pág. 41)”. Todos cuentan con un acervo de experiencias registradas en la memoria, desde “nuestro material acumulado y bajo el estímulo de los contenidos del momento presente, recordamos nuestras escenas del pasado, construimos nuestras escenas del presente y fantaseamos las escenas del futuro (Población Knappe, Elisa, & Mónica, 2016, pág. 40)”.

El juego de la dramatización según Marcer (2007), permite experimentar las situaciones y conflictos de la vida cotidiana, permite analizarlos desde los personajes implicados. Las condiciones grupales colaborativas y confronta la inhibición de los sujetos arrojándolos a la participación colectiva. Según Agudelo Olarte (2011), muchos juegos propician un ambiente de agitación pero toman su propio curso según el estado de ánimo y necesidades del grupo, por tanto

sociodrama tomará curso con las imágenes que el grupo construya, ellos son quienes aportan características culturales de la sociedad para poder representarlas.

La dramatización de escenas en el proceso sociodramático visibiliza la generalización conceptual del grupo, a la par que el docente instruye el desarrollo de conceptos. Se modifica la cultura escolar en el interior del aula con la intervención Educativa, por ejemplo, Escolano Benito (2017), realiza un estudio sobre la arqueología histórica de la escuela, percibida como una escenografía de objetos que educan las conductas corporales y actitudinales durante las prácticas educativas en diferentes periodos, detalla la cultura escolar desde los ideales dominantes que han dado organización en el aula para las prácticas de enseñanza, altera el orden del aula, el sentido de lugar transformado en espacio. Cambia el orden espacial de los objetos, la postura de los sujetos; se descompone el orden común de las butacas alineadas en filas, la tranquilidad de un salón silencioso se torna ruidoso y espontáneo. Según Ranciére (2010), el grupo deja de ser un espectador y se convierte en protagonista.

Con base en Vigarello (2005), el espacio escolar contiene un diseño arquitectónico pensado en la hergonomía de los sujetos, educa el cuerpo y lo sistematiza en comportamientos correctivos que influyen en el cuidado de la salud. Por ejemplo, los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo sentados en el colegio, debe existir un diseño de butaca adecuado para el cuidado de la columna vertebral y funcional para mantenerlos atentos frente al profesor. En esta sentido y con base en Escolano Benito (2017), este autor realiza una comparación de las materialidades en el mundo escolar acorde a las representaciones pedagógicas de la memoria educativa, en una transición aproximada de 500 años el orden escenográfico al interior del aula no se ha modificado, un salón mantiene características comunes: pizarrón, butacas, armarios de libros, etc., se mantiene en la actualidad. Algunas diferencias, son perspectivas de enseñanza que han modificado el orden, por ejemplo, con base en Escolano Benito (2017), nos muestra un registro ilustrado de la escuela pestalozziana de Stanz fundada a comienzos del siglo XIX, se observa un ambiente familiar donde los sujetos realizan actividades en un clima distendido

conforme a una disciplina natural y armoniosa . Otro ejemplo es es una fotografía próxima a 1920 de la educación infantil inspirada en los métodos de los kindergarten por Friedrich Froebel, donde muestra un intermedio entre el clima escolar y familiar, .Por último, la fotografía de una escuela Montessori en Barcelona del siglo XX ,cuyo elemento didáctico observado es el juego que dinamiza el espacio y la postura de los alumnos. En los tres ejemplos anteriores, se contrasta las escenas de propuestas educativas que han modificado el espacio y el orden como producto del acto pedagógico, el cual esta dirigido por los recursos de enseñanza planificados de ese proceso enseñanza-aprendizaje.

El caldeamiento como juego previo al desarrollo de la dramatización según Rentería (2014), esta destinado a romper el hielo en la relación grupal, es la base para iniciar el intercambio de ideas conceptuales que determina las escenas a desarrollar. En el proceso drámatico, los sujetos toman papel protagónico para representar las escenas, el medio para transmitir las es la expresión del cuerpo y la espontaneidad del momento. El cuerpo, según Durán Amavizca (2015) es el receptor de los hechos vividos y observados para estimular el pensamiento, las emociones y la memoria. Escolano Benito (2017) sostiene una característica importante en la cultura escolar vigente en todas la épocas históricas: “las habilidades y competencias, incluso las más abstractas, comienzan siempre siendo prácticas corporales, y en la mayoría de nosotros hay, desde los primeros pasos de nuestra existencia, un artesano inteligente que comunica sus saberes al colectivo desde la experiencia adquirida con el cuerpo.

Actualmente existe un planteamiento educativo sobre la pedagogía corporal como una propuesta de enseñanza basado en la otredad, autores como Jaramillo & Murcia, Peña, N, (2014), Millán & Luz (2012) y Villamil-Pineda(2010) sostienen este paradigma. Jaramillo & Murcia, Peña, N, (2014) consideran importante orientar la educación hacia el encuentro con el otro, se preocupa por visibilizar las interacciones actuales y retomar el papel de la escuela como espacio socializador, busca desprenderse de las hegemonías y los discursos tradicionales y dogmáticos que asumen al cuerpo del otro como objeto. Con base en Jaramillo & Murcia, Peña,

N (2014)Somos corpóreos y esta situación y condición misma de humanidad, es ya un punto de referencia para considerar la relación pedagógica

De acuerdo con Millán & Luz (2012) , la autora habla de una pedagogía desde lo corporal que permita re-significar la formación integral del ser humano, observa que todo lo referido al cuerpo, se ha quedado en un aprendizaje de técnicas y actividades, tendientes a desarrollarlo, basado solamente en lo biológico y estético . Su principal argumento es entender al cuerpo como una subjetividad que debe ser interpretada y visibilizar lo que ha quedado invisible por la palabra. La expresión y comunicación corporal son un acervo de información cultural y en esta caso, para alumbrar los saberes previos de las prácticas cotidianas en la que se desarrollan los alumnos.

Con base en Villamil-Pineda (2010), quien también habla de la importancia subjetiva desde la corporeidad, el sujeto-corpóreo vive y experimenta; y, en un segundo momento, por el modo como el sujeto corpóreo piensa, racionaliza y crea, a partir de sus vivencias y experiencias que conforman sus esquemas conceptuales . Estos esquemas provienen de la cotidianidad local en la que se desenvuelve, por ello “La percepción humana es un acto cultural. La estructura corporal no eN permita el uso del espíritu, sino que forma cualitativamente su uso en todos los tipos de cultura humana (Villamil-Pineda, 2010, pág. 61) (Zubiri, X.,1982, pág.28-29)”

El socidrama como estrategia de enseñanza permite en el proceso de enseñanza- aprendizaje promover las convicciones humanas en la expresividad de su cuerpo por medio de las escenas dramatizadas, ofrece una interacción grupal que le permite conectar con sus compañeros en tema otredad que Jaramillo & Murcia, Peña, N, (2014) señalan. Su objetivo clave es la enseñanza de contenidos temáticos en las asignaturas Ética II , por la tanto se orienta como un recurso sumativo al plantamiento educativo de la pedagogía corporea que Millán & Luz (2012) argumenta. Permite interpretar el pensamiento conceptual de los alumnos mediante el juego dramático a través del cuerpo, referente a la subjetividad del cuerpo que Villamil-Pineda (2010) propone.

2.2. La práctica ¿cómo se organiza?

Recapitulando a Beliza (2013), el sociodrama utiliza la misma estructura implementada en el psicodrama. Cada sesión esta integra de tres momentos importantes: caldeamiento, dramatización (construcción de escena y realización) y discusión. La cantidad de sesiones se basa en el tiempo dispuesto en la planeación establecida. Para llevarlas a cabo se integran actividades para cada momento. A continuación se describe las características:

Presentación:

Para iniciar el proceso se requiere una sesión de presentación, usualmente se desarrolla con el diagnóstico de grupo para conocer sus intereses, gustos, prácticas de vida, entre una variedad de elementos; con base en Rentería (2014), una de las tareas iniciales en cualquier trabajo grupal, consiste en encontrar acciones propiciadoras de la espontaneidad requerida para el buen desempeño. En el sociodrama, este acto se desarrolló a través de lo que se denomina Sociometría. La Sociometría según Boria G. (2001):

[...] es una red de vinculaciones que une a cada miembro con cada uno de los otros. Estas vinculaciones expresan las fuerza de atracción y de rechazo que ocurre entre los miembros del grupo, muestran también las zonas de indiferencia. Esta red, sin embargo, no es inmediatamente evidente; se le debe buscar y definir con instrumentos específicos (Boria G., 2001, pág. 45).

Los instrumentos para realizarlo son responsabilidad de la creatividad del facilitador, regularmente se diseña el tipo de preguntas que orienten las necesidades del grupo así como los intereses del sujeto a cargo. Para mostrar un ejemplo del evento, el cineasta DeVito (2007) a través de la película *Freedom writers* (Conocida en español como *Escritores de la Libertad*), basada en un hecho real, muestra una escena que representa claramente la sociometría: la maestra Erin Gruwell (protagonizada por la actriz Hilary Swank) se encuentra en frente de un grupo de estudiantes en riesgo en *Woodrow Wilson High School*, en la cual desplaza un línea con cinta para dividir el grupo en dos bandos diferentes, Erin realiza una serie de planteamientos en la cual solicita dar un paso al frente todos los que tengan una respuesta afirmativa, consecutivamente sube el tono de los cuestionamientos hasta

tocar temas de las prácticas cotidianas que los alumnos desarrollan en torno al tema de las pandillas, delincuencia, drogas y marginación.

Caldeamiento:

Las sesiones posteriores a la presentación, inician con el primer momento denominado caldeamiento. El caldeamiento según Boria G. (2001):

[...] tiene el objetivo de hacer circular energías y emociones creando en el grupo un clima que permita a las personas tomar la decisión de aventurarse como sujetos en una situación estructurada para explorar los propios sentimientos interpersonales” (Boria G. , 2001, pág. 41)”.

Este proceso es de preparación física y mental en que los individuos de un grupo buscan conectar al grupo en confianza para trabajar de manera cooperativa. Según Leveton (1980), se entiende como un precalentamiento para la acción dramática, es instruido para agilizar la confianza del grupo; regularmente se utilizan actividades de juegos, “con ellos se logra introducir en el tema del trabajo en grupo y la concientización del cuerpo, romper con la barrera de la vergüenza y descubrir las posibilidades corporales y creativas (Agudelo Olarte, 2011, pág. 32)“. “Están pensados para liberar el cuerpo y la mente, romper las inhibiciones, eliminar los movimientos rígidos y estereotipados, desarrollar hábitos de conducta no competitiva y hacernos perder los miedos y los tabúes (Marcer, 2007, pág. 27)”.

Las actividades de caldeamiento pueden ser consideradas como “rompe hielos”, siempre y cuando estimulen la circulación de energías y emociones en la conexión de grupo, así como las decisiones del sujeto a cargo. En términos teatrales, desde las posturas de Agudelo (2011) y Marcer (2007), los ejercicios se pueden enfocar en la sensibilización, cohesión de grupo y desinhibición; también, clasificar en juegos de percepción, respiración y relajación, motrices y de expresión. Un ejemplo de ellos es El ruedo del toro, con base en Agudelo (2011):

Todo el grupo de pie, en círculo, tomados fuertemente de la mano. Un actor en el centro del círculo es el toro. Los del círculo están acosándolo constantemente. El toro trata de salir del ruedo por cualquier hueco que le dejen los demás, pero ellos le cerrarán la salida. Sí el toro logra escapar, el actor que lo dejó salir toma su lugar (Agudelo, 2011, pág.33).

La actividad permite asumir roles y responsabilidades dentro del colectivo, con ello, la variedad de ejercicios en un caldeamiento son distintos y no es necesario que sean de actividad física, por ejemplo, Regina & Ph.D. (2013) prefiere hacerlo por medio de dibujos, en los cuales proyecten sensaciones, etc. Otra opción con base en la misma autora, es realizar metáforas en la que dice frases al aire para que el grupo complete la oración, ejemplo: “yo siento que mi vida es como si fuese...”, de esta modo el grupo toma la iniciativa de participar y contestar acorde a la identificación que le genera el planteamiento. Todos cuentan con la oportunidad de hablar, al final se ha de seleccionar un ejemplo al azar, relacionado al tema o bien, por disposición de algún participante para compartir su historia para llevarla a la dramatización.

La experiencia de Regina & Ph.D. (2013) es un ejemplo de la improvisación para reordenar su forma de iniciar un caldeamiento. Realizó un sociodrama en Cuba con un grupo religioso en donde necesitaba como material didáctico hojas de papel para escribir y graficar pensamientos de los integrantes, sin embargo, no consideró que en ese momento fuera un material muy escaso en el país, por lo cual, opta en utilizar las metáforas orales. De ese modo ella logra redirigir el objetivo de la sesión problema alguno.

Dramatización:

El segundo momento de la sesión es la construcción de la dramatización, una vez que el grupo se encuentra en condiciones cooperativas, se integran los elementos temáticos y opiniones de carácter personal para crear la escena. Este implica un intercambio de ideas para definir la escena, decisiones y participación activa del grupo. El proceso de la dramatización consiste en una serie de técnicas que permiten comenzar la historia desde diferentes ángulos de vista y con diferente dinámica actoral, se busca la mejor manera de representar roles en ambientes específicos para recrear eventos que puedan tener propuestas de mejora en eventos futuros, análisis de las situaciones para conciencia moral y social, etc.

Como ejemplo, una de las técnicas utilizadas en la intervención es la Fotografía, consiste en congelar elementos importantes de un acontecimiento vivido o de alguna situación, con base en Boria (2001):

[...] un momento de la propia vida reproduciendo fielmente en la escena el contenido de una fotografía perteneciente a un álbum de recuerdos. A menudo se escoge una imagen remota que tiene la ventaja de estimular la focalización de una situación (Boria G. , 2001, pág. 76).

El manejo de la imagen representada tiene variantes, se puede indicar realizar tres fotografías de un evento que determine el pasado, el presente y el futuro. Cada una muestra un ángulo y momento diferente del evento, la cual es rediseñada por la participación y disposición de los participantes. Por ejemplo, una escena de la imagen congelada sería una familia en disputa en la cena de año nuevo, todos están peleando, si nos preguntamos ¿qué ocasiono esa reacción?, imaginaremos las causas de un antecedente cuya información estructura otra fotografía; de otro modo, si pensamos en ¿cómo terminaría la historia de la familia en conflicto?, podremos deducir diferentes finales para concretar una fotografía específica. El proceso será a consecuencia de las propuestas que el grupo vaya construyendo conforme avance la actividad.

Dialogo:

El dialogo corresponde al momento final de la sesión sociodramática, una vez hecha la construcción de escena y respectivamente la dramatización, se abre un espacio de reflexión con el grupo en general. En este intercambio se realizan preguntas con relación a la escena para escuchar los diferentes puntos de vista, dar un nombre al evento desarrollado. Algunas preguntas pueden ser ¿qué hemos visto?, ¿De qué trata la escena?, ¿Es real lo que hemos visto?, ¿Nos gusta que pase esto?, ¿por qué?, etc. Para la intervención, el tipo de preguntas busca reforzar los saberes previos expresados en la construcción y dramatización de la escena, para relacionarlo con la asignatura de clase. Las expresiones provienen de la experiencia inmediata, regularmente sensaciones en alguno de los roles, lo cual permite que el alumno logre ponerse en el lugar del arquetipo proyectado, de esa

manera, la información adquirida toma una reflexión importante porque es vivida en carne propia.

El encargado de clase debe ser un guía con apertura a la espontaneidad de las preguntas y respuestas que el grupo genera, manteniendo el hilo conductor de la sesión referente a la asignatura. Debe marcar un ritmo en la secuencia de actividades para no forzar la participación, estar abierto a los cambios producidos con el factor tiempo y permitir que el proceso mismo se construya desde la disposición de los alumnos. Es frecuente, que en ocasiones la actividad se prolongue debido a la aceptación del grupo, o bien, decaiga la motivación por la falta de interés, lo cual se determina por la condición de tiempo. Ok, luego entonces ¿los contenidos de la asignatura? ¿Cómo se llevan a cabo?

2.3. El Sociodrama y sus técnicas

La técnica del Sociodrama según Rentería (2014) se refiere a cualquier trabajo en acción que es realizado por un grupo como una tarea colectiva”, existen distintas formas en el momento de la dramatización basada en las experiencias que los autores han recibido en la aplicación de las mismas. Los nombres de cada una y el manejo pueden variar según los autores, sin embargo, las propuestas iniciales de Jacobo Levy Moreno se basan en el cambio de roles como desempeño básico en el acto dramático, el cual consiste en que un participante-protagonista tome el papel de la otra persona que representa el rol temático para dramatizar, o en otras palabras: “se pone en la piel del otro (Ramírez Agustin, 1997, pág. 141)”. De esta técnica central que acude a la práctica teatral, derivan variantes en acciones específicas de la escena, según la finalidad contextual de situaciones, temas, problemas etc., a desarrollar con los grupos de intervención. De tal manera, las técnicas que se muestran a continuación son algunos ejemplos que cuentan con otras variantes.

2.3.1 El doble:

Con base en Boria G. (2001), consiste en dar voz a lo que el protagonista no logra decir por diversos motivos: timidez, vergüenza, inhibición, angustia, sentimientos de culpa, educación, falta de consciencia, etc. Se basa en la intervención de individuos que darán vida a los personajes que intervienen en la escena de un relato grupal, adoptando las identidades descritas para jugar únicamente con los discursos que ese personaje guarda en su pensamiento interno y no suelen externar, esto con una múltiple posibilidad de acciones referente al tema.

Como ejemplo, podemos retomar la escena de las parejas sentadas en la iglesia, centrandonos ahora en una segunda persona que toma la voz interna por cada uno de los personajes. Los nuevos participantes encarnarán el pensamiento interno desde la representación personal como crítica de la situación. ¿por qué están molestos la pareja de esposos?, ¿qué estará pensando en ese momento la esposa?, ¿qué estará pensando ahora el esposo?, etc. Los planteamientos varían dependiendo cada punto de vista, sin embargo, la dinámica del doble se nutre en una secuencia reaccionaria. Cuando un participante da voz al personaje de la esposa, automáticamente da pie al segundo participante que representa la voz del esposo. Entre ellos se generará un diálogo a consecuencia de los datos que uno y otro comparten, siempre orientados en la imagen establecida por parte de las seis parejas sentadas en la banca. En este sentido según considera el facilitador, puede hacer correr la escena mostrada a manera de que exista una interacción improvisada hasta llegar a otro momento importante en el cual se deba congelar la escena, allí nuevamente, las voces vuelven a participar. La construcción de la escena se aperturará en dos sentidos, el primero basado en la dramatización de la historia misma y la segunda, en los pensamientos internos que se imagina pueden estar creando en cierta escena congelada.

Una técnica alternativa que contribuya a este tipo de escenas es la **Proyección del futuro** según Ramírez (1997), se pide al protagonista imagine que ha resuelto todos los problemas que ha presentado en las circunstancias del personaje en la escena. Se le fija una fecha determinada en la que proyecte dónde está, con quién esta y

qué está haciendo. Lo mismo sucede con esta actividad pero a la inversa, puede realizarse una proyección hacia el pasado, la determinación del espacio y tiempo dependen del protagonista, también del monitor, o bien de la colaboración del grupo en general.

2.3.2. Inversión de rol:

Con base en Con base en Boria G. (2001), consiste en hacer que una persona (miembro del grupo, protagonista) asuma por un determinado tiempo el rol de "otro". Este otro es generalmente una persona real, pero también puede ser la personificación de un objeto, una idea, una fantasía, un símbolo, una parte de sí. Esta técnica es similar a la **técnica del doble**, sin embargo se encarga de darle vida el personaje no solo con la voz, también utiliza el cuerpo buscando improvisar alternativas de la escena donde los protagonistas puedan analizar diferentes formas de actuar frente al tema de análisis.

Tomando por ejemplo la misma escena en la iglesia, se realiza la misma participación de nuevos integrantes, ahora sustituirán a cada personaje para recrear el mismo papel en la escena, ahora visto y dramatizado desde otra persona que aporte nuevas estimulaciones en torno a sus saberes previos. La aportación de esta técnica, implica al nuevo participante haber sido testigo en la primera corrida de escena, ello le permitió establecer un ángulo distinto y que le permite mejorar, proponer nuevas alternativas a la historia. Una simulación de estas aportaciones podría ser, que si el personaje a intercambiar es el esposo de la pareja enojada, puede proponer un diálogo en la escena con la que busque solucionar el problema de enojo, o lo contrario, que la esposa se encargue de establecer el primer contacto de comunicación. Lo mismo sucede con la pareja de mujeres, ¿cómo es que se vive la situación de un noviazgo en el cual, una integrante sufre discapacidad visual?, ¿qué actitudes cuenta para tener un ambiente agradable y de risa?, etc. La creatividad y disposición del grupo irá construyendo el curso de la dramatización.

Esta técnica se relaciona con otra variante denominada **El soliloquio**, según Ramírez (1997) la cual invita al protagonista de los personajes seleccionado, a que exprese en voz alta sus sentimientos más íntimos, su confusión, su estado de

ánimo y las dificultades que encuentra en el camino de la vida y por tanto, en la situación en que se encuentra el personaje que está representando. Por ejemplo ¿qué sensaciones le vienen a la mente al protagonista que representa el rol de la chica con discapacidad?, ¿qué estará pensando el esposo que se encuentra en disputa con su propia esposa en plena misa dominical?, ¿qué es lo que él participante piensa que podría estar pensando el personaje que ellos encarnan?

También se relaciona la técnica **modelación de respuesta**, según Ramírez Agustin (1997) es usada cuando el protagonista ha tomado una decisión apresuradamente sin ver ni evaluar otras alternativas, en la cual se pide al grupo que tomen el lugar de los personajes protagonistas, pero pensando y sopesando la situación bajo su punto de vista personal . Ahora, el protagonista es testigo de la actuación de distintos egos auxiliares que toman su lugar y presentan diversas soluciones o alternativas. De este modo, siguiendo el ejemplo de las parejas en la iglesia, la aportación de otros participantes aumenta la riqueza de análisis.

Otra variante es la “**Técnica del espejo**”, según Ramírez Agustin (1997), se pide al grupo que pase al escenario y repita la acción, los diálogos y reflexiones tal como él las percibió del protagonista, pero hablando en primera persona con la finalidad de parodiar o exagerar la versión que el protagonista personifica. No se busca una confrontación agresiva o verbal, sin embargo, sí una confrontación en la que el protagonista inicial pueda verse reflejado desde la mirada del otro, por tanto, el acto de verse al espejo. En muchas ocasiones, la falta de experiencia, la inhibición así como la propia exhibición de inseguridades del participante, pueden ser una riqueza en la cual se echa mano de esta dinámica. Al final de cuentas, quien elige participar como protagonista de un rol, es porque encuentra depositado en ese arquetipo características que proyecta de su personalidad lo cual es visible con esta actividad.

2.3.3. Retramatización:

Con base en Rentería (2014) es un acto a retramar o retejer, separando el tejido en sus partes para volver a tejerlo. Se basa en tomar la imagen de una escena o tema específico, la cual se desintegra en diferentes puntos de atención que integran

el desarrollo de otra escena. Se utiliza principalmente con grupos grandes, los cuales pueden colaborar en equipos para proponer una escena por cada ángulo.

Como ejemplo, imaginemos la escena de seis personas sentadas en la banca de una iglesia con las cuales se conforman tres parejas amorosas. La pareja del lado derecho son unos novios tomados de las manos cuyas cabezas se recuestan una sobre otra, la pareja del lado izquierdo es un matrimonio con aparente disgusto entre sí, lo cual hace que ambos estén de brazos cruzados sin dirigirse la mirada. La pareja del centro es la única conformada por dos mujeres, una de ellas tiene discapacidad visual. Si deseamos convertir esta escena en una retrammatización, se realizan tres equipos, cada uno representado las parejas señaladas. Cada equipo deberá imaginar y proponer, ¿Qué motivación provocó que cada pareja asistiera ese día a la iglesia por la mañana? La creatividad de cada equipo integrará una representación de lo que ellos consideran son los motivos para llegar a la iglesia, con esa información se crea una escena que exhibe las experiencias y suposiciones que cada individuo proporciona para construirla, sobre todo, la espontaneidad para llevarla al acto dramático, ¿a qué se debe el disgusto del matrimonio?, ¿qué habrá generado el conflicto?, ¿por qué se están riendo la pareja del centro?, etc. Muchas preguntas en relación a la escena congelada, determinan proyectar las causas previas que lo provocaron.

2.3.4. Noticiero viviente:

Actualmente los medios de comunicación han tenido una evolución en el cambio de formatos que se distribuyen, con base en Rentería (2014) los noticieros televisivos, los cuales aunque se presentan con un formato distinto al periódico - estimulando mayormente el oído y la vista, ya que privilegian la narración y las imágenes en movimiento. Sí bien los noticieros televisivos así como los periódicos han sido los medios tradicionales y que hoy podemos distinguir diferentes modalidades para informar, estas narraciones audiovisuales son una forma para rescatar escenas de cuyo material se puede dramatizar.

Por ejemplo, durante una sesión se busca hablar sobre el tema del consumismo y es necesario recrear a través de un comercial los elementos que un presentador

exhibe para intentar vender un producto. Según la cantidad del grupo, se realizan equipos con la cantidad de integrantes que el facilitador determina, se solicita que cada equipo elija un objeto de los que portan, ya sea celular, calzado, reloj, mochila, útiles, etc. Se designa plantear un comercial, en el cual deberán crear una dramatización en la que tenga como objetivo, persuadir a la compra del objeto presentado. La idea es que cada equipo estructure una escena y dialogo que puedan dramatizar, con la intención de convencer al público (sus compañeros) en adquirir cada producto. La justificación de esta actividad, radica en que los alumnos detecten la persuasión que requieren para vender el producto, en ese sentido, analizar su esfuerzo por actuar y convencer. La reflexión para la construcción de la escena o bien, el análisis grupal de la misma, son las preguntas ¿cuántas mentiras tuvieron que decir para tratar de vender el producto?, ¿es importante consumir esos productos?, ¿por qué?

Hasta el momento se mostraron algunas técnicas que representan la construcción de un sociodrama durante la intervención grupal. El uso de ellas juega un papel importante para acceder a la información de los saberes previos que cada individuo participante, ya sea en modo acción o espectador, logre proyectar sus experiencias, sensaciones e interpretaciones provenientes de la cultura social en la que se desenvuelven y que lo definen como integrante de la colectividad. Con tal referencia, se abre a paso a las experiencias producidas en la intervención educativa, descritas en el siguiente capítulo.

Por otra parte, existen infinidad de técnicas grupales, los fines pueden ser diversos ¿Qué te llevo a seleccionar estas y no otras? ¿Cuál es la particularidad para que se llevarán a cabo estas? ¿Después de aplicar las técnicas (sociodrama) cómo se vincula con los contenidos temáticos de la asignatura motivo de estudio? ¿Cuál es el logro de los objetivos y aprendizaje de los alumnos?

Capítulo 3

Todo el mundo es un escenario, y todos, hombres y mujeres, son meros actores. Todos tienen sus entradas y salidas, y cada hombre en su vida representa muchos papeles.

*William Shakespeare*²⁴

3. El sociodrama en la experiencia con los sujetos: Análisis y evaluación de la experiencia.

3.1. Narrativas: Historia de los estudiantes

Las experiencias desarrolladas en las sesiones 1 y 4 son citadas por los alumnos durante la entrevista grupal en la sesión 8, la cual arrojan elementos para generar el diálogo correspondiente a los planteamientos. Las interpretaciones generales a través de los gráficos señalados muestran las conductas grupales de integración, colaboración y participación. El Gráfico 8 expone los resultados de la interpretación que los códigos aportan a la cita respectiva por cada sesión. A continuación se describe de forma narrativa los momentos que se desarrollaron en las sesiones seleccionadas para realizar el análisis en el siguiente orden: descripción de la sesión ocho, sesión 1 y por último la sesión 4. Las sesiones restantes están registradas y se cuenta con respaldo de los datos recabados, sin embargo, los tiempos de entrega de la investigación no permite integrarlas.

3.2. Encuentro con los datos clave en la Sesión 8

Aproximadamente tres zancadas de un hombre con estatura promedio separaban a Marco con el resto del grupo, así como los 35 minutos restantes de clase separaban el toque final de la octava y última sesión; la mayoría estaban listos para comenzar la entrevista grupal que planeé semanas antes, excepto él. Mostraba plena habilidad para sumergirse en sus pensamientos internos, una corvadura

²⁴ Retomado de la obra de Baldwin (2004/2014), cita proveniente de la obra dramática *A vuestro gusto*, 2º acto, escena 7. Fuente digital: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/3004.pdf>

cómoda acompañado de sus codos sobre la butaca, mirada fija hacia un punto desconocido, pero al parecer, preciso en su imaginación. — ¿Qué estarás pensando pequeño?, no ha cambiado mucho tu actitud desde la primera sesión, salvo los fugases momentos en que te integras mediante los juegos dramáticos, y tal vez algunas pequeñas aportaciones en relación a tu estado de ánimo—pensé, con cierta curiosidad preocupante. — ¡Hijo!, ¿podrías acercarte un poco más por favor?, Solo faltas tú para terminar de formar la media luna—le dije mientras sus compañeros lo esperaban. —Marco, ¿por qué no te integras con nosotros?, ¿Te caemos mal?— Preguntó Estefany con aparente tono sarcástico y voz regulada. Marco intento responder con una actitud desapercibida y “fingida”— ¡Ah!, No me había dado cuenta, lo siento— respondió de manera instantánea bajo una tensión notoria, al tiempo que ya levantaba su butaca para unirse a ellos. — Te caemos mal porque no somos Otaku, ¿verdad Marco? —agregó Estefany con sentido de humor blando, los compañeros le miraban mórbidos, algunos rieron entre dientes, otros mostraron gestos como una afirmación de lo común y cotidiano que es ver a Marco disperso. No me detuve para pensarlo más, el tiempo corría y mis posibilidades de cerrar la intervención adecuadamente se limitaban

Realicé el primer planteamiento para prender motores, no hubo las reacciones y respuestas que idealmente hubiera esperado, pero me dije: —“Bueno, apenas vamos iniciando, no es tan malo”—. El segundo planteamiento me recobró la confianza, — *¿Pueden relacionar sus experiencias de vida con una escena?* — pregunte, tres alumnos respondieron con afirmación positiva moviendo la cabeza de arriba hacia abajo, seguido de la respuesta en coro: — ¡Sí!—todos al mismo tiempo y esto sería de las afirmaciones más dinámicas a lo largo de la entrevista. — *¿Algún ejemplo de las sesiones que puedan darme, en la que ocurrió dicha relación?* —improvisé a manera de conducir la pregunta con mayor alcance, a lo que Shaidel respondió: —Sí, por ejemplo, lo que hicimos con la historia de la farmacia—.El tono fue reflexivo y acompañado de las afirmaciones que sus compañeros hacían nuevamente con sus cabezas.

A partir de ese momento, la información llevaría relacionar el contenido del segundo planteamiento a la experiencia vivida en la Sesión 1 de la intervención educativa, lugar en donde aparece por primera la narración de lo que se nombra como “la historia de la farmacia” (experiencia aportada por la alumna Estefany).

3.3. La historia de la farmacia: surgimiento en la Sesión 1

Existe en el pizarrón del aula cierto reflejo que permite ver miradas atentas al nuevo profesor mientras camina a la mitad del salón y todos le perciben la espalda. Después de una presentación y criterios de clase, mi primera tarea es llevar a cabo la dinámica denominada El orden, complemento de los primeros conceptos expuestos basados en la unidad a desarrollar. Ordené el salón a un espacio donde los chicos puedan caminar sin interrupción de las butacas y mochilas, únicamente los cuerpos humanos promovidos al movimiento. El trabajo era simple: caminar de un lado a otro sin obstrucción alguna, evitar chocar con sus compañeros, evitar caminar en círculos y moverse constantemente de un lado a otro sin lógica alguna; en la medida de la interacción, los espacios deberían acotarse con butacas limitando el terreno de tránsito, hasta llegar al punto extremo de concentrarse y no poder hacer movimiento alguno, llegar al momento del caos y generar en ellos la oportunidad genuina de organizarse para continuar, tal y como lo hace cualquier civilización humana desde tiempos remotos, seguir. Esto apenas conformaba el caldeamiento.

Era momento entrar a la última actividad, “la sociometría”, consta en agrupar dos filas con la misma cantidad de alumnos mirándose los unos con los otros a una distancia máxima de un metro, partida a la mitad por la línea continua que conforma la simetría de los azulejos en el piso. Elaboré 15 planteamientos cuya meta es indagar las experiencias personales que los chicos tienen con relación al núcleo familiar, violencia de género, discriminación, habilidades de segunda lengua, discapacidad, pérdida de familiares, entre otros. ¿Cuál era la finalidad?, muy sencillo, captar experiencias que fueran potenciales a tener relación con los temas a desarrollar en las sesiones correspondientes y utilizarlas para construir escenas. Cada historia compartida fue enriquecedora, principalmente la que desprende del

siguiente planteamiento: ¿Quién ha sido víctima o testigo de una agresión discriminatoria? , todos los alumnos narraron diferentes episodios, algunos haciendo alusión de la discriminación de género, a la forma en cómo puede o debe vestirse y comportarse una mujer, entre otros. Sin embargo, el relato que mayor impacto logró, fue la denominada historia de la farmacia.

Estefany es la persona que comparte la historia, describe el momento que vivió en compañía de familiares, de un acto discriminatorio hacía un hombre con aspecto físico descuidado, vestimenta sucia al interior de una farmacia en el municipio de Tlayacapan. El sujeto pretendía comprar un medicamento que le fue negado a consecuencia de su imagen, dicha situación indigno a los padres de la chica que intervinieron en defensa del señor, ocasionando una breve discusión con las asistentes de aparador expresando el desprecio a los comportamientos en contra del hombre. La familia procedió a comprar el producto que el sujeto requería y dárselo directamente sin costo alguno.

El señor no estaba pidiendo regalado, tampoco le faltaba al respecto, mucho menos incomodaba a las personas presentes”. Son algunos de los argumentos que Estefany hablaba con aspecto molesto al relacionar el evento con un acto de discriminación. La historia sería de mucha importancia para la sesión 4, con ella se llevaría a cabo la construir una escena dramatizada basada en la discriminación, tema abordado en esa sesión.

3.4. El sociodrama en acción: historia de la farmacia, Sesión 4

Confieso que al principio dudé un poco de la participación grupal, —La sesión pasada faltaron varios alumnos, ahora que se encuentran presentes, seguramente perderán el hilo, ¡veamos que sucede! —reflexioné, mientras los observaba acomodar las butacas para liberar el solón. De pronto recordé: — ¡ya sé!, como el tema es discriminación, podemos utilizar la experiencia que Estefany compartió en la primera sesión, de esa manera los que faltaron no tendrán ningún problema para integrarse, a parte, ¡ya conocen la historia! —. Solicité a Estefany narrar

nuevamente la historia compartida anteriormente para introducir el concepto “discriminación” mediante la técnica del sociodrama nombrada cambio de roles. — ¡Hija!, la escena que narras cuenta con diferentes personajes, elije los compañeros que necesites para representar a cada persona participante del relato —le solicité amablemente, ella se dispuso a seleccionar a cada uno. Algo curioso sucedió en la elección del compañero que interpretaría al personaje discriminado, ¿adivinen a quién seleccionó? — ¡Marco!, tú eres el señor que huele feo — dijo Estefany en tono sarcástico, mientras sus compañeros reaccionaban en tono burlesco. Marco solo encogió los hombros, desprendió una carcajada nerviosa, sin embargo, no tuvo objeción alguna, pareciera que ese rol al final de cuentas le quedaba cómodo. — ¡Rayos! Evidentemente Marco sufre de cierto acoso por sus compañeros, lástima que no tengo más tiempo para indagar al respecto, pero es notable el sentimiento de aislamiento que muestra a través de la relación que existe entre sus compañeros con él — pensé mientras Estafany se encargaba de describir las características de cada rol. Le pedí que volviera a contar la historia, pero ahora, utilizando a sus compañeros como títeres de la escena; ella se encargaría de distribuir, marcar el traslado y relatar los discursos que cada uno realizaba durante la escena. Al poco tiempo, sin darse cuenta asumió el papel de directora.

Se corrió por primera vez la escena completa, evidentemente existió cierta duda e inseguridades en la participación individual de cada uno, sin embargo, esto se corrigió en el segundo intento, ¡inclusive!, algunos alumnos se vieron ansiosos por cambiar de personajes, una alumna quería ser la agresora, otra le persona defensora del hombre agredido y una última, la persona discriminada. La dinámica se tornó por si misma gracias a la colaboración de todos, también Marco disfrutó de cierta confianza, se le notaba integrado al dinamismo de sus compañeros sin recibir algún tipo de acoso o trato injusto. La sesión fue positiva, debo reconocer que existieron algunos detalles como la situación de Marco, o bien, la actitud de algunas chicas. Finalmente, un último alumno propuso modificar la historia, cambiar algunas reacciones de los personajes, tomó el papel de director y se generó una dramatización que enriqueció la recolección de datos.

3.5. Descripción del análisis en la evaluación de la experiencia

Para el análisis de los datos se utilizó el software Atlas.ti, con el cual se ordenaron los datos en diferentes modalidades: matrices, red de códigos y citas. Estos se conforman de registros realizados en elementos de imagen, minutos de audio así como videograbación de un evento seleccionado que esté relacionado de manera específica con elementos que den respuesta a los planteamientos realizados en la entrevista de grupo, de igual manera. Otros aspectos agregados son las acciones resultantes de la espontaneidad en los procesos de caldeamiento, dramatización y diálogo de grupo. Los datos son clasificados a través de siete categorías agrupadoras de códigos para realizar la codificación del fenómeno a través del documento de transcripción resultante de la entrevista grupal, la cual represente al corazón de la evaluación. A continuación se muestra la matriz de códigos utilizada:

Tabla 2. Matriz de las categorías de códigos

Matriz de códigos			
Núm.	Categoría	Códigos	Descripción
1	Ordenamiento	Espacio	El lugar (aula) se convierte en un espacio ficticio de la construcción grupal, pero también de privacidad para el desarrollo del caldeamiento
	Transformación de salón de clases a través del orden establecido por las actividades del sociodrama	Cuerpos	La manera en que los sujetos y objetos influyen, reaccionan para dar significado al espacio y a la representación a realizar
2	Caldeamiento	Integración	Momentos y acciones en que denotan sus habilidades sociales para participar y muestran su memoria corporal, emocional y sociocultural aprendida
	Proceso de ejercicios que buscan activar, relacionar y calentar física-mental para propiciar la participación en el individuo	Incomodidad	Momentos y acciones que denotan inseguridades, barreras, aburrimientos, desprecio, etc. (por reminiscencias de pasado o situaciones personales) vivencias
		Juego	Acciones en que genera un ambiente colaborativo, creativo, comunicativo, etc.
3	Dramatización	Escena	Características de la historia en que se desarrolla el evento, los personajes,
	Proceso dramático en el que se construye la representación de	Conceptos	Concepciones, opiniones y juicios en que representa sus saberes previos

	escenas basadas en el tema de la asignatura desde la colaboración grupal	Expresión	Comunicación signos externos (cuerpo, palabras, etc.) de una idea, sensación, etc.
		Espontáneo	Reacciones, comentarios, etc., que se producen fuera del tema pero interesantes
4	Experiencias	Emociones	Reacciones de los sujetos que determina la reacción frente sus compañeros
	Todas las sensaciones, percepciones y momentos importantes que cada alumno vivencio de manera individual a través del grupo	Sentimientos	Estado de ánimo producido de los estados reflexivos en cuestionar, dialogar y compartir
		Opinión	Idea, juicio o concepto que una persona tiene o se forma acerca de algo
		Reflexión	Pensamiento analizado con atención para comprenderlo bien
5	Aprendizaje	Imitación o modelaje	Arquetipos y roles de comportamientos representados por sujetos de la realidad
	Proceso en el que se muestra la relación del tema con saberes previos a través de la dramatización para crear los nuevos	Significativo	Proceso del alumno en que relaciona conocimientos previos con los nuevos
6	Enseñanza	Instrucción	Orientación y curso del docente hacia la clase, actividades, la sesión en general
	Características de las habilidades profesionales que el docente presente durante la intervención	Flexibilidad	Momentos en que el docente integra o discrimina situaciones inesperadas en curso de clase
		Deficiencia	Momentos en los que se considera una situación sale fuera de control
7	Convivencia	Relación	Conformación de lazos fraternales, de compañerismo, de tolerancia, etc.
	Rituales, acciones y prácticas en general de la convivencia existente en la cultura escolar del aula	Prácticas	Modos de conducta en la que interactúan los jóvenes que conforma su cultura escolar

En la **Tabla 2** se muestran el nombre de las categorías y la agrupación de códigos que las conforman con su respectiva definición. Por medio de ellos se realiza la codificación de citas (texto, audio y vídeo) para crear redes de vinculación entre la entrevista grupal con el Registro de bitácora realizadas en las sesiones seleccionadas. Permitirá dar sentido a las respuestas descritas por el grupo muestra, retomando sus experiencias, sensaciones y reflexiones durante la intervención.

La elaboración de las categorías es a conveniencia del diseño de la intervención educativa y los aspectos que se consideran pertinentes para el análisis. La categoría de **Ordenamiento** de acuerdo con Padilla Arroyo (2004) , se basa en el lugar y la construcción del espacio para la organización de los hábitos cotidianos en la dinámica escolar como modelo para la reproducción del orden civilizatorio. En otras palabras, la institución educativa y el salón de clases conforman el escenario y la utilería que Escolano (2017) define como arqueología de la cultura escolar.

La categoría de **Caldeamiento** se establece en las definiciones de los autores Boria (2001), Ramírez (1997) y Rentería (2014) para determinarlo como un acto de preparación, rompe-hielo y de estimulación para la integración de grupo que permita el trabajo cooperativo a través del juego como medio de interacción.

La categoría de **Dramatización** se establece bajo la idea de Población Knappe (2016) para determinar al mundo cotidiano como un constante flujo de experiencias mostradas en escenas, en todo momento y en cualquier lugar, puede enfocar el ángulo hacia donde se quiere observar para el uso del sociodrama.

Las categorías **Enseñanza** y **Aprendizaje** se establece con los autores del marco teórico, Vigotski (2001/1934b) y Bandura & Walters (1974). Se asocia con el orden establecido para el diseño, aplicación y evaluación de la intervención educativa basada en Barraza Macías (2010) y Moral Santaella (2009).

La categoría de **Convivencia** se adentra con Rockwell (2018) en el tema de la cultura escolar para visibilizar las prácticas escolares al interior y fuera del aula, en este caso, los lenguajes de comunicación que se desarrollan como consecuencia del entorno en el que se encuentran, mismos que refuerzan, modifican y transmiten la interacción diaria de los sujetos.

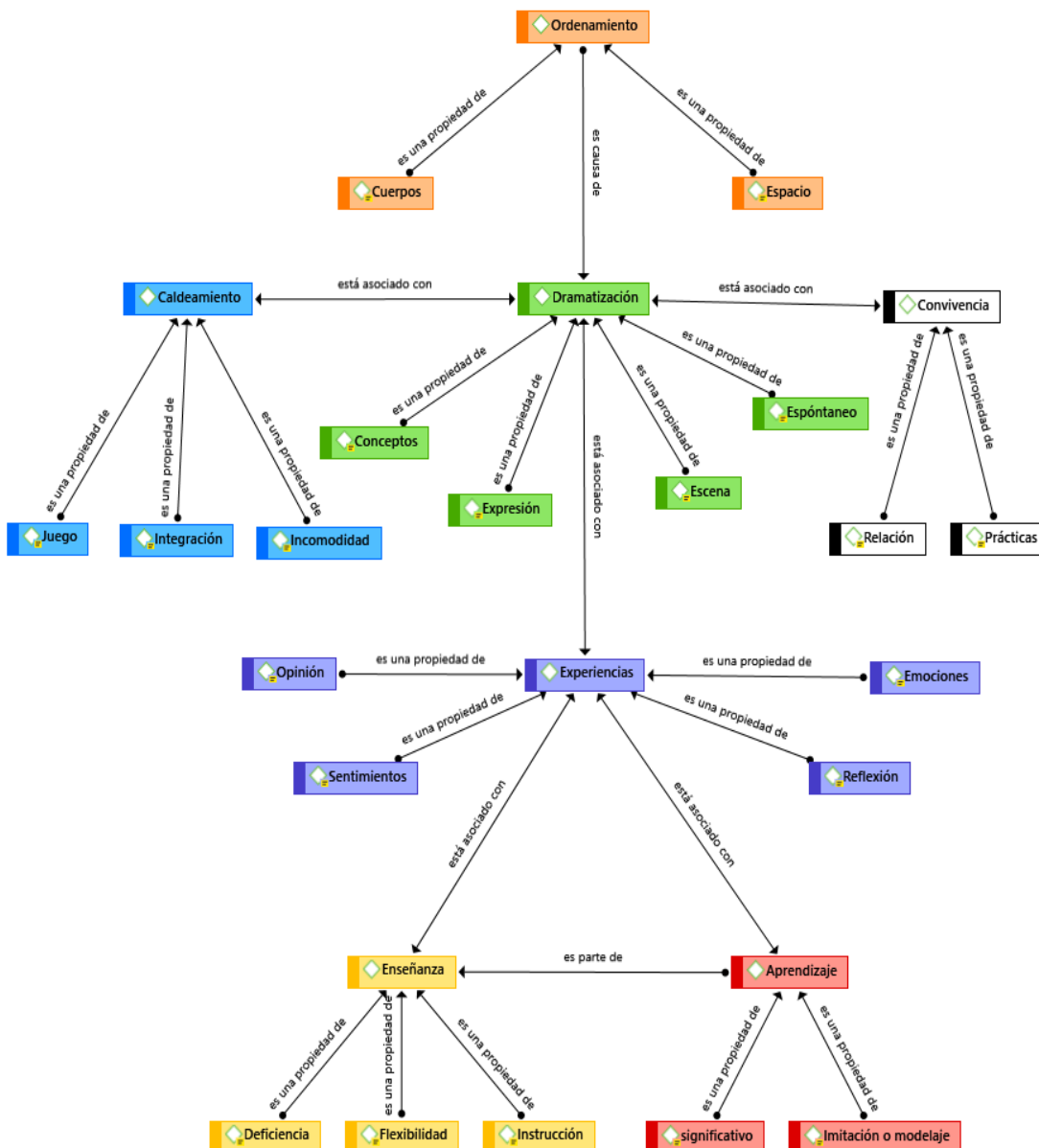
Por medio del autor metodológico Álvarez & Jurgenson (2003), la asignación de nombre y descripción a cada código, alude a las referencias que los autores provocan para las categorías antes señaladas. Se usan conceptos relacionados con el evento específico del fenómeno observado y señalado en los datos recolectados de la transcripción, de tal manera, exista una congruencia entre lo registrado con los autores en los que se basan las categorías. De este modo, se recupera el

material significativo para ensamblar fragmento de los datos que van ligados, hacer la discriminación y generalización de los elementos que permitan la relación entre las sesiones 1 y 4, con la entrevista grupal de la sesión 8.

Relación categórica de códigos.

Para dar sentido a la relación de los datos recopilados con los instrumentos mencionados, se debe entender la relación de los códigos en grupo general, a continuación se muestra en el **Gráfico 1:**

Gráfico 1. Red general de códigos



En el **gráfico 1** se muestran la familia de los siete grupos de códigos. El núcleo central se edifica con el grupo de la Dramatización. El elemento Ordenamiento se relaciona como una causa en el proceso dramático que instaura un orden del lugar, modificando el espacio y los cuerpos que le rodea; la categoría de Caldeamiento, Convivencia y Experiencia se asocian directamente en la construcción mutua de la dramatización, puesto que parten del proceso mismo. La Experiencia está ligada con las categorías Enseñanza y Aprendizaje, las cuales son recíprocas entre sí para conformar el proceso enseñanza-aprendizaje. Cada categoría muestra el desglose de los códigos que la componen, como propiedades específicas.

El sociodrama es dramatización, de tal manera, la jerarquía de códigos se establece para dar sentido a los procesos implicados durante el acto desarrollado, lo cual ha de mostrar los elementos que conforman el pensamiento colectivo del grupo, es decir, las representaciones sociales que han construido mediante la acumulación de saberes previos, esto último, como la socialización de sus pensamientos proyectados en escena. El gráfico está hecho en Atlas.ti y se estructura en la codificación de la transcripción con la entrevista grupal.

3.6. Análisis de la entrevista grupal: diálogo, dramatización y caldeamiento.

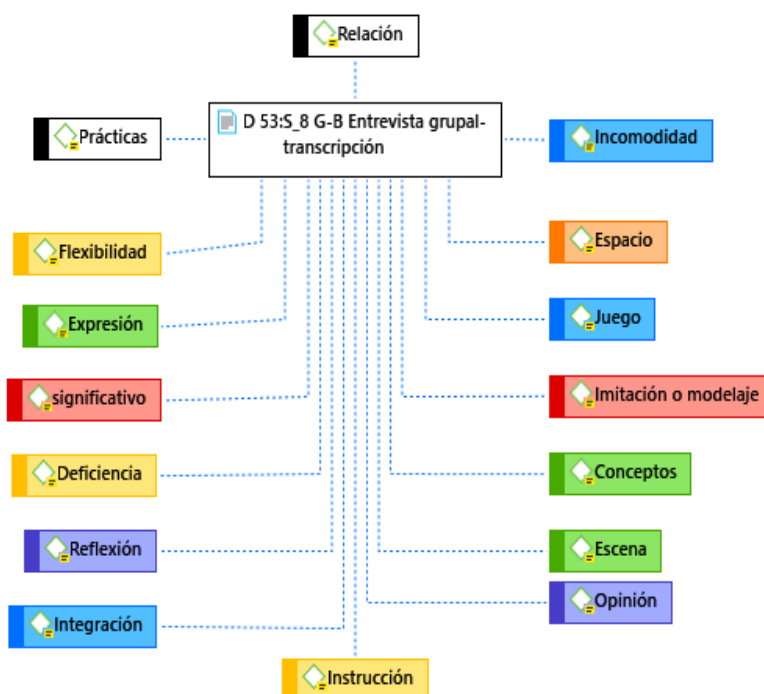
El sociodrama es la oportunidad de reintegrar las actividades del arte teatral a la vida educativa, de acuerdo con (Moreno & J.L., 1987) es una base para discutir a la sociedad actual en las interacciones cotidianas para la construcción de una sociedad mejor. La naturaleza grupal de esta estrategia crea condiciones de trabajo colaborativo en la cual se comparten experiencias personales, historias contadas, relatos e imaginarios que los identifica como integrantes de una sociedad. El reconocimiento con el otro a través del drama relaciona acontecimientos vividos en grupo, comparte su realidad personal cuando han sido partícipes de un rol dramatizado, espectadores del arquetipo que sus compañeros llevaron a cabo y cómo estos les permite identificarse en una sensibilidad de empatía o intolerancia. Ante los acontecimientos suscitados, la entrevista grupal funge el papel revelador

durante la intervención, sin embargo, el dialogo es una práctica regular al final de una actividad basada en el sociodrama, con el cual se exponen las experiencias vivenciadas en los procesos de dramatización y caldeamiento. La expresión de ideas es importante en la revisión de la entrevista en la cual el grupo establece una relación de las sesiones desarrolladas, les permite establecer un orden de sus impresiones que permite rescatar elementos particulares para la interpretación:

La conversación a través del diálogo resulta efectiva en grupos y con toda la clase, y es una buena manera de implicar a todos los alumnos en una actividad dramática. El arte dramático fusiona la acción, la reflexión y la conversación, de manera natural [...] (Baldwin, 2004/2014, pág. 162).

Las construcciones de comunicación grupal pertenecen a lenguaje cultural que se transmite y modifica en el entorno de su época, algunos se mantienen como características de identidad, otras se transforman al paso de la época; con base en Rockwell E. (Tres planos para el estudio de las culturas escolares”, 2018) de manera constante el hombre crea y reproduce cultura. Los rituales cotidianos para socializar en el escenario de familia, trabajo, escuela, etc.; las festividades populares y deportivas son entre otros medios, escenas de la vida cotidiana en la que existente personajes, roles establecidos, acciones y arquetipos de personalidad que determinan la conducta de los individuos. La entrevista es testimonio de los eventos conversados por el alumno visto mirando desde otro lugar la experiencia corporal y vivencial. Con base en sus percepciones, los primeros datos arrojados maniobran la dirección de la intervención a partir la dramatización sociodramática con escenas alusivas al tema de la sesión. La relación de sus apreciaciones con el análisis de la entrevista transcrita permite la siguiente codificación en relación a la frecuencia de códigos de cada categoría que se presentan en la experiencia. Para dar testimonio de ello, a continuación se muestra el gráfico 2 con los códigos seleccionados para la reflexión del evento:

Gráfico 2. Entrevista grupal, frecuencia de códigos



El **gráfico 2** muestra la concurrencia de los códigos predominantes en la codificación realizada en la transcripción de la entrevista. Con ayuda del Gráfico 1, podemos distinguir a través del color, la categoría a la que pertenece cada código. El color verde, correspondiente a la categoría Dramatización en la cual denota la presencia de todos sus códigos; en el color azul encontramos la categoría de Caldeamiento de la cual también están presente t sus códigos. La presencia de ambas categorías interpreta que el sociodrama confirma al sociodrama como el corazón para construir el sentido de la interacción con el resto de las Categorías. Los planteamientos utilizados para producir el diálogo en la entrevista grupal son los siguientes:

Instrumento 1. Planteamientos de la Entrevista grupal

1-¿Los juegos realizados les permiten crear relaciones de confianza con sus compañeros?

2-¿Pueden relacionar sus experiencias de vida con una escena?

3-¿Es apropiado establecer dinámicas de juego grupal en una clase de Historia?

4-¿Sus experiencias personales se pueden relacionar con una escena dramática?

5-¿La escena permite analizar contenidos temáticos de una asignatura?

6-¿Se puede aprender Historia de México/Ética por medio de la dramatización?

7-¿Qué actividad o sesión les pareció interesante?

8-¿La expresión del cuerpo les expresa mayor claridad del tema en una clase?

9-¿El orden del salón usado en las sesiones les transmite un espacio favorable para estudiar?

10-¿Es apropiado utilizar este recurso para la enseñanza?

La frecuencia de códigos es resultante de las respuestas obtenidas con el instrumento 1, las sesiones que relucieron para la experiencia personal en la mayoría del grupo recaen en las sesiones “1 y 4, las cuales se caracterizan por dar forma a la construcción de una dramatización relevante.. El planteamiento que permite relacionar las sesiones es el siguiente *¿Pueden relacionar sus experiencias de vida con una escena?*

La relación provocada en este planteamiento nos remonta a las experiencias desarrolladas en la primera sesión, mediante la actividad de presentación y caldeamiento denominada Sociometría²⁵. En esta actividad, surgió un dato basado en la experiencia de una alumna que narra la supuesta intolerancia hacia una persona indigente²⁶ al interior de una farmacia, lo cual, en ese momento, no cobró ninguna relevancia salvo la posibilidad de compartirlo con el grupo. Con base en Población Knappe, E., & M. (2016), la manera en como recordamos eventos del pasado es a través de escenas, remontamos situaciones de tensión que nos han hecho expulsar sensaciones o juicios debido al impacto del acto. Sucesos cotidianos como la escena de la farmacia pasan todos los días, los estímulos están presentes de manera espontánea así como los actores y espectadores que conforman el lugar. Según Bandura & Walters (1974), los comportamientos sociales dependerán de la discriminación de ideas para seleccionar un argumento que

²⁵ Revisar el capítulo 2, pág.35

²⁶ Revisar pág. 62

respalde su decisión para juzgar y actuar frente a una situación determinada, En la narrativa de la alumna, se describen elementos que la llevan a tomar una posición para relacionar su experiencia con el planteamiento del cuestionario aplicado; el diálogo y el encuentro con sus compañeros la llevan a tomar una decisión fundamentada para expresar su molestia, en un acontecimiento que hasta el momento, solo ha sido descrito y narrado para sus compañeros, pero que no ha causado mayor conciencia hasta que se materializa en una dramatización.

En la sesión 4, la temática correspondía al tópico de la Discriminación²⁷, en donde se anclaba la experiencia narrada durante la sesión de presentación, en este sentido, la experiencia representaba una historia con un contenido adecuado a los intereses de la actividad a desarrollar. El vínculo es importante, la experiencia efectuada en la sesión 1 abre camino a la posibilidad de dramatizar la escena narrada en la primera. Dadas las circunstancias y la referencia que utiliza constantemente la alumna para describir el hecho dentro de una farmacia, la experiencia se nombró como la historia de la farmacia. A continuación se muestra una tabla para entender la relación establecida entre la sesión 8 (correspondiente la entrevista grupal), la sesión 1 (correspondiente a la actividad de sociometría) y la sesión 4 (correspondiente a la historia de la farmacia, los tres momentos en que se llevó a cabo la producción de la escena:

²⁷ Revisar el capítulo 1, pág.19

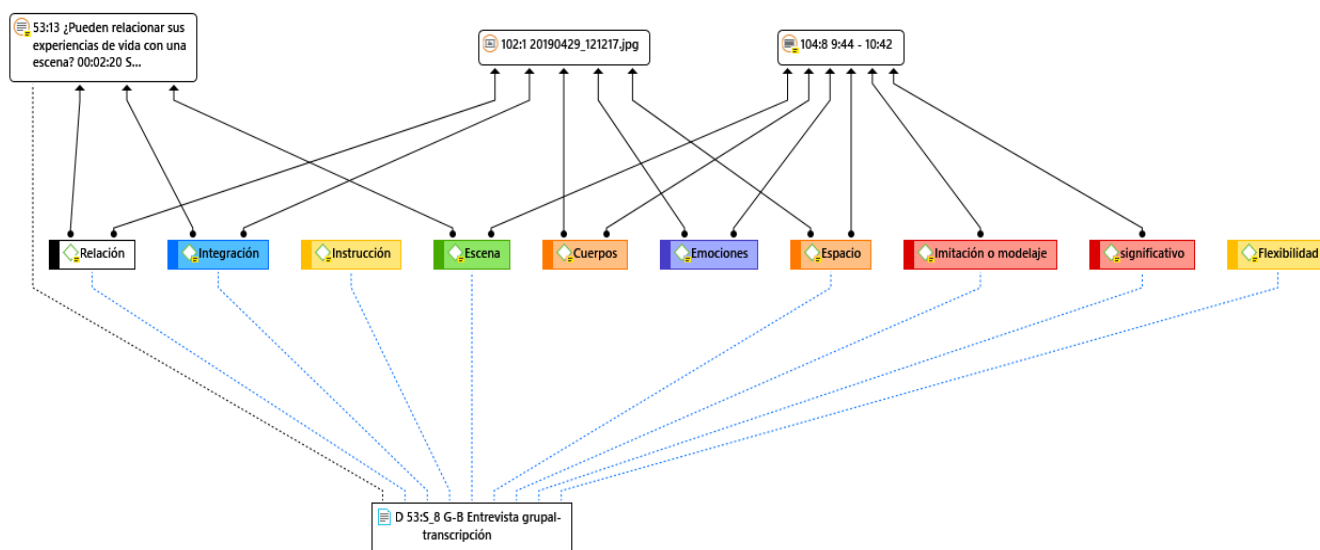
Tabla 3. Sociodrama, Historia de La farmacia

RELACIÓN DE DATOS ANTE EL PROCESO DRÁMATICO DE LA HISTORIA: LA FARMACIA		
Sesión 8 Entrevista grupal	Sesión 1 Actividad: Sociometría	Sesión 4 Actividad: Cambio de roles
<p><i>Speaker 1: Podría ser, okay, ¿alguien más? Muy bien, segunda pregunta: ¿Pueden relacionar sus experiencias de vida con una escena?</i></p> <p>00:02:20 <i>Speaker 2: Sí</i></p> <p>00:02:21 <i>Speaker 3: Sí</i></p> <p>00:02:21 <i>Speaker 4: Sí</i></p> <p>00:02:21 <i>Speaker 1: Sí. ¿Por qué sí?</i></p> <p>00:02:22 <i>Speaker 5: Porque pues después ya había integración de los mismos compañeros por el tipo de confianza</i></p> <p>00:02:27 <i>Speaker 1: Okay</i></p> <p>00:02:27 <i>Speaker 3: Como en la escena de la farmacia</i></p>	<p>¿Quién ha sido víctima o testigo de una agresión discriminatoria?</p> <p><i>Una de las alumnas describió su vivencia al presenciar un acto de discriminación hacía un hombre con aspecto físico descuido y vestimenta sucia en una farmacia. Pretendía comprar un medicamento que le fue negado a consecuencia de la imagen que mostraba. Este evento fue atestiguado por la alumna en compañía de su familia acompañante, su padre y madre procedieron a comprar el producto que el sujeto requería y defenderlo de quienes eran asistentes del negocio.</i></p>	<p><i>En esta sesión se llevó a cabo una dramatización basada en la farmacia, cuya anécdota fue descrita en la primera sesión de la intervención.</i></p> <p><i>En esta sesión, se desarrolló el tema de la “discriminación”, por lo que se retomó el planteamiento realizado en la actividad “sociometría de la sesión 1: ¿Quién ha sido víctima o testigo de una agresión discriminatoria? Por medio de esta se llevó a cabo el proceso de construcción dramática. Se solicitó a la alumna dirigiera la descripción de la historia, haciendo uso de sus compañeros como si fueran títeres.</i></p>
<p>Códigos:</p> <p><i>Escena Integración Relación Significativo Espacio</i></p>	<p>Códigos:</p> <p><i>Espacio Cuerpos Emociones Integración Relación</i></p>	<p>Códigos:</p> <p><i>Cuerpo Espacio Instrucción Emociones Imitación o modelaje</i></p>

Con la **tabla 3** podemos observar el vínculo establecido en la sesiones 8, 4 y 1, lo que permite anclar la relación de códigos que ayudan a explicar la producción de la dramatización en 3 pasos sencillos: uno, surgimiento de la idea; dos, construcción de la escena y tres, diálogo grupal. Al organizar y codificar los sucesos pertinentes,

los códigos recurrentes están en torno a Espacio, integración y Cuerpo, los cuales dan sentido interpretativo a la práctica materializada en experiencia. A continuación se presenta el gráfico 3 para observar la concurrencia de códigos en las citas de transcripción y las conexiones unilaterales entr.8e cada una con las cuales se realiza el análisis. La cita 53:13 corresponde al aud04io-vídeo de la sesión 8, la cita 102:1 corresponde a una fotografía de la sesión 1 y la cita 104:8 corresponde a la sesión 4. Por último, la cita D 53:5 es el fragmento de la transcripción en la que realiza la conexión.

Gráfico 3. Relación de códigos en las sesiones 8,1 y 4



Una vez identificada la conexión de citas realizadas en Atlas Ti, se muestra un ejemplo de las transcripciones y fotografías para dar sentido visual a lo que se viene hablando. Una muestra significativa del todo el material de vídeos, audios, diario de campo e imágenes recopiladas en la intervención:

Cita 53:13 Sesión 8: Fragmento de la transcripción.

Representa el fragmento original perteneciente a la transcripción de la entrevista grupal en la cual surge la historia de la farmacia:

Profesor: Podría ser, okay, ¿alguien más? Muy bien, segunda pregunta: ¿Pueden relacionar sus experiencias de vida con una escena?

00:02:20

Alumno 1: Sí

00:02:21

Alumno 2: Sí

00:02:21

Alumno 3: Sí

00:02:21

Profesor: Sí. ¿Por qué sí?

00:02:22

Alumno 1: Porque pues después ya había integración de los mismos compañeros por el tipo de confianza

00:02:27

Profesor: Okay

00:02:27

Alumno 2: **Como la en la escena de la farmacia**

Se permite leer el planteamiento de la cuál surge la narrativa de la historia de la farmacia, detonante que conectaría con la sesión 4.

Cita 102:1 Sesión 1

A continuación se muestra la imagen del momento y las condiciones en que se desarrolla la técnica de Sociometría, proveniente del audio **S_1 G-B** en el que se narra la historia de la farmacia a partir del minuto 12:40.



Ilustración 4. Sesión 1, Grupo 4° semestre del segundo semestre. Práctica de presentación con la técnica Sociometría. Fuente: Leví Romero (29 de abril del año 2019).

Con base en Escolano Benito (2017), la imagen muestra una representación del escenario diferente a la escenografía convencional que una aula de clase expresa de todos los días, recordemos el acomodo de las butacas en filas, la distancia entre compañeros para disciplinar la convivencia a los intereses de una clase centrada hacia el frente, espacio en donde se encuentra el pizarrón y que regularmente es el espacio en el que se desenvuelve el docente. La dimensión de la actividad sociométrica construye un lugar en donde los cuerpos tienen libertad de alguna pretensión marcial. Integrando a Günther (2012), cada cuerpo toma un clímax natural en el que expresan diferentes sensaciones que los lleva a tomar una posición en diferentes expresiones subjetivas: comodidad, relajamiento, desinterés, tensión, distracción, confrontación y atención. La sociometría permite adquirir información de los alumnos a través de planteamientos, ellos comparten experiencias con una dirección centrada el grupo, entre compañeros se miran de frente, se observan y escuchan desde una posición que les permite una recepción diferente de los estímulos. Son participantes activos de los movimientos que implica realizar la actividad. Cuando uno o varios alumnos tienen respuesta a un planteamiento deben dar un paso a la línea del centro, de forma inmediata se exhiben las personas que tienen algo que decir y se desarrolla el intercambio de experiencias

Cita 104:8 Sesión 4:

La siguiente imagen es un cuadro de video en la cita 104:8 minuto 10:17 proveniente de la videograbación **S-4 G_B vídeo (dato recopilado en la sesión 1)**. Muestra el proceso de la dramatización que representa la historia de la farmacia, en la cual una persona es discriminada por su apariencia y condiciones higiénicas al interior del negocio, en la cual se encuentra presente la alumna que atestiguo el evento en compañía de su familia mientras adquirirían productos.



Ilustración 5. Sesión 4, Grupo 4° semestre. Cuadro de vídeo en Atlas.ti, Dramatización Historia de la Farmacia. Fuente: Leví Romero (20 de mayo del año 2019).

De acuerdo con Población Knappe, E., & M. (2016) la escena y el drama son el medio de interacción convencional en la que nos comunicamos y nos expresamos a través del cuerpo, una constante improvisación de los estímulos espontáneos provenientes del ambiente así como una serie de posibilidades a reaccionar frente a las circunstancias. Formamos parte de una de escena en la que existe información, lenguaje, emociones, etc. Nosotros observamos lo que se consideramos un conflicto, al mismo tiempo decidimos si nos volvemos actores o únicamente nos limitamos a ser espectadores, sin embargo, ya estamos dentro del ambiente y somos receptivos de la realidad que acontece. Reproducir tales experiencias es una invitación a resentir un sentimiento colectivo, a reencarnar momentos que han dado paso al testimonio. En el caso de la dramatización que se muestra en la imagen, con base en Baldwin (2004/2014), permite que los alumnos interpreten roles con los cuales pueden ensayar los comportamientos de un determinado individuo lo cual les permite orientar un reflexión puesta en la empatía del otro, ¿por qué lo hizo?, ¿cuál fue el detonante?, ¿fue correcto?, ¿existe otra forma para hacer las cosas?, la abstracción mental se materializa con facilidad en los movimientos corporales la activación del grupo.

La postura teórica de Vigotski L. S. (2001/1934b) aporta la comprensión de la construcción cultural que los alumnos transmiten en su participación diaria como integrantes de un grupo, ellos expresan su pensamiento, sus intuiciones, sus opiniones y sus reflexiones. Dan muestra de sus representaciones personales y colectivas, cuando las comparten y se escuchan los unos con los otros se sorprenden por sentirse identificados al coincidir en prácticas de pasatiempos, gustos musicales y experiencias de todo tipo. Sin embargo, se confrontan cuando existen los que piensan diferente, los que no comparten el mismo sentido colectivo, o bien, los que han vivenciado otro tipo circunstancias que la mayoría no espera o imaginaba. Se conocen y se construyen.

La postura teórica de Bandura & Walters (1974), aporta la construcción social del aprendizaje por imitación que fortalece el intercambio cultural de los individuos en la interacción cotidiana. La sociedad vista como un escenario teatral, muestra innumerables personalidades que se encuentran en acción, conviviendo en centros comerciales, caminando por la plaza, realizando alguna actividad deportiva e inclusive sentada en alguna banca de la ciudad. Todos visibilizan a través de su existencia, nadie puede ser ignorado, todos forman parte del escenario; se convive con una diversidad de personas entre normas de tolerancia, discriminación, integración e inclusión, etc. En cada persona hay algo que decir, que ver y que aprender; por tanto, la escuela es un depositario de personalidades en que la imitación es una manera peculiar de transmisión y un recurso de interpretación de un personaje o escena dramática.

A continuación se describe de manera específica la codificación realizada entre las sesiones 8, 1 y 4 agrupadas en la tabla número 4, con la cual se detallan elementos importantes en las actividades desarrolladas:

Tabla 4. Interpretación de códigos en las sesiones 8,1 y 4

Sesión	Código	Interpretación
Sesión 8 Cita:53:13	Escena	La cita 53:13 muestra el momento en que los alumnos responden al segundo planteamiento de la entrevista. Su respuesta es afirmativa relacionando inmediatamente su experiencia vivida con la dramatización de la "historia de la farmacia". Ello implica un momento reflexivo en que existe la consciencia de conectar el tema de asignatura con la experiencia de vida y como al ser

		dramatizada promueve un intercambio de percepciones, opiniones que les lleva al aprendizaje.
	Integración	En el momento de la respuesta, el grupo se integra a la afirmación como reacción espontánea de la respuesta al planteamiento, señalado. Existe poca actitud de argumentación, la entrevista se torna con la apatía del alumnado en general, por lo que no existe demasiado intercambio. Sin embargo, el relacionar la afirmación con las experiencias de la sesión 1 y 4, en sus datos se muestran actitudes participativas de mayor provecho.
	Relación	La relación generada en la entrevista grupal, es un tanto condicionante para los alumnos, existe una notable apatía y desinterés en la dinámica. Ello implica un mayor discurso del docente quien en su mayor tiempo habla solo y se responde solo, intenta improvisar, ser flexible para sacar la mayor información posible
Sesión 1 Cita:102:1	Relación	La relación existente en el grupo se torna áspera en la primera sesión, es notable la posible cultura relacional en comunidad muy poco abordada. Sin embargo, lo actividad de sociometría permitió establecer un dialogo importante.
	Integración	La integración es notable a partir de las experiencias compartidas con el grupo, las expresiones de sorpresa en saber algunos datos personales de sus compañeros, así como el ambiente establecido para abrirse y contarlas.
	Espacio	El espacio es despejado, las butacas se encuentran acordonadas en las paredes del aula, los alumnos hacen dos filas mirándose de frente.
	Emociones	Los alumnos muestran al momento de narrar su historia con una serie de impulsos, lenguajes, corporalidad, sensaciones de incomodidad, inseguridad, felicidad y risa en ciertos momentos de su historia, así como la reacción en cadena de los compañeros sobre los eventos narrados de alguno de sus compañeros.
	Cuerpo	Los alumnos son estimulados a transformar el espacio dividiendo el salón a la mitad con una línea imaginaria, con la cual se organizan dos filas de alumnos mirándose de frente
Sesión 4 Cita:104:8	Escena	En esta sesión se realiza la construcción de escena basada en la historia de la farmacia proporcionada como información en la sesión uno. La alumna que vive tal experiencia, es la encargada de organizar, seleccionar y designar las acciones de personajes con ayuda de sus compañeros. Se realiza un primer ensayo, posteriormente se hace un segundo, al final se hace un tercero. En ambos momentos se cambia de roles en los personajes, se modifican y mejoran algunos aspectos. Se plantea un final ideal sobre cómo actuar en ese tipo de situaciones en la vida real.
	Cuerpos	Los cuerpos son ubicados por la compañera designándole lugares y trazando su recorrido de principio en el área de la escena. Los alumnos improvisan el lugar moviendo escritorio y butacas a modo de simbolizar un mostrador de farmacia.
	Espacio	El espacio simbólicamente se vuelve el negocio de la farmacia, desde la puerta del salón como entrada, el escritorio como aparador y butacas.
	Imitación o modelaje	Los personajes que se describen por la alumna tiene características específicas, a groso modo se nota personaje victimario acompañado de los agresores, así como los testigos u observadores. Cada uno según el relato, tiene comportamientos genuinos de su actitud.
	Significativo	Dado las respuestas hostiles de los alumnos, solo interpretan movimientos y afirmaciones corporales. Sin embargo, es notable durante sesión 4 la reflexión en torno las acciones realizadas, las propuestas, etc. Con sus afirmaciones se da por entendido la aceptación del sociodrama, como una estrategia adecuada para su aprendizaje. Esto solo queda a la interpretación de sus afirmaciones.
	Flexibilidad	El docente recurrentemente permite dar la iniciativa a las pulsiones de los alumnos sobre lo que pretenden decir y proponer para la construcción de la escena. Un fenómeno espontáneo, fue la actitud de un alumno por dirigir la

		escena para organizar una variante en la dramatización. Otros alumnos solicitaban de manera voluntaria personificar a ciertos personajes, etc.
--	--	--

En el análisis de la **Tabla 4** realizado con ayuda de Atlas.ti, se definen las reacciones desarrolladas con el sociodrama en acción y la conducción de la planeación. Es clara la estimulación que impone el nuevo orden del lugar para el desplazamiento de los alumnos así como la integración a consecuencia del caldeamiento en el proceso para discriminar e integrar a los compañeros durante el desarrollo de las actividades. La manera en que los alumnos construyen una escena para realizarla en dramatización muestra sus experiencias para describir las características de una situación, la capacidad y también la limitación creativa para responder a los estímulos de la escena en la espontaneidad de los actos. En este punto, se destaca el uso de la imitación introducida por los saberes previos para interpretar personas de la cotidianidad en situaciones de conflicto. La naturaleza del sociodrama en esa dinámica conlleva a criticar al hombre que se convierte en el medio de confrontación consigo mismos en las dimensiones éticas de sus actos, pensamientos y experiencias durante su vida social. El conducción docente se manifiesta el objetivo de la sesiones, sin embargo denota debilidades en la contención del grupo para que este preste atención, su discurso no es del todo accesible y suele ser complicado de comprender, sin embargo, en las indicaciones de los actos los alumnos logran responder y realizar las metas deseadas.

El sociodrama como estrategia didáctica es un dinamo del lugar, en el cual con base en Escolano Benito (2017) los objetos y sujetos que construyen la arqueología del aula, transforma el espacio hacia la discusión del tema curricular, recreando las problemáticas en la dramatización y nutridas de las percepciones personales que el grupo comparte en relación con sus testimonios, sus experiencias son el corazón de la improvisación que dan vida a cuerpos y voces de personajes incómodos para la sociedad, la espontaneidad es la reacción inmediata al juego como lenguaje universal de transición grupal, un entorno recreativo que no funge de entrenamiento, sino como escenario de aprendizaje. De acuerdo con Moreno & J.L., (1987), la importancia del juego en el sujeto se basa flexibilizar sus modos de actuar, estar abierto para aumentar el número de opciones con las cuales se puede mirar,

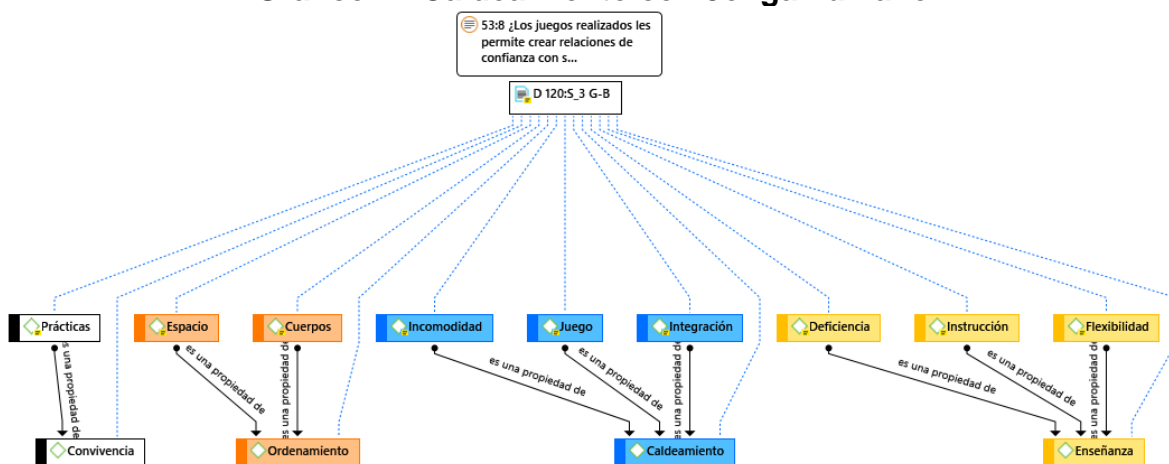
solucionar, interpretar y definir con perspectiva una solución al problema; gracias a la improvisación, la imaginación grupal puede jugar con el presente, el pasado y suponer un mejor futuro, todas las circunstancias son posibles y se alimentan del pensamiento grupal, ellos son los actores que protagonizan el cambio.

Moreno & J.L. (1987) Considera a la catarsis como el estado liberador de las emociones durante el acto dramático, al mismo tiempo que la improvisación y el juego creativo liberan al cuerpo, se libera la mente y sus imágenes. La imagen como un pensamiento registrado en la memoria, cuenta con un contenido de estímulos que logran reavivarse en una escena, según Baldwin (2004/2014), los ejercicios dramáticos vinculan las imágenes visuales con la emoción los cuales se verán reflejadas en los movimientos corporales. Vincular la dramatización de la ilustración 5 tomada en la sesión 4, nos muestran cuerpos arrebatados descargando en sus risas cólera, existe un sentido cómico para el grupo cuando se aplican movimientos bruscos sobre la compañera que ejerce el rol de víctima, frente a un rol de la compañera agresora. La atención visual del grupo se enfoca en el momento de la tensión violenta, la cual se muestra en el intento de aventar a la compañera hacia el suelo, lo cual sucede en la ficción de esa escena, pero no en la vida real, ¿esto estaba planeado?, ¿en algún momento la compañera que narró la historia menciona que el hombre de la escena había sido violentado físicamente?, eso no sucedió, pero formo parte de las catarsis que la misma fluidez corporal los llevo a reaccionar en una manifestación colérica. Se puede notar exagerado el grado de humillación que recibe una persona discriminada en la farmacia, pero es una emoción que atrae las atenciones, lo cual permitiría replantear la escena hacia una repetición en la que se buscará una solución, es decir, el acto de justicia. Es el momento en el que se integran las creencias morales de los alumnos con la intención curricular de la asignatura Ética II que con base en el programa SEP (Ética II, Programa de estudios segundo semestre , 2017) se incita a prácticas educativas basadas en el hacer, en el proceso, en la interactividad con el otro. Es el otro y los otros quienes permiten el reconocimiento de lo humano, la importancia activa de cuidarnos como parte de una especie tal y como lo manifiesta Bernardo (2011), desde un paradigma ético que apueste al cuidado y la corresponsabilidad ciudadana para convivir sabiamente

entre nosotros y con el ambiente que vivimos. El salón del aula ha cambiado a un espacio de promoción corporal, en la ilustración 5 podemos visualizar el escritorio representando la vitrina de la farmacia acompañado a los personajes causantes del acto discriminatorio, al mismo tiempo los personajes que agrupan la familia defensora en un ficción claramente visualizada en la imagen. Reflexionar sobre lo sucedido al finalizar el ejercicio, generó una impresión emocional en la participación de los alumnos, no piensan en un supuesto o en una creencia, ahora hablan desde la experiencia vivenciada en el aula expresan lo que ellos sintieron y se ponen en el lugar de quien lo vivió realmente, esta diferencia entre un concepto de discriminación teórico con una sensación de discriminación vivencial causa un impacto significativo y a favor del sociodrama.

Recordemos, el sociodrama se realiza en tres momentos importantes: el primero es el caldeamiento, el segundo la dramatización y el tercero, la conclusión de diálogos sobre la experiencia vivida. Las sesiones 4 y 1 muestran datos del proceso dramático presentados en el apartado anterior, ahora, nos centraremos en el caldeamiento. Para presentar el análisis de Caldeamiento se ha seleccionado la sesión 3 en la cual se observa claramente el fenómeno del que se desprende la siguiente codificación mostrada con el **Grafico 4:**

Grafico 4. Caldeamiento con Jenga humano



Transcripción 1. Fragmento de Cita: 53:8

En el presente fragmento se muestra el planteamiento de la entrevista grupal que desencadena respuestas alusivas al caldeamiento. Si bien, no hay un referente que alumbre alguna de las actividades en específico, la experiencia frente al grupo durante las actividades de caldeamiento surte importancia en la sesión 3.

Profesor: Primeras pregunta: ¿Los juegos realizados les permite crear relaciones de confianza con sus compañeros?

00:01:28

Alumno 2 6: Sí,

00:01:28

Alumno 1: Sí,

00:01:28

Alumno 3: Sí (La mayoría)

00:01:28

Profesor: Por qué sí.

00:01:31

Alumno 3: A porque como que... entre, bueno entre juego a veces logras decidir más. Expresarte más...

Cita: D 120:S_3 G-B

La imagen presente muestra una fotografía de la sesión 3 en la que se muestra el ejercicio de Jenga Humano en acción. Está integrada a la videograbación **S_3 G-B** en que se muestra el proceso completo.



Ilustración 6. Sesión 3 Grupo 4° semestre. Práctica de Caldeamiento con la técnica Jenga humano.
Fuente: Leví Romero (13 de mayo del año 2019).

En la **Tabla 5** se muestra la interpretación de códigos del **Gráfico 4.**, la cual se respalda con un pequeño fragmento de la transcripción mostrada en la cita **53:8** que surge en la entrevista grupal de la sesión 8. Para tener la idea visual del momento se vincula la ilustración 6 (cita **D 120:S_3 G-B**). En la imagen se aprecia la manifestación del juego en uno de los ejercicios de caldeo realizado durante la sesión 3, en el cual podemos observar la conformación del cuerpo y el espacio como un ambiente distinto a lo que solemos observar en el aula. Prestando atención a los comportamientos del lenguaje corporal, Günther (2012) considera a las posiciones corporales de cada persona como un desempeño de rol, los cuales son auténtico o una fachada en determinadas circunstancias, por lo regular, en condiciones de juego y dado que las energías son agitadas, podremos observar comportamientos con tendencias emocionales. El autor clasifica cuatro tendencias emocionales fundamentales: Sereno (Sanguíneo), triste (melancólico), torpe (flemático) y arrebatado (colérico). Con relación a la imagen, podemos apreciar algunos aspectos de arrebatado en los rostros así como movimientos torpes con sus extremidades. Usualmente, este lenguaje se encuentra presente en los estímulos de los recreos para salir a desayunar y jugar en las canchas de la escuela; también, es común cuando un profesor abandona el aula por alguna razón administrativa, cambio de clase o cualquier otro motivo, el grupo se convierte en un escenario de movimientos, desplazamientos, juegos, etc. Los cuerpos están liberados en una circunstancia que no es la clase. Con la Ilustración 6, podemos observar que eso cambia, la dinámica sucede durante la clase en una relación presente con el docente asumiendo el papel de facilitador. Desde la visión de Escolano Benito, (2017), encontramos un escenario centrado en los movimientos del alumno, los objetos que dan utilidad al salón de clases para escribir y mantener un orden, en este momento son liberados a una escenográfica compuesta por los cuerpos en actividad.

Para detallar momentos de la interacción vinculada en las citas anteriores en los comportamientos percibidos del grupo, se muestra la interpretación de las codificaciones realizadas e interpretadas a través de la tabla 5.

Tabla 5. Interpretación de códigos, sesión 3: caldeamiento

Sesión	Código	Interpretación
8 Cita: 53:8 y 53:9	Caldeamiento	La primera pregunta busca recobrar las experiencias basadas en el juego del caldeamiento para reflexionar los procesos de integración.
	Instrucción	En el planteamiento, no hay específicamente una respuesta reflexiva que evoque una experiencia vivida con las actividades. El mensaje es ambiguo, sin embargo, retomar la sesión 3 manifiesta un ejemplo importante sobre la intención del planteamiento para analizar como elementos implícitos atestiguados por el docente como un observador participante.
3 Cita: D 120:S_3 G-B	Integración	Podemos observar la manera en que los alumnos están completamente integrados y participativos en la actividad. Existe disposición y creación del proceso mismo; Marco, alumno que usualmente se mantiene ausente o disperso, está en buena interacción con el resto de sus compañeros.
	Juego	Podemos notar la acción que estimula al alumno salir del candado sin mover la posición de sus compañeros que se mantienen estáticos, acorde a las indicaciones de simular ser una estatua. Existen reacciones de risa, momentos reflexivos para intentar solucionar la dificultad del juego.
	Incomodidad	Comienza a notarse incomodidades físicas a con secuencia de las posturas estáticas, se muestra como un alumna expresa claramente "me duele mi brazo" y enseguida, otra alumna diciendo "ya me canse". En ambas son notable ciertos movimientos para tratar de relajar el músculo, inclusive se aprovecha para tomar un poco de aire. El clima ambiental es caluroso como factor agregado. Podemos notar en el alumno Marco, su nariz se encuentra cubierta con papel higiénico, posiblemente a consecuencia del clima caluroso. Sin embargo, minutos antes, se le envió a la dirección para obtener una revisión, a lo cual no obtuvo mayor problema, y prontamente se integró a las actividades.
	Instrucción	Las indicaciones del docente están regidas a la planeación así como la espontaneidad para integrar sucesos basados en comportamientos, opiniones, reacciones, etc., en el proceso de integración.
	Flexibilidad	Existe flexibilidad del docente para ir de la mano con el entendimiento y la integración alumno a la dinámica establecida
	Instrucción Deficiencia (Enseñanza)	Existe la deficiencia el tono de voz que el profesor sesga la espontaneidad del alumno Marco, quien hace un comentario alusivo a un baile erótico, "tubo, tubo..." con relación a la transición corporal de sus compañero para adaptarse a la nueva consigna. El docente hasta cierto punto, asume una actitud disciplinaria, que dadas las características del fenómeno no son necesarios. Sin embargo, es notable la necesidad de control, lo cual limita la propia articulación espontánea del resto del grupo.
	Caldeamiento	Se muestra la aplicación del caldeamiento a través de la actividad "Jenga humano", la cual consiste en posicionarse como estatuas en una posición específica diferente a la de sus compañeros de manera enumerada. Es decir, uno a la vez, hasta crear o formar un solo cuerpo. Cada individuo abraza a un compañero en manera de candado y se va desencadenando como se muestra en el vídeo.
	Espacio	El espacio se construye con las diferentes posiciones que dado alumno ingenia para abrazarse con sus compañeros, el intento de

		quietud para seguir las consignas del juego, y la manera creativa para salir de los enredos.
	Cuerpos	Los alumnos acompañan sus cuerpos de manera más cercana, existen momentos de contacto, se percibe reacciones de risa, incomodidad, nerviosismo así como de interés y desinterés de la actividad. Se muestra una ruptura de las barreras convencionales de convivencia y se notan los nuevos lazos de colaboración.
	Relación	Podemos notar al joven aprovechando la dinámica para mostrar señas afectivas hacia otra compañera.
	Prácticas	El grupo reacciona frente a la demostración afectiva, lo cual evidencia una práctica común entre ambos ya visibilizada por el grupo en general. Del mismo modo, el grupo muestra una cultura de la aprobación con sus gestos, voces, comentarios, etc.

La **Tabla 5** muestra la relación e interpretación de códigos de la sesión 8 con la sesión 3, en la cual se analiza el caldeamiento desde los datos recabados con las citas presentadas. En las descripciones, se nota la capacidad del sociodrama para el trabajo colaborativo así como la conversión del espacio en un aula transformada como escenario de práctica corporal. La c

Con base en Rockwell E. (Tres planos para el estudio de las culturas escolares, 2018) las culturas escolares son una agrupación de conocimientos locales visualizadas y circuladas en el aula, las posibilidades de observar a las corporalidades en acción permiten pensar en la relevancia que tienen los movimientos en el aula y en ellos la transmisión de mensajes construirlos a través de su interacción. El juego como una expresión corporal muestra ocurrencias y desvaríos resultantes de la improvisación, es un medio que fortalece los lazos de empatía, integración y convivencia el cual permite al individuo contar con un sentido de pertenencia grupal, son sujetos-actores de la realidad en el aula.

El juego dramático es seguro y emocional. Empieza en solitario, pero con el tiempo va implicando a otras personas (niños y adultos). Estimula la aportación de ideas y permite que éstas se compartan y escenifiquen (elevando su valor) (Baldwin, 2004/2014, pág. 82).

La naturaleza del sociodrama y el juego explora las facultades emocionales con las cuales el grupo se vincula al momento de interactuar con el drama, según Población Knappe, E., & M. (2016), cuando socializamos a través de una escena penetramos en la vivencia y en el movimiento con nos lleva a una mirada contemplativa de

inserción a un encuentro emocional y racional, porque lo vivimos en carne propia. “A través de las escenas expresamos nuestras pautas vinculares, emociones, sentimientos, ideas, valores y nuestras pautas de acción (Población Knappe, E., & M., 2016, pág. 40)“. El juego no solo se enfrasca en recrear la ficción y la escena en la cual se abordar el tema social a reflexionar un problema a discutir, tampoco podemos pensar que en automático un grupo estará dispuesto a participar activamente y con gran compromiso, regularmente implica un proceso de preparación que dimensiona al propio juego como una manera para derribar las barreras corporales que los alumnos adquieren por resistencia, inseguridad o intolerancia, entre otras sensaciones. Según (Marcer, 2007), el juego también está pensado para liberar el cuerpo y la mente, romper las inhibiciones, eliminar los movimientos rígidos y estereotipados, desarrollara hábitos de conducta que finalmente exhiben los miedos, los tabúes y las representaciones sociales que reproducen de la sociedad.

La experiencia del caldeamiento devela en los alumnos la activación del juego como medio para crear un estado de confianza en la que comparten de manera grupal, las actividades fomentan el contacto físico y es común el desborde de las sensaciones frente a la espontaneidad de la risas, chistorettes, movimientos chuscos, incidentes cómicos a consecuencia de las inseguridades generadas y que rompen con las estructuras rígidas del cuerpo educado al estándar educativo. La vulnerabilidad del cuerpo lo vuelve receptivo y reaccionario a los estímulos naturales que recibe del ambiente creativo. Las resistencias de los alumnos se muestran en momentos de apatía, vergüenza, miedo o inseguridad para realizar alguna acción específica, de tal manera que, el caldeamiento resulta confrontador a la dinámica rutinaria que cada alumno ha desarrollado para sí mismo. Al romper sus estructuras mentales y físicas los prepara para la construcción del acto dramático.

3.7. El proceso de enseñanza-aprendizaje

Con base en Baldwin (2004/2014), cuando se hace uso de actividades con características teatrales (el sociodrama, por ejemplo), el profesor debe estar centrado en la valoración del proceso que en la del resultado, ya que la experiencia de aprendizaje está enfocada en la vivencia activa en la cual se desarrollan habilidades de comunicación sensible como consecuencia del estímulo en los cuerpos. Los cuerpos según Bandura & Walters (1974) son el medio de modelaje social a través del cual visualizamos y conocemos nuestro entorno, el modo en que reconocemos las actitudes de otros, las absorbemos y reproducimos en nuestros comportamientos. Las emociones acompañan nuestros actos y son una forma de expresar deseos, incomodidad, tranquilidad o enojo. La riqueza de estos estímulos parte según Vigotski (2001/1934b), establece que los conocimientos previos que conforman la experiencia empírica de los saberes populares que se transmiten en su localidad y se depositan en la memoria de manera abstracta en ese sentido, la conformación de representaciones sociales, son una apreciación de la realidad que el colectivo ha construido como base para explicar y entender un fenómeno popular. Esta información será central para los procesos de imitación expuestos en una escena, cuyos estímulos sobre un referente que el grupo en general puede detectar y comprender, puesto que forma parte de los lenguajes desarrollados en su contexto.

Como la información y la construcción de estímulos es un proceso espontáneo desarrollado por el grupo escolar, el papel docente se convierte en una conducción del mismo. Según Baldwin (2004/2014) el papel del profesor a cargo de la sesión, debe ser la de un facilitador, mediador y compañero activo. Un provocador que como nos muestra Moreno & J.L. (1987), debe estar atento a las tensiones que se generan en las interacciones sobre las escenas en movimiento, las sensaciones de los alumnos y el ritmo de las ideas para sacar provecho a la situación planteada.

La tabla 6 deposita los elementos de la práctica docente durante la intervención educativa y características de su operatividad codificadas para el análisis.

Tabla 6. Interpretación de la categoría de enseñanza referente los elementos de las sesión 8, 3, 4 y 1 para plantear generalidades.

Sesión	Código	Interpretación
Entrevista grupal Sesión 8	Categoría: Enseñanza	<p>-Se establece un discurso de confianza para que los integrantes puedan compartir sus experiencias de manera cómoda.</p> <p>-Se indaga y delimita los aspectos experimentales acordes a la investigación.</p> <p>-El docente busca motivar, levantar el ánimo de la sesión. No está logrando crear un ritmo de confianza y discurso enriquecedor.</p> <p>-El docente busca promover la reflexión para la integración de experiencias, sin embargo su intento es deficiente, existen silencios incómodos.</p> <p>-El docente genera un planteamiento conducido que tiende a responderse por sí solo.</p> <p>-Se muestra el intercambio de información recibida y la orientación que el profesor busca con el andamiaje del grupo, sin embargo, sigue lanzando planteamientos que se interpretan como afirmaciones y no como provocación a la discusión.</p> <p>-El docente es claro en este planteamiento.</p> <p>-Pese a que el profesor intenta rescatar la entrevista, trata de modificar preguntas, ser más claro, los resultados continúan complejos.</p> <p>-El profesor da una pregunta con respuestas múltiples, los alumnos solo se limitan a confirmar o denegar sin iniciativa de hacerlo diferente.</p> <p>-Durante toda la entrevista el profesor da la apariencia de que habla solo y se responde solo.</p>
Sesión 3 Cita: D 120:S_3 G-B	Incomodidad	<p>Comienza a notarse incomodidades físicas a con secuencia de las posturas estáticas, se muestra como un alumna expresa claramente "me duela mi brazo" y enseguida, otra alumna diciendo "ya me canse". En ambas son notable ciertos movimientos para tratar de relajar el músculo, inclusive se aprovecha para tomar un poco de aire. El clima ambiental es caluroso como factor agregado. Podemos notar en el alumno Marco, su nariz se encuentra cubierta con papel higiénico, posiblemente a consecuencia del clima caluroso. Sin embargo, minutos antes, se le envió a la dirección para obtener una revisión, a lo cual no obtuvo mayor problema, y prontamente se integró a las actividades.</p>
	Instrucción	<p>Las indicaciones del docente están regidas a la planeación así como la espontaneidad para integrar sucesos basados en comportamientos, opiniones, reacciones, etc., en el proceso de integración.</p>
	Flexibilidad	<p>Existe flexibilidad del docente para ir de la mano con el entendimiento y la integración alumno a la dinámica establecida</p>
	Instrucción Deficiencia (Enseñanza)	<p>Existe la deficiencia el tono de voz que el profesor sesga la espontaneidad del alumno Marco, quien hace un comentario alusivo a un baile erótico, "tubo, tubo..." con relación a la transición corporal de sus compañero para adaptarse a la nueva consigna. El docente hasta cierto punto, asume una actitud disciplinaria, que dadas las características del fenómeno no son necesarios. Sin embargo, es notable la necesidad de control, lo cual limita la propia articulación espontánea del resto del grupo.</p>

	Categoría: Enseñanza	-El profesor controla la interacción grupal a modo de no repetir contactos entre compañeros, busca que se desarrollen con otros con los que usualmente no interactuando y no existe tanta confianza. -El profesor conduce las normas de la dinámica para el aprovechamiento grupal
Sesión 4 Cita:104:8	Flexibilidad	El docente recurrentemente permite dar la iniciativa a las pulsiones de los alumnos sobre lo que pretenden decir y proponer para la construcción de la escena. Un fenómeno espontáneo, fue la actitud de un alumno por dirigir la escena para organizar una variante en la dramatización. Otros alumnos solicitaban de manera voluntaria personificar a ciertos personajes, etc.
	Categoría: Enseñanza	-El profesor conduce la experiencia a través de cuestionar las características que describen el entorno, el ambiente, los sujetos y las acciones que influyeron en el desarrollo de la historia de la farmacia. Existe un acompañamiento continuo en el hilo de la historia, y comienza a involucrar a la alumna como líder de escena para comenzar a construirla. - El profesor acompaña la distribución del espacio para que esta sea adoptada y transformada por el alumno, guía con movimientos de las manos dando orientación, finalmente los equipos representativos toman liderazgo por si solos. El profesor aprovecha la inclusión de alumnos que no están interesados en dramatizar para ser observadores de lo que pasa. Una de ellas ayuda para realizar grabaciones, la otra más adelante se incorpora como relevo en la escena. - El profesor retoma el papel de director para iniciar, frenar, acelerar modificar, repetir, cuestionar y terminar el ritmo de la dramatización de los alumnos. -En ocasiones el profesor ofrece indicaciones un tanto condicionantes a ciertos alumnos que no quieren participar, a modo de integrarlos, sin embargo genera incomodidad en las actitudes de baja colaboración o simplemente que no desean hacer.
Sesión 1	Categoría: Enseñanza	Durante los planteamientos el profesor ejerce un nivel de respeto, tacto y confianza a los alumnos para provocar la participación. Maneja un estado de confianza viable. Sin embargo, algunos planteamientos confrontan temas personales que siempre remueven experiencias emocionales para el grupo. En el proceso mismo, son notable las reacciones de nerviosismo, risa, agonía o incomodidad a partir de ellos. Algunos ejemplos son el tema de actividad sexual y experiencias donde hayan llegado a los golpes o la necesidad para defenderse físicamente. Si es conveniente, el profesor profundiza en la experiencia del alumno para sacar la mayor cantidad de información.

En la **Tabla 6** se depositan todas las interpretaciones basadas en los códigos de la categoría de enseñanza sobre los datos citados pertenecientes a la transcripción y el registro audio-visual almacenados en software Atlas.ti. Se muestran las actitudes del desempeño docente: aciertos, deficiencias y ambigüedades desarrolladas en las sesiones, si la instrucción ha sido orientada de manera eficiente, la provocación en el estudiante direcciona abrirse a sus experiencias. La intervención educativa según

Barraza Macías (2010) está diseñada para promover un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los factores que integran su eficiencia es analizar la prácticas de enseñanza en el grupo muestra para averiguar hasta qué punto, el éxito o la deficiencia de la propuesta es motivo del docente, la estrategia didáctica y las condiciones culturales de la institución en las que se desarrolla la muestra estudiada. Uno de los elementos que limitaron la fluidez de la intervención educativa en las actividades de la práctica docente es el tiempo segmentado para cada clase, la cual se limitó a un módulo de 50 minutos, y la distancia entre una sesión con otra fue equivalente a una semana completa, lo cual rompe con la frescura de las actividades anteriores, con ello queda claro que la importancia de estas actividades en el ámbito educativo se tenga como un mínimo de 2 módulos. De acuerdo con el Dr. Antonio:

El tiempo escolar es el eje en torno al cual se origina y se organiza el espacio, lugar y territorio que ocupan los actores, donde, a su vez, se producen y reproduce la cultura escolar, es decir, las normas y las prácticas que inducen percepciones, ideas y actos por medio de la apropiación, la enseñanza y el aprendizaje, cuya condición es la disposición y la sucesión temporal de los saberes y de las maneras a inspirar (Padilla Arroyo, 2004, pág. 246).

El tiempo escolar segmentado en la intervención no ha sido de ayuda, tampoco impedimento para adaptar las actividades en diferentes sesiones, a pesar de ello, los registros de campo asoman características importantes en la corporalidad, la construcción grupal de la escena y las tensiones sociales que se pueden abordar desde la asignatura Ética. Como se observa en la tabla, la importancia del docente como un mediador es indispensable para centrar la participación completa en el grupo, ellos responderán a la espontaneidad y creatividad del sociodrama. En primera instancia, el docente es promotor para adaptar el lugar a las condiciones de interacción grupal desde las actividades sociodramáticas, mismo que dotará de confianza para que el grupo se desinhiba y se permita convivir con el espacio en crecimiento hasta que lo toman como suyo.

Considerando la posición del docente en esta actividad como un mediador, así como también un sujeto investigador, Bertely Busquets (2004) señala la importancia para detectar los momentos que signifiquen un fenómeno prudente a los intereses de la

investigación, con lo cual, el desempeño del docente-facilitador tiene acierto en conducir los momentos relevantes, muestra del trabajo, es la relación establecida entre las sesiones 8,1 y 4 para atender a los comportamientos corporales, la sesión 3 en el tema del juego teatral. Estos manifiestan la conducción de provocar, indagar y cuestionar sobre la escena de la farmacia, ¿qué sucedió?, ¿dónde ocurrió?, ¿Cómo se desarrolló la tensión?, ¿qué sintieron? La interacciones del grupo y de las personas que experimentaron el evento, tal como lo plantea (Moreno & J.L., 1987), se vuelven los directores del evento, ellos describen las características del suceso, los objetos que se muestran en la escenografía del acontecimiento, los personajes y las acciones; las sensaciones de indignación, enojo, frustración, etc. El alumno testigo se vuelve director de la escena, acomoda los cuerpos y los objetos en el lugar, apodera a sus compañeros, finalmente todos son productores de la dramatización. Mientras tanto, el docente solo se encarga de auxiliar y apoyar a la materialización de las instrucciones dadas por el alumno protagonista o testigo de la escena. En ese sentido, podemos determinar el resultado interactivo de un grupo usando actividades teatrales, como lo es el caso del sociodrama, centrado en ellos; es el grupo quien marca el ritmo y aporta sus experiencias para producir el drama.

En la intervención, el aprendizaje se percibe cargado de actividad e imitación, dado que el proceso se muestra centrado en el grupo y el intercambio se produce de manera espontánea, el docente solo cuenta con 10 minutos para introducir la temática al inicio de cada módulo, refiriendo la escena de la farmacia que integra el tema de la discriminación, el docente solo conduce las sensaciones y representaciones que los alumnos establecen en su sistema de creencias, los cuales pueden ser un tanto limitados para constituir un concepto adecuado, sin embargo la apreciación del otro le permite mirar con perspectiva. El andamiaje de su experiencia con la construcción del análisis colectivo se traduce en una solución que benefició al personaje y una densa moral de apoyo ante el evento en el que se considera es ofendido. La amplitud del tema discriminación que promueve el plan curricular según la SEP (Planes de estudio de referencia del marco curricular común del nivel medio superior, 2017) se limita a la sola conciencia de entender al evento de la farmacia como un ejemplo de la discriminación, puesto que este

concepto es amplio y se enfoca en problemas de fondo social basados en desigualdad económica, diversidad sexual, grupo indígena, etc. Los datos no permiten orientar la evaluación de un aprendizaje significativo que se determine en la adquisición compleja del concepto. Sin embargo, en la flexibilidad que el programa de la SEP (Ética II, Programa de estudios segundo semestre, 2017) solicita, podemos comprender que la importancia en esta investigación termina por orientarse a la construcción del proceso, tal y como se recomienda en las prácticas educativas basadas en la acción y con actividades teatrales. El papel docente en estas circunstancias muestra una deficiencia en la incapacidad de cumplir con la profundidad establecida y esperada en el mapa curricular, aunada a la ambición de una planificación que ha generado tensión por pretender ser cumplida en tiempo y forma, la suspensión de clases a consecuencia de un día feriado y limitar en otras sesiones el proceso de construcción grupal dado las presiones del tiempo limitado.

Finalmente, el aspecto que vienen a rescatar el tema del aprendizaje durante la intervención, se fundamenta en las sensaciones y emociones estimuladas en el ejercicio corporal de las actividades del sociodrama, con base en Baldwin, (2004/2014) las emociones determinan dónde dirigimos y centramos nuestra atención, si la atención del alumno está provocada en el proceso se entenderá que entonces eso es el aprendizaje, dado que las emociones son una fuente información reflejada en las conductas de los alumnos, al verse reflejados y al observar as su compañeros existe la identificación y construcción del conocimiento señalados en las bases teóricas de Bandura y Vigotski.

La posición Ética del docente y la intervención tienen algunos rubros importantes a señalar, si bien, al principio de la intervención no se explica las condiciones reales del cambio de maestro, este se argumenta con la posición Bertely Busquets (2004), quien recomienda realizar un estudio de campo en la que los sujetos y el escenario abordado, se encuentre predestinado a tener una conducta receptiva (aparente), lo cual ya establece un estímulo-condicionante que rompe en cierta medida las conductas coloquiales frente a la presencia básica de un nuevo profesor-temporal (quien en sí mismo ya provee de estímulos distintos). Cabe mencionar, en la última

sesión, para preparar al grupo a la entrevista y aplicación de la evaluación, se inició el argumento de los motivos por los cuales se había realizado el cambio de maestros, las circunstancias de la planeación y los procesos desarrolladas a través del sociodrama. Se les explicó el conjunto apoyo y autorización de la dirección Bachillerato Mesoamericana. Una vez enterados, se dispuso a solicitar el apoyo de todos para participar de manera franca en compartir la sensaciones de su experiencia con la actividad desarrollada, tal y como se muestra en los instrumentos utilizados (Planteamientos de la entrevista grupal y cuestionario de evaluación). Otro elemento es la video-grabación, desde la primera sesión se les pidió permiso para realizar algunas grabaciones de vídeo y audio en los momentos que ellos realizaran las actividades grupales, se argumentó la autorización de la dirección, pero que dejaba como última palabra la voluntad del grupo. El grupo cuestionó los motivos de la información, para qué sería utilizada, cuál era el sentido, etc. Se argumentó el motivo de la formación maestrante del docente y la necesidad de evidencias solicitadas, con fines de analizar prácticas de mejora educativa. Se prometió para la última sesión explicar con detalle en que consistían los motivos de estas grabaciones. De manera evidente lo que no se dijo, es que la presencia del nuevo docente ya accionaba la intervención educativa. Por último “Las emociones nos ayudan a desarrollar nuestro comportamiento moral y ético (Baldwin, 2004/2014, pág. 61)”.

3.8. Evaluación de la Intervención educativa.

Para obtener parámetros de la intervención educativa se hace la aplicación de un cuestionario cuyos planteamientos denotan las perspectivas que los alumnos tuvieron frente a su experiencia con el sociodrama. La evaluación se aplicó a un total de 6 alumnos, el resto del grupo no estuvo presente. Durante el transcurso de la intervención había una variación constante con la asistencia a clases, pocas veces el salón estuvo completo, inclusive una alumna se dio de baja. Con base en Álvarez & Jurgenson (2003) el cuestionario es una guía de lo que deseamos que las personas hablen, para el apartado cualitativo este debe considerarse de preguntas abiertas también se integran preguntas cerradas con la única intención de mostrar los indicadores que se arrojan en el mismo sentido cualitativo.

A continuación se muestra el cuestionario de evaluación aplicado:

Instrumento 2. Cuestionario de evaluación para los alumnos del Bacehillerato Mesoamericana Plantel Tlayacapan

Los datos recolectados tienen como propósito analizar características y formas de pensar de los alumnos en la experiencia con el sociodrama como estrategia didáctica.

Edad	Fecha de nacimiento	Lugar de nacimiento
Sexo	Semestre	

INSTRUCCIONES:

Tacha el cuadro la categoría que ocupa cada planteamiento según tú experiencia vivida con el recurso de enseñanza.

El sociodrama como estrategia didáctica

Planteamiento	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. ¿El juego es importante para la interacción grupal en una clase?				
2. ¿El juego te permite desarrollar una comunicación distinta con tus compañeros?				
3. ¿Te parece importante que la enseñanza esté basada en el juego?				
4. ¿Consideras importante utilizar tus experiencias de vida con las materias de la escuela?				
5. ¿Tiene sentido relacionar tus experiencias vividas con escenas basadas en el contenido temático?				
6. ¿Consideras que la dramatización de escenas permite analizar temas de clase con la vida real?				
7. ¿Consideras importante la participación de todos tus compañeros para dramatizar una escena?				
8. ¿Consideras que el sociodrama te permite conocer de manera más profunda a tus compañeros y compañeras?				
9. ¿Consideras que el sociodrama es un recurso de enseñanza que te permite aprender?				

10. ¿Consideras que el sociodrama te permite desarrollar habilidades de expresión oral y corporal?				
11. ¿La expresión del cuerpo te permite expresar y captar ideas más claras en relación con los temas?				
12. ¿Consideras importante que la investigación educativa siga explorando la eficacia de recursos de enseñanza basados en el juego y trabajo colaborativo, como el sociodrama?				
13. ¿Consideras necesario que los profesores utilicen recursos basados en el juego y el contacto grupal?				
14. El sociodrama es un recurso motivante para la enseñanza.				
15. La manera en cómo se organiza el aula a través del sociodrama, mover las butacas a un lado, hacer formaciones en círculo, ocupar el espacio, sentarse en el piso: ¿te genera un ambiente para aprender?				
16. ¿Consideras que el diseño arquitectónico del aula es favorable para tú aprendizaje?				

Preguntas abiertas:

1. ¿Ta pereció interesante explorar el sociodrama como estrategia didáctica?

A-Si B-No

¿Por qué? R.=

2. De todas las sesiones desarrolladas ¿cuál fue la experiencia más relevante con el sociodrama?

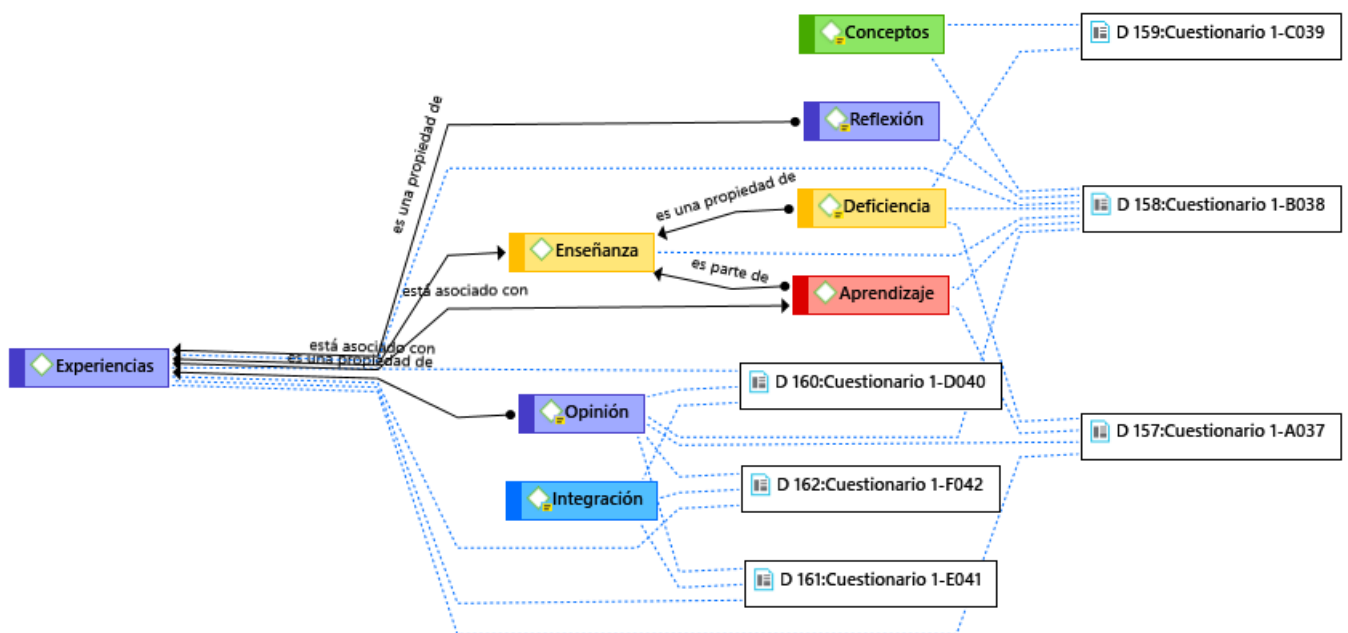
R=

3. ¿Qué se necesita mejorar para que el sociodrama tenga mayor eficacia?

R=

En el cuestionario se exhiben el apartado de preguntas cerradas como conducción para los indicadores de experiencia grupal, los cuales se refuerzan y abre la oportunidad de que explayen una respuesta personal y desde el ángulo en que ellos consideran pertinente. Para realizar la interpretación de las respuestas, se presenta el **Gráfico 5** con las relaciones establecidas en todos los cuestionarios.

Gráfico 5. Interpretación del cuestionario de evaluación



El **Gráfico 5** muestra la codificación que analiza las respuestas producidas por los planteamientos en relación con la codificación que agrupa a los cuestionarios. Por ejemplo, el cuestionario 1-C y 1-B contienen información inclinada a los saberes conceptuales del alumno que le permite explayar reflexión y por ende aprendizaje. Los cuestionarios 1-D, 1-F y 1-E tienen respuestas basadas en opiniones asumidas a la integración de grupo. El cuestionario 1-A muestra mayor contenido de la experiencia personal en sentido general. En conjunto, se notan inclinaciones personales a ciertas áreas que se mencionan.

El cuestionario denota las opiniones realizadas que indican la experiencia del sociodrama frente a las relaciones humanas, se percibe poca claridad en el aprendizaje de conceptos relacionados a los temas desarrollados durante la planeación establecida, sin embargo, visibilizan las experiencias, opiniones y reflexiones en torno a sus saberes previos. A continuación se muestra la **tabla 7** en la que se describen las interpretaciones por cada cuestionario aplicado.

Tabla 7. Análisis del cuestionario para la evaluación del aprendizaje durante el planteamiento de las sesiones realizadas

Examen	Código	Interpretación
1-A	Experiencia	-Se muestra la actitud de una postura neutral y desinteresada en el sociodrama. Sin embargo, este ejemplo, es el que lanza mayor indicador negativo para el sociodrama. -Se distingue la angustia de un alumno que ha sentido la incomodidad de poderse integrar al grupo establecido en su dinámica.
	Opinión	El joven percibe cómodo estar solo para evitar el conflicto de integrarse con sus alumnos.
	Deficiencia	-Se puede notar la incapacidad del docente para lograr que el alumno se sintiera integrado, o bien, interesado en las actividades -Interfiere el rol docente, sobre sus capacidades para desarrollar el sociodrama, también, se suma la apatía del alumno para participar y la deficiencia del docente para motivarlo.
	Aprendizaje	Es notable una falta de interés en el alumno para realizar la actividad, lo cual anula la posibilidad positiva del sociodrama en su experiencia vivida.
1-B	Aprendizaje	No existe un planteamiento adecuado de la pregunta para evaluar el manejo de algún concepto. La alumna dice haber aprendido, sin embargo no hay un referente visible.
	Conceptos	No existe algún concepto manejado a través de las sesiones desarrolladas. Su respuesta está basada en la sensación de la experiencia y como la vivió.
	Experiencia	-Podemos notar la disposición de la alumna para plasmar una experiencia positiva en su desarrollo. -Se refiere a la sesión número 5, la cual no es tomada en cuenta para el análisis de datos, puesto que dicha experiencia solo fue un ejercicio para agilizar habilidades dramáticas y colaboración.
	Opinión	-Desde del foco docente, se percibe la aceptación y disposición del alumno para desarrollar y vivir la experiencia, otorgándole un valor impórtate con su evaluación en relación a los planteamientos de opción múltiple. -El alumno considera desde su experiencia, tal como la más importante.
	Deficiencia	Se interpreta que el docente no tiene contó con la suficiente contundencia para desarrollar algunas actividades, en las que el grupo perdió seriedad en la actividad desde la perspectiva del alumno.
	Enseñanza	Es una percepción que muestra la operación del docente.
	Reflexión	Realiza una sugerencia en la práctica docente para mejorar.
1-C	Conceptos	El docente utiliza el concepto de aprendizaje, el alumno promedio no cuenta con la consciencia para comprenderlo, tiene nociones, apreciaciones y supuestos al respecto.

	Deficiencia	-El docente realiza un planteamiento poco claro y oportuno para las condiciones del grupo actual, sumado a la poca disponibilidad para hacerlo -El alumno no muestra iniciativa para participar, lo cual implica una falta de compromiso.
1-D	Experiencias	-La respuesta del alumno se reduce a la sensación de la experiencia misma, dejando de lado contenidos temáticos. -En toda la experiencia vivida durante las sesiones existe una percepción grupal por ser pocos alumnos
	Integración	En la experiencia de los alumnos se plasma la oportunidad para compartir, interactuar de una manera más íntima con sus compañeros.
	Opinión	Se considera la interacción con más audiencia, se percibe que con ello habría mayor dinamismo y espontaneidad.
1-E	Experiencia	La respuesta del alumno se reduce a la sensación de la experiencia misma, dejando de lado contenidos temáticos. En la experiencia de los alumnos se plasma la oportunidad para compartir, interactuar de una manera más íntima con sus compañeros.
	Integración	En la experiencia de los alumnos se plasma la oportunidad para compartir, interactuar de una manera más íntima con sus compañeros.
	Opinión	Existe desde la experiencia la sensación de trabajo con el grupo que se traduce en la posibilidad de conocerse, interactuar, colaborar, etc.
1-F	Experiencia	-La respuesta del alumno se reduce a la sensación de la experiencia misma, dejando de lado contenidos temáticos. -La experiencia recabada en todas las sesiones le genera oportunidad
	Integración	En la experiencia de los alumnos se plasma la oportunidad para compartir, interactuar de una manera más íntima con sus compañeros.
	Opinión	La perspectiva del alumno considera el sociodrama como una estrategia agradable, se entiende gracias a los procesos de juego y creatividad.

En el **Tabla 7** se muestra el análisis de la codificación del **Gráfico 5**, el instrumento muestra debilidad en los planteamientos a consecuencia de algunos conceptos empleados. En las respuestas abiertas, no existe una reflexión profunda del alumno, todo lo exployado queda en rango de apreciación y sensación producida con la experiencia en refuerzo de los saberes previos. A partir de ello, se adelanta una de las conclusiones que comprenden la tesis, el aprendizaje carece de sustento para determinar la eficacia del sociodrama, sin embargo, es amplia la influencia de este para expresar las visiones sociales que los alumnos tienen como andamiaje previo a la construcción de un aprendizaje que terminó por enfocarse en el desarrollo del procesos corporales y como estos influyen para un aprendizaje activo.

Los alumnos evaluados coinciden en la experiencia corporal del sociodrama como una actividad diferente, en la cual, según las preguntas cerradas, les agrada tener mayor convivencia porque pueden conocerse, saber historias y experiencias que regularmente no esperarían escuchar. Sus percepciones cambian y se dan la oportunidad de escuchar al otro como alguien que comparte en comunidad sus pensamientos. En ese sentido, tenemos la presencia de lo que Baldwin (2004/2014) considera como asamblea, todos tienen el derecho y la libertad de hablar, señalar un tema de tensión y sobre el construir soluciones desde el juego, la creatividad y espontaneidad. La tabla siete se caracteriza por muestra una energía disminuida durante la evaluación, sensaciones forzadas a la consigna establecida en la sesión de preguntas, por lo cual se interpreta que la conducción docente careció de elementos que atraparán la atención y determinación para participar.

En la misma sesión de la evaluación y de la entrevista grupal, se comunicó de los intereses finales de la intervención respaldada por la dirección académica del bachillerato mesoamericana. Al principio solo se manejaba la saturación de actividades por parte de la docente titular y en ese sentido entraría temporalmente un docente temporal. La autorización de grabar y recolectar datos audio-visuales fue una cortesía de la institución siempre y cuando el grupo lo autorizaba. Estuvieron de acuerdo; al final de la intervención se les menciono el cuidado de los datos personales y las funciones de investigación que representaba.

En la entrevista grupal se arrojan las experiencias que el grupo consideró importantes, con base en ellas, se estableció las relaciones que conformaron la selección de datos para realizar el análisis de la investigación, en la cual, el sociodrama es una estrategia didáctica que permite transferir los saberes previos del grupo a través de una escena dramatizada. Hacerlos visibles juega un papel importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciar que los alumnos logren externarlo acompañado de sensaciones y de emociones, contribuye a un encuentro de construcción en la que el grupo es protagonista y espectador al mismo tiempo. Todos son pieza importante, su lenguaje corporal, oral y emocional son

estímulos que transforman las experiencias en un puente de aprendizaje gracias a la naturaleza del sociodrama.

En lo general, la participación grupal fue limitada en relación a los planteamientos de la entrevista, esto propició un discurso muy denso del profesor al tratar de conducir y motivar la participación, sin embargo, hubo silencios prolongados y comentarios cortos. La disponibilidad del grupo no fue tan positiva y solo se limitaron a responder experiencias concretas y de interacción cercana con sus compañeros para conocerlos más. Se considera especificar correctamente el sentido de las preguntas, a modo, de tener un lenguaje accesible con el grupo, al mismo tiempo, contar con habilidades de entrevista-conducción mejor experimentadas.

La evaluación de la intervención educativa no comprueba el aprendizaje de los contenidos de la planeación didáctica, se enfoca en los saberes previos que los alumnos comparten, construyen y transmiten a través de la dramatización como una tarea importante en el andamiaje del proceso enseñanza-aprendizaje. La manifestación de ellos muestra el panorama con el cual están entendiendo la realidad en la que se encuentra, en el caso de la investigación, un parte de grupo considera que el sociodrama una estrategia que permite la comunicación a los aspectos personales de los integrantes, es activo a consecuencia del juego liberador, cambia el sentido rutinario en el día de clases, la dramatización muestra claridad en los temas y se puede tener una comprensión desde la práctica inmediata. Les permite romper con barreras de inhibición y creencias para estar abiertos a dialogar en lo que suele ser incómodo

Conclusiones

¡Adiós, Waltón! Busca serenamente la felicidad y evita la ambición, aunque ésta sea en apariencia tan inofensiva como la que persigue el camino de la ciencia...

*Mary W. Shelley*²⁸

La intervención educativa no logró comprobar con amplitud los aprendizajes esperados en torno a la planificación elaborada con el currículo de la asignatura Ético II, para responder a la pregunta general de investigación ¿Cómo funciona el sociodrama como estrategia didáctica para la construcción corporal del proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes del nivel medio superior mediante la asignatura de Ética? a consecuencia de tres motivos: la primera, la ambición de contenidos a desarrollar durante las sesiones; la segunda, el tiempo como un percance y limitante para el desarrollo de las sesiones; la tercera, la inasistencia gradual de los alumnos a las sesiones de la clase. La ambición de contenidos en el proceso de la investigación distribuida para ocho sesiones de 50 minutos en un plazo de ocho semanas advertía la insostenible idea de lograr hacerlo, pretender abarcar un tópico por sesión efectivamente es descabellado, lo cual impulsó a la modificación para reducir los contenidos y dar un rango de flexibilidad para cualquier percance. A pesar de ello, los percances limitaron abarcar la adaptación de la planeación, existió una complejidad inicial para estimular el trabajo de la interacción grupal con actividades dramáticas. Se suma la inhibición, el desinterés y algunas deficiencias en la instrucción del docente fueron elementos que llevaron a tomar soluciones de manera extraordinaria durante las sesiones. La resolución tomada permitió alumbrar y rescatar resultados para la primera específica: ¿Qué eficaz es el sociodrama en el proceso enseñanza-aprendizaje con la dramatización?, se integraron ejercicios de juego teatral para que los alumnos entraran en contacto

²⁸ De la obra Frankenstein, edit. Grupo TOMO, 10ª edición, 2016, México, pág.250

recreativo para disolver las resistencias y la poca experiencia en formar parte de estas actividades, de apoco el grupo comenzó a cooperar llevándose por completo las tres primeras sesiones de la intervención, lo cual ya invadía las actividades de la planeación supuestamente modificada. Recorrer planeación y permitir que el grupo marcará el ritmo de las actividades con su colaboración, terminó por favorecer la construcción corporal a través del sociodrama; el grupo desarrolló movimientos corporales con mayor libertad durante las actividades (de caldeamiento y de dramatización), obteniendo mayor provecho para observar ocurrencias durante la interacción del proceso. A partir de ello, la relevancia de la intervención se dispuso a las tensiones durante las construcciones dramáticas que tuvieran una relación con la asignatura Ética II con la convivencia, tolerancia, etc., las cuales se ven reflejadas en la sesión 3.

El descubrimiento de la investigación es el impacto de la corporalidad estimulada por el sociodrama para responder a la segunda pregunta específica: ¿Cómo se construye el cuerpo a través del sociodrama con la interacción de los sujetos en el espacio escolar?, es el cuerpo colectivo lo que se encarga de establecer el orden del aula, dispuesto a que los integrantes se perciban e interactúen con mayor participación de sus dimensiones físicas durante la dramatización: sus manos, sus piernas, sus ojos, su forma de caminar, las gesticulaciones del rostro, sus habilidades motrices, las limitaciones de su cuerpo, sus excentricidades, sus inhibiciones, etc. Estar activos los integra al motor grupal con el cual son capaces de vivir una escena en la cual exploran emociones y sensaciones que les permite crear una experiencia vivencial abordando temáticas de Ética II. El descubrimiento permite analizar a el sociodrama de Jacobo Levy Moreno para el uso escolar sin tocar el tema terapéutico de las emociones, sin embargo, permite observar el impacto de las emociones provocadas para el aprendizaje de la discriminación social asociado con la escena de la farmacia, lo cual permite comprobar la experiencia de Baldwin (2004/2014) en cuanto el uso de las actividades teatrales, lo mismo sucede con las atribuciones de Escolano Benito (2017) para comprender el lugar escolar como una cultura en construcción continua, pero a su vez la reproducción de lenguajes contextuales de la propia cultura escolar.

Hizo falta contrastar el desempeño del sociodrama con temas diferentes o consecutivos de la discriminación social en la Ética II, lo cual acude al primer objetivo de investigación: Desarrollar un programa de intervención educativa del sociodrama como estrategia didáctica para la corporalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación es limitada para realizar comparaciones en este rubro que permitan evaluar la eficacia del aprendizaje significativo, un parámetro esencial que garantice el uso de esta estrategia como eficaz. Sin embargo, lo que es una garantía, es la estimulación de habilidades sociales que permiten interactuar al grupo como un organismo autónomo capaz de construir sus relaciones personales planteados desde el tema central de la clase. La investigación ha sido rebasada con los tiempos de entrega, la intervención educativa se aplicó al mismo tiempo con otro grupo ya que los intereses iniciales buscaban comparar los resultados entre un grupo con otro dentro del Bachillerato Mesoamericana, este grupo correspondía al 6° semestre de la institución. En cierto punto, este grupo tomó un papel de prueba, con el que se llevaban a cabo las actividades sociodramáticas en las cuales fue común observar deficiencias de instrucción, indisciplina del grupo, limitación del tiempo, todos los errores posibles a cometer, etc. Formaba parte de una actividad empírica ensayo-error, cuyo beneficio se veía recompensado la práctica mejorada con el grupo de 2° Semestre, por razones obvias, el 2° semestre se manifiesta en el documento por cumplir resultados a los intereses de la investigación. No obstante, el grupo de 6° semestre desarrolló eventos muy interesantes, particularmente una escena de violencia en la cual un alumno se ve en la necesidad de defender a su familiar (femenina) de los golpes recibidos por su pareja. Este acto se revivió en una dramatización, en la cual hubieron cambios de roles pues el grupo en general se notó atento y participativo bajo la dirección del alumno. Otro evento, sucedió con una chica que sintió un acto acoso en una escena en la cual ella tomaba el rol de un cadáver mientras era velada por su familia. Como podrá notarse, existieron situaciones de tensión que desafortunadamente no establecían una relación directa con alguno de los temas en la intervención, sin duda dieron paso al debate de los que sucedió, lo que sintieron los alumnos, el cómo lo vivieron, sus opiniones, etc. El grupo fue producto de un pilotaje que tuvo aciertos, pero también errores.

Por otra parte, los elementos corporales y que nutren la investigación ofrecen resultados para analizar orientado con el segundo objetivo específico: Reflexionar las escenas del sociodrama en la temática de Ética para el aprendizaje significativo. Sin embargo, aún es necesario continuar realizando una reflexión profunda en cada elemento corporal de las actividades seleccionadas y que se describen en las tablas de interpretación, al mismo tiempo, orientar las características particulares de cada integrante del grupo muestra que permita una comprensión de su dinámica en el Bachillerato Mesoamericana. Esto ya no ha sido posible debido a los tiempos de entrega del trabajo. Sin embargo, es el comienzo de un proceso documental y experimental con aspiración a seguir desarrollándose en un segundo momento de investigación.

La metodología desarrollada en el trabajo es acertada y flexible para los intereses de la investigación en la perspectiva de la hermenéutica y de la fenomenología propuesta por (Álvarez & Jurgenson, 2003). La observación de los cuerpos en movimientos a través del sociodrama ofrece una mirada subjetiva de interpretaciones cuya complejidad y sucesos espontáneos podrían desequilibrar los intereses de mirar objetivamente a un solo fenómeno, la construcción de la corporalidad en el trabajo se ha visto estimulada desde una butaca, un listón, un gesto, un comentario, entre otros, en la cual se ven múltiples fenómenos con una reacción en cadena. De tal manera, (Bertely Busquets, 2004) ya debate estas situaciones motivando a crear conciencia para permitir que los sucesos simplemente ocurran, sin forzar o tratar de mostrar algo que en ese momento no sucede. En ese sentido, la mirada cualitativa es adecuada en estos procesos experimentales en los que se busca reflexionar las condiciones que facilitan y complican la mejora educativa al interior del aula. Sin embargo, la limitación de la metodología se encuentra en la planificación de la intervención misma, como se ha dicho, la última modificación realizada para establecer un parámetro en el cual se analizará los resultados de aprendizaje con la materia de Ética II no logró cumplirse debido a que no se abordaron todos los temas esperados.

Por último, la propuesta de la asignatura Ética II queda reducida al planteamiento discursivo de lo que en realidad se esperaba argumentar, no hubo los resultados necesarios para de una evaluación precisa. Sin embargo, se materializa la importancia de la asignatura en la actualidad social que nos encontramos y su conveniencia para las nuevas necesidades curriculares de los nuevos planes SEP (Planes de estudio de referencia del marco curricular común del nivel medio superior, 2017), en los cuales se toma una posición transversal, flexible y fundamental para el cuidado, la convivencia y subsistencia de la especie humana con el entorno que nos rodea. Sobre todo ahora, cuando nos atañe la pandemia el COVID-19 que percibe las condiciones de salud, laborales y de seguridad pública inciertas en todo el mundo. Justo ahora, el papel de la distancia social es enfática y determinante para cuidar la salud de los demás, las actividades económicas y académicas buscan la salida en los recursos digitales que en buen momento han logrado soportar y mantener las comunicaciones. Sin embargo, esto hace presente la valoración y la importancia de lo que es convivir corporalmente en la educación escolar, receptivos a los estímulos del contacto humano, rostro a rostro, y que poco se puede reemplazar con las nuevas tecnologías.

Referencias

- Agudelo Olarte, G. P. (2011). *"Juegos teatrales sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación"* (Ed. 2º, 1º 2006 ed.). Bogotá, Colombia: Edit. Magisterio; págs. 11-246.
- Aguilar, T. (2012). *"Didáctica del mapa conceptual en la educación superior. Experiencias y aplicaciones para ayudar el aprendizaje de conceptos"*. Cuernava, México: Universidad autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablo editor .
- Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *"Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología"*. (Primera ed.). México: Edit. Paidós Educador.
- Araque Osorio, C. (2009). *"Teatro en acción: propuestas pedagógicas"*. Bogotá Colombia: Edit. ASEUC; págs. 7-119.
- Arza, P. J. (2016). "Psicodrama Pedagógico y supervisión en trabajo social". *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales, ISSN 2173-0512,, Nº. 12,,* págs. 69-85. Obtenido de Recubase de datos Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5973595>.
- Ayala, C. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primereas experiencias. *Revista de Investigación Educativa, Vol.26(Núm.2)*, Pág.409-430. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Baldwin, P. (2004/2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. (S. Gallego Simón, Ed., & G.-M. E. Gómez, Trad.) Madrid, España: MORATA.
- Bandura, A., & Walters, H. (1974). *"Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad"*. Alianza Editorial.
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *"Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0"*. (I. O. Luque, Trad.) México: PAIDÓS.
- Bauman, Z., & Maseo, R. (2018). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Maseo,*. (T. d. Puigarnau, Trad.) Ciudad de México, PAIDÓS: PAIDÓS.
- Beliza, C. (2013). "Psicodrama, sociodrama, y Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias". *Revista de Estudios Culturales/ A Journal of Cultural Studies, Vol.26(Núm.26)*, págs.116-139.

- Bello, Y. M. (1999). "Psicodrama pedagógico: intervención en una institución de enseñanza". *Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 4*(Num. 7-8 Jul), págs. 31-40. Obtenido de base de datos Biblat: <https://biblat.unam.mx/en/buscar/psicodrama-pedagogico-intervencion-en-una-institucion-de-ensenanza>. México.
- Bernardo, T. A. (2011). El ETHOS que cuida. *Itinerario Educativo.Revista de la facultad de educación*.(58), 154-163. Obtenido de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/ltinerario/issue/view/136>
- Bertely Busquets, M. (2004). "*Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.*". México: Paidós.
- Bezanilla, M. (2012). "La Socionomía y el Pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una Revisión Teórica". *Revista de Psicología GEPU, Vol. 3*(Nun.1), págs.148-150. Obtenido de base de datos Biblat: <https://biblat.unam.mx/en/buscar/la-socionomia-y-el-pensamiento-de-jacobo-levy-moreno-una-revision-teorica>.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 1: teoría y práctica* (Vol. 1). (G. Schmilchuk, Trad.) México: Nueva Imagen.
- Boria, G. (2000). "*Metodología de acción para una existencia creadora: el psicodrama clásico*". México: D.F.: Edit. Itaca; págs. 9-117.
- Boria, G. (Diciembre de 2001). "Metodología de acción para una existencia creadora: el psicodrama clásico". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Vol.XXI*(Núm.80), págs.121-122. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2650/265019675010.pdf>
- Bravo, R. J. (2004). "Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*,, pág. 113-124. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802409>
- Brilliant, R. (Julio de 2017). "Sociodrama Method: Stimulate the Development of Attitudes, Knowledge and Skills of Students in Excellent Service Learning". *Jurnal Pendidikan Bisnis & Manajemen, VOL. 3*(NO.1). Obtenido de Consultadode: <http://journal2.um.ac.id/index.php/jpbm/article/view/1451>
- Chapela, L. M. (2002). "*El juego en la escuela*". México: Paidós mexicana S. A.; págs. 13-107.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). "La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas". *Laurus, Vol. 14*(Núm.27), pág.96-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Córdoba, U. d. (2020). *Aula de Mejora Educativa*. Obtenido de WorrDPress.com: <https://ameuco.wordpress.com/>
- Córdoba, U. d. (2020). *Servicio de Atención a la Diversidad* . Obtenido de <http://www.uco.es/servicios/sad/>
- Córdoba, U. d. (s.f.). *Máster en Educación Inclusiva*. Obtenido de Instituto de Estudios de Posgrado: <https://www.uco.es/estudios/idep/educacion-inclusiva>
- Cutillas, S. V. (2015). "El teatro y la pedagogía en la historia de la educación". *Revista de estudios filológicos: tonos digitales*, pág.1-31. Obtenido de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1215/745>
- Delgado, R. F. (2001). "La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social". En J. G. Sacristán, *Los retos de la enseñanza pública* (págs. Pág. 163-182). Madrid: AKAL Ediciones.
- DeVito (Productor), LaGravenese, R. (Escritor), & LaGravenese (Dirección). (2007). *.Freedom writers (Diarios de la calle o Escritores de la libertad)* [Película]. Estados Unidos: Universal Pictures International.
- Durán Amavizca, N. D. (2015). "*Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*". (B. Artigas, Ed.) México: Edit. iiusue educación; págs. 13-255.
- Escolano Benito, A. (2017). "*La escuela como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*". Campinas (Brasil): Alínea Editora.
- Ferrer, G. (2015). "El sociodrama como estrategia didáctica para mejorar la práctica docente en la enseñanza de la sociología (Tesis de Mestría). México. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11799/49307>. México.
- Forselledo, A. (Octubre de 2008). *El psicodrama pedagógico*. Montevideo: UNESU. Recuperado el 2017
- García, D. C. (2017). "Teatro espontáneo terapéutico, transformando desde adentro". *Integración Académica en Psicología*, Vol. 5(Núm. 15; ISSN:2007-5588), pág. 1-11. Obtenido de <http://integracion-academica.org/attachments/article/175/03%20Teatro%20Espontaneo-%20CGarcia.pdf>
- García-Cano Torrico, M., & al., e. (2018). Razones para hablar de diversidad afectivo-sexual e identidades de género en la universidad, es un ejemplo de los estudios que se realizan en Córdoba, para atender la igualdad e inclusión. *Colección Diversidad. (Unuversidad de Córdoba: Unidad de Servicio a la Diversidad (UNEI))*, 01-52.
- García-Cano, T., & L., M. (2007). "Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Propuestas de innovación organizativa y didáctica para el profesor en el

- aula". En C. Álvarez, & J.L., *"Educación Intercultural e Inmigración: de la teoría a la práctica"*. (págs. 325-337). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gimeno, S. J. (2001). "La enseñanza y educación públicas, Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad". En J. G. Sacristán, *Los retos de la enseñanza pública* (págs. 15-64). Madrid: AKAL Ediciones.
- Guadalupe, T., & Chimbay Buañay. (2014). Psicodrama en la agresividad de los estudiantes de la unidad educativa "Fernando Daquilema" de Riobamba, julio-diciembre-2014 (Tesis de Maestría). Obtenido de repositorio digital UNACH: <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1234>. Perú.
- Günther, R. (2012). *"El lenguaje corporal: lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación"*. Madrid: Edit. EDAF, S. L. U.
- Han, B.-C. (2017). *"La sociedad del cansancio"* (traducción de Arantzazu Saratzaga Arregi, Alberto Ciria). Barcelona: Herder, pp. 9-118.
- Hargreaves, A. (1999). *"Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado"* (Ed. 3º, 1º1996 ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Edit. Morata; págs.11-301.
- Jaramillo, O., & Murcia, Peña, N. (2014). "Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación". *Revista de Investigaciones UCM, Vol.14*(Núm. 24), págs. 142-149. Obtenido de Universidad Católica de Manizales: <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/28/28>
- Kalpokaite, N. ((9 de febrero del 2017)). "Atlas.ti. Cualitative Data Analysis: Video tutoriales". Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=6ggqogvkMlgM&list=PL8CTEdsSSmZF74FVyeY_Yjz7JQNQkGUn0
- Leveton, E. (1980). *"Como dirigir un psicodrama"* (Primera ed.). México: Pax-México.
- Marcer, Á. (2007). *"Taller de teatro: cómo organizar un taller y una representación teatral"* (Ed. 2º, 1º 2004 ed.). España: Edit. Alba editorial; págs. 13-108.
- Miles, M. H. (2014). *"Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook"* (3a edición ed.). Los Ángeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur, Washington: D.C.: SAGE.
- Millán, V., & Luz, E. (2012). "Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal saber". *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, vol. 24*(núm. 2), págs. 191-195. Obtenido de la base de datos Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/4277/427739448009.pdf>

- Moctezuma, Y. P. (2010). "El oficio alfarero de Tlayacapan, Morelos: un legado familiar de saberes técnicos y organizativos". *Sicientidic Electronic Library Online (SicELO)*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v31n121/v31n121a8.pdf>
- Molina, G. (2016). El papel de de la ética en las ciudadanías emergentes: autonomía y derechos humanos como referentes de reflexión para un proyecto de investigación. En Yuren&lbarra, *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos*. (págs. 117-125). México, Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Montse Juan, e. a. (2018). *Programa: Familias en read y activas ferya. Programa de empoderamiento familiar para prevenir los riesgos que afectan a los menores*. España: Martín GráficoM.
- Moral Santaella, P. G. (2009). *“Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza”*. Madrid: Edit. Pirámide.
- Morales, G. d. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. *Cuadernos de trabajo social, (ISSN 0214-0314, ISSN-e 1988-8295), N° 11*, págs. 165-180. Obtenido de base de datos Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119499>
- Morales, G. V. (2016). “Sociodrama en el Desarrollo de la Expresión Oral del Idioma Inglés en estudiantes de primero de BachilleratoParalelo “C” del Colegio Nacional“Abdón Calderón”, Quito,Período 2016 (Tesis de licenciatura)”. *Universidad Central de Ecuador*. Obtenido de repositorio digital Universidad Central de Ecuador: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12426>. Ecuador.
- Moreno, & J.L. (1987). *The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method and spontaneity by J.L. Moreno, MD*. (J. Fox, Ed.) New York: Springer Publishing Company. Obtenido de <https://epdf.pub/the-essential-moreno-writings-on-psychodrama-group-method-and-spontaneityd51cd9e6e37be2dd41ad3e1796cd6c1285761.html>
- Nolte, J. (2014). *"The philosophy, theory and methods of J.L. Moreno: the man who tried become god"*. New York: Edit. Routledge; págs. 1-259.
- Organización Mundial de la Saldud*. (03 de 04 de 2020). Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Oyola, S. (2015). “El sociodrama en el desarrollo de habilidades sociales de niños del segundo grado de primaria”,. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura, ISSN-e 2414-8695, ISSN 2305-8552, Vol. 4(N°.2)*. Obtenido de base de datos Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487170>

- Padilla Arroyo, A. (2004). De jóvenes a estudiantes: la forja del tiempo y el orden escolares. *Revista brasileira de história da educação* (Núm. 8 ul./dez.). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/268439786_De_jovenes_a_estudiantes_La_forja_del_tiempo_y_el_orden_escolares
- Padilla, J. (2016). *"Trabajo corporal y psicodrama transpersonal"*. España: UNIVERSITRANS.
- Pérez, F. (2011). Laimprovisación teatral como recurso para el desarrollo de la congruencia entre emociones y experiencia, en adolescentes de primero y tercer semestre de bachillerato (Tesis de Maestría). México. Obtenido de repositorio digital Universidad Veracruzana: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/47340>. México.
- Piña Osor, J. M., & Cuevas Cajigal, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, vol.26 (no.105-106). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&nrm=iso
- Población Knappe, P. (2010). *"Manual de psicodrama diádico bipersonal, individual, de la relación"*. España: Edit. Desclée De Brouwer; págs. 15-199.
- Población Knappe, P., E., L. B., & M., G. D. (2016). *"El mundo de la escena: psicodrama en el espacio y el tiempo"*. España: Edit. Desclee De Brouwer, págs. 11-151.
- Población Knappe, P., Elisa, L. B., & Mónica, G. D. (2016). *"El mundo de la escena: psicodrama en el espacio y el tiempo"*. España: Edit. Desclee De Brouwer, págs. 11-151.
- Ramírez Agustin, J. (1997). *"Psicodrama Teoría y práctica"*. España: Edit. Desclée De Brouwer; págs. 15-244.
- Ranciére, J. (2010). *"El espectador emancipado"*. Argentina: Edit. Bordes manantial.
- Regina, C. E., & Ph.D. (2013). *"Psicodrama, Sociodrama y Sociometría Vivencias prácticas"*. (P. Pareja, Trad.) Brasil: Plazadelencuentro.
- Rentería, A. L. (2014). *"Manual De Psicodrama Pedagógico Sus Técnicas Y Aplicaciones Para Inicianes. (Spanish Edition)"*. (Edición de Kindle ed.). E.U.A.: Palibrio. Obtenido de (Libro electrónico)<https://www.amazon.com.mx/Psicodrama-Pedagogico-Tecnicas-Aplicaciones-Inicianes/dp>

- Rockwell, E. (2018). "La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina". En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (Compilado por Nicolás Arota, Juan Carlos Escalante, Ana Padawer) (págs. pp. 189-21). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2018). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (págs. pp. 173-187.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2018). Huellas del pasado en las culturas escolares. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, (Compilado por Nicolás Arota, Juan Carlos Escalante, Ana Padawer) (págs. 391-431). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rojas, S. R. (2004). *Sociodrama real en el aula (Una experiencia de investigación-acción)* (Segunda ed.). México: Plaza y Valdez.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa. (Prólogo de Enrique Moradiellos)*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Sampieri, H., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MC GRAW HILL EDUCACIÓN .
- SEP. (2017). *Ética II, Programa de estudios segundo semestre* . México: Subsecretaria de educación media superior (Dirección general de bachillerato).
- SEP. (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común del nivel medio superior. (Primera). México. Obtenido de <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>
- Varela, F. J. (2001). "La escuela y sus funciones. De la reproducción social a la producción de identidades". En J. G. Sacristán, *Los retos de la enseñanza pública* (págs. Pág. 81-103). Madrid: AKAL Ediciones.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*". Argentina: Buenos Aires: Nueva Visión .
- Vigotski, L. (2012). *"Pensamiento y habla"* (1ªed., °reimp ed.). ((. A. Ariel), Trad.) Buenos Aires: Colihue Clásica.
- Vigotski, L. S. (2001/1934b). *Capítulo 6. "Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil [The development of scientific concepts in childhood]"*. *Pensamiento y Lenguaje*. L. S. Vygotski. *Obras Escogidas II* (Vol. II). (I. A. (Eds.), Ed.) Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Villalobos, P. (2006). *"Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje"*. México: Trillas.

Villamil-Pineda, M. Á. (2010). La corporeidad como apertura del hombre al mundo
Pensamiento y Cultura. *Universidad de La Sabana Cundinamarca* , Vol.
13(Núm. 1), pp. 53-65. Obtenido de base de datos redalyc:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70115498005>

Índice de tablas

Tabla 1. Planeación didáctica de la intervención educativa	30
Tabla 2. Matriz de las categorías de códigos	68
Tabla 3. Sociodrama, Historia de La farmacia.....	77
Tabla 4. Interpretación de códigos en las sesiones 8,1 y 4.....	82
Tabla 5. Interpretación de códigos, sesión 3: caldeamiento.....	89
Tabla 6. Interpretación de la categoría de enseñanza referente los elementos de las sesión 8, 3, 4 y 1 para plantear generalidades.	93
Tabla 7. Análisis del cuestionario para la evaluación del aprendizaje durante el planteamiento de las sesiones realizadas.....	102

Índice de gráficos

Gráfico 1. Red general de códigos	71
Gráfico 2. Entrevista grupal, frecuencia de códigos	74
Gráfico 3. Relación de códigos en las sesiones 8,1 y 4	78
Gráfico 4. Caldeamiento con Jenga humano	86
Gráfico 5. Interpretación del cuestionario de evaluación.....	101

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Mapa político del estado de Morelos perteneciente a la República mexicana. Fuente: https://www.google.com/	34
Ilustración 2. Plano aéreo en donde se encuentra el Bachillerato Mesoamericana Fuente: https://www.google.com/maps/place/Tlayacapan,+Mor	35
Ilustración 3. Bachillerato mesoamericana plantel Tlayacapan. Fachada del exterior de la escuela. Fuente: Navarrete Betzabel (06 de julio del año 2020)	35
Ilustración 4. Sesión 1, Grupo 4° semestre del segundo semestre. Práctica de presentación con la técnica Sociometría. Fuente: Leví Romero (29 de abril del año 2019).....	79

Ilustración 5. Sesión 4, Grupo 4° semestre. Cuadro de vídeo en Atlas.ti, Dramatización Historia de la Farmacia. Fuente: Leví Romero (20 de mayo del año 2019).....	81
Ilustración 6. Sesión 3 Grupo 4° semestre. Práctica de Caldeamiento con la técnica Jenga humano. Fuente: Leví Romero (13 de mayo del año 2019).	87

Índice de instrumentos

Instrumento 1. Planteamientos de la Entrevista grupal	74
Instrumento 2. Cuestionario de evaluación para los alumnos del Bacehillerato Mesoamericana Plantel Tlayacapan	99

Índice de transcripciones

Transcripción 1.Cita 53:13 Sesión 8: Fragmento de la transcripción.....	78
Transcripción 2. Fragmento de Cita: 53:8	87

Anexos

Evidencias de las sesiones realizadas

En este apartado se muestra una serie de ilustraciones que permitan tener mayor claridad con las sesiones en las que se desarrolló la planeación de la intervención didáctica y que en la tesis no se integraron.



Evidencia 1. Sesión 1 Grupo 4° semestre. Dinámica el orden. Fuente: Leví Romero (29-04- 2019).



Evidencia 2. Sesión 1 Grupo 4° semestre. Dinámica el orden. Fuente: Leví Romero (29-04- 2019).



Evidencia 3 Sesión 2 Grupo 4° semestre. Dinámica el contacto. Fuente: Leví Romero (06-05- 2019).



Evidencia 4. Sesión 2 Grupo 4° semestre. Dinámica el contacto. Fuente: Leví Romero (06-05- 2019).



Evidencia 5. Sesión 4 Grupo 4° semestre del segundo semestre. Dramatización de la farmacia, preparación del escenario mientras el docente observa. Fuente: Leví Romero (20-05-2019).



Evidencia 6. Sesión 4 Grupo 4° semestre del segundo semestre. Dramatización de la farmacia, un alumno toma el papel de director y propone a sus compañeros mejorar la escena dándole un giro distinto Fuente: Leví Romero (20-05-2019).



Evidencia 7. Sesión 4 Grupo 4° del segundo semestre. Dramatización de la farmacia en acción Fuente: Leví Romero (20-05- 2019).



Evidencia 8. Sesión 5 Grupo 4° del segundo semestre. Retratización de roles, los cuales son dados con unos papелitos en donde vine el personaje a desarrollar. Fuente: Leví Romero (27-05- 2019)



Evidencia 9. Sesión 8 Grupo 4° del segundo semestre. Entrevista grupal. Fuente: Leví Romero (26-06-2019)

Las siguientes imágenes corresponden alguna sesión de grupo de 2° semestre que no fue introducido en la presente tesis.



Evidencia 103. Sesión 8 Grupo 2° del segundo semestre. Dinámica, la imagen congelada representando un funeral. Fuente: Leví Romero (2019)



Evidencia 11. Grupo 2° semestre. Dinámica el jenga humano. Fuente: Leví Romero (2019)

Las siguientes imágenes corresponden al grupo de 5° Semestre



Evidencia 12. Grupo 5° Semestre. Sociodrama de en una sala de operación hospitalaria. Fuente: Leví Romero (2019)



*Evidencia 13. Grupo 5° Semestre. Dinámica la imagen congelada, representan un cuadro revolucionario.
Fuente: Leví Romero (2019)*

Estadía académica en la Universidad de Córdoba, España

Eso se llama revolución, transformación; es poner todo en cuestión, certezas, miedos, emociones, actitudes, formas de vida, y eso es una oportunidad civilizatoria. No desaprovechar nada ni renunciar a nada de la vida. La violencia es tan inevitable como injustificable, dixit Camus. Lo único que nos hace humanos es saber que el otro, la otra es nuestro y nuestra hermana.

Antonio Padilla Arroyo²⁹

Estadía académica realizada en la Universidad de Córdoba (España) en la sede académica de la Facultad de Ciencias de la Educación, la cual está enfocada en los temas de la Máster en Educación Inclusiva³⁰. Las actividades se desarrollaron en la fecha del 02 al 31 de marzo bajo la supervisión de la doctora María García-Cano Torrico integrante al Departamento en Educación.

La Máster en Educación Inclusiva se imparte a través de diferentes cursos y actividades culturales, en la primera semana tuve la oportunidad de ingresar como oyente al curso Educación inclusiva y escuela coeducativa; en la segunda semana ingresé al curso Las comunidades de aprendizaje como estrategia de mejora socioeducativa. Las últimas dos semanas tuve el acercamiento virtual a los cursos: Desarrollo de competencias y estrategias de aprendizaje cooperativo, así como Estudios de Género e investigación feminista, estos últimos, ofertados de manera virtual y extraordinaria a consecuencia de la pandemia mundial, el CORONAVIRUS 2019, lo cual obligó al gobierno español a tomar la decisión oficial de Emergencia Nacional de última hora. Todas las instituciones de educación superior suspendieron actividades presenciales y las desarrollaron de manera virtual en su plataforma Moodle.

La relación de mi trabajo desarrollado en la UAEM, se involucra con la Máster en Educación Inclusiva como una alternativa para incluir a la diversidad cultural y diversidad de género en los grupos escolares que comparten sus percepciones a

²⁹ Recuperado el 5-03-2020, de:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=552154395405898&id=100018340262460

³⁰ <https://www.uco.es/estudios/idep/educacion-inclusiva>

través de sus experiencias personales como una interacción natural en la construcción de aprendizaje al interior de la clase. El área de oportunidad se establece para reconocer a todos los individuos que conforman la cultura escolar en las instituciones que se muestran vulnerables ante el orden heteropatriarcal de las prácticas cotidianas en las que muestran invisibles, que callan y no cuentan con el cobijo de una voz grupal que les incluya para desarrollar la igualdad en los escuelas, la coeducación y de la inclusión de la diversidad en general.

Ampliar la investigación para un estudio de formación doctoral, ha construido el proceso hacia una evolución del tema que remite a los temas de la diversidad, la cual se ve impulsada en la estadía académica. Observar nuevas prácticas docentes hacia las tendencias de inclusión e igualdad como eje central en la actual educación de España, para establecer el abanico de posibilidades que buscan la equidad en alumnos migrantes, provenientes grupos marginados, aquellos de cuya identidad de género es diferente, los que cuentan con algún tipo de discapacidad, entre otros, promueve la cooperación de una escuela cuyo propósito es integrar la participación de la familia al proceso de enseñanza aprendizaje, a la comunidad, los directivos institucionales y docentes como un equipo de cooperación enfocado a los estudiantes. De las propuestas que se desarrollan en el nivel superior en España, se muestra a continuación.

Servicio de Atención a la Diversidad³¹

Razones para hablar de diversidad afectivo-sexual e identidades de género en la universidad, es un ejemplo de los estudios que se realizan en Córdoba para atender la igualdad e inclusión, dirigido por la Dra. María García-Cano Torrico, en colaboración de su equipo de trabajo. A groso modo, se describe la posición de España como ejemplo en los “avances legislativos en los derechos y las libertades del colectivo de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales (LGTBI+)” (García-Cano Torrico & al., 2018, pág. 9), que impacta en la cotidianidad de las universidades para erradicar la discriminación. De esta manera, se considera

³¹ <http://www.uco.es/servicios/sad/>

importante implementar prácticas formativas para incluir a la diversidad educativa frente a los prejuicios, tolerancias y construcciones culturales de los alumnos, de los maestros así como de los responsables en las universidades. Según García-Cano (2018), la diversidad se categoriza de la siguiente manera:

Identidad de género: lo que incluye conceptos transexual, transgénero, intergenero y cisgenero; orientación sexual: homosexual, bisexual, heterosexual, asexual, lesbiana, queer, gay, pansexual y dimesexual; Identidad sexual: hombre, mujer intersexual. Todo lo anterior con la intención de visibilizar lo que regularmente había sido silenciado, crear empoderamiento comunitario para permitir el cambio en cada persona hacia su bienestar, activar prácticas de libertad confrontando la opresión y educar la transformación para una ciudadanía crítica en la responsabilidad de sus actos con la diversidad.

La diversidad es la riqueza de un colectivo para el intercambio de ideas, experiencias y propuestas que existe diariamente en los espacios escolares, visibilizado u oculto, la cual debe ser aprovechada así como estimulada a emerger para construir aprendizajes desde la práctica misma hacia una sociedad más justa.

Una de las prácticas del Servicio de Atención de la Diversidad con objetivo de educar, son los espacios liberados que han habilitado para transformar el orden patriarcal impuesto sobre la división de los espacios públicos y privados a través del sexo, a la que hombres y mujeres estamos acostumbrados de manera mecánica desde que nacemos, en general de la construcción de nuestras costumbres cotidianas. Por lo que se ha de empezar a nombrar lo nuevo que no es diferenciador ni excluyente, con lo cual se realiza un poderoso ejercicio de equidad en un las actividades básicas y biológicas de nuestra vida diaria.

Aula de Mejora de la Universidad de Córdoba

Aula de mejora educativa por la Universidad de Córdoba³² es un proyecto llevado a cabo por Facultad de Ciencias de la Educación entre colaboradores del departamento de Educación, bajo la coordinación del Dr. Blas Segovia, el cual se

³² <https://ameuco.wordpress.com/>

vincula con instituciones de educación pública en los niveles primaria y secundaria, aprobado por el gobierno el 27 de febrero del año 2013. Es un proyecto en el que se aterriza de manera investigativa y práctica la articulación de profesores, familiares, directivos y la comunidad para crear una mejora educativa, utilizando como estrategia las tertulias dialógicas. En ellas, el discurso emanado del grupo es la principal fuente de conocimiento, el profesor se reduce al monitoreo y provocación de preguntas para estimular a los alumnos.

En el aula de mejora se organizan grupos de cuatro personas, cada uno es monitoreado por voluntarios, el profesor e invitados de la comunidad quienes se encargan de dirigir el diálogo en relación con el tema y las preguntas centrales que parten de ellas. La participación de la comunidad es muy importante, sus experiencias atribuyen riqueza y participación a los alumnos, del mismo modo, se integra a los familiares del grupo para que asistan con regularidad. Ello da un aire fresco y de sorpresa al grupo en general durante el trayecto del curso, a lo cual se adjudica el éxito de este modelo educativo. Para llevar a cabo este proyecto, se realiza una comunicación previa a todos los implicados en el programa, se invierte tiempo para preparación formativa del proyecto general y específica de las funciones, en ella se dispone de bibliografía específica con bases científicas a la cual se anexan experiencias en el desarrollo mismo de las actuaciones. Por último se filtra y capacita a los voluntarios que soportan el proyecto con su valiosa actuación a través de las tertulias dialógicas.

Las prácticas académicas entre los investigadores especializados por área y agrupados en departamentos, muestran el ejemplo de cooperación en los estudios de orden cuantitativo y cualitativo. Existe un vínculo estrecho entre los proyectos desarrollados con las necesidades nacionales, las políticas de educación, la estructura del currículo y el aterrizaje a la práctica implementada en la comunidad local. Se diseñan propuestas para la recolección de datos estadísticos, los cuales se disponen para elaborar alternativas de acción que posteriormente se llevan a la práctica y se analizan el resultado en la promoción de una mejora educativa.

Con regularidad, se sabe que las personas implicadas como invitados y voluntarios son quienes se llevan una riqueza cultural de la participación activa por parte de los alumnos, quienes usualmente siempre les harán preguntas o son ellos los que se los integran a la dinámica ya implícita y consagrada por la práctica diaria establecida por la aplicación del programa desde el año 2013. Con regularidad diferentes instituciones educativa se integran al proyecto, sin embargo, otras se separan. La importancia de que la escuela este en constante permanencia, implica en la decisión colectiva y democrática en las organización interna de cada escuela, es decir, puede que la dirección este muy interesada en abrir sus aulas a este tipo de modalidades que están regidas por datos científicos y en una constante evolución de investigación para la mejora, sin embargo, la resistencia de los profesores a ser partícipes de nuevas prácticas, las familias o los propios grupos de aprendiza son un factor determinante. Bajo esas circunstancias, no se obliga ni se ejerce condicionamiento puesto que se sabe que no funcionara.

Programa de Familias en red y activas: ferya.

También se vincula con actividades de iniciativa civiles, el caso de Familias en Red y Activas (FERYA), la cual busca una activación de la familia para educarles en colaboración con otras desde el empoderamiento. Según (Montse Juan, 2018) el programa de empoderamiento familiar para prevenir los riesgos que afectan en los menores parte de un consciencia social hacia la participación, por tanto es de índole preventivo, con el objetivo de ayudar a la responsabilidad y capacidad para influir sobre los comportamientos de riesgo en los hijos. La Facultad de Ciencias de la Educación a través de la Dra. Antonia Ramírez García a través del Departamento en Educación buscan integra a FERYA como escenario de cooperación para realizar investigación en los proceso de transformación. A visión general, el proyecto está organizado en 4 etapas:

Inicio: Creación de un equipo Ferya (técnicos y responsables de organización de familia), desarrolladores iniciales del programa; Etapa 1: organización de un plan (contacto con asociaciones, sesiones y talleres); Etapa 2: Participación en los

talleres de desarrollo de acciones; Etapa 3: Dinamización de la red de organizaciones participantes en empoderamiento y prevención; Etapa 4: Difusión y extensión del programa y sus resultados. Cada uno muestra un desglose de actividades subsecuentes para estructurar con éxito la fase.

Las prácticas de organización llevados a cabo por estas iniciativas sociales cuentan con una sistematización basada en los datos, no hay decisión tomada que no se construya a través de fuentes científicas que dirijan con claridad los objetivos sobre los estudios realizados. El gobierno Español a través de la Junta de Andalucía provee de recursos económicos a estas labores que suman a la educación y que nacen de las condiciones políticas sobre el currículo establecido para las nuevas generaciones. La interpretación de los datos propios es la clave para accionar según los organizadores y la manera en cómo se realizan las actuaciones, poder crear redes con las siguientes preguntas: ¿Con quién debería de actuar?, ¿De quiénes necesito algo?, ¿a quiénes les conviene?, ¿Quiénes se van a poner en contra? Estas como un medio que asegura la conveniencia colectiva en la que todos salgamos ganando y produciendo a la vez.

Recolección bibliográfica

Durante la estadía destiné tres días para asistir a las bibliotecas de las Facultades de Ciencias de la Educación en las universidades de Sevilla, Málaga y la de Córdoba (en la cual estuve trabando usualmente). Tenía planeado asistir a la de Granada y Madrid, sin embargo, esto se canceló a consecuencia del COVID-19. En las bibliotecas me día a la tarea de hacer una revisión de las obras con relación a las prácticas corporales para contribuir en una segunda etapa de investigación si es que las condiciones son favorables para continuar con el doctorado. En la siguiente tabla muestro las obras con potencial para continuar desarrollando el trabajo de investigación:

Autor	Año	Nombre	Editorial	Lugar
Tomas Motos Turuel, Francisco Tejedo	2007	Prácticas dramáticas	Ñaque	España
José Cañas Torregrosa	1992	Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula	OCTAEDRO S.L.	Barcelona, España
Pere J. Mascaró	2001	Teatro: el arte e la enseñanza	Ñaque	España
Yael Shazan y Shlomo Shazan	2004	El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo	Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA	Sevilla, España
Belmonte López Luis José	2008	Aulas interculturales 1 (Tomo 1).	Gráficas San Pocracio S. L.	Málaga, España
Encarnación Soriano Ayala, diversidad étnica y cultura en las aulas	2003	Diversidad Étnica y cultural en las Aulas	La muralla	Madrid, España
Alejandro Martínez Gonzalez, Juan Luis Gómes Guitiérrez	2013	Escuelas inclusivas singulares	Grupos	Madrid, España
María José Torazana, Alicia Ríos Gamido, Vicente Horcas López	2013	A propósito de la inclusión educativa: una mirada amplia de lo escolar	OCTAEDRO S.L.	Barcelona, España
Adriana Aubert, Elena Duque; Monserrat Fisas, Rosa Valls	2008	Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI	GRAO	Barcelona, España
Adriana Aubert; Ainhoa Flecha; Carmen García; Ramon Flecha; Sandra Racionero	2013	Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información	Hipatia	Barcelona, España
Ramón Flecha	2015	Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo	Espasa Libros	Barcelona, España
María Verónica García-Huidobro Valdés	2008	Pedagogía Teatral. Metodología activa en el aula	Salesianos impresiones	
Christine Poutler	2002	Jugar al Juego	ÑAQUE	Guadalajara, España
Mercedes Ridocci	2005	Creatividad Corporal	ÑAQUE	Guadalajara, España

Georges Laferrière	2001	Prácticas Creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica	ÑAQUE	España
Georges Laferrière	1997	La pedagogía de la puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje	ÑAQUE	España
Carlos Álvarez-Nóvoa	1997	Dramatización. La teoría en el aula	OCTAEDRO S.L.	Barcelona, España
Yoloxóchitl Garcías Santamaría	2016	Perspectivas de la dramaturgia para niños	Aventura Gráfica	España
Cortés González; Marquéz García	2017	Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras de saber establecido.	Innovación Educativa	Málaga, España
Pérez Gómez Ángel	2012	Educarse en la era digital. La escuela educativa.	Morata	Madrid, España

Contribución de la estadía académica para la tesis final de maestría

El objetivo inicial de la estadía se basó en conocer las investigaciones producidas en la Universidad de Córdoba, basadas en los procesos interculturales en la educación con una base que contribuye a la diversidad de experiencias. La investigación de la Dra. María García-Cano llevada al artículo científico con el siguiente nombre: Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Propuestas de innovación organizativa y didáctica para el profesor en el aula. Con base en (García-Cano & L., 2007), la investigación se base en el diseño de una intervención educativa realizada en tres instituciones simultaneas, en la cual se desarrolló una planeación con el objetivo de aplicar actividades grupales que promovieran el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la clase. La experiencia publicada en el artículo daba un panorama muy enriquecedor para la investigación en la presente tesis, sin embargo, al conocer en persona a la Dra. María y platicando sobre su trabajo, mencionó que las investigación con relación al tema intercultural habían sido cosa muy importante del pasado, un proceso de investigación muy importante

para madurar el aspecto de la diversidad intercultural llevado a al siguiente escalón, la diversidad afectivo-sexual y así como de las discapacidades. Se comprende a estos extractos como una realidad importante que ya engloba el acto intercultural.

Con el intercambio de ideas y de la amplia experiencia de la Dra. María, aunado a los cursos en los que entré como oyente, basados en la diversidad, la igualdad de género, pude visualizar el plano de mi trabajo a un futuro trabajo doctoral, haciendo uso del sociodrama e inclusive, de los recursos teatrales como medios de socialización que permitan visibilizar a la diversidad escondida en cada salón. La finalidad ya no estaría centrada en la obsesión de los resultados hacia un aprendizaje significativo y específico de los contenidos curriculares, ahora bien, sería aprovechar la coyuntura de los planes educativas en la actualidad que buscan flexibilizar la transversalidad de las asignaturas, los modos de enseñanza y por tanto las prácticas educativas. En ese sentido, se permitiría realizar una investigación centrada en el proceso de las experiencias grupales con la intención de incluir y dar importancia a todo tipo de diversidad que pueda existir en un grupo y en una institución.

La nueva dirección evoluciona y se construye gracias a esta primera etapa de formación investigativa en maestría, en el cual, el cuerpo continúa siendo un elemento importante a discutir e interpretar, de modo que los estímulos para analizarlos se siguen basando en la provocación del juego teatral, llámese sociodrama, improvisación, clown, entre una variedad de especialidades y técnicas usadas con los grupos. La posibilidad de indagar en el mundo de las emociones, sensaciones y opiniones que un grupo educativo expresa en el aula de clase, estímulos que han estado presentes, hemos sido participes y testigos, eso que vemos pero que no podemos definir, aquello que nos ofrece una corazonada o un intuición, pueda ahora contar un nombre y un sentido de beneficio que empodere los integrantes del salón, así como la empatía y comprensión del resto.

Anécdota COVID-19

Como alguien dijo, todo lo que pueda suceder, sucederá, es una mera cuestión de tiempo, y, si no llegamos a verlo mientras que anduvimos por aquí, sería porque no vivimos lo suficiente.

José Saramago³³

El estado de emergencia producido en Europa a consecuencia de la pandemia desencadenada por el coronavirus, notificado el 31 de diciembre del 2019 en China³⁴, y que se declara emergencia internacional por la Organización Mundial de la Salud (2020), el día 30 de enero del año 2020, la cual ingresa al territorio nacional de España desencadenando múltiples contagios que darán como consecuencia, el estado de Emergencia Nacional anunciado el día 14 de marzo del año en curso. Fecha en la cual me encuentro realizando las actividades de estancia académica. Días anteriores al aviso oficial, el jueves 12 de marzo me encontraba en sesión presencial del taller AMPAS y familias activas por la prevención, en el Centro Cívico de Córdoba en la cual se discutían temas de organización y gestión de la Universidad de Córdoba con representación de la Facultad de Ciencias de la Educación, a través de la Dra. María Ramírez García y los implicados. En el transcurso, dos participantes (ambas mujeres) que pertenecían a centros educativos públicos, recibían mensajes de sus directivos para avisar que el estado de alarma en el país era eminente y se suspendían actividades extraescolares y deportivas hasta nuevo aviso, de entrada, se sospechaba el dictamen oficial del presidente Pedro Sánchez para el día siguiente. Al terminar la sesión me dirigí a la Facultad de Ciencias de la Educación para tomar la tercera sesión del curso *Las comunidades de aprendizaje como estrategia de mejora socioeducativa*, la cual fue suspendida a consecuencias de la salud que el profeso Blas Segovia presentaba. Para el día viernes, las

³³ De la obra *Las intermitencias de la muerte*, edit. Debolsillo, 10ª Impresión, 2019, México, pág.98

³⁴ <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

actividades en la universidad se vuelven irregulares y alarmantes, existe un ambiente de tensión y sorpresa que genera conmoción en gran parte de los profesores así como directivos. Tengo cita con la Dra. María García-Cano Torrico para charlar acerca de mis actividades realizadas en las primeras dos semanas, ¿cómo me sentí?, ¿qué fue lo que más me gustó?, ¿qué seguiré desarrollando?, etc. Me comenta la situación de la universidad y acordamos la modalidad de trabajo en la que me seguiría desempeñando en las próximas semanas, al mismo tiempo que estaría pendiente de mi salud y mi regreso a México.

Las actividades continúan de manera virtual a través de la plataforma Moodle, solicité los materiales de lectura, audiovisual a los integrantes del grupo y realizo contacto con las doctoras y doctores encargadas de los cursos. Inicia para la población cordobesa y para mí, una fase de cuarentena nacional que aún no culmina; todas las noches a las 20:00 horas salimos a aplaudir, el vecino Eduardo dispone de bocina, micrófono y música para todos los vecinos, todos salimos a bailar, cantar y pasarla un poco mejor. La manzana es adecuada, son edificios con cuatro plantas, todos con balcones y ventanas para mirarnos de frente, compartir miradas y aplausos, tal y como lo hacían en Italia. El ambiente es optimista, salvo algunos días de frío que rompen las ganas. Por las mañanas muchos de los vecinos fuman, algunos salen a mirar el horizonte, etc. Los niños están inquietos, realizan todo tipo de brincos en el balcón. Eduardo ha hecho un grupo de whatsapp, ha pasado su número para que todos podamos solicitar alguna canción en particular; se comunican, comparten vídeos de noches anteriores, suben memes y se dan ánimo. El día de ayer nos ha informado del fallecimiento de una vecina, Lola para quienes sabían de ella, o la señora de los “cupones” para quienes la ubicaban con ese alias; no habrá acompañamiento para su entierro, están prohibidos todo tipo de eventos sociales. Salimos a las 8 solo para aplaudir, guardamos un minuto de silencio y después todos adentro. La población es disciplinada, entre vecinos nos cuidamos, en fin... procuramos en todo momento desinfectarnos. Solo salimos a realizar compras de despensa.

Trabajo desde mi alojamiento y describo a groso modo las condiciones en las que se vive en Córdoba, bajo las cuales aproveche para escribí las últimas líneas de este proyecto de formación en Investigación Educativa, iniciado en agosto del 2018. Me ha dado excelentes satisfacciones, un modo diferente de ver la vida y sobre todo, la oportunidad de estar en España bajo una situación extraordinaria pero, por su naturaleza, con otras formas de pensar y actuar extraordinarias.

El autor (Han, 2017) hablaba sobre el enemigo invisible como un virus que nos invadía en todos lados en la lucha contra nuestro sistema inmunológico refiriéndose a la analogía de la positividad para evadir a la negatividad. Lo recordé mientras partí de Córdoba a Madrid, la ubicación con mayor infección ambiental y en donde se encuentra la mayor cifra de contagiados en toda España, bajo el acto preventivo de desinfectar toda área en la que me sentara o me recargaba por fuerza mayor en los medios de transportarte, desde el camión rumbo la estación de trenes, al interior del vagón, hasta la estación Madrid-Antocha, de Antocha a al aeropuerto Barajas 4T y por último, hasta la extensión en tren a la plataforma 4TS. Es algo chusco, me remonta a Don Quijote que lucha contra enemigos imaginarios simbolizados en los remolinos de viento, que en mi caso eran las superficies de asientos, pasamanos, ventanas, manijas, puertas, zapatos, maletas, etc., a los que disparaba alcohol del 90 con el atomizador. Puede notarse exagerado, pero no me gustaría pensar que yo fuera un portador más del COVID19 con rumbo a México, sin embargo, lo soy en potencia. Varias personas estaban varadas por cancelación de sus vuelos en días anteriores y agrupados en improvisados espacios en el aeropuerto, los hoteles y hostales no están en funcionamiento desde hace 2 semanas. La condición vulnerable en la que se encuentran, representaba un foco de infección importante. En la llegada a México solicité una revisión médica en la oficina de sanidad para recibir información de los cuidados en los próximos días de aislamiento. Me dirigí a los baños para asearme los dientes, solicité al intendente me facilitará su desinfectante para limpiar la zona que utilicé, de paso aproveche para desinfectarme por completo: nuevamente zapatos, pantalón, chamarra, mochila y maleta. Tomé el camión a Cuernavaca y por último el taxi para llegar a mi hogar, a este último le solicité que desinfectará la cabina, la puerta, ventana y cajuela para

prevenir algún posible brote. Al llegar a casa desinfecté mis cosas, lavé mi ropa y me bañé para comenzar los 14 días de aislamiento preventivo en relación al COVID19, los cuales culminaron el 16 de abril para integrarme con normalidad a la cuarentena ya establecida en México.

Gracias por su lectura.