



Campus Guanajuato | División de Ciencias
Sociales y Humanidades

PORTAFOLIO DE EXPERIENCIAS

**ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA APLICADA A LOS ALUMNOS DE ARTES
ESCÉNICAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**

PRESENTA

ROBERTO GÓMEZ DOMÍNGUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO

DOCENTE

DIRECTOR:

DR. MARTÍN ARAM OMAR GUERRERO CALDERÓN

Guanajuato, Guanajuato, noviembre de 2024.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte fundamental en mi proceso de formación dentro del programa de Maestría en Desarrollo Docente. Este portafolio de experiencias no solo es un reflejo del esfuerzo y compromiso personal, sino también de valiosas enseñanzas y acompañamiento de los docentes que me guiaron a lo largo de este camino.

Al director de este portafolio, el Dr. Martín Aram Omar Guerrero Calderón, agradezco profundamente su orientación y respaldo. Su profesionalismo y visión crítica enriquecieron enormemente este proyecto cuyas sugerencias siempre fueron oportunas y constructivas.

A la Dra. Ma. del Rosario Velázquez Barrientos, por su compromiso en cada clase, su enfoque cercano y la claridad con la que transmitió conceptos complejos. Gracias a su apoyo, pude enfrentar los desafíos de manera más sólida.

Agradezco al Dr. David Osvaldo Eudave Rosales, que como lector compartió su visión y conocimiento que permitieron comprender de manera profunda los retos y las oportunidades que presenta el ámbito educativo. Su dedicación y pasión por la enseñanza han sido un modelo por seguir.

A la Mtra. Luz María Loya Orellana, por su generosidad al compartir sus experiencias y por su capacidad motivadora para alcanzar el máximo potencial, y que con gran entusiasmo acepto -pese a tener tantas responsabilidades- a ser mi lectora siendo clave para mi desarrollo profesional y personal.

Además, quiero extender mi agradecimiento a mi familia, por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional durante todo este proceso. Ellos han sido mi fuente constante de fuerza y motivación.

Finalmente, a todos mis compañeros y colegas que compartieron este camino, sus perspectivas y contribuciones fueron fundamentales para enriquecer este aprendizaje. Este logro es de todos, y cada uno de ustedes ha dejado una huella en mi formación.

Gracias a todos, sin su apoyo, este proceso no hubiera sido el mismo.

Roberto Gómez Domínguez

Índice

Introducción	1
CAPÍTULO 1	9
Capítulo 1. Caracterización de la Práctica Docente.....	10
1.1.- Primer Registro	11
1.2.- Micro-ensayo de Primer Orden de la Práctica Docente	24
1.3.- Segundo Registro Ampliado	29
1.4.-Micro ensayo de Segundo Orden de la Práctica Docente.....	41
CAPÍTULO 2.....	44
Capítulo 2. Problematicación de la Práctica Docente	45
2.1.-Fundamentación Metodológica	45
2.2.- Desarrollo de la Investigación-Acción Durante la Maestría	47
2.3.- Adaptación Metodológica al Contexto Escénico.....	48
2.4.- Elementos Constitutivos de la Práctica Docente	49
2.5.- Arqueología de la Práctica	63
2.6.- Descripción de los elementos constitutivos.....	64
2.7.- Pregunta de Investigación (Problematicación)	71
2.8.- Estado del Conocimiento en Investigaciones Similares	72
2.9.- Teorías Para la Elaboración de la Ruta Crítica	84
2.10.- Incorporación Teórica al Marco de Investigación	91
2.11.- Justificación de la Elección del Alineamiento Constructivo	91
2.12.-Fundamentación teórica de la Ruta Crítica.....	93
2.13.- Ruta Crítica de Innovación	97

2.14.- Tercer Registro Sobre la Base de la Ruta Crítica	98
2.15.- Micro Ensayo de Innovación en Docencia en Artes Escénicas	126
CAPITULO 3.....	131
3.1.- Pregunta de Innovación	132
3.2.- Planeación de Innovación Primera Sesión.....	132
3.3.-Plan de Innovación en Formato.	136
3.4.- Cuarto Registro sobre la base del Plan de Innovación	137
3.5.- Innovación y Estrategias en la Enseñanza de Escenografía y Atrezo.....	161
3.6.- Segundo plan de Innovación.....	165
3.7.- Quinto Registro del Segundo Plan.....	166
3.8.- Micro-ensayo de Segundo Orden (Fase de Innovación)	189
3.9.- Conclusiones del Portafolio.....	193
Referencias.....	201
Anexos	208

Índice de Tablas

Tabla 1.Momentos de la práctica docente en el primer registro	20
Tabla 2.Momentos de la práctica docente en el segundo registro	39
Tabla 3.Recurrencias de distintos factores durante las sesiones	62
Tabla 4. Porcentajes de constitutivos (elementos claves en la clase)	67
Tabla 5.Momentos de Ubicación de Estudiantes en Ruta Crítica	122
Tabla 6. Momentos	158
Tabla 7. Momentos	187

Índice de Figuras

Figura 1 Aula 203	12
Figura 2 Momentos	20
Figura 3 Docente freta a grupo	21
Figura 4	39
Figura 5	62
Figura 6	67
Figura 7	94
Figura 8 Ruta crítica de innovación	95
Figura 9	122
Figura 10	123
Figura 11 Ubicación del salón de vestuario	129
Figura 12	130
Figura 13	130
Figura 14	158
Figura 15	159
Figura 16	187

Introducción

El presente portafolio de experiencias constituye un testimonio detallado de mi trayectoria docente en el ámbito de la enseñanza en las artes escénicas, enfocadas en la creación y preparación de espectáculos en vivo. Dichos espectáculos están dirigidos a un público que, al asistir, han aceptado voluntariamente suspender su incredulidad, frase que fue acuñada por el poeta y crítico literario Samuel Taylor Coleridge. Esto permite que el público se involucre emocionalmente y disfrute del espectáculo sin cuestionar su verosimilitud lógica, facilitando que la esencia de la actuación lo sumerjan e impacten profundamente, en todos los sentidos posibles.

Esta recopilación de prácticas fue obtenida en sesiones impartidas de Unidades de Aprendizaje Complementarias y de Profundización de acuerdo con el Plan de Estudios vigente (2024) de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, donde imparto las asignaturas siguientes: Escenografía y Atrezo; Fisiología del ejercicio, Métodos del Acondicionamiento Físico, Acrobacia y Pantomima.

A lo largo de este recorrido, se han explorado diversas dinámicas y enfoques pedagógicos que buscan no solo proporcionar conocimientos técnicos y teóricos a los estudiantes, sino también fomentar su crecimiento integral como licenciados en el Arte escénico. Mi labor se centra en adaptar y ajustar las metodologías tradicionales de enseñanza a las necesidades específicas de un alumnado diverso y en constante cambio, promoviendo un aprendizaje activo y participativo en el que la teoría se vincula directamente con la industria.

Este enfoque me ha permitido generar un ambiente de aprendizaje dinámico y creativo que responde tanto a las demandas académicas como a las expectativas profesionales de los estudiantes, que son multiniveles, ya que, por ser materias optativas crediticias, los grupos suelen ser muy heterogéneos.

Este vademécum ofrece, por ende, un análisis reflexivo y crítico de mi práctica docente, utilizando como base la investigación-acción. Este enfoque metodológico me ha permitido no solo identificar áreas de mejora en mi labor educativa, y adelantando un poco, me lleva a la

importancia de la mediación pedagógica a través de la Alineación Constructiva, que busca optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje - que, usando la observación continua, la documentación sistemática y la autoevaluación- he podido reconocer los desafíos inherentes a la enseñanza de las Unidades de Aprendizaje de mi competencia en Artes Escénicas.

En última instancia, este testimonio experiencial pretende ser no solo una herramienta de mejora personal, sino también un recurso que inspire a otros docentes pares a replantearse sus estrategias pedagógicas y a buscar formas más efectivas y significativas de involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque metodológico de investigación-acción tiene como propósito intervenir en la práctica educativa para mejorarla o transformarla hacia la innovación. Se trata de un proceso cíclico estructurado en peldaños en espiral, en el que cada etapa incluye las fases de planificación, acción, observación y reflexión, conformando una espiral dialéctica que exige flexibilidad y adaptabilidad.

El principal compromiso de esta metodología es la transformación tanto de la práctica educativa como de la práctica social. Este proceso de intervención y reflexión requiere un compromiso ético orientado al servicio de la comunidad.

Planificar implica diseñar un enfoque más estructural y sistemático. con el objetivo de optimizar la práctica educativa en curso. Este plan de trabajo detallado nos ayudará a implementar el proyecto de manera eficiente y se caracteriza por su flexibilidad, un atributo fundamental para el ámbito docente. En el contexto de nuestra práctica educativa, este diseño por adelantado de innovación se focaliza en dos sesiones, cuidadosamente diseñadas, para establecer una ruta crítica clara y facilitar la transición de los estudiantes de manera efectiva.

En última instancia, este testimonio experiencial pretende ser no solo una herramienta de mejora personal, sino también un recurso que inspire a otros docentes pares a replantearse sus estrategias pedagógicas y a buscar formas más efectivas y significativas de involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El surgimiento de las preguntas que guían este portafolio se fundamenta en la necesidad de abordar de manera crítica y reflexiva los desafíos que he enfrentado en la metodología educativa en mis prácticas. La primera pregunta de indagación, "¿Qué estrategias debe

implementar el docente para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar que se mantenga la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas?", nace de la observación de que, en múltiples ocasiones, los cambios entre actividades generaban momentos de ineficiencia que interrumpían el flujo del aprendizaje. Al cuestionar esta dinámica, se busca encontrar estrategias que optimicen el uso del tiempo en el aula, favoreciendo un aprendizaje continuo y coherente con los objetivos curriculares.

La segunda pregunta -que nace de la indagación- es la de investigación, que dice así: "¿De qué manera el docente Roberto Gómez puede gestionar la efectividad del tiempo en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes de artes escénicas por mediación pedagógica?" Surge de la necesidad de profundizar en cómo la gestión del tiempo impacta el desarrollo de habilidades específicas en un contexto educativo tan dinámico como el de las artes escénicas.

La mediación pedagógica, entendida como el papel activo del docente en facilitar, guiar y mediar el proceso de aprendizaje, se vuelve crucial para potenciar habilidades y competencias en los estudiantes. Este enfoque no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino que también promueve un entorno de aprendizaje significativo, donde se fomenta la interacción, la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido, la mediación pedagógica se convierte en un vehículo para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que les permite construir su propio conocimiento de manera más efectiva. Por lo tanto, esta pregunta invita a explorar formas concretas y prácticas de implementar el apoyo instruccional en el aula, con el objetivo de enriquecer el proceso educativo y maximizar el desarrollo integral de los estudiantes.

En tercer termino -y no menos importante-, la pregunta de innovación, que es ya resultado de la investigación, "¿De qué manera el docente Roberto Gómez puede transitar de la fase cuantitativa a la cualitativa en el desarrollo de las competencias en los discentes de artes escénicas por mediación pedagógica basada en la alineación constructiva?" Dicho salto, y hay que aclararlo, está basado en la taxonomía de Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). Por lo tanto, se plantea partir de la necesidad de evolucionar la enseñanza hacia un enfoque holístico que integre tanto la evaluación cuantitativa como cualitativa dentro de un enfoque de motivación extrínseca del alumnado.

La alineación constructiva, de los autores mencionados, propone que el aprendizaje efectivo se logra cuando los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los métodos de evaluación están alineados en concordancia con un aprendizaje profundo. Esta pregunta busca cómo implementar esta teoría en la práctica, mejorando así la experiencia educativa de los estudiantes y la práctica del profesor.

Por lo tanto, la investigación-acción es fundamental para que el docente se convierta en el investigador que opera desde su propia industria, abordando su labor diaria con una mirada crítica y reflexiva. Como dice Erickson (1989), citado por García Herrera, A. P. (1997) para que un docente pueda analizar y mejorar su práctica educativa, es esencial que tome distancia de sus rutinas diarias y observe su labor desde una perspectiva renovada, es decir, "hacer que lo familiar se vuelva extraño" (p. 201). Mannay, D. (2017) cita a Geer (1964), quien señala que "la familiaridad puede actuar como una barrera a la hora de investigar cualquier campo del que tengamos una experiencia previa, mientras que las oportunidades para el descubrimiento se ven enturbiadas por las convenciones en torno a lo conocido" (p. 38).

Si se limita a seguir el curso habitual de sus actividades, corre el riesgo de no detectar aspectos importantes de su enseñanza, los cuales, a pesar de ser comunes y a menudo ignorados, pueden ser clave en un proceso de reflexión y mejora de su práctica.

Este proceso implica un alejamiento momentáneo de las suposiciones habituales y una inmersión profunda en el análisis de las estrategias y métodos utilizados en el aula, permitiendo así un reconocimiento más claro de las áreas que requieren ajustes o transformaciones. Al aplicar esta metodología en mi propio contexto, he logrado identificar prácticas que, aunque útiles en ciertas circunstancias, necesitaban ser reestructuradas para garantizar una mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de documentar mi evolución como docente, este enfoque de investigación-acción busca ofrecer un recurso valioso para otros educadores que compartan la inquietud de repensar y mejorar sus estrategias pedagógicas. A través del análisis sistemático de mi práctica y la implementación de innovaciones, he generado herramientas que pueden ser adaptadas por colegas interesados en transformar su enseñanza y en crear ambientes de aprendizaje más significativos.

En este sentido, este portafolio no solo sirve como una autoevaluación de mi crecimiento profesional, sino también como un espacio de diálogo y reflexión para adoptar enfoques más críticos y flexibles en su quehacer educativo, siempre con el objetivo de optimizar la experiencia de los estudiantes y fomentar un aprendizaje activo y dinámico.

El análisis de mi tarea educativa se ha realizado empleando una variedad de herramientas metodológicas que me han permitido profundizar en las dinámicas cotidianas de mis clases. Entre estas destacan los registros etnográficos, que documentan de manera detallada la interacción entre los estudiantes y el docente, proporcionando un panorama completo de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, los micro ensayos reflexivos me han permitido realizar una evaluación crítica de las decisiones pedagógicas que tomo en el aula, mientras que los esquemas de uso del espacio y del tiempo han sido útiles para visualizar y optimizar la distribución de los recursos y el manejo temporal de las actividades. Estas metodologías no solo permiten captar los aspectos más evidentes de la enseñanza, sino también aquellos sutiles, como la comunicación no verbal o las respuestas emocionales de los estudiantes, lo que contribuye a un análisis más completo y enriquecedor.

A través del uso de estas herramientas, he logrado identificar tanto los éxitos como los desafíos presentes en mi labor educativa, lo que ha sido clave para detectar oportunidades de mejora. Las interacciones con los estudiantes, por ejemplo, me han revelado la necesidad de diversificar las maniobras de enseñanza para fomentar un aprendizaje más participativo y dinámico.

Asimismo, la evaluación del uso de recursos tecnológicos y la gestión del tiempo en el aula ha mostrado áreas donde aún es posible optimizar mis métodos, como la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Al abordar tanto los aciertos como las dificultades, este análisis ha permitido generar cambios significativos en mi manejo educativo, transformando la manera en que enseño las artes escénicas y mejorando la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

La estructura del portafolio se articula en tres capítulos. El primero, denominado “Recuperación y Caracterización de la Práctica Docente”, se dedica a un análisis cualitativo de los registros de clase. Estos registros constituyen un corpus de datos que permite una reflexión metódica sobre la práctica docente, poniendo de manifiesto tanto las acciones realizadas como

las interacciones establecidas en el aula. A través de micro ensayos, se profundiza en el análisis de las decisiones pedagógicas y su incidencia en los procesos de aprendizaje

El primer registro de mi práctica puso en evidencia una serie de patrones recurrentes que, al ser sometidos a un análisis crítico, permitieron reconocer áreas clave para mejorar. Uno de los aspectos más destacados fue el estilo de enseñanza que prevalecía en ese momento, caracterizado por un soliloquio monótono, donde predominaban largas exposiciones teóricas. Este enfoque, aunque informativo, presentaba ciertas limitaciones en cuanto a su capacidad para captar la atención de los estudiantes y fomentar su interacción.

La ausencia de diálogos y la falta de comunicación significativa entre el docente y los cursantes, ralentizaba el proceso de adquisición de conocimientos y dificultaba la construcción de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Este hallazgo inicial me permitió reflexionar sobre el impacto de mi estilo comunicativo en el aula y la necesidad de realizar ajustes para mejorar la dinámica educativa.

A partir de este análisis, se concluyó que era fundamental diversificar las estrategias de comunicación y recurrir a metodologías más activas que promovieran la implicación directa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, se comenzó a introducir recursos más dinámicos, como la incorporación de ejercicios prácticos, actividades lúdicas y el uso de tecnología educativa para apoyar las explicaciones teóricas. Estas estrategias no solo facilitaron una mayor interacción, sino que también fomentaron un entorno en el que los estudiantes se sintieron más motivados a participar y colaborar. Además, la variación en las formas de presentar los contenidos ayudó a crear un espacio de aprendizaje más inclusivo, donde cada estudiante pudo involucrarse de acuerdo con sus propias necesidades y estilos de aprendizaje. Esta evolución en mi práctica docente subraya la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza, elementos que resultan esenciales para fomentar un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor.

El proceso de indagación y reflexión no se limita a un análisis estático de la práctica, sino que evoluciona conforme se implementan nuevas estrategias pedagógicas. En este sentido, el segundo registro muestra cómo, tras la identificación de las áreas problemáticas, se realizaron cambios en la estructura de las clases, integrando actividades más dinámicas y ejercicios prácticos que combinan la teoría con la práctica. Este ajuste permitió fomentar una mayor

participación de los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo. No obstante, persisten desafíos relacionados con la gestión del tiempo y el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), aspectos que continúan siendo objeto de atención y mejora.

El segundo capítulo, denominado "Problematización de la Práctica Docente", avanza hacia un análisis más profundo de los elementos constitutivos de mi enfoque pedagógico. A través de una fundamentación teórica y metodológica, se examinan críticamente las rutinas pedagógicas y se plantea una pregunta de investigación que guía el proceso de innovación educativa. Este enfoque permite no solo cuestionar las estrategias tradicionales de enseñanza, sino también proponer nuevas formas de abordar los desafíos educativos que enfrentan los estudiantes de artes escénicas. La problematización, en este contexto, se entiende como un acto de cuestionamiento continuo que busca romper con los patrones establecidos y abrir paso a una enseñanza metódica, flexible y adaptativa.

El tercer capítulo, titulado "Innovación en la Práctica Docente", se centra en la implementación de un proceso de creación que busca transformar aspectos clave de mi práctica. En esta sección, se documenta tanto la planificación como la ejecución de los cambios pedagógicos, y se realiza un análisis reflexivo sobre los resultados obtenidos. La innovación en este contexto no se concibe como un cambio aislado, sino como un proceso continuo que requiere de una constante autoevaluación y ajuste de las metodologías. Se aprovecha la examinación, realizada en el capítulo dos, de los niveles de intersubjetividad logrados en el aula, entendidos como la calidad de las interacciones entre el docente y los estudiantes, y su influencia en el éxito de las estrategias implementadas.

Uno de los objetivos fundamentales de este portafolio es mostrar cómo el análisis crítico, a través de la investigación- acción, puede llevar a una mejora sustancial en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de las artes escénicas, esta mejora no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que abarca también el desarrollo de habilidades prácticas que son esenciales para el desempeño en el escenario. La combinación de teoría y práctica es uno de los mayores retos en la enseñanza de esta disciplina, y requiere de un enfoque pedagógico que esté en constante evolución y adaptación.

En síntesis, el presente portafolio representa un recorrido por mi evolución como docente en el ámbito de las artes escénicas, y busca ofrecer una mirada comprensiva a los desafíos y logros que he experimentado a lo largo de este proceso. A través de la investigación-acción y la reflexión crítica, he podido identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias innovadoras que han enriquecido mi práctica educativa. Este trabajo contribuye al diálogo sobre la educación en artes escénicas y es una herramienta para fomentar la enseñanza creativa, inclusiva y efectiva.

Roberto Gómez Domínguez

CAPÍTULO 1

RECUPERACIÓN Y

CARACTERIZACIÓN DE LA

PRÁCTICA DOCENTE

Capítulo 1. Caracterización de la Práctica Docente

Introducción

En esta fase, se llevó a cabo una indagación exhaustiva mediante un registro cuasi-etnográfico del grupo de estudio, enfocándose en dos unidades de análisis principales, a saber: la práctica docente del investigador y el proceso de aprendizaje derivado de esta praxis dentro del aula. El objetivo fue observar y documentar de manera detallada las dinámicas pedagógicas y las interacciones que ocurren en el contexto natural de la enseñanza.

Para la recuperación de la práctica docente, se propusieron varios elementos técnicos clave, entre los cuales se incluyen auto registros que son construidos por el docente para describir su propia práctica, siendo estos una herramienta fundamental para analizar y entender la actividad que se realiza en el aula. Parafraseando a García, H. (1997) la recuperación de la práctica docente involucra un proceso de reflexión y construcción de significados que permite al docente comprender, explicar y mejorar su labor educativa.

Además de las notas de campo realizadas durante la observación que son esenciales para el registro. Aunque por sí solas no constituyen el registro completo, se utilizan en el proceso de triangulación de la información.

Tanto las grabaciones en audio como en video sirven como apoyo para recuperar diálogos y situaciones en el aula. Sin embargo, no sustituyen la necesidad de que el docente realice su propio registro de la sesión de clase en una matriz de hechos e inferencias.

Un registro más íntimo del docente es el diario de campo, donde se anotan reflexiones y observaciones sobre la labor diaria. Este diario permite una exploración más profunda de los pensamientos y emociones del docente en relación con su práctica.

No podemos dejar de lado la observación participante, esta técnica permite al docente actuar sobre el medio y recibir la acción de este, combinando la implicación personal con un cierto distanciamiento para poder reflexionar sobre su práctica.

Estas técnicas fueron utilizadas junto con grabaciones de video/audio y conversaciones informales con los estudiantes, con el fin de capturar y analizar aspectos clave de la práctica docente y su impacto en el aprendizaje del grupo. A través de la observación participante, las

notas de campo y las grabaciones, se buscó identificar patrones recurrentes y reflexionar sobre cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje influye en los estudiantes. Este análisis no solo permite una comprensión profunda de las dinámicas pedagógicas, sino que también guía mejoras continuas en la práctica educativa.

Como parte del proceso, se vació el registro en la matriz mencionada de hechos, identificando momentos significativos que permitieron obtener inferencias objetivas y formular preguntas de indagación. Este enfoque metodológico resalta la importancia de la reflexión constante sobre la práctica docente como un medio para lograr una mejora continua y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.- Primer Registro

El siguiente registro detalla las actividades llevadas a cabo durante una sesión de clase, con el objetivo de analizar y reflexionar sobre mi práctica docente, en un esfuerzo por observar de manera crítica y analítica los elementos involucrados en mi intervención pedagógica con los estudiantes. "El registro permite congelar la situación, reconstruir el hecho y darle sentido. Por lo tanto, si un profesor inicia un proceso sistemático de recuperación de su práctica es 'imprescindible' que registre" García, H. (1997, p.24)

Ubicación

Lugar: Escuela de Artes Escénicas

Dirección: Fracc. 1; Col. El Establo S/N; C.P. 36250; Guanajuato, Gto.

Fecha: lunes 19 de octubre de 2022

Materia: Métodos de acondicionamiento físico

Docente: Roberto Gómez Domínguez

Grupo: 2 A

Participantes: 4 integrantes, dos hombres, dos mujeres.

Duración: 1pm a 2 pm

Contexto

El registro se llevó a cabo en el aula 203 de la Escuela de Artes escénicas, compartida con Artes visuales y música. El aula cuenta con 30 mesabancos; es un espacio de 8m por 8 m, ventanales de piso a techo, a la izquierda del profesor, con cortinas enrollables para oscurecer el espacio. Cuenta con un proyector con entrada HDMI, pantalla enrollable con motor, una mesa y una silla para el docente. Hay dos pintarrones, uno con pentagrama para notación musical y otro blanco, que se usó para esta clase registrada en video.

Se acercaron las sillas -alineadas sobre una ligera curva- para evitar la dispersión entre alumnos.

Propósito

Establecer el método de entrenamiento tradicional y principios universales de acondicionamiento físico para actores y bailarines de la licenciatura de Artes Escénicas.

Proceso.

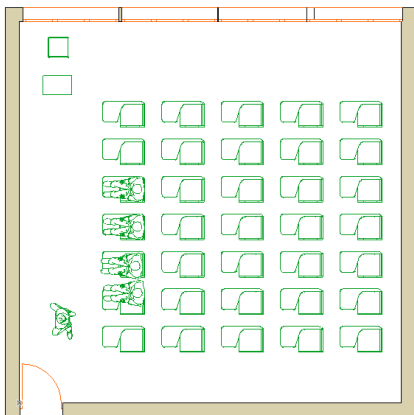
La clase se planificó con objetivos claros y teoría específica para actores y bailarines.

Simbología

Mo (Maestro), // (actividad o acción que están realizando), Ao (alumno), Aa (alumna), Aos (alumnos), ... No registrado por inaudible.

Figura 1

Aula 203



Fuente: Elaboración propia

Matriz de observación y análisis del primer registro de clase (fase recuperación y caracterización de la práctica docente)		
Momentos Hora Duración	Hecho	Interpretación
1.-Saludo inicial. 1:05 p. m. 3 min	Mo. - Buenas tardes a todos y gracias por estar aquí. Antes de comenzar con nuestra clase de hoy, quiero recordar algunas cuestiones fundamentales que nos guiarán a lo largo de este curso. Esta es la clase de Métodos del Acondicionamiento Físico, y quiero enfatizar en el término "método". La palabra "método" proviene del griego y significa "camino a seguir". Es esencial que entendamos que este curso no es solo una serie de ejercicios o actividades físicas al azar. Se trata de una serie de prácticas sistemáticas que siguen un camino específico para alcanzar ciertos objetivos. Ahora bien, ¿por qué llevamos esta materia? Esta pregunta es crucial. El perfil de egreso de nuestra carrera incluye tanto danza como teatro, dos disciplinas que requieren un uso intensivo del cuerpo. En ambas disciplinas, el cuerpo es nuestro principal instrumento de trabajo. Por lo tanto, debemos prepararlo adecuadamente para soportar las demandas físicas que estas actividades implican. Todos los procesos corporales, desde el movimiento hasta la respiración, pueden beneficiarse de una sistematización adecuada. Esto significa que, si bien es cierto que no podemos garantizar resultados al cien por ciento, podemos acercarnos mucho a ese ideal. Tener un enfoque metódico y planificado nos permite trabajar de manera más eficiente y segura para alcanzar los objetivos y metas que nos proponemos. Hablemos un poco más sobre lo que significa el entrenamiento en este contexto. El entrenamiento se define como un proceso de cambios fisiológicos que resultan de la actividad física que ha sido planificada, continuada y sistematizada. Esto no se trata simplemente de mejorar nuestra apariencia física, sino de desarrollar una funcionalidad óptima del cuerpo. Es importante que comprendamos que el acondicionamiento físico para artistas escénicos, ya sean actores o bailarines, va más allá de una cuestión estética. Buscamos una preparación física que se traduzca en una mayor resistencia, flexibilidad, fuerza y capacidad de recuperación. Ahora, pensemos en nuestra realidad actual. Tenemos una compañía que incluye tanto estudiantes como egresados. Todos ustedes están usando su cuerpo como herramienta principal de expresión en el escenario. Esta actividad física constante y a menudo extenuante requiere una cantidad considerable de energía y control. Sin el acondicionamiento adecuado, hay un riesgo real de lesiones. Imaginen un momento en el escenario donde, debido a la falta de preparación física, podrían sufrir un desgarro muscular o un esguince. Esto no solo interrumpe su actuación, sino que también puede tener consecuencias a largo plazo para su carrera. Por eso es tan importante que tomemos esta materia en serio. Al entrenar de manera adecuada, no solo estamos mejorando nuestro rendimiento en el escenario, sino que también estamos cuidando de nuestro instrumento más valioso: nuestro cuerpo. Estamos aquí para aprender métodos que nos ayuden a cuidar de nuestra salud física, optimizar nuestro rendimiento y prevenir lesiones. En resumen, queremos asegurarnos de que cada uno de ustedes tenga una carrera	Aunque menciono que el curso sigue un "camino específico para alcanzar ciertos objetivos", no especifico cuáles son estos objetivos. Al reflexionar sobre por qué llevo esta materia, me doy cuenta de algunos aspectos críticos. Primero, hago una generalización al suponer que todos los procesos corporales se beneficiarán de igual manera de una sistematización adecuada, sin considerar las variaciones individuales en las necesidades y respuestas corporales. Aunque reconozco que no puedo garantizar resultados al cien por ciento, no exploro cómo manejaré las situaciones en las que los métodos sistemáticos no logren los resultados esperados. Además, al enfocarme en la importancia de un enfoque metódico y planificado, no

	larga y exitosa, libre de lesiones que podrían haberse evitado con el entrenamiento adecuado. Así que, durante este curso, les pido que se enfoquen en seguir estos métodos con la seriedad y el compromiso que se merecen. Recuerden que cada ejercicio, cada técnica que aprendemos, está diseñada para llevarnos un paso más cerca de nuestros objetivos y para asegurarnos de que podamos seguir haciendo sin salir lastimados, como ya se ha visto en otras clases.	profundizo en cómo implementaré este enfoque ni cómo lo adaptaré a circunstancias cambiantes o distintos niveles de habilidad.
2.- Introducción al tema. 1:08 p.m. 17 min	/ Risa de los alumnos / Mo. - Para que no suceda esto, primero que nada, debemos tener claro que lo más importante, incluso antes que la interpretación o la técnica, es cuidar la salud del actor o bailarín. Porque, ¿de qué sirve todo el talento si no tenemos una calidad de vida suficiente para envejecer dignamente, para seguir disfrutando de lo que amamos hacer por muchos años más? Tenemos que tomar conciencia, tanto maestros como alumnos, sobre la importancia de las buenas prácticas. Y miren, yo sé que no siempre es así. A veces me cuentan cosas que me dejan con los ojos cuadrados, como una alumna que me dijo que una vez bostezó en clase y la pusieron a hacer abdominales de castigo. ¡Imagínense! Ese tipo de manejo no se puede considerar un entrenamiento. Uno de los principios más importantes es respetar la individualidad de cada persona. No se trata de hacer sufrir a nadie, sino de construir, de crecer juntos. Ahora bien, ¿qué procede? Pues lo primero es sistematizar el ejercicio, pero no a lo loco, sino en base a objetivos y metas claras. El objetivo es aquello que queremos lograr, y para definirlo bien, usamos un verbo transitivo, como, por ejemplo, comprender, entender, llegar, perder. Luego, ese verbo tiene que estar acompañado de un sujeto que recibe la acción y todo esto debe estar enmarcado dentro de un propósito, que debe ser específico, medible, alcanzable, relevante y con un tiempo determinado. Es decir, no basta con decir “quiero estar en forma”, hay que decir cómo, cuándo y para qué. Por ejemplo, un objetivo podría ser: "El alumno comprenderá la importancia de planificar un entrenamiento con base en mantener, primero, una buena salud y, segundo, una funcionalidad encaminada a desarrollar el potencial que le está dedicando a su labor dentro de esta escuela y que seguirá desarrollando al terminar el semestre". Este enunciado tiene que revisarse, perfeccionarse y pulirse hasta que quede claro hacia dónde queremos llevar las cosas. No se trata solo de hacerlo por hacer, sino de hacerlo bien, con un propósito claro en mente. / Tomo marcador / Mo. - Y bueno, ¿qué es una meta entonces? Una meta es más específica. Es el destino al que queremos llegar y, al llegar, veremos resultados concretos. Digamos, por ejemplo, que mi objetivo es bajar de peso antes de que se acabe el año. Pero no me quedo ahí, también establezco mi meta: "Bajar de 80 kg a 70 kg empezando en octubre y finalizando el 31 de diciembre". Fíjense cómo estoy poniendo cantidades exactas que nos sirven como referencia, que nos permiten medir el avance. En este caso, kilos. Y ahí es donde entra la magia: porque las metas se pueden alcanzar o no, pero siempre nos dan una idea de en qué punto estamos. Una meta bien planteada es como una brújula que nos dice si vamos por buen camino o si necesitamos ajustar algo. Porque claro, cuando	Ellos ríen porque les está pasando en un ensayo de danza, más bien es una risa nerviosa. Lo que me hace constatar la importancia del tema de la sesión. En primer lugar, debo sistematizar el ejercicio basándome en objetivos y metas claras. El objetivo debe estar definido usando un verbo transitivo y acompañado de un sujeto que reciba la acción, todo enmarcado en un propósito específico, medible, alcanzable, relevante y con un plazo determinado. Por ejemplo, en lugar de simplemente decir “quiero estar en forma”, debo especificar cómo, cuándo y para qué. Un ejemplo de objetivo sería: “El alumno comprenderá la importancia de planificar un entrenamiento para mantener una buena salud y desarrollar su potencial en la

	se alcanzan, eso quiere decir que la planificación fue bien llevada, que el éxito, si no estaba garantizado, al menos estaba muy cerca. Pero ojo, cuando la meta no se alcanza, no es el fin del mundo. No es para frustrarse y tirar la toalla. Al contrario, es una oportunidad de oro para diagnosticar qué es lo que tenemos que cambiar. Tal vez fue la carga de trabajo, el volumen, la intensidad, o la relación entre las repeticiones y las pausas. Puede ser muchas cosas, pero eso solo lo sabremos si hacemos un análisis detallado. Y aquí es donde viene otra parte fundamental: los planes de trabajo tienen que ser flexibles, lógicos y congruentes. No se trata de ser rígidos como una roca, sino de adaptarnos a las circunstancias, a los cambios, a lo que cada día nos presenta. Pero siempre manteniendo los principios universales del entrenamiento, que son como nuestras reglas de oro. Y estos principios no son una lista secreta que solo unos pocos conocen; son cosas básicas, pero que muchas veces olvidamos. Por ejemplo, la progresión. ¿Qué significa esto? Que no podemos querer correr antes de aprender a caminar. Hay que ir paso a paso, de menos a más, respetando el proceso y el ritmo de cada uno. Otro principio fundamental es la especificidad. No es lo mismo entrenar para una obra de teatro que para una competencia de danza. Cada disciplina tiene sus propias demandas y nuestro entrenamiento debe reflejar eso. Y no solo eso, también hay que considerar la individualidad, como les decía antes. Cada cuerpo es diferente, y lo que funciona para uno puede no funcionar para otro. Por eso es tan importante conocer nuestro cuerpo, escuchar sus señales, entender cuándo necesita descanso y cuándo podemos exigirle un poco más. Luego está la variabilidad. Sí, porque hacer siempre lo mismo no solo es aburrido, sino que también puede llevarnos al estancamiento. El cuerpo es una máquina increíblemente adaptable y, si siempre le damos los mismos estímulos, llega un punto en el que ya no responde. Así que hay que variar, cambiar las rutinas, introducir nuevos ejercicios, jugar con las intensidades. Todo esto mantiene al cuerpo alerta, siempre en un estado de mejora continua. Y finalmente, no podemos olvidar el principio de recuperación. Muchas veces subestimamos la importancia del descanso, pero es durante los periodos de recuperación cuando el cuerpo realmente se fortalece, cuando se reparan los tejidos, cuando se consolidan los aprendizajes. Así que, sí, es tan importante entrenar duro como descansar bien. Entonces, resumiendo todo esto, lo que quiero que se lleven hoy es la idea de que el entrenamiento no es solo físico, es una cuestión de estrategia, de inteligencia, de conocer nuestros límites y nuestras posibilidades. Es saber cuándo apretar y cuándo aflojar, cuándo avanzar y cuándo retroceder un poco para tomar impulso. Y, sobre todo, es entender que todo esto es para nuestro beneficio, para nuestra salud y para nuestro desarrollo como artistas y como personas. Así que, a partir de ahora, quiero que cada uno de ustedes se comprometa a aplicar estos principios en su entrenamiento diario. No solo porque es parte de la materia, sino porque es la base para construir una carrera larga, saludable y plena en el mundo del teatro y la danza. Recuerden siempre que su cuerpo es su herramienta más valiosa y que depende de ustedes cuidarlo, respetarlo y fortalecerlo de la mejor manera posible.	escuela durante el semestre.” Este objetivo necesita ser revisado, perfeccionado y pulido para asegurar que esté claro. No se trata de hacer las cosas por hacer, sino de hacerlo bien con un propósito definido. Primero, debo priorizar la salud del actor o bailarín antes que la técnica o interpretación.
3.- Pausa 1:25 p. m. 1 min	/Escribiendo en el pintarrón/	Pausa para ordenar mis ideas

4.- Explicación del método tradicional 1:26p. m. 16 min	Mo. - Principio de individualidad. No es lo mismo ponerle una carga de trabajo a una persona de 20 años que se inició en el deporte a los 5, que a una persona de 30 que no llevan ni 6 meses trabajando, hay que tomar en cuenta el sexo, la edad, el nivel de entrenamiento, la genética y la voluntad de hacer las cosas. Recuerden que una carga es el estímulo suficiente para romper la homeostasis del organismo, este busca equilibrarse mediante un fenómeno biológico llamado súper compensación, el resultado es que la persona aumenta su rendimiento y para esto siempre se requiere una buena alimentación y un descanso de por lo menos 8 horas. Ao. ¿Cuándo se da la hipertrofia, profesor? Mo.- La hipertrofia, hay que recordar, qué es el aumento del grosor de fibras musculares y este aumento se da porque la actina y la miosina que son cadenas proteínicas que se rompen y necesitan regenerarse, requieren de más proteína, que debemos de ingerir diariamente de 1.5 g a 2 g por kilogramo de peso de la persona, de la disminución del cortisol, por medio de la fase del sueño, es justo en el sueño que la hormona del crecimiento regenera estas fibras, que se han roto y dan el proceso mencionado antes, el de súper compensación, se debe de cuidar, de que por lo menos, para volver a trabajar ese músculo deben de pasar 72 horas, de lo contrario podemos ir a la baja por sobre entrenamiento y el resultado será fatiga crónica ¿sí respondí a tu pregunta? Ao. Sí, profesor gracias. Mo. - Bueno, entonces en qué nos quedamos, ya, principios bueno, vimos el de individualidad ya lo explicamos ahora pasemos al de especificidad	
5.-Pausa 1:43p.m. 1 min	/Escribiendo en el pintarrón/	Reordeno otra vez mis ideas
6.- Comentarios anexos 1:43 p.m. 17min	Hablemos sobre la especificidad en el entrenamiento. Cuando hablamos de especificidad, estamos hablando del trabajo que hacemos para afinar y perfeccionar un gesto motor único que es propio de la actividad a la que le estamos dedicando nuestro tiempo y esfuerzo. En este caso, nos referimos especialmente a bailarines y actores. Por ejemplo, un trabajo específico para un bailarín de ballet implica desarrollar la flexoelasticidad en las articulaciones coxofemorales, es decir, en las caderas, y también mejorar la potencia de salto, algo crucial para ejecutar movimientos técnicos como el Grand Jetté. Para lograr esto, los entrenamientos no solo deben ser intensos, sino también deben ser funcionales. ¿Qué significa esto? Significa que, fuera de la clase técnica de ballet, trabajamos en ejercicios que imitan el gesto motor del movimiento que estamos tratando de perfeccionar. De esta manera, fortalecemos los músculos necesarios y desarrollamos la memoria muscular adecuada para esos movimientos específicos. Ahora, vamos a ver lo que sería lo contrario a un entrenamiento funcional. Este sería un tipo de entrenamiento que se centra simplemente en buscar una estética corporal, en vez de mejorar el rendimiento específico para una disciplina. Y aunque buscar una buena estética corporal es totalmente válido y comprensible, no necesariamente se alinea con las necesidades específicas de ciertas disciplinas, como en nuestro ejemplo de los bailarines. Para ilustrar mejor este punto, pongamos otro ejemplo, esta vez con un nadador. Un nadador, especialmente uno que practica el estilo crol, probablemente se enfoque en desarrollar flexibilidad en los hombros y	Batallo un poco en concentrarme pues afuera hay barullo por un evento interno, hay gritos y música y trato de elevar mi voz.

	fuerza en los deltoides debido al movimiento de la brazada. Pero, si este mismo nadador decide que quiere trabajar en el desarrollo de sus pantorrillas porque las ve muy delgadas y busca una proporción corporal “ideal” desde el punto de vista estético, podría estar cometiendo un error. Al hipertrofiar los gemelos, es posible que incremente la resistencia en el agua, creando un lastre. En lugar de hacerlo más rápido en la alberca, puede que tienda a hundirse o que su técnica se vea afectada negativamente porque estos músculos adicionales no están colaborando con el gesto motor principal del estilo crol. A esto es a lo que llamamos transferencia negativa: cuando un entrenamiento que no está alineado con los movimientos específicos de una disciplina causa efectos adversos. Otro principio fundamental del entrenamiento es el de la carga progresiva. Este principio no solo se aplica a la fuerza, sino también a todas las otras capacidades físicas, como la resistencia y la velocidad. Recordemos de nuestras clases de fisiología que hay tres capacidades físicas esenciales que un atleta debe desarrollar: la fuerza, la velocidad y la resistencia. La carga progresiva se refiere a un aumento gradual de la carga de trabajo, es decir, ir de lo más pequeño a lo más grande, o de lo más fácil a lo más difícil. Este aumento debe ser cuidadoso y metódico para evitar lesiones y permitir que el cuerpo se adapte adecuadamente. Aquí es donde entra la historia de Milón de Crotona, un antiguo atleta griego. Esta historia es un excelente ejemplo del principio de la carga progresiva. Milón, después de una gran decepción por perder en sus participaciones en las olimpiadas de la antigüedad, decidió no volver a perder. Su método para asegurarse de ello fue ingenioso y efectivo. Decidió hacerse más fuerte cargando un becerro en sus hombros todos los días. Día tras día, caminaba una distancia considerable con el becerro. Conforme pasaban los días, semanas y meses, el becerro iba creciendo, lo que incrementaba paulatinamente el peso que Milón cargaba. Este incremento gradual del peso es precisamente lo que le permitió desarrollar una fuerza extraordinaria. No se trataba de un cambio drástico, sino de una progresión lenta y constante. Imaginen lo que significa esto: el peso del becerro aumentaba poco a poco, y este aumento gradual provocaba un estímulo suficiente para que el cuerpo de Milón se adaptara y desarrollara hipertrofia muscular. No hubo un salto cuántico de cargar un becerro a cargar un toro; fue un proceso que tomó al menos un año de trabajo constante y progresivo. La lección aquí es clara: el progreso en el entrenamiento no es inmediato. No es un evento único, sino un viaje continuo que requiere paciencia, consistencia y un enfoque metódico. Milón no solo ganó músculo con este método, sino que también aumentó su fuerza y resistencia al adaptarse gradualmente a cargas cada vez mayores. Esta historia nos enseña la importancia de la planificación y la paciencia en cualquier programa de entrenamiento. Ahora, traslademos esta idea a nuestro campo, el de la danza y la actuación. Pensemos en un actor que necesita proyectar su voz en un gran teatro. No puede simplemente salir y empezar a gritar desde el primer día, ¿verdad? Primero, necesita fortalecer su diafragma, mejorar su respiración y trabajar en el control de la voz de manera gradual. Del mismo modo, un bailarín contemporáneo que necesita una gran flexibilidad en la columna para ciertos movimientos no puede comenzar forzando su espalda en posiciones extremas. Primero, debe trabajar en la flexibilidad de manera progresiva, asegurándose de	Al explicar los conceptos de mesociclos y microciclos, reconozco que no fui claro en cómo estructurarlos para distintos objetivos, ya que no ofrecí ejemplos específicos ni directrices concretas, lo que pudo dificultar la comprensión práctica. Mi explicación también fue superficial y repetitiva sobre las sesiones de entrenamiento, lo cual pudo disminuir el impacto del mensaje. Además, utilicé lenguaje coloquial que pudo distraer y restar
--	---	---

	que su cuerpo esté preparado para esos movimientos más avanzados sin riesgo de lesión. Y esto es aplicable a cada uno de nosotros en nuestras respectivas disciplinas. Siempre debemos considerar cuáles son las necesidades específicas de nuestra práctica y cómo podemos entrenar de una manera que no solo nos ayude a mejorar, sino que también nos proteja de posibles lesiones y nos permita prolongar nuestras carreras. La especificidad y la progresión son claves aquí. No podemos pretender mejorar en nuestra disciplina si no alineamos nuestro entrenamiento con las necesidades específicas de nuestra práctica. Otro punto importante es el principio de la individualidad. Cada cuerpo es diferente y responde de manera distinta a los estímulos de entrenamiento. Lo que funciona para una persona puede no funcionar para otra. Por eso es fundamental escuchar a nuestro cuerpo y adaptar el entrenamiento a nuestras necesidades y capacidades individuales. Este principio es vital para evitar lesiones y maximizar el rendimiento. El entrenamiento no es una ciencia exacta, pero tiene ciertos principios universales que, si se siguen adecuadamente, pueden llevar a los mejores resultados posibles. Además, la variabilidad en el entrenamiento es crucial. No podemos hacer lo mismo una y otra vez y esperar resultados diferentes. Nuestro cuerpo es una máquina adaptable, increíblemente eficaz en responder a los desafíos que le presentamos. Sin embargo, si siempre le damos los mismos estímulos, llegará un punto en que dejará de responder. Por eso, necesitamos variar nuestros ejercicios, intensidades y tipos de entrenamiento para seguir desafiando al cuerpo y promoviendo la mejora continua. Entonces no debemos olvidar la importancia de la recuperación. Este principio es muchas veces subestimado, pero es absolutamente vital para el éxito de cualquier programa de entrenamiento. A menudo pensamos que más siempre es mejor, pero en realidad, el cuerpo necesita tiempo para recuperarse, reparar tejidos y adaptarse al estrés del entrenamiento. Sin una recuperación adecuada, no solo se limita el progreso, sino que también se aumenta el riesgo de lesiones. Por lo tanto, es fundamental aprender a descansar tanto como aprendemos a entrenar. La recuperación es tan importante como el entrenamiento mismo, ya que es en este tiempo que el cuerpo realmente se adapta y mejora. Entonces para ser efectivos en nuestros entrenamientos, ya sea para bailarines, actores, atletas, o cualquier persona que busque mejorar su rendimiento, debemos recordar estos principios clave: especificidad, carga progresiva, variabilidad, individualidad y recuperación. Son las bases que nos ayudarán a mejorar de manera segura y sostenible, permitiéndonos alcanzar nuestros objetivos sin comprometer nuestra salud ni bienestar. Mantengamos siempre estos principios en mente mientras trabajamos hacia nuestras metas.	seriedad al tema. No conecté bien los conceptos de mesociclo, microciclo y sesión de entrenamiento, ni expliqué cómo cada uno es crucial para el éxito del entrenamiento, lo que pudo dificultar entender su jerarquía y relevancia.
7.- Despedida 2:00 p.m. 1 min	/Mirando afuera/ Mo. - En la siguiente clase, vamos a profundizar tema de los mesociclos. Estos son periodos de tiempo dentro del entrenamiento que se planifican para cumplir con objetivos específicos, como mejorar la fuerza, la resistencia o la técnica. Los mesociclos son una parte fundamental de cualquier programa de entrenamiento estructurado porque nos permiten dividir el entrenamiento en fases manejables y enfocadas. Cada mesociclo está diseñado con un propósito claro, ya sea desarrollar una capacidad específica, mantener una condición física o prepararse para una competencia. Estos ciclos	Al explicar los conceptos de mesociclos y microciclos en el entrenamiento, me doy cuenta de que no fui lo suficientemente claro en cómo estructurarlos para

	no existen en el vacío, sino que están a su vez compuestos de unidades más pequeñas, los microciclos. Los microciclos son segmentos más cortos, que suelen durar una semana, y que contienen las tareas específicas que se realizarán día a día. Son como los ladrillos que forman el muro del mesociclo. Dentro de cada microciclo, tenemos algo aún más específico: las sesiones de entrenamiento. Cada sesión es una oportunidad única para trabajar en un aspecto particular de nuestro desarrollo físico o técnico. Puede haber una sesión dedicada a la técnica, otra enfocada en la fuerza, otra en la flexibilidad, etc. La sesión es la unidad mínima del entrenamiento, y es esencial entender que cada una tiene un objetivo preciso. Es aquí donde se realiza el trabajo real, donde se sudan las gotas que construyen el progreso. La forma en que se estructuran estas sesiones es crucial, ya que determina cómo responderá nuestro cuerpo a los estímulos del entrenamiento. El último concepto que quiero que se lleven en la cabeza es precisamente este: la sesión de entrenamiento. Esta es la unidad mínima de trabajo dentro de toda esta jerarquía de ciclos y microciclos. La sesión no es solo una lista de ejercicios o una rutina que seguimos porque sí; es un momento en el que enfocamos toda nuestra energía y atención en un objetivo específico. Cada sesión debe tener un propósito claro, una estructura bien definida, y debe ser ejecutada con la mayor precisión y dedicación posible para que el entrenamiento en su conjunto sea efectivo. Por todo esto, la sesión de entrenamiento requiere una atención especial y, por lo tanto, una clase dedicada exclusivamente a ella. En nuestra próxima reunión, discutiremos cómo estructurar adecuadamente estas sesiones para maximizar los beneficios de cada microciclo y, a su vez, de cada mesociclo. Hablaremos de cómo planificar los ejercicios, cómo decidir las cargas de trabajo, las repeticiones, el tiempo de descanso, y cómo todo esto se ajusta a los objetivos más amplios que tenemos en mente. Así que, después de todo este “chorema”, pues ¡vámonos! Nos vemos la siguiente semana, donde seguiremos desglosando estos conceptos fundamentales. Cuídense mucho y mantengan la motivación alta y cuídense. /Borro pintarrón/ Aos. Gracias, nos vemos profe.	diferentes objetivos. Mencione que cada ciclo tiene un propósito claro, pero no proporcione ejemplos específicos o directrices concretas, lo que puede haber dificultado la comprensión de cómo aplicar estos conceptos en situaciones reales. Mi explicación fue algo superficial y repetitiva, especialmente al hablar de las sesiones de entrenamiento, lo que pudo haber restado impacto al mensaje. También me di cuenta de que usé un lenguaje coloquial, como "después de todo este 'chorema'", que podría haber distraído a los estudiantes y restado seriedad al tema. Además, no logré conectar adecuadamente los conceptos de mesociclo, microciclo y sesión de entrenamiento, ni explicar cómo cada uno contribuye al éxito del programa de entrenamiento general.
--	--	--

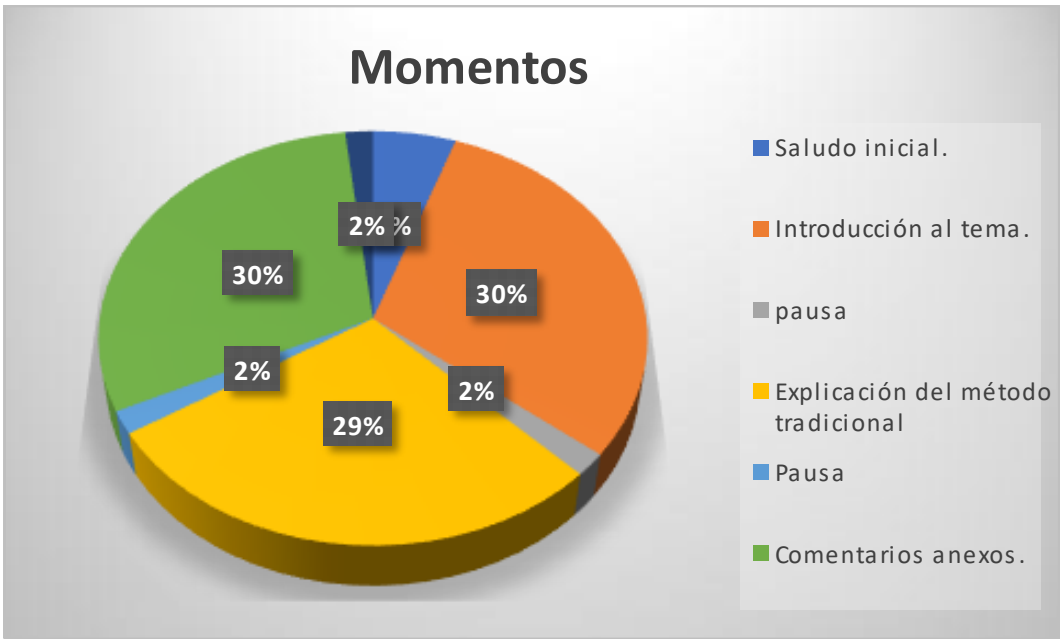
Tabla 1

Momentos de la práctica docente en el primer registro

Momentos	Saludo inicial.	Introducción al tema.	Pausa	Explicación del método tradicional	Pausa	Comentarios anexos.	Despedía
Porcentaje	5.40%	30.40%	1.8%	28.60%	1.80%	30.40%	1.80%
Minutos	3 min	17 min	1 min	16 min	1min	17 min	1min
Sumatoria	3 min	20 min	21 min	37 min	38 min	55 min	56 min
Hora de inicio del momento	01:05p.m.	01:08p.m.	01:25p.m.	01:26p.m.	01:42p.m.	01:43p.m.	02:00p.m.

Figura 2

Momentos



Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Docente frente a grupo



Foto: Roberto Gómez D.

Reflexión primera

Al observar mi práctica docente de manera crítica, reconozco diversas fallas que limitan significativamente la efectividad de mi enseñanza. En primer lugar, aunque tengo acceso a recursos tecnológicos como una pantalla y un proyector, prácticamente no los utilizo. No hay una integración clara de estos medios en mi estrategia pedagógica, lo que resulta en clases que dependen excesivamente de la palabra hablada y carecen de un enfoque visual o interactivo que podría enriquecer el aprendizaje. Esta omisión revela una desconexión entre los recursos disponibles y mi capacidad para aprovecharlos, afectando la atención y el interés de los estudiantes.

En cuanto a la comunicación, es evidente que mi estilo no fomenta la proactividad de los alumnos. Tiendo a hablar en exceso, con un tono que a menudo se vuelve monótono y carece de entusiasmo. Esto no solo disminuye la energía en el aula, sino que además reduce la motivación de los estudiantes para interactuar. De hecho, la falta de dinamismo en mi discurso crea un ambiente más pasivo, donde la participación es mínima y las intervenciones de los estudiantes son escasas. Este patrón, además, impide que los alumnos se sientan comprometidos con su propio proceso de aprendizaje.

También soy consciente de que la gestión del tiempo en mis clases es desequilibrada. Dedico demasiado tiempo a ciertos temas y termino apresurándome hacia el final de la clase. Esta mala distribución no me deja suficiente espacio para aclarar dudas ni profundizar en los conceptos clave. En lugar de planificar un ritmo más adecuado, repito este patrón en varias clases, lo que sugiere una falta de adaptación en mi metodología y una tendencia a no corregir estos desequilibrios a tiempo.

Un problema externo pero significativo es el ruido del entorno, que afecta tanto a los estudiantes como a mí. A menudo, me siento desconcentrado por estos ruidos y pierdo el ritmo de la clase. En lugar de buscar maneras efectivas de lidiar con estas distracciones, simplemente continúo con la clase, lo que deteriora tanto la calidad de mi enseñanza como la atención de los estudiantes. Esta incapacidad para gestionar el entorno exterior refleja una falta de control sobre las condiciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, cuando introduzco conceptos como los mesociclos y microciclos en la planificación de entrenamiento, me doy cuenta de que lo hago de manera superficial. No ofrezco ejemplos concretos ni directrices claras para que los estudiantes comprendan cómo aplicar estos conceptos en situaciones prácticas. Mis explicaciones suelen ser vagas, y a veces el lenguaje que utilizo no es lo suficientemente preciso. Esto genera confusión y dificulta que los estudiantes internalicen los conceptos fundamentales que deberían dominar. El hecho de que este problema persista sugiere que no estoy ajustando mi forma de enseñar a las necesidades reales de los alumnos.

Por último, aunque soy consciente de las diferencias en los estilos de aprendizaje y los niveles de conocimiento entre mis estudiantes, en la práctica no adapto mis lecciones para acomodar estas diferencias. Mi enfoque sigue siendo uniforme, sin considerar adecuadamente cómo los estudiantes con distintas capacidades pueden beneficiarse de enfoques diferenciados. Esta falta de flexibilidad en mi metodología pone en desventaja a ciertos alumnos, que probablemente no están recibiendo el apoyo que necesitan para avanzar en su propio aprendizaje.

En definitiva, mi práctica docente actual refleja una serie de deficiencias en la gestión de recursos, la comunicación, la planificación del tiempo y la adaptación a las necesidades individuales. Aunque tengo conciencia de estas fallas, no he logrado implementar cambios efectivos que resuelvan estos problemas. Este análisis crítico me lleva a reconocer que mi enseñanza necesita un enfoque más profundo y estructurado para mejorar tanto la experiencia de aprendizaje de mis estudiantes como mi propio desempeño docente.

1.2.- Micro-ensayo de Primer Orden de la Práctica Docente

Monólogo Áulico

Introducción

En el contexto de mi experiencia docente, he registrado y reflexionado sobre mi práctica en el aula, lo que ha dado origen a este micro-ensayo. A través de la autoevaluación, he indagado en las rutinas cotidianas de la enseñanza para descubrir sus significados ocultos y su impacto en el aprendizaje. Este proceso me ha permitido no solo observar mis acciones, sino también desentrañar el propósito y valor de mis métodos. El desarrollo del ensayo se centrará en tres etapas clave de la autoevaluación docente: informar, confrontar y reconstruir, con el objetivo de comprender cómo mis decisiones afectan el aprendizaje y cómo puedo mejorar mi práctica para beneficiar a mis estudiantes.

Desarrollo

Según Perrenoud, P. H. (2005). la reflexión crítica del docente sobre su práctica es clave para identificar las áreas que requieren mejoras y para promover un aprendizaje más significativo. Se destaca que una de las competencias específicas es "saber analizar y exponer la propia práctica" (p.228). El objetivo de este ensayo es explorar tres etapas clave en la autoevaluación docente: informar, confrontar y reconstruir, con el fin de comprender cómo mis decisiones y métodos influyen en el aprendizaje. Schön, D. A. (1983) argumenta que la reflexión en la acción es crucial para los profesionales, incluidos los docentes, para mejorar sus prácticas mediante el análisis continuo y el ajuste de sus métodos en función de la experiencia y el Feedback.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1997) discuten cómo la autoevaluación y la reflexión sistemática sobre la práctica pueden ayudar a los docentes a desarrollar un entendimiento más profundo de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque complementa el modelo de Schön, D. A. (1983), añadiendo estrategias prácticas para la reflexión y mejora continua. A partir de estos autores, he reflexionado sobre cómo mi práctica afecta tanto el ambiente de aprendizaje como el desarrollo cognitivo de mis estudiantes.

Mi experiencia ha moldeado mi práctica y ha afectado la calidad educativa que ofrezco. Este enfoque, basado en el primer registro de clase, me ha llevado a identificar áreas

problemáticas, como mi tendencia a monopolizar el tiempo en clase con largas exposiciones verbales. Aunque mis explicaciones son detalladas, suelen ser prolongadas y repetitivas, lo que reduce significativamente el tiempo disponible para la interacción con los estudiantes. Brookfield, S. D. (2017). sugiere que la enseñanza reflexiva requiere que el docente identifique patrones en su práctica que puedan estar afectando negativamente el aprendizaje. Para mejorar esta situación, debo equilibrar las explicaciones teóricas con momentos de intercambio, como debates y actividades prácticas, que promuevan un entorno de aprendizaje más inclusivo y estimulante.

Viñeta Analítica:

"Mo. - Principio de individualidad. No es lo mismo ponerle una carga de trabajo a una persona de 20 años que se inició en el deporte a los 5, que a una persona de 30 que no lleva ni 6 meses trabajando, hay que tomar en cuenta el sexo, la edad, el nivel de entrenamiento, la genética y la voluntad de hacer las cosas. Recuerden que una carga es el estímulo suficiente para romper la homeostasis del organismo, este busca equilibrarse mediante un fenómeno biológico llamado súper compensación, el resultado es que la persona aumenta su rendimiento y para esto siempre se requiere una buena alimentación y un descanso de por lo menos 8 horas. Ao. - ¿Cuándo se da la hipertrofia, profesor? Mo. - La hipertrofia, hay que recordar, que es el aumento del grosor de fibras musculares y este aumento se da porque la actina y la miosina, que son cadenas proteínicas que se rompen y necesitan regenerarse, requieren de más proteína, que debemos de ingerir diariamente de 1.5 g a 2 g por kilogramo de peso de la persona. Es justo en el sueño que la hormona del crecimiento regenera estas fibras que se han roto y da lugar al proceso mencionado antes, el de súper compensación. Se debe cuidar que, por lo menos, para volver a trabajar ese músculo deben pasar 72 horas; de lo contrario, podemos caer en sobreentrenamiento y el resultado será fatiga crónica. ¿Respondí a tu pregunta?" (Registro 1, 19 de octubre de 2022).

Este análisis inicial aborda uno de los puntos clave de la investigación: la gestión del tiempo en el aula. Mi tendencia a monopolizar el discurso refleja una posible causa de los "tiempos muertos" y la falta de dinamismo en las transiciones, lo que afecta negativamente el desarrollo efectivo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Según Fernández, P. (2015),

la mediación pedagógica que fomenta la colaboración de los estudiantes es crucial para facilitar un aprendizaje profundo y significativo. Implementar una mediación pedagógica centrada en la interacción y el uso eficiente del tiempo es fundamental para mejorar este aspecto.

He observado que dos tercios del tiempo en mis clases se consumen en los primeros momentos de la sesión, dejando el tercer momento, que es el más relevante para el tema-propósito anunciado, con un tiempo insuficiente. Esta aceleración en la parte final provoca que no se resuelvan adecuadamente las dudas y reduce la efectividad del aprendizaje. Morales, A. (2017) señala que el tiempo es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal, destacando que los procesos no deben apresurarse, ya que "no hay atajos". Esta reflexión resalta la importancia de gestionar el tiempo de manera equilibrada en el aula, evitando apresuramientos y asegurando un aprendizaje profundo.

En cuanto al uso de los recursos disponibles en el aula, he notado una deficiencia en el aprovechamiento de la tecnología, como el proyector y la pantalla. Durante las sesiones, me he limitado a una distribución clásica de los estudiantes, sentados cerca del pizarrón, y no he utilizado materiales visuales que podrían haber enriquecido la didáctica y mejorado la atención de los alumnos. Como menciona Jackson, P. W. (1998), las estructuras de conocimiento que poseen los profesores contienen "conceptos prototípicos" que facilitan la identificación de situaciones típicas en el aula. Sin embargo, mi falta de preparación para utilizar estos recursos ha limitado la capacidad de diversificar y mejorar la enseñanza.

El uso deficiente de los recursos en el aula también puede generar tiempos muertos, afectando la continuidad y fluidez de las actividades. Medina, L., & Salazar, C. (2018). subrayan que los docentes deben utilizar los recursos tecnológicos para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo, lo que no solo capta la atención de los estudiantes, sino que también facilita su implicación en el contenido. Para evitar interrupciones y optimizar las transiciones entre actividades, es fundamental que el docente gestione adecuadamente los recursos a su disposición, contribuyendo a una mejor experiencia de aprendizaje y permitiendo que los estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas de manera eficiente.

Esto plantea una cuestión clave para seguir indagando: **¿Qué estrategias debe implementar el docente para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar que se**

mantenga la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas?

Esta pregunta se convierte en el punto de partida para la próxima fase de mi autoevaluación.

A partir de esta reflexión sobre mi práctica docente, surge la necesidad de gestionar de manera más efectiva el tiempo en el aula, especialmente en el contexto de la mediación pedagógica. Como señala Blázquez Sánchez et al., 2010, la planificación del tiempo es un elemento fundamental en el diseño didáctico, ya que "la organización eficaz del tiempo escolar no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta una participación más activa de los estudiantes". La gestión adecuada del tiempo permite maximizar las oportunidades de aprendizaje y evitar que los momentos de transición se conviertan en tiempos muertos que interrumpan el flujo pedagógico.

Para desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes de artes escénicas, es esencial que las explicaciones teóricas no monopolicen el espacio educativo, sino que se equilibren con actividades prácticas que involucren de manera activa a los alumnos. Kolb, D. A. (2014), en su teoría del aprendizaje experiencial, destaca la importancia de la participación de los estudiantes en procesos prácticos, lo que facilita una comprensión más sólida al guiar al individuo a través de un ciclo que incluye experiencia directa, reflexión, conceptualización teórica y puesta en práctica. En este sentido, es crucial que el docente no se limite a transmitir contenidos de manera unidireccional, sino que facilite el aprendizaje a través de experiencias directas que inviten a la reflexión y la aplicación de conocimientos en un contexto real.

La mediación pedagógica debe orientarse hacia la creación de entornos donde el diálogo y la interacción fluyan de manera natural, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre los contenidos y aplicarlos de forma más eficiente. Según Vygotsky, L. S. (1978), el aprendizaje significativo ocurre en la interacción social, donde el maestro actúa como un mediador que guía a los estudiantes a través de su Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), ayudándolos a alcanzar niveles superiores de comprensión y habilidades. Este enfoque no solo optimiza el uso del tiempo, sino que también favorece una mayor profundidad en el aprendizaje y la transferencia de habilidades clave para el desarrollo artístico. Como menciona Dewey, J. (2008), el aprendizaje es un proceso dinámico y constante que demanda la cooperación constante del estudiante en situaciones desafiantes, las cuales lo vinculan con su entorno., lo cual resulta especialmente pertinente en la educación en artes escénicas.

Conclusión.

Este proceso de autoevaluación ha sacado a la luz importantes áreas de mejora en mi práctica docente, incluyendo la gestión desequilibrada del tiempo, un discurso monótono y un uso limitado de los recursos tecnológicos. La tendencia a prolongar las explicaciones teóricas ha afectado la interacción y la dinámica de la clase, disminuyendo la efectividad en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Para optimizar la propuesta curricular y mejorar el aprendizaje, es crucial implementar estrategias de mediación pedagógica que gestionen de manera eficiente el tiempo, fomentando la implicación activa de los estudiantes y asegurando un equilibrio entre teoría y práctica. Este enfoque permitirá una mayor fluidez en el aula y contribuirá a una enseñanza más significativa y adaptada a las necesidades del grupo.

1.3.- Segundo Registro Ampliado

Como lo menciona García Herrera, A. P. (1997) la creación de un registro ampliado nos permite observar las afirmaciones junto con las evidencias, lo que facilita el proceso de respaldarlas. Las afirmaciones, que inicialmente son hipotéticas, deben estar sustentadas por los hechos y mantenerse coherentes a lo largo de todo el conjunto de datos, no solo en un registro específico.

El siguiente registro detalla las actividades realizadas durante una sesión de clase, con el objetivo de analizar y recuperar, por segunda ocasión, mi práctica docente. Este esfuerzo busca observar de manera analítica y crítica los elementos presentes en mi intervención pedagógica con mis discentes.

Ubicación

Lugar: Escuela de Artes Escénicas

Dirección: Fracc. 1; Col. El Establo S/N; C.P. 36250; Guanajuato, Gto.

Fecha: jueves 10 de noviembre de 2022

Materia: Métodos de acondicionamiento físico

Docente: Roberto Gómez Domínguez

Grupo: 2 A

Participantes: 4 integrantes, dos hombres, dos mujeres

Duración: 10 am a 12 pm

Contexto

Esta sesión fue pensada en ser teórica-práctica, a petición de una alumna que pidió que enseñara malabares. No forma parte de contenido, pero quise aprovechar el interés y relacionarlo con la parte teórica que afortunadamente se prestaba. El horario que se dio la clase fue de 10 am a 12 pm. El aula fue la 207, que está en el mismo piso pero del lado contrario del edificio, las características del salón son las mismas que de la sesión del registro uno. La sesión trata de cómo se estructura una sesión de entrenamiento, se considera que esta planificación se considera como la parte más fina del proceso ya que se establecen contenidos específicos.

Hicimos la suposición de que se trataba una planificación para un acto teatral con malabares y se dio la explicación teórica al respecto.

Me apoye del libro “The complete juggler” de Dave Finnigan. La clase duro dos horas y solo se transcriben los primeros cincuenta minutos. Se registro en audio por medio de celular y el video no se logró pues no encontré la función “grabar reunión” en Teams, por lo que solo existe el audio en formato mp3. También cabe aclarar que el registro es de la primera hora, pues la segunda es práctica. En anexos está el formato de la clase práctica.

Propósito

Relacionar la teoría con la práctica por medio de los juegos malabares. Esta clase fue dedicada a la unidad mínima de entrenamiento, la sesión, que consiste en tres partes, calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, Se explicó la parte del calentamiento con un protocolo ya establecido (RAMP) acrónimo de Raise, activation, movility and potentiation, con sus siglas en inglés, y la parte principal fue con técnica de malabares y finalmente se terminó con vuelta a la calma con respiraciones diafragmáticas profundas.

Proceso

Se incluye la definición de objetivos claros, la selección de contenido relevante, y la estructuración de la clase en secciones bien delineadas. Además, es fundamental preparar materiales de apoyo, planificar actividades que fomenten la interacción y el compromiso de los estudiantes, y ensayar la presentación para asegurar fluidez. con flexibilidad para adaptarse a la dinámica del grupo, y realizar una revisión posterior para ajustar y mejorar futuras sesiones.

Simbología

Mo (Maestro), // (actividad o acción que están realizando), Ao (alumno), Aa (alumna), Aos (alumnos), ... No registrado por inaudible.

Matriz de Análisis del Segundo Registro de Clase

Momentos Hora Duración	Hecho	Interpretación
1.-El escrutinio. 10: 00 am 8 min	Mo. - ¿Cómo estás? ¿Cómo te ha ido? Aa.- Bien, bien ¿Cómo vas en tus materias? Bien, acabamos de presentar en el Mesón lo del teatro Novohispano y me sentí bien, Pero, algunos compañeros se sintieron presionados, yo no. Mo. - Esto cuenta como examen final. Aa.- Si ...(inaudible) Mo. - Ya cómo lo sentiste? Aa.- Bien que, bueno, en lo personal a mí me ayudo la presión, pero algunas no les gusto trabajar así. Mo. - Y cuántos eran los que presentan presentaron? Aa.- Específicamente cuatro, o sea, no todas concursaban, era más bien como homenaje o algo así. Mo. - ¿Era lo de Ruelas o que era? Es que hay círculo dedicado a Enrique Ruelas, que es el que fundó el teatro universitario, entonces ¿había como actividades en relación con sea este personaje? Aa.- No era lo de teatro Novohispano. Mo. - Le de esgrima fue por parte de eso. Aa.-Sí. No fue lo de Ruelas. De entrada, fue otra cosa. Nosotros hicimos algo sobre la Virgen. Y el descubrimiento del Nuevo Mundo. Dioses Mayas i esas cosas Mo. - La diosa de por acá era la “xoloescuinle”, no que te creas, eso es un perro. Ao. - Si, ja. Mo. - Pero si suena como a escuinle al final o una cosa así. Aa.- Voy al baño y regreso. Mo. - Sí. Entonces, son las diez con tres y configurando Internet. Hay una clase a un lado donde están empezando a afinar guitarras, me parece que va a haber una clase. De Guitarra... Clásica. Vemos si llega alguien más. /esperando, llega mi alumna que fue al baño aún faltan tres por llegar/ Mo. - Son las diez con seis. /yo hablando a mi celular que está grabado para tener los tiempos, mi alumna llega/ Mo. - Hola, Voy a hacer una videollamada a tu Teams porque voy a grabar la sesión entonces voy a hacer nuestra llamada, creo, es la manera en que puedo empezar a grabar, Hago una llamada, para esa parte de grabar sesión, entonces para que no te vayas a asustar es. ¿Graciela Gisel Díaz, verdad, ¿no? Aquí no tenemos más Giselles. /esperando a conectarme/ Mo. - Contéstame a ver si puedo activar la grabación, ¿no? Aa.- No maestro, no me aparece. Mo. - Se supone que te estoy llamando A ver, déjame checar mi Internet. Hola, estoy conectado. Voy a salir, te voy a marcar otra vez /haciendo la llamada/	Como observador crítico de mi práctica docente, reconozco varios aspectos negativos en la forma en que gestioné esta conversación y la clase. Primero, me doy cuenta de que hubo una falta de enfoque claro en la comunicación. En lugar de guiar la conversación hacia un objetivo educativo específico, permití que el diálogo se dispersara en temas irrelevantes, como cuando mencioné al "xoloescuinle". Esta falta de dirección puede haber generado confusión entre los estudiantes y desviado la atención de los temas que realmente debían discutirse. También noto que no gestioné bien el tiempo y el espacio de la clase. Hubo interrupciones frecuentes y no logré establecer una estructura clara para la sesión. Mis comentarios sobre la configuración del internet y la mención de las guitarras afinándose en la clase de al lado reflejan una falta de preparación y control sobre el entorno de aprendizaje. Esto puede haber contribuido a una
2.-La conexión fallida 10 :08am 10 min		

3.- Inicia clase 10 :18am	Mo. - Haciendo vídeo llamada. Está bien, en estos momentos de espera i te estoy llamando. Sólo voy a grabar la sesión. ¿Si me das permiso, ¿verdad? De grabar. Aa.- ¿Me pregunta o algo así? Mo. - Si, es qué es un protocolo cuando grabe video, la pregunta es contigo ¿si me das permiso de ir grabarte? Aa.- Si, no hay problema. Mo. - ¿Alguna vez has grabado? Yo no he grabado nunca. Se supone que pata poder grabar. La configuración estaría en pantalla completa. /leyendo en pantalla Mo. - Teclado de marcado...poner en espera transferir...cortar en consultar... aplicar fotos de fondo. /Termino de leer/ Mo. - ¿Qué pasó? /murmurando/ Mo. - ¿Títulos? ¿Cómo? Sigo sin saber cómo grabar, muchos títulos, cambiar el idioma, subtítulos en español, compartir micrófono. Voy a revisar el tutorial. Tipos. Que no me aparece mucho ahí. Y habrán quitado esa opción, nada más que y que no aparece nada. Como grabar. ¿Grabar una reunión? /En voz alta/ Mo. - Hola, nos unimos a una reunión, aunque para este vídeo se creará una reunión de prueba. Al lado derecho del icono compartir hay un botón de menú que se llama “más opciones”. Que nos aparece al hacer clic sobre este menú es iniciar (...) este momento. Tenemos grabado, estoy en Teams, quiero grabarla. La clase de hoy, pero... /No puedo grabar la sesión pues no me aparece la opción, se está grabado en celular el audio/ Mo. - Vamos a dejarlo. Es que no tengo la opción instalada. No estamos todos, pero empezamos, nos falta. Mariana. /Insistiendo por última vez/ Mo. - No veo más opciones. Bueno. /Resignado/ Mo. - No se deja activar. ¿Se grabará en automático? No, no creo que grabe en automático. Bueno, mejor voy a pensar que sí. (...) Pregunta ¿no tienes un problema que grabe la clase? Bueno, espero que se esté grabando, también aquí en la bolsita traigo el celular porque tengo que registrar una clase y pasarla texto. /comienzo/ Mo. - Bueno, la clase, de hoy, a petición de Mariana será ver malabares y pues quiero aprovechar para unir entre lo que es una planeación de una sesión y que puede ser de cualquier situación técnica, casi la parte final. /Me refiero a la planificación/ Mo. - Entonces igual lo que llega a Marianita, pues hago una parte teórica, luego nos vamos a la parte. Practica lo vamos a hacer, técnica práctica. Pero me gustaría unirlo con la sesión. Quitarnos un poquito el sonido de la Guitarra. ¿Bueno, entonces? Ahora voy a poner este más como para viéndome mí. /Moviendo la Laptop/ Mo. - ¿Bueno, entonces? Así rápido, pues habíamos comentado que nuestra planificación teníamos una parte	atmósfera desorganizada, donde los estudiantes no sabían exactamente qué se esperaba de ellos. Al reflexionar sobre mis comentarios acerca de la presión que algunos estudiantes experimentaron, reconozco que no profundicé en las causas de esa presión ni en cómo podría mejorar la experiencia de aprendizaje. Esta fue una oportunidad perdida para obtener retroalimentación valiosa y reflexionar sobre mi metodología de enseñanza. Además, noto que las respuestas de los estudiantes fueron breves y poco elaboradas, lo cual sugiere que no los estimulé lo suficiente para que se expresaran de manera más detallada y reflexiva. Me doy cuenta de que el uso de humor en algunos momentos fue inapropiado y pudo restar seriedad a la conversación, especialmente cuando se esperaba que los estudiantes reflexionaran sobre sus experiencias y aprendizajes. Finalmente, reconozco que mi espera pasiva a que llegaran los estudiantes faltantes, sin aprovechar ese
--------------------------------------	--	---

4.- Regresando al tema 10 :27am 9 min	para que se conviertan en hormonas. Entonces tenemos en el páncreas, tenemos este... /Pausa/ Mo. - Las suprarrenales, perdón, en los riñones tenemos las suprarrenales que es, donde sale pues las catecolaminas que les llaman, que es una combinación de adrenalina con noradrenalina y en el páncreas sale la insulina. Y pasan estas hormonas... y bueno también, decir en esta zona de acá el timo, que es como un órgano que tenemos cuando lo hacemos, pero que se va. Cómo inhibiendo o desapareciendo, Conforme crecemos y que también Mandar monas cuando estamos desarrollándonos. Entonces el sistema endocrino tiene que ver con Las con las hormonas. Pacíficamente básicamente, entonces y tiene que ver con el sistema linfático, Es el sistema que tiene como una carretera. Tipo las venas y las arterias, pero este tiene como una unión, en esas uniones, la función es de filtrar ciertas sustancias y que se y se llaman ganglios, ahí hay como una zona, así, que inclusive, hay personas que tienen como como el sistema linfático afectado y que y se las empiezan a hacer bolitas. Entonces, son esos ganglios pues hay que extirparlos básicamente, pues. Y regresando a la parte de la de la que estamos platicando es que el sistema nervioso es el principal. Que vamos a afectar en la parte técnica. Obviamente este, pues está. ¿Pero pues quién manda primero? El sistema nervioso central es el que manda. ¿Entonces, cómo es el que manda entonces? ¿Y este es el que responde, entonces, a qué le voy a poner atención? Es el sistema nervioso central y en cuanto al movimiento, pues tiene que ver con, primero, hacerlo sin Aparatos podemos empezar a trabajar, en el caso de los malabares, que es el tema de hoy que pediste para para esta sesión y lo quiero estoy juntando, ¿Cómo podríamos planear una sesión suponiendo que ya pasamos por la parte general que estamos entrando a la parte específica? ¿Entonces? Mo. - La parte que necesita se afectada el día de hoy. Es al sistema nervioso central. Y en malabares. Es el más, es como que todavía más. ¿Bueno, entonces? /Anotando en el pintarrón/ Vamos a diseñar una sesión. Si recordaremos, pues, es la unidad mínima de la planificación de entrenamiento. Hay sesiones de carga y sesiones de impacto. Hay sesiones de acercamiento y acercamiento, ya tiene que ver más con la técnica, entonces igual vamos a llamarle a esta sesión de acercamiento ya que me estoy acercando, pues. A los que, en mi caso en artes escénicas, a lo que voy a presentar en el escenario entonces es, yo quiero hacer un trabajo de malabares sobre el escenario. Tengo una “física” y puedo empezar a trabajar el día de hoy. Y quizás así, cada tercer día hasta que me presente en la vida mejor, y me contratan el teatro Cervantes y hago un espectáculo, entonces y hasta mi presentación final. Entonces, toda esta parte en la planificación tradicional, pues se le llama la parte precompetitiva. Usamos esos términos porque el glosario viene de los libros de deportes, pero los vamos a adecuar a nuestra situación en el entendido de que pues también es un cuerpo que necesita entrenamiento, que busca cambiar su fisiología. Sí que se	Me doy cuenta de varias debilidades en la manera en que expliqué el tema del sistema endocrino y su relación con el sistema nervioso central. Primero, noto que mi explicación fue confusa y desordenada. Al intentar describir la función del sistema endocrino, mezclé conceptos sin una estructura clara, lo que puede haber causado confusión en los estudiantes. Por ejemplo, pasé de hablar de las suprarrenales a las catecolaminas y luego al páncreas sin un hilo conductor evidente, lo cual dificulta la comprensión del tema. También observo que mi discurso careció de precisión científica. Usé términos vagos y coloquiales, como "mandar señales a neurotransmisores", sin explicar adecuadamente los procesos biológicos subyacentes. Al mencionar la amígdala, las catecolaminas, y el páncreas, no proporcioné una conexión clara entre estos términos y su relevancia en el contexto del sistema endocrino. Esta falta de claridad puede haber llevado a una interpretación superficial o incorrecta del
--	--	--

	puede sistematizar el acondicionamiento y el día de hoy mi sesión va a tener tres partes. la primera es y seguramente siempre lo hacen, /me dirijo a los alumnos/ Mo. - ¿Cuál creen que es la primera parte de un entrenamiento bueno de una sesión de entrenamiento? Aos. Calentamiento Mo. - ¿y se acuerdan de que platicamos en el en el fórum. como un. un protocolo que le pusimos. RAMP? La voy a recordar ahorita porque esa es la platicamos muy en el aire y, luego nos fuimos al gimnasio. La primera parte en inglés, pues se supone que es Raise. No sé cómo se pronuncia, no son clases de inglés, pero esto significa elevar. ¿Elevar qué? Pues la operatoria del cuerpo, la frecuencia cardiaca y cuando entramos ya en un estado de sudoración, que es como la respuesta. Digamos, un ejercicio tipo trote, un ejercicio de saltar la cuerda o un ejercicio de clown Jump a un ejercicio que más o menos. Que tenga esta intensidad de elevar, pues la respuesta es la sudoración y ya más o menos cuánto tiempo creen que le pueda dedicar a elevar temperatura corporal. ¿Cuánto le dejan ustedes que se conocen? ¿Cuánto, cuánto más o menos? ¿Eh? Consideran que ya están como entrando en calor, que ya están, como presentan, sudor un poco. ¿Agendarse todas? ¿Cosa de grados? Ver tiempo en minutos. ¿Entonces? /anotando en el pintarrón/ Mo. - Entre 15 minutos y Mariana, 25 y Giselle. ¿Te adaptas a alguno de esos dos? /Giselle asiente con la cabeza/ Mo. - Bastante bien. ¿Entrar en 15 y 25 no te afectaría? pues igual y si mi grupo está dentro de los 25 minutos, pues entonces. ¿quién será el más lento en calentar? Y los de 25 min y a lo mejor lo hacemos en 12. /promediando los tiempos en el pintarrón/ Mo. - Sí, entonces, igual en un promedio entonces. ¿Verdad? Un promedio de 15 + 25 nos da unos 20 minutos en promedio. Aa. Si, veinte. Mo. - Gracias igual en 20 minutos más o menos para que ni tanto que queme al santo ni tanto que no lo alumbré, entonces pues 20 minutos. Bueno luego viene según este acrónimo... /Volteando a ver las anotaciones en el pintarrón/ Mo. - Viene activación cuando. Hicimos activación en el foro, que fuimos hacer la prueba de salto, mi activación tenía que ver con un movimiento muy técnico. Movimiento. Que no tenía todavía ni mucha carga ni mucho volumen, que era si se acuerdan, era eso. ¿Estoy como simulando los que va a venir después? En el caso de tarde, malabares, pues igual ahí está, ahorita lo diseñamos. ¿Bueno, entonces? Creo que ya está. ¿Bueno, entonces? Movilidad, activación. Y en este, pues sí, ya es movilidad. En la parte de movilidad, es el mismo ejercicio parecido, pero empieza con un poquito más de intensidad, pero todavía no está al tope, así como... /señalo en el pintarrón el escrito/ ...como dentro de esta fase. Por lo tanto, pues está tranquila. Y la potenciación, pues, es el punto en el que si ya le puedo dar más. De menos a más al movimiento, puedo variar. En el caso	contenido por parte de los estudiantes. Además, detecto que cometí errores de continuidad en mi explicación. Hubo una falta de cohesión en cómo los diferentes sistemas se relacionan entre sí, especialmente al cambiar abruptamente entre el sistema endocrino y el sistema linfático, y luego volver al sistema nervioso. Esta discontinuidad puede haber desorientado a los estudiantes, dejándolos sin una comprensión sólida de cómo estos sistemas interactúan o cuál es su importancia en el tema que se estaba discutiendo. Mi explicación también fue interrumpida por pausas y correcciones que mostraron falta de preparación o dominio del contenido. Por ejemplo, al mencionar las suprarrenales, tuve que corregirme y reiniciar mi explicación, lo que puede haber proyectado inseguridad y afectado la confianza de los estudiantes en mi conocimiento del tema. Otro aspecto negativo fue mi enfoque repetitivo y circular al tratar de conectar el sistema nervioso central con la
--	--	--

	del Fórum, pues hicimos como saltos de ida y vuelta antes de irnos a la prueba y pues una vez que se practicó el movimiento ya con cierto grado de potencia. Entonces, si ya nos fuimos a la prueba cuando hicimos la prueba, pues no hicimos, si se acuerda no nos fuimos al gimnasio, luego así no. Teníamos que hacer potencia y potencia, es una. Cualidad que mezclan 2 cualidades físicas. ¿Se acuerdan cuáles son? Fuerza. Sí, y aparte, pues, es fuerza y velocidad máxima. Es ese. son las 2 cualidades que junta la potencia, entonces y ... contiene velocidad. Por lo tanto, es el sistema nervioso central. Entonces la parte técnica de entrada, siempre se hace primero antes que el acondicionamiento. Y bueno, entonces dijimos movimiento y esta última vez potenciación es como un puente ya entre lo principal y mi sesión de acercamiento del día de hoy, mi calentamiento RAMP elevó la temperatura y sigo con activar. Hacer el movimiento un poquito más elevado y potenciado, pues ya está muy cerca de la parte de la parte central. Bueno, OK, entonces en la parte central es... Pues todos los que lo que quiero hacer hoy, entonces. El día de hoy, pues le vamos a poner malabares, es la parte central. /Se escucha emoción/ Bueno, entonces tengo que diseñar todo esto que estoy haciendo, se puede escribir en un formatito. Con el entrenador casi nunca lo van a ver, porque casi todo lo trae a la mente, pero no, lo correcto es anotarlo, por lo menos en una sola ocasión, nada más como por pasar por ahí como por tener nuestra línea de pensamiento estructurada y griega, y sé que entró por una parte de calentamiento una parte central. y, por último, pues una vuelta a la calma. Que vuelta a la calma. Que de repente sería así como... /Alumna bromea/ Aa. Vuelta a la cama /pausa/ ¿Si fuéramos a la empresa Google, si tiene, si Estás muy cansado? Hay lugares donde se puede echar una siestecita, porque así aumenta el rendimiento, yo creo que sí, o sea, de repente yo los veo acostadas en los colchones. O están allá en el salón de maestros, porque si están bien agotados los chicos, entonces, si necesitan de repetir, no y no tienen la facilidad de ir y venir. Como si estuvieran en el centro, entonces. /regreso al tema/ Bueno, la vuelta a la calma es como regresar a nuestra frecuencia cardíaca de inicio. y si estamos como muy alteradas por alguna situación, entonces porque hay gente que sé que en esta parte y, sobre todo, cuando los ejercicios empiezan a ser muy complicadas, hay una etapa de frustración muy alta. Entonces es como medirle un poquito el agua a los camotes, como se dice coloquialmente. ¿Entonces qué? Los grupos, se tienen que dividir Los individuos en el grupo se tienen que trabajar de manera diferenciada, aunque el objetivo sea el mismo. Por lo tanto, cuando hago una vuelta a la calma, por ejemplo, en gimnasia, era muy importante por qué las niñas que estaban trabajando ejercicios que provocaban miedo y ansiedad. /apunto en el pintarrón la parte central de la planificación/	práctica de los malabares, el tema específico de la sesión. Aunque intenté relacionar la teoría con la práctica, no logré hacer una conexión clara y concreta. Mis preguntas retóricas sobre qué sistema manda primero y qué parte necesita ser "afectada" no ayudaron a avanzar la discusión de manera significativa, dejando a los estudiantes sin una guía clara sobre cómo aplicar la teoría a la práctica de los malabares. En conclusión, mi explicación mostró una falta de claridad, precisión y organización, aspectos que son cruciales para una enseñanza efectiva. Estos problemas pueden haber limitado la comprensión de los estudiantes y su capacidad para aplicar los conceptos discutidos en el contexto práctico de la sesión de malabares. Lamentablemente solo quedo el audio. Al revisar mi intervención, noto varios puntos débiles
--	---	---

	Porque fuertes ya estaban, flexibles, y con miedo, no vamos a acabar pues las emociones están muy altas para que se vayan a su casa relajaditos, que ya después lo harán mejor y creo que también aquí, en teatro, en la actuación nos hace falta una vuelta a la calma, porque si de repente sí he tenido algunos en pantomima que venían de actuación. Inclusive que ya había pasado la clase de actuación hasta 2 días atrás y que todavía traían como una carga de emociones. Por lo tanto, pues les faltó como soltar, soltar, soltar, para no llevarse esa emoción. Aa. (...) Mo. - Bueno, entonces El calentamiento, pues, ya tiene un protocolo. Puede ser otro cualquiera, pero este es el que el ahorita tiene una estructura, ahora el de malabares. Voy a borrar esto. Aa. No espérese Mo. - Bueno, entonces voy a quedarme ahorita en esta parte del centro. /Señalo mis notas en el pintarrón/ Mo. - Porque necesito hacer también como una estructura que vaya de menos a más. Entonces, pues igual puedo agarrarme de cierta experiencia o igual, pues ya hay un librito por aquí, que más o menos tiene ejercicios de menos a más. ¿Entonces? Pues, ya repasando el libro. Entonces, lo ideal es que empezar con pañoletas, /me falta un material/ Mo. - que no las traigo. Porque se me acabaron, pero pelotas sí, entonces, pero si quieren aprender malabares, la recomendación es empezar con dos pañuelos, por qué no es un pañuelito tipo... Así como este... como velo, así como muy transparente al soltarse, porque cae como paracaídas Y es fácil de agarrar, y pues eso no puede hacer ejercicios donde suelta. Y cacha entonces. ¿Bueno, entonces pañuelos y por falta de material, pues queda pendiente, ¿no? Pero lo menciono por qué debiera de estar, pero lo que sí, el día de hoy traigo pelotas. Y luego número 3. Ojalá nos alcance el tiempo aquí hay de Contact. /Es un tipo de pelota para manipular con cierta destreza/ Mo. - Nada más hay un diábolito entonces y bueno, este es el material que yo conseguí, como para dar una clase de malabares. Para eso no hay mucho, pero. Pero si fuera a hacer una clase, pues yo tendría que traer unas nueve pelotas o quizás hasta veinte pelotas, este, clavos hay suficientes, Contacts si hay suficientes solo faltan pañuelos, pues no son difíciles de conseguir. Bueno, pues aquí está. /Reparto material/ Mo. - Empecemos, para las pelotas debo tener una secuencia. /Inicio con un ejercicio y cuento/ Entonces una pelota 2. y 3, pero todavía sin pensar en que y ya son 3 así. Volando en el aire. Clavas, pues. De una a 2, ahí sí, ahí sí, hasta que no tengamos 3 pelotas no puedo pasar a 3 a 3 clavos. ¿Entonces, cuál es la condición para 3 clavos? Tener 3 pelotas sin nada más si no se van a frustrar con la parte de clavos. Aa. Cuáles son las clavos. Mo. - Son esas /Señalando/	en la manera en que dirigí esta clase. Primero, la falta de claridad y estructura en mis explicaciones es evidente. Comencé hablando de la importancia de un "retorno a la calma" después de ejercicios emocionales intensos, pero no profundicé en cómo implementar esto ni ofrecí estrategias concretas para que los estudiantes puedan aplicarlas en sus prácticas de actuación. Mi lenguaje fue vago y no proporcioné detalles específicos sobre cómo los ejercicios propuestos podrían ayudar a los estudiantes a "soltar" las emociones acumuladas. Además, hubo un claro problema de preparación con respecto al material necesario para la clase. Mencioné la importancia de empezar con pañuelos para practicar malabares, pero no los traje, lo que mostró una falta de organización y planificación de mi parte. Esto no solo afectó la dinámica de la clase, sino que también pudo haber desmotivado a los estudiantes, quienes esperaban trabajar con los materiales adecuados. A lo largo de la sesión, mencioné repetidamente la falta de materiales y lo que
--	--	---

5.- Iniciando la práctica 10 :46am 19 min	Estas, solo 3. Vamos a usar de una. Contact este eso es bien difícil. Difícil entonces. Son las pelotitas, bueno para mi Entonces las clavas. ¿El diábolo o el yoyo chino? Esta es la de Contact. Entrenamiento y bueno. ¿Entonces? En la parte de condicionamiento, igual pues yo propongo usar ligas. La parte del calentamiento, pues yo propongo. Hacer saltos. Es el parte del diábolo, que es como ¿tiene nombre? sticks. No, no sé, español bien. ¿Cómo estás? Las cosas, así pues. Las pelotitas, para malabares, básicamente faltarían dos. Los pañuelos, bueno, entonces, contacto. Apenas uno o 2 ejercicios que yo me sepa que no me sé. Si le hacemos Aa. - (...) Mo. - A mí no me sale, pero por lo menos 1 o 2 ejercicios, sí, entonces el diábolo es lo mismo, uno 2 ejercicios para iniciar podemos si ya alguien llega intermedio igual y no les sirve, estas son cierto que necesita irse. Con alguien que sí sepa. Y bueno, entonces eso sería el orden de mi sesión. dentro de la parte principal. No me olvido del acondicionamiento físico, la voy a hacer al final entonces porque está la considero muy técnica. Entonces en la Comisión mixta físico, pues ligas. Pues ya, o sea, no creo que alcancemos a hacer vuelta a la calma, pues. Las posiciones de yoga. Posición yoga. Cobra, Saludo al sol... no sé. Este esta parte es ya tranquila, igual y no nos dan tanto tiempo. Pero pues ya podemos, como como empezará a diseñar. ¿Bueno, entonces? Pues ya vamos con la parte. Práctica entonces, pues. ¿Estamos? Con calentamiento y luego ya este. Activación movilidad, potencia. Entonces, pues siempre este calentamiento que se Empieza con la elevación de la temperatura corporal. Bueno, entonces yo sugiero, así como clown jump saltos /iniciamos el calentamiento/ ¿Entonces, cómo puede ser que no sea suficiente o como lo sintieron? ¿ya fue suficiente? vamos a hacer una secuencia que es como la que hicimos en acrobacia. /Empiezo a describir una secuencia de saltos/ Así uno, dos...ocho y aplauso. La secuencia está muy sencillita, eso 2, a ver hazla conmigo para qué no te pierdas. /saltando/ Mo. - Se repite 2 veces. ¿Entonces es primero es saltando entonces? Hago 16 saltos los primeros 8 las manos están aquí cuando Empieza la cuenta, otra vez de 8 es cuando Empieza el movimiento acompañado del salto. De tal manera que hice y de repente es; 1,2,3,4, hay (...) /Pausa para colocar el celular que está grabando en la mesa/ Mo. - Estoy grabando esta sesión, necesito pasar a texto, entonces voy a acompañar esta parte. Micrófono, andar por acá. No la vuelvo a agarrar. Sí, sí, estoy grabando, OK, ¿entonces? ¿Entonces? ¿Vamos a. 5,6,7,8 y. Estás? a. Sí. Vamos a hacer. ¿Estás? Entonces, pues vamos a hacer la simulación del modo. ¿Cómo? Pero. Vamos a hacer. Vamos a Hacer una. ¿Entonces, es mucho? ... /Sigue grabación, pero hasta aquí van 50 minutos continúa la clase práctica con malabares/	"debería" estar presente, lo que desvió el enfoque de la enseñanza hacia las carencias logísticas, en lugar de centrarse en el aprendizaje. Otra debilidad fue la manera en que introduje los ejercicios. Había una falta de secuencia lógica en mi enseñanza. Por ejemplo, mencioné varios tipos de malabares y materiales (como pelotas, clavas y el diábolo) sin seguir un orden coherente, lo que probablemente confundió a los estudiantes. No proporcioné un plan claro o una progresión de ejercicios que pudiera guiar a los alumnos desde lo básico hacia técnicas más avanzadas. Esta falta de estructura hizo que la clase pareciera improvisada y poco profesional. También fallé en definir claramente los términos y herramientas utilizadas. Cuando un estudiante preguntó "cuáles son las clavas", mi respuesta fue mínima y sin contexto, lo que muestra que no estaba preparado para proporcionar explicaciones detalladas o didácticas sobre los materiales y sus usos.
--	---	---

--	--	--

Tabla 2

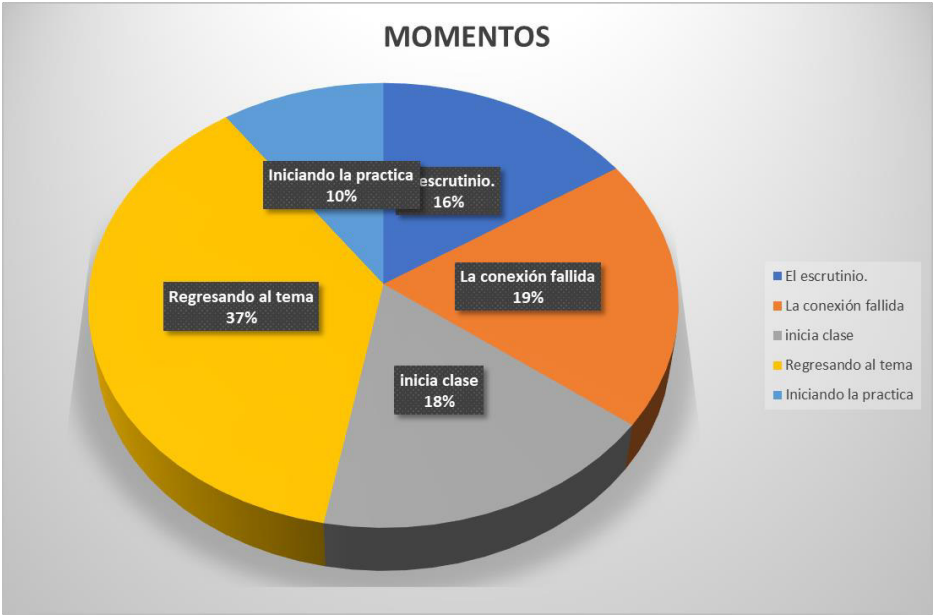
Momentos de la práctica docente en el segundo registro

Momentos	El escrutinio	La conexión fallida	Inicia clase	Regresando al tema	Iniciando la práctica	Suma
Hora de inicio	10:00:00	10:08:00	10:18:00	10:27:00	10:46:00	
Duración en minutos	0:08:00	0:10:00	0:09:00	0:19:00	0:05:00	0:51:00
Porcentaje (%)	15.69%	19.61%	17.65%	37.25%	9.80%	100.00%

Fuente: Elaboración propia

Figura 4

Momentos



Fuente: Elaboración propia

Reflexión.

En esta sesión, varios contratiempos destacaron y reflejan áreas significativas para mejorar mi práctica docente. Un problema recurrente fue la dificultad de los alumnos para llegar a tiempo debido a la insuficiencia del transporte, lo que generó retrasos en el inicio de la clase. Además, la falta de dominio total de la plataforma de Teams presentó otro desafío. Aunque había un refuerzo en audio que permitió registrar la clase, la dificultad con la tecnología afectó la fluidez de la sesión.

En cuanto a la gestión del contenido, noté que mi enfoque y estructura no fueron lo suficientemente claros. Mi tendencia a divagar y a cambiar de tema sin un hilo conductor evidente llevó a una explicación desordenada y confusa. En particular, al tratar temas como el sistema endocrino y su relación con el sistema nervioso, la falta de cohesión y precisión afectó la comprensión de los estudiantes. Mi intento de retomar el tema rápidamente para evitar la pérdida de tiempo no fue completamente eficaz, ya que las respuestas de los alumnos siguieron siendo breves y poco elaboradas, sugiriendo que no logré estimular una reflexión más profunda.

A nivel práctico, la actividad de malabares fue bien recibida y proporcionó una aplicación efectiva de los conceptos teóricos. Sin embargo, la falta de preparación previa con los materiales, como los pañuelos para malabares, mostró una deficiencia en la planificación que desvió el enfoque hacia las carencias logísticas en lugar de maximizar el aprendizaje. La falta de una secuencia lógica en la introducción de los ejercicios y una definición insuficiente de los términos utilizados contribuyeron a una experiencia de aprendizaje menos organizada.

Además, la tendencia a escudriñar las actividades extracurriculares de los alumnos para detectar sobrecarga de entrenamiento es una parte integral de mi enfoque pedagógico. En esta ocasión, una alumna mencionó que el trabajo bajo presión le resulta beneficioso, lo cual fue una observación útil, pero no profundicé en cómo esto podría afectar a otros estudiantes o en cómo ajustar mi metodología en función de esta información.

Al final, la sesión estuvo marcada por desafíos relacionados con la puntualidad, el manejo de la tecnología y la estructura de la clase. Aunque la parte práctica fue positiva, la falta de preparación y planificación, junto con la necesidad de mejorar en la gestión del tiempo y el enfoque, subraya áreas clave para el desarrollo en futuras sesiones.

1.4.-Micro ensayo de Segundo Orden de la Práctica Docente

La extensión innecesaria del momento

Introducción

La gestión del tiempo en el aula es uno de los aspectos más desafiantes para los docentes, especialmente cuando se busca un equilibrio entre teoría y práctica. Durante mis experiencias en dos sesiones distintas, he observado cómo una planificación ineficiente y la aparición de factores imprevistos pueden afectar la dinámica y los resultados de la clase. Este ensayo tiene como propósito comparar dos registros de mi práctica docente para identificar las interrupciones ocurridas, cómo estas afectaron las rutinas en el aula y qué estrategias podrían implementarse para minimizar los tiempos muertos. A lo largo del desarrollo, se analizarán las rutinas y interrupciones encontradas en ambos registros, se expondrán citas textuales que sustenten el análisis, y se abordarán las implicancias para mi práctica. Finalmente, se planteará una pregunta de indagación sobre la mejora continua de la gestión del tiempo en el aula.

Desarrollo

En el primer registro, uno de los problemas principales fue el uso excesivo de monólogos durante la clase. Este enfoque no solo limitó la interacción estudiantil, sino que también llevó a una dispersión del contenido clave, alargando innecesariamente las explicaciones y reduciendo el tiempo disponible para actividades prácticas. Morales, A. (2017) advierte que el manejo del tiempo es esencial para el proceso de aprendizaje y el crecimiento personal lo que destaca la importancia de un manejo adecuado del tiempo para facilitar una experiencia de aprendizaje más efectiva. El problema central en esta primera clase fue la desconexión entre el plan teórico-práctico y su ejecución, lo que resultó en una clase más teórica de lo que se había planeado.

En contraste, el segundo registro muestra un intento consciente de ajustar la estructura de la clase para fomentar mayor participación estudiantil, incorporando una actividad lúdica basada en juegos malabares. Esta estrategia buscaba cambiar la dinámica de la clase y generar un ambiente de aprendizaje más activo y receptivo. Sin embargo, se presentaron nuevas interrupciones, como fallas técnicas en la conexión a Teams que causaron una pérdida significativa de tiempo. Como señala Medina, L., & Salazar, C. (2018). “los docentes deben utilizar los recursos tecnológicos para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y

participativo” (p. 49), subrayando la necesidad de preparación técnica para evitar interrupciones que perjudiquen el flujo de la clase.

Viñeta Analítica

*“Ao. - ¿A qué sistema? /Alumna llega/ Ao. ¿Puedo pasar? Mo. - Sí, adelante. /Continúo/
¿Sistema endocrino o sistema nervioso? Vamos a hacerlo por opción múltiple.
¿Entonces a qué técnica en cuanto al movimiento, a qué sistema creen que le tenemos
que dar más énfasis? Sistema muscular, sistema endocrino, sistema nervioso.”
(Registro 2, 10 de noviembre de 2022)*

Vaello Orts, J. (2011) sugiere que no se debe interrumpir el proceso de enseñanza debido a una tardanza accidental, recomendación que seguí cuando un estudiante se integró tarde a la clase. Sin embargo, este incidente y otros factores, como la conexión fallida, subrayaron la necesidad de una mejor planificación y gestión del tiempo para maximizar el aprovechamiento de la clase. A pesar de los esfuerzos por mantener la fluidez y el enfoque, estas dificultades reflejan áreas que requieren atención y mejora.

La comparación entre ambos registros revela disrupciones comunes, como la tendencia a extender las explicaciones más allá de lo necesario y la falta de fluidez entre las transiciones. Un ejemplo de esto puede verse en la siguiente viñeta del segundo registro, donde una falla en la conexión tecnológica interrumpe el curso de la clase: “Uno de los principales retos que enfrenté durante la sesión fue la gestión del tiempo [...] Una falla tecnológica durante la conexión a Teams resultó en una pérdida significativa de tiempo” (Registro 2, 10 de noviembre de 2022). Aunque logré reducir la tendencia al monólogo, el tiempo perdido afectó la planificación de la clase.

Asimismo, una comparación de las rutinas y rituales de cada clase pone de manifiesto que, mientras que en el primer registro predominaba el soliloquio, en el segundo registro la introducción de actividades lúdicas permitió diversificar las dinámicas de enseñanza. Sin embargo, la presencia de disrupciones imprevistas, como problemas tecnológicos, sugieren que no todas las soluciones fueron suficientes para garantizar una ejecución fluida. Fernández, P. (2015) destaca que “la mediación pedagógica que fomenta la participación de los estudiantes es crucial para facilitar un aprendizaje profundo y significativo” (p. 44), lo cual pone de relieve la

necesidad de integrar actividades que fomenten la participación sin descuidar la gestión técnica y el tiempo.

La segunda viñeta analítica también refleja una interrupción causada por la llegada tardía de un estudiante, la cual afectó el ritmo de la clase. Sin embargo, como recomienda Vaello Orts, J. (2011), “no se debe interrumpir el proceso de enseñanza debido a una tardanza accidental” (p. 72), una indicación que seguí al continuar la lección sin detenerme. A pesar de este esfuerzo por mantener el flujo de la clase, la situación destaca la importancia de contar con rutinas establecidas para manejar este tipo de disrupciones sin que afecten significativamente la dinámica del aula.

Conclusión

Finalmente, un problema presente en ambos registros fue la falta de integración efectiva entre la teoría y la práctica. Aunque en el segundo registro se hicieron intentos por conectar las actividades lúdicas con el contenido teórico, el tiempo limitado y los problemas de espacio dificultaron la aplicación de todos los ejercicios planeados. Como indica Rubio, N. M. (2019), “la interconexión de diferentes elementos y factores en el aula es esencial para mantener la coherencia curricular” (p. 69), lo que subraya la necesidad de ajustar las expectativas y adaptar la planificación a las limitaciones reales de tiempo y espacio.

Concisamente, los dos registros comparados ponen de relieve tanto avances como áreas de mejora en mi gestión del tiempo y planificación docente. Aunque logré reducir el tiempo dedicado a exposiciones nomológicas en el segundo registro, surgieron nuevos desafíos en cuanto a la preparación técnica y el uso del espacio. Estos elementos afectan la fluidez de la clase y la capacidad para completar el programa previsto. A partir de esta reflexión, se plantea la siguiente pregunta de indagación: ¿Qué estrategias debe implementar el docente para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar que se mantenga la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas?

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Capítulo 2. Problematicación de la Práctica Docente

El capítulo anterior nos llevó a explorar e indagar la práctica docente, revelando hallazgos que demandaban una intervención inmediata. El proceso de enseñanza no es lineal ni estático, sino un constante diálogo entre la teoría y la práctica, un espacio donde la reflexión sobre la acción permite un ajuste continuo en el quehacer docente. Dewey, J. (2008), citado por Latorre, A. (2005) criticó el enfoque educativo reactivo y propuso que los docentes reflexionaran sobre su práctica, generando conocimiento a partir de sus propias observaciones. Esta idea anticipa el concepto de "profesor reflexivo" de Schön, D. A. (1983), según el autor antes citado. Concluimos con un ensayo que analizaba la dinámica de una sesión de clase, donde se identificaron y abordaron momentos de monólogo áulico y la necesidad de un enfoque más interactivo.

Se propone transformar la observación y la reflexión en un proceso más sistemático de investigación. Partimos de la indagación inicial realizada durante las clases, donde la incorporación de actividades lúdicas y estrategias interactivas fueron elementos clave. Sin embargo, estas primeras aproximaciones solo nos han brindado una visión superficial; es necesario profundizar en las causas y efectos de estas dinámicas para construir un conocimiento más robusto que informe y mejore nuestra práctica educativa, por lo que requerimos la:

2.1.-Fundamentación Metodológica

La metodología empleada en este portafolio de experiencias docentes en artes escénicas se basa en la investigación-acción, un enfoque idóneo para el contexto educativo, que promueve una reflexión crítica sobre la práctica diaria del docente. Esta orientación implica un proceso autorreflexivo, donde el "yo" docente indaga en sus propias prácticas con el fin de mejorarlas, generando simultáneamente conocimiento sobre dichas prácticas y su entorno. Como lo señala Altrichter et al; (2002), la investigación-acción es participativa y colaborativa, orientada a la transformación profesional mediante un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión.

En las artes escénicas, esta metodología resulta una herramienta clave para cuestionar y mejorar constantemente las estrategias pedagógicas. El desarrollo de un portafolio basado en este enfoque responde a la necesidad de unir la reflexión sobre la práctica artística con la mejora

constante de los procesos formativos. Elliott, J. (1990) define la investigación-acción como un análisis crítico de una situación social con el objetivo de intervenir y mejorarla, lo que resalta su carácter activo. Para los docentes de artes escénicas, esta intervención crítica en la práctica pedagógica es vital para perfeccionar sus métodos a través de una reflexión sistemática.

Altrichter et al; (2002), destacan que este enfoque no solo busca mejorar las prácticas educativas, sino también transformar las condiciones sociales en las que se llevan a cabo. De esta manera, el docente no solo optimiza su enseñanza, sino que se convierte en un agente de cambio dentro del contexto educativo.

Un aspecto crucial de la investigación-acción es su naturaleza colaborativa que metodología promueve mejoras a través de la acción dentro de la práctica profesional. No es un proceso solitario, sino que involucra la cooperación con otros docentes, estudiantes u otros profesionales de las artes, lo que permite que el portafolio documente tanto logros individuales como colaborativos.

Altrichter et al; (2002), identifican tres características clave de la investigación-acción: es participativa, colaborativa y orientada a la praxis, es decir, a la acción crítica y reflexiva. En el contexto del portafolio, esto implica que cada intervención pedagógica debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre su eficacia y cómo puede mejorarse.

Además, Zuber-Skerritt, O. (2001) destaca que la investigación-acción genera tanto conocimiento teórico como mejoras prácticas, lo que permite al docente de artes escénicas desarrollar una teoría personal de la enseñanza basada en la experiencia y la reflexión crítica. Este enfoque posibilita no solo el perfeccionamiento de las prácticas docentes, sino también la generación de conocimiento pedagógico.

El propósito de la investigación-acción, según Altrichter et al; (2002), es doble: mejorar la práctica educativa y generar conocimiento a partir de ella. En el portafolio, esto se refleja en la capacidad de documentar de manera sistemática las mejoras en las metodologías pedagógicas y los cambios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje resultantes de la reflexión crítica.

Por lo tanto, el portafolio no solo es un registro de experiencias, sino un medio para integrar la reflexión con la acción pedagógica. Cada actividad documentada en él debe incluir

un análisis de su efectividad y propuestas de mejora. Este enfoque es particularmente adecuado para las artes escénicas, donde la enseñanza es altamente interactiva y experimental.

Por lo tanto, un portafolio basado en investigación-acción documenta tanto el progreso de los estudiantes como el desarrollo profesional del educador, subrayando la naturaleza artística del proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión crítica permite al docente identificar áreas de mejora, experimentar con nuevas estrategias pedagógicas y evaluar los resultados de manera sistemática, promoviendo así una mejora continua y efectiva de la enseñanza

2.2.- Desarrollo de la Investigación-Acción Durante la Maestría

A lo largo del master, la investigación-acción pedagógica se fundamentó en diversos supuestos epistemológicos que configuran un marco filosófico imprescindible para entender la interrelación entre teoría y praxis en el campo educativo. Estos supuestos no solo guían la estructura de la investigación-acción, sino que también facilitan la innovación pedagógica, tal como ocurre con enfoques derivados de la teoría de sistemas, además de permitir la distinción de variantes como la investigación-acción participativa, educativa. Dichos enfoques delimitan cómo se lleva a cabo el proceso de intervención docente y cómo se genera saber a través de la reflexión sobre la enseñanza.

En este marco, la investigación-acción, según Palmero, M. L. R. (2011), proporciona una estructura metodológica que integra investigación y ejecución pedagógica. Esto permite que el profesor no solo desarrolle una enseñanza eficaz, sino también que reflexione sistemáticamente sobre su práctica, favoreciendo mejoras continuas en los procesos de instrucción-aprendizaje. Durante la maestría, el esquema metodológico se sustentó en herramientas como el portafolio de experiencias y los registros de clase, aplicando un enfoque reflexivo inspirado en el modelo de Altrichter et al; (2002), aunque ajustado a las especificidades del entorno.

La propuesta, en este grado de post licenciatura, puso especial énfasis en la reflexión crítica a partir de los registros iniciales de clase, lo que se corresponde con la fase de observación y reflexión del ciclo de investigación-acción. En esta etapa, el académico documenta minuciosamente lo ocurrido en el aula, reflexiona sobre su propia práctica y planifica

modificaciones basadas en estas observaciones. Sin embargo, existe una diferencia notable en relación con el modelo tradicional Altrichter et al; (2002). mientras que la versión clásica de la investigación-acción incentiva la colaboración entre colegas, el enfoque de la maestría se orienta más hacia la autoevaluación y el crecimiento individual del docente. Aunque esta metodología permite un desarrollo profundo a nivel personal, restringe la intervención y retroalimentación entre pares, un componente clave en la investigación-acción tradicional que fomenta una mejora colectiva.

El enfoque aplicado durante la maestría pone de manifiesto cómo el conocimiento se construye a través de la práctica reflexiva y la intervención directa en el aula. Como señala Palmero, M. L. R. (2011), la teoría y la práctica están intrínsecamente conectadas, y los educadores, como protagonistas activos del proceso pedagógico, generan un ciclo continuo de acción, reflexión y evaluación. Esto les permite ajustar sus estrategias didácticas para responder a las demandas específicas de su contexto educativo.

Aunque se enfoca en el desarrollo personal, la investigación-acción aplicada en la maestría continúa siendo un mecanismo efectivo para la mejora constante. En el ámbito de las artes escénicas, donde la gestión del tiempo y el desarrollo de habilidades cognitivas presentan grandes desafíos, es crucial que los docentes participen en un proceso de investigación-acción que combine teoría y práctica. Este enfoque asegura un perfeccionamiento continuo en el quehacer educativo, como sostienen Halbach (2016) y Paredes Chi & Castillo-Burguete (2018, como se citó en Molina et al., 2021).

Este modelo no solo contribuye al desarrollo individual del docente, sino que también promueve una pedagogía más reflexiva y fundamentada, lo que resulta esencial para afrontar los retos complejos que enfrenta la educación en las artes escénicas.

2.3.- Adaptación Metodológica al Contexto Escénico

En el ámbito de las artes escénicas, la investigación-acción se presenta como una metodología idónea, ya que el proceso de enseñanza se alinea con la naturaleza creativa y en constante transformación de la disciplina. El docente de artes escénicas no solo asume el papel de facilitador de contenidos, sino que también se convierte en un mediador de los procesos creativos, en los que tanto él como los estudiantes son colaboradores activos. Este enfoque

permite que la planificación, acción, observación y reflexión se entrelacen de manera fluida, favoreciendo una adaptación constante de las estrategias pedagógicas en función de las respuestas inmediatas del alumnado, lo cual genera un entorno dinámico y flexible, propicio para la experimentación y el crecimiento mutuo.

La investigación-acción, por su estructura cíclica, proporciona un marco flexible y robusto que permite a los docentes de artes escénicas no solo perfeccionar sus métodos de enseñanza, sino también documentar y analizar el impacto de dichas intervenciones. Esta metodología, aplicada al contexto creativo inherente a las artes escénicas, facilita una reflexión profunda sobre la práctica pedagógica, integrando tanto la teoría como la práctica artística. A través de este proceso, el docente puede identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias en tiempo real, lo que contribuye a la evolución continua de los procesos formativos.

En el siguiente apartado, exploraremos los Elementos Constitutivos de la Práctica Docente, que son esenciales para comprender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y, en particular, cómo las acciones del docente, su contexto y la intersubjetividad juegan un papel central en la creación de significados compartidos entre estudiantes y profesores. Este análisis nos permitirá profundizar en las capas que conforman la práctica educativa y abrir zonas de mejora.

2.4.- Elementos Constitutivos de la Práctica Docente

Los constitutivos son los elementos esenciales que conforman la estructura de la práctica docente, y su análisis es fundamental para comprender, después de registrar una sesión, la arqueología de esta, entendida como una exploración profunda de las capas de significados y procesos subyacentes. En este análisis se empleará el Registro dos, como un instrumento clave para la documentación y el análisis de la enseñanza en el aula.

Según Bazdresch (2000) citado por Tavera, E. E., & Mas, L. U. (2013), analiza la práctica docente desde la perspectiva de la "lógica de significación", que se refiere a la capacidad del docente para implementar acciones que faciliten la generación de significados compartidos entre él y sus alumnos. Se propone un enfoque metodológico que articula elementos específicos de la práctica educativa, como las acciones del docente y los contextos en que se desarrollan, permitiendo identificar tanto los aspectos que favorecen como los que

obstaculizan el aprendizaje. A través de esta metodología, se pueden señalar acciones específicas que deben ser modificadas para mejorar la calidad educativa, evitando una categorización superficial de las prácticas como meramente conductistas o tradicionales.

Se enfatiza la importancia de entender la intersubjetividad en el aula y cómo diferentes secuencias de acciones pueden influir en la construcción de conocimiento significativo. Además, se mencionan seis constitutivos de la práctica docente: modelo, proceso, contexto, subjetividad, intersubjetividad y contenido. Estos elementos permiten identificar que ninguna práctica docente es completamente educativa y que siempre hay oportunidades para la mejora.

Modelo (marcado en amarillo)

El modelo hace referencia a las estructuras y patrones que emergen en la práctica docente. Representa el conjunto de procedimientos y métodos que el docente emplea de manera consistente, como el pase de lista, las exposiciones magistrales, las dinámicas de preguntas y respuestas, y la revisión de temas previos. Este constitutivo permite identificar las rutinas pedagógicas y las estructuras organizativas que subyacen en la enseñanza, proporcionando una visión clara de cómo se articula y organiza la interacción en el aula.

Contenido (marcado en azul)

El contenido se refiere al conocimiento específico que se imparte en el aula. Este constitutivo no solo abarca la materia en sí, sino también la forma en que se estructura y presenta dicho conocimiento. A través del análisis del contenido, se examinan las prioridades temáticas, la profundidad con la que se aborda el material y la coherencia interna del mismo en relación con los objetivos de aprendizaje. El contenido es un reflejo de las decisiones curriculares y pedagógicas que guían la enseñanza.

Intersubjetividad (marcado en verde)

La intersubjetividad se refiere a la construcción conjunta de significados entre el docente y los estudiantes. Es el espacio donde las subjetividades individuales se encuentran y se entrelazan para generar un entendimiento compartido. Este constitutivo es crucial para analizar cómo se construye el aprendizaje de manera colaborativa, tomando en cuenta no solo las aportaciones del docente, sino también las respuestas, interpretaciones y construcciones de los

estudiantes. La intersubjetividad revela las dinámicas de interacción y las formas en que el conocimiento es negociado y construido en el aula.

Proceso Cognoscitivo (marcado en azul marino)

El proceso cognoscitivo se refiere a las operaciones mentales que los estudiantes realizan en respuesta a las acciones y estímulos del docente. Este constitutivo permite analizar cómo los estudiantes procesan la información, cómo desarrollan la comprensión y cómo aplican el conocimiento en diferentes contextos. El estudio de los procesos cognoscitivos es esencial para comprender cómo se internaliza el aprendizaje y cómo este se transforma en un conocimiento práctico y aplicable. Este constitutivo también proporciona percepciones sobre las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes y su efectividad en el aprendizaje.

Contexto (marcado en rojo)

El contexto se entiende como el conjunto de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que influyen en la práctica docente. Este constitutivo abarca no solo los factores externos al aula, sino también cómo estos factores son reflejados e integrados en la dinámica educativa. El análisis del contexto permite una comprensión más profunda de las influencias externas en la educación y cómo estas se manifiestan en la práctica docente. Este constitutivo es clave para entender las interacciones entre la educación y el entorno más amplio en el que se desarrolla.

Al aplicar estos constitutivos en el Registro 2, se establece una base sólida para realizar una arqueología de la práctica docente. Esta arqueología no solo es un análisis de lo visible, sino una exploración profunda de las estructuras, significados y procesos que configuran la enseñanza en un contexto específico, proporcionando una comprensión más rica y matizada de la práctica educativa.

Elementos Constitutivos de la Práctica Docente

Hecho

Momento 1: Escrutinio

Mo. - ¿Cómo estás? ¿Cómo te ha ido?

Aa.- Bien, bien

Mo. - ¿Cómo vas en tus materias?

Aa.- Bien, acabamos de presentar en el Mesón lo del teatro Novohispano y me sentí bien, Pero, algunos compañeros se sintieron presionados, yo no.

Mo. - ¿Esto cuenta como examen final?

Aa.- Si ...(inaudible)

Mo. - ¿Ya cómo lo sentiste?

Aa.- Bien que, bueno, en lo personal a mí me ayudo la presión, pero algunas no les gusto trabajar así.

Mo. - Y cuántos eran los que presentan presentaron?

Aa.- Específicamente cuatro, o sea, no todas concursaban, era más bien como homenaje o algo así.

Mo. - ¿Era lo de Ruelas o que era? Es que hay un círculo dedicado a Enrique Ruelas, que es el que fundó el teatro universitario, entonces ¿había como actividades en relación con este personaje?

Aa.- No era lo de teatro Novohispano.

Mo. - Le de esgrima fue por parte de eso.

Aa.-Sí. No fue lo de Ruelas. De entrada, fue otra cosa. Nosotros hicimos algo sobre la Virgen. Y el descubrimiento del Nuevo Mundo. Dioses Mayas y esas cosas.

Mo. - La diosa de por acá era la xoloescuinle, no que te creas, eso es un perro.

Ao. - Si, ja.

Mo. - Pero si suena como a escuinle al final o una cosa así.

Aa.- Voy al baño y regreso.

Mo. - Sí. Entonces, son las diez con tres y configurando Internet.

Hay una clase a un lado donde están empezando a afinar guitarras, me parece que va a haber una clase. De Guitarra... Clásica. Vemos si llega alguien más.

/esperando, llega mi alumna que fue al baño aún faltan tres por llegar/

Mo. - Son las diez con seis.

/yo hablando a mi celular que está grabado para tener los tiempos, mi alumna llega/

Momento 2: La conexión fallida

Mo. - Hola, Voy a hacer una videollamada a tu Teams porque voy a grabar la sesión entonces voy a hacer nuestra llamada, creo, es la manera en que puedo empezar a grabar, Hago una llamada, para esa parte de grabar sesión, entonces para que no te vayas a asustar es. ¿Graciela Gisel Díaz, verdad, ¿no? Aquí no tenemos más Giselles.

/esperando a conectarme/

Mo. - Contéstame a ver si puedo activar la grabación, ¿no?

Aa.- No maestro, no me aparece.

Mo. - Se supone que te estoy llamando A ver, déjame checar mi Internet. Hola, estoy conectado.

Voy a salir, te voy a marcar otra vez

/haciendo la llamada/

Mo. - Haciendo vídeo llamada. Está bien, en estos momentos de espera te estoy llamando. Sólo voy a grabar la sesión. ¿Si me das permiso, ¿verdad? De grabar.

Aa.- ¿Me pregunta o algo así?

Mo. - Si, es qué es un protocolo cuando grabe video, la pregunta es contigo ¿si me das permiso de grabarte?

Aa.- Si, no hay problema.

Mo. - ¿Alguna vez has grabado? Yo no he grabado nunca. Se supone que para poder grabar. La configuración estaría en pantalla completa.

/leyendo en pantalla/

Mo. - Teclado de marcado...poner en espera transferir...cortar en consultar... aplicar fotos de fondo.

/Termino de leer/

Mo. - ¿Qué pasó?

/murmurando/

Mo. - ¿Títulos? ¿Cómo? Sigo sin saber cómo grabar, muchos títulos, cambiar el idioma, subtítulos en español, compartir micrófono. Voy a revisar el tutorial. Tipos. Que no me aparece mucho ahí. Y habrán quitado esa opción, nada más que y que no aparece nada. como grabar. ¿Grabar una reunión?

/En voz alta/

Mo. - Hola, nos unimos a una reunión, aunque para este vídeo se creará una reunión de prueba. Al lado derecho del icono compartir hay un botón de menú que se llama “más opciones”. Que nos aparece al hacer clic sobre este menú es iniciar (...) este momento. Tenemos grabado, estoy en Teams, quiero grabarla. La clase de hoy, pero...

/No puedo grabar la sesión pues no me aparece la opción, se está grabado en celular el audio/

Mo. - Vamos a dejarlo. Es que no tengo la opción instalada. No estamos todos, pero empezamos, nos falta. Mariana.

/Insistiendo por última vez/

Mo. - No veo más opciones. Bueno.

/Resignado/

Mo. - No se deja activar. ¿Se grabará en automático? No, no creo que grabe en automático. Bueno, mejor voy a pensar que sí. (...) Pregunta ¿no tienes un problema que grabe la clase? Bueno, espero que se esté grabando, también aquí en la bolsita traigo el celular porque tengo que registrar una clase y pasarla texto.

/comienzo/

Momento 3: Inicia clase

Mo. - Bueno, la clase, de hoy, a petición de Mariana será ver malabares y pues quiero aprovechar para unir entre lo que es una planeación de una sesión y que puede ser de cualquier situación técnica, casi la parte final.

/Me refiero a la planificación/

Mo. - Entonces igual lo que llega a Marianita, pues hago una parte teórica, luego nos vamos a la parte práctica lo vamos a hacer, técnica práctica. Pero me gustaría unirlo con la sesión. Quitarnos un poquito el sonido de la Guitarra. ¿Bueno, entonces? Ahora voy a poner este aparato viéndome mí.

/Moviendo la Laptop/

Mo. - ¿Bueno, entonces? Así rápido, pues habíamos comentado que nuestra planificación teníamos una parte general que es como, subir nuestro rendimiento una vez que la hemos logrado, entonces poco a poco vamos dejando la parte general y dijimos que nos íbamos a ir a una parte específica. ¿Y aquí? Pues básicamente implica irnos más a la técnica y cuando hablamos de la técnica, pues me refiero a...

/pensando/

Mo. - En el caso del movimiento, pues esa primera puesta, buscamos síntesis o ahorro de del movimiento. En otros autores lo llaman como calidad del movimiento, que no se vea algo innecesario que no se vea que esté de más. Y un poquito como cuando aprendemos a caminar, un niño manda señales de su cerebro a todos lados y se mueve, así como que viene de a poco, como si hubiera una telefonista que le estuviera moviendo los cables por dentro. Pues, se supone que ese niño va controlando su sistema nervioso central, por lo tanto, su movimiento empieza a ser más económico, en expresión corporal y en muchos lados lo van a encontrar como economía del movimiento.

Pues básicamente es saber cómo moverse y esto a veces se puede marcar en una técnica, que es, como... un algoritmo, si ustedes se acuerdan de que la suma tiene como un orden, unidades, decenas, centenas, y que siempre hay que ponerlo en ese orden y siempre que van a sumar $1 + 2 + 3$. Siempre va a dar el mismo resultado, entonces el orden en el que pongo las cosas Y siempre haciéndolo de esa manera, aunque las cantidades cambian, siempre me va a dar el resultado esperado. No va a cambiar, no va a haber manera, entonces, dice. Eugenio Barba, en su libro de antropología teatral que la técnica, es casi cualquier cosa que tú puedas transmitir de una generación a otra. Eso incluye hasta la sopa de arroz. Si yo puedo hacer la sopa de arroz de mi abuelita y a su vez ella, se la enseño su abuelita y yo se la puedo enseñar a mis descendientes, es que tenemos técnica ahí. Un Algoritmo, repetimos pasos y en el caso de nosotros, cuando hablamos de técnica, pues hablamos de movimiento y la pregunta es. ¿A qué sistema pertenecería la parte de movimiento?

/Esperando respuesta/

Ao. ¿A qué sistema?

/Alumna llega/

Ao. ¿Puedo pasar?

Mo. - Sí, adelante.

/Continúo/

¿Sistema endocrino o sistema nervioso? Vamos a hacerlo por opción múltiple. ¿Entonces a qué técnica en cuanto al movimiento, a qué sistema creen que le tenemos que dar más énfasis? Sistema muscular, sistema endocrino, sistema nervioso.

Aa. Muscular.

Mo. - ¿Y nada más?

/Hay un silencio, luego respuestas que no son correctas/

Aa. (...)

/Risas/

Mo. - El endocrino tiene que ver con señales que manda el cerebro, el cerebro, hasta la amígdala y manda señales a neurotransmisores, que a su vez ordenan a ciertas sustancias para que se conviertan en hormonas. Entonces tenemos en el páncreas, tenemos este...

/Pausa/

Mo. - Las suprarrenales, perdón, en los riñones tenemos las suprarrenales que es, donde sale pues las catecolaminas que les llaman, que es una combinación de adrenalina con noradrenalina y en el páncreas sale la insulina. Y pasan estas hormonas... y bueno también, decir en esta zona de acá el timo. - Que es como un órgano que tenemos cuando lo hacemos, pero que se va. Cómo inhibiendo

o desapareciendo, Conforme crecemos y que también mandar hormonas cuando estamos desarrollándonos. Entonces el sistema endocrino tiene que ver con Las con las hormonas. Pacíficamente básicamente, entonces y tiene que ver con el sistema linfático, Es el sistema que tiene como una carretera. Tipo las venas y las arterias, pero este tiene como una unión, en esas uniones, la función es de filtrar ciertas sustancias y que se y se llaman ganglios, ahí hay como una zona, así, que inclusive, hay personas que tienen como como el sistema linfático afectado y que y se las empiezan a hacer bolitas. Entonces, son esos ganglios pues hay que extirparlos básicamente, pues. Y regresando a la parte de la de la que estamos platicando es que el sistema nervioso es el principal. Que vamos a afectar en la parte técnica. Obviamente este, pues está. ¿Pero pues quién manda primero?

El sistema nervioso central es el que manda. ¿Entonces, cómo es el que manda entonces? ¿Y este es el que responde, entonces, a qué le voy a poner atención? Es el sistema nervioso central y en cuanto al movimiento, pues tiene que ver con, primero, hacerlo sin Aparatos podemos empezar a trabajar, en el caso de los malabares, que es el tema de hoy que pediste para para esta sesión y lo quiero estoy juntando, ¿Cómo podríamos planear una sesión suponiendo que ya pasamos por la parte general que estamos entrando a la parte específica? ¿Entonces?

Momento 4: Regresando al tema

Mo. - La parte que necesita se afectada el día de hoy. Es al sistema nervioso central. Y en malabares. Es el más, es como que todavía más. ¿Bueno, entonces?

/Anotando en el pintarrón/

Vamos a diseñar una sesión. Si recordaremos, pues, es la unidad mínima de la planificación de entrenamiento. Hay sesiones de carga y sesiones de impacto. Hay sesiones de acercamiento y acercamiento, ya tiene que ver más con la técnica, entonces igual vamos a llamarle a esta sesión de acercamiento ya que me estoy acercando, pues. A los que, en mi caso en artes escénicas, a lo que voy a presentar en el escenario entonces es, yo quiero hacer un trabajo de malabares sobre el escenario. Tengo una “física” y puedo empezar a trabajar el día de hoy. Y quizás así, cada tercer día hasta que me presente en la vida mejor, y me contratan el teatro Cervantes y hago un espectáculo, entonces y hasta mi presentación final. Entonces, toda esta parte en la planificación tradicional, pues se le llama la parte precompetitiva. Usamos esos términos porque el glosario viene de los libros de deportes, pero los vamos a adecuar a nuestra situación en el entendido de que pues también es un cuerpo que necesita entrenamiento, que busca cambiar su fisiología. Sí que se puede sistematizar el acondicionamiento y el día de hoy mi sesión va a tener tres partes. la primera es y seguramente siempre lo hacen.

/me dirijo a los alumnos/

Mo. - ¿Cuál creen que es la primera parte de una sesión de entrenamiento?

Aos. Calentamiento

Mo. - ¿y se acuerdan de que platicamos en el foro como un protocolo que le pusimos. RAMP? La voy a recordar ahorita porque esa es la que platicamos muy en el aire y, luego nos fuimos al gimnasio. La primera parte en inglés, pues se supone que es Raise. No sé cómo se pronuncia, no son clases de inglés, pero esto significa elevar. ¿Elevar qué? Pues la operatoria del cuerpo, la frecuencia cardíaca y cuando entramos ya en un estado de sudoración, que es como la respuesta. Digamos, un ejercicio tipo trote, un ejercicio de saltar la cuerda o un ejercicio de clown Jump a un ejercicio que más o menos. Que tenga esta intensidad de elevar, pues la respuesta es la sudoración y ya más o menos cuánto tiempo creen que le pueda dedicar a elevar temperatura corporal. ¿Cuánto le dejan ustedes que se conocen? ¿Cuánto, cuánto más o menos? ¿Eh? Consideran que ya están como entrando en calor, que ya están, como presentan, sudor un poco. ¿Agendarse todas? ¿Cosa de grados? Ver tiempo en minutos. ¿Entonces?

/anotando en el pintarrón/

Mo. - Entre 15 minutos y Mariana, 25 y Giselle. ¿Te adaptas a alguno de esos dos?

/Giselle asiente con la cabeza/

Mo. - Bastante bien. ¿Entrar en 15 y 25 no te afectaría? pues igual y si mi grupo está dentro de los 25 minutos, pues entonces. ¿quién será el más lento en calentar? Y los de 25 min y a lo mejor lo hacemos en 12.

/promediando los tiempos en el pintarrón/

Mo. - Sí, entonces, igual en un promedio entonces. ¿Verdad? Un promedio de 15 + 25 nos da unos 20 minutos en promedio.

Aa. Sí, veinte.

Mo. - Gracias igual en 20 minutos más o menos para que ni tanto que queme al santo ni tanto que no lo alumbre, entonces pues 20 minutos. Bueno luego viene según este acrónimo. -

/Volteando a ver las anotaciones en el pintarrón/

Mo. - Viene activación cuando. Hicimos activación en el foro, que fuimos hacer la prueba de salto, mi activación tenía que ver con un movimiento muy técnico. Movimiento. Que no tenía todavía ni mucha carga ni mucho volumen, que era si se acuerdan, era eso. ¿Estoy como simulando los que va a venir después? En el caso de tarde, malabares, pues igual ahí está, ahorita lo diseñamos. ¿Bueno, entonces? Creo que ya está. ¿Bueno, entonces? Movilidad, activación. Y en este, pues sí, ya es movilidad. En la parte de movilidad, es el mismo ejercicio parecido, pero empieza con un poquito más de intensidad, pero todavía no está al tope, así como. -

/señalo en el pintarrón el escrito/

Como dentro de esta fase. Por lo tanto, pues está tranquila. Y la potenciación, pues, es el punto en el que si ya le puedo dar más. De menos a más al movimiento, puedo variar. En el caso del Fórum, pues hicimos como saltos de ida y vuelta antes de irnos a la prueba y pues una vez que se practicó el movimiento ya con cierto grado de potencia. Entonces, si ya nos fuimos a la prueba cuando hicimos la prueba, pues no hicimos, si se acuerda no nos fuimos al gimnasio, luego así no. Teníamos que hacer potencia y potencia, es una. Cualidad que mezclan 2 cualidades físicas. ¿Se acuerdan cuáles son? Fuerza. Sí, y aparte, pues, es fuerza y velocidad máxima. Es ese. son las 2 cualidades que junta la potencia, entonces y como. - Contiene velocidad. Por lo tanto, es el sistema nervioso central. Entonces la parte técnica de entrada, siempre se hace primero antes que el acondicionamiento. Y bueno, entonces dijimos movimiento y esta última vez potenciación es como un puente ya entre lo principal y mi sesión de acercamiento del día de hoy, mi calentamiento RAMP elevó la temperatura y sigo con activar. Hacer el movimiento un poquito más elevado y potenciado, pues ya está muy cerca de la parte de la parte central. Bueno, OK, entonces en la parte central es... Pues todos los que lo que quiero hacer hoy, entonces. El día de hoy, pues le vamos a poner malabares, es la parte central.

/Se escucha emoción/

Bueno, entonces tengo que diseñar todo esto que estoy haciendo, se puede escribir en un formatito. Con el entrenador casi nunca lo van a ver, porque casi todo lo trae a la mente, pero no es adecuado, lo correcto es anotarlo, por lo menos en una sola ocasión, nada más como por pasar por ahí como por tener nuestra línea de pensamiento estructurada y sé que empiezo por calentamiento, sigue una parte central. y, por último, pues una vuelta a la calma. Que vuelta a la calma. Que de repente sería así como...

/Alumna bromea/

Aa. Vuelta a la cama

/pausa/

¿Si fuéramos a la empresa Google, si tiene, si Estás muy cansado? Hay lugares donde se puede echar una siestecita, porque así aumenta el rendimiento, yo creo que sí, o sea, de repente yo los veo acostadas en los colchones. O están allá en el salón de maestros, porque si están bien agotados los chicos, entonces, si necesitan de repetir, no y no tienen la facilidad de ir y venir. Como si estuvieran en el centro, entonces.

/regreso al tema/

Bueno, la vuelta a la calma es como regresar a nuestra frecuencia cardiaca de inicio. y si estamos como muy alteradas por alguna situación, entonces porque hay gente que sé que en esta parte y, sobre todo, cuando los ejercicios empiezan a ser muy complicadas, hay una etapa de frustración

muy alta. Entonces es como medirle un poquito el agua a los camotes, como se dice coloquialmente.

¿Entonces qué? Los grupos, se tienen que dividir Los individuos en el grupo se tienen que trabajar de manera diferenciada, aunque el objetivo sea el mismo. - Por lo tanto, cuando hago una vuelta a la calma, por ejemplo, en gimnasia, era muy importante por qué las niñas que estaban trabajando ejercicios que provocaban miedo y ansiedad.

/apunto en el pintarrón la parte central de la planificación/

Porque fuertes ya estaban, flexibles, y con miedo, no vamos a acabar, pues las emociones están muy altas para que se vayan a su casa relajaditos, que ya después lo harán mejor y creo que también aquí, en teatro, en la actuación nos hace falta una vuelta a la calma, porque si de repente sí he tenido algunos en pantomima que venían de actuación. Inclusive que ya había pasado la clase de actuación hasta 2 días atrás y que todavía traían como una carga de emociones. Por lo tanto, pues les faltó como soltar, soltar, soltar, para no llevarse esa emoción.

Aa. (...)

Mo. - Bueno, entonces. El calentamiento, pues, ya tiene un protocolo. Puede ser otro cualquiera, pero este es el que el ahorita tiene una estructura, ahora el de malabares. Voy a borrar esto.

Aa. No espérese

Mo. - Bueno, entonces voy a quedarme ahorita en esta parte del centro.

/Señalo mis notas en el pintarrón/

Mo. - Porque necesito hacer también como una estructura que vaya de menos a más. Entonces, pues igual puedo agarrarme de cierta experiencia o igual, pues ya hay un librito por aquí, que más o menos tiene ejercicios de menos a más. ¿Entonces? Pues, ya repasando el libro. Entonces, lo ideal es que empezar con pañoletas.

/me falta un material/

Mo. - ...que no las traigo. Porque se me acabaron, pero pelotas sí, entonces, pero si quieren aprender malabares, la recomendación es empezar con dos pañuelos, por qué no es un pañuelito tipo...Así como este... como velo, así como muy transparente al soltarse, porque cae como paracaídas Y es fácil de agarrar, y pues eso no puede hacer ejercicios donde suelta. Y cacha entonces. ¿Bueno, entonces pañuelos y por falta de material, pues queda pendiente, ¿no? Pero lo menciono por qué debiera de estar, pero lo que sí, el día de hoy traigo pelotas. Y luego número 3. Ojalá nos alcance el tiempo aquí hay de Contact.

/Es un tipo de pelota para manipular con cierta destreza/

Mo. - Nada más hay un diábolo entonces y bueno, este es el material que yo conseguí, como para dar una clase de malabares. Para eso no hay mucho, pero. Pero si fuera a hacer una clase, pues yo tendría que traer unas nueve pelotas o quizás hasta veinte pelotas, este, clavos hay suficientes,

Contacts si hay suficientes solo faltan pañuelos, pues no son difíciles de conseguir. Bueno, pues aquí está.

/Reparto material/

Mo. - Empecemos, para las pelotas debo tener una secuencia.

/Inicio con un ejercicio y cuento/

Entonces una pelota 2. y 3, pero todavía sin pensar en que y ya son 3 así. Volando en el aire.

Clavas, pues. De una a 2, ahí sí, ahí sí, hasta que no tengamos 3 pelotas no puedo pasar a 3 a 3 clavos. ¿Entonces, cuál es la condición para 3 clavos? Tener 3 pelotas sin nada más si no se van a frustrar con la parte de clavos.

Aa. Cuáles son las clavos.

Mo. - Son esas

/Señalando/

Momento 5: Iniciando la práctica

Estas, solo 3. Vamos a usar de una. Contact este eso es bien difícil. Difícil entonces. Son las pelotitas, bueno para mí Entonces las clavos. ¿El diábolo o el yoyo chino?

Esta es la de Contact. Entrenamiento y bueno. ¿Entonces? En la parte de condicionamiento, igual pues yo propongo usar ligas. La parte del calentamiento, pues yo propongo. Hacer saltos. Es el parte del diábolo, que es como ¿tiene nombre? sticks. No, no sé, español bien. ¿Cómo estás? Las cosas, así pues. Las pelotitas, para malabares, básicamente faltarían dos. Los pañuelos, bueno, entonces, contacto. Apenas uno o 2 ejercicios que yo me sepa que no me sé. Si le hacemos

Aa. (...)

Mo. - A mí no me sale, pero por lo menos 1 o 2 ejercicios, sí, entonces el diábolo es lo mismo, uno 2 ejercicios para iniciar podemos si ya alguien llega intermedio igual y no les sirve, estas son cierto que necesita irse. Con alguien que sí sepa. Y bueno, entonces eso sería el orden de mi sesión. dentro de la parte principal. No me olvido del acondicionamiento físico, la voy a hacer al final entonces porque está la considero muy técnica. Entonces en la Comisión mixta físico, pues ligas. Pues ya, o sea, no creo que alcancemos a hacer vuelta a la calma, pues. Las posiciones de yoga. Posición yoga. Cobra, este. Saludo al sol no sé. Este esta parte es ya tranquila, igual y no nos dan tanto tiempo. Pero pues ya podemos, como como empezará a diseñar. ¿Bueno, entonces? Pues ya vamos con la parte. Práctica entonces, pues. ¿Estamos? Con calentamiento y luego ya este. Activación movilidad, potencia. Entonces, pues siempre este calentamiento que se Empieza con la elevación de la temperatura corporal. Bueno, entonces yo sugiero, así como clown jump saltos

/iniciamos el calentamiento/

¿Entonces, cómo puede ser que no sea suficiente o como lo sintieron? ¿ya fue suficiente? vamos a hacer una secuencia que es como la que hicimos en acrobacia.

/Empiezo a describir una secuencia de saltos/

Así uno, dos...ocho y aplauso. La secuencia está muy sencillita, eso 2, a ver hazla conmigo para qué no te pierdas.

/saltando y todos/

Mo. - Se repite 2 veces. ¿Entonces es primero es saltando entonces? Hago 16 saltos los primeros 8 las manos están aquí cuando Empieza la cuenta, otra vez de 8 es cuando Empieza el movimiento acompañado del salto. De tal manera que hice y de repente es 1,2,3,4, hay (...)

/Pausa para colocar el celular que está grabando en la mesa/

Mo. - Estoy grabando esta sesión, necesito pasar a texto, entonces voy a acompañar esta parte.

Micrófono, andar por acá. No la vuelvo a agarrar. Sí, sí, estoy grabando, OK, ¿entonces?

¿Entonces? ¿Vamos a. 5,6,7,8 y. Estás? a. Sí. Vamos a hacer. ¿Estás? Entonces, pues vamos a hacer la simulación del modo. ¿Cómo? Pero. Vamos a hacer. Vamos a Hacer una. ¿Entonces, es mucho? ...

/continúa la clase práctica con malabares/

/Sigue grabación, pero hasta aquí van 50 minutos

Evaluación de Momentos en la Clase según Criterios de Modelo, Contenido, Intersubjetividad, Procesos Cognitivos y Contexto

Se aterriza el análisis en la Tabla 3 y se graficará por cantidad de recurrencias, de tal forma que sirva de apoyo para el organizador gráfico de la arqueología de la práctica, que viene líneas más abajo.

Tabla 3

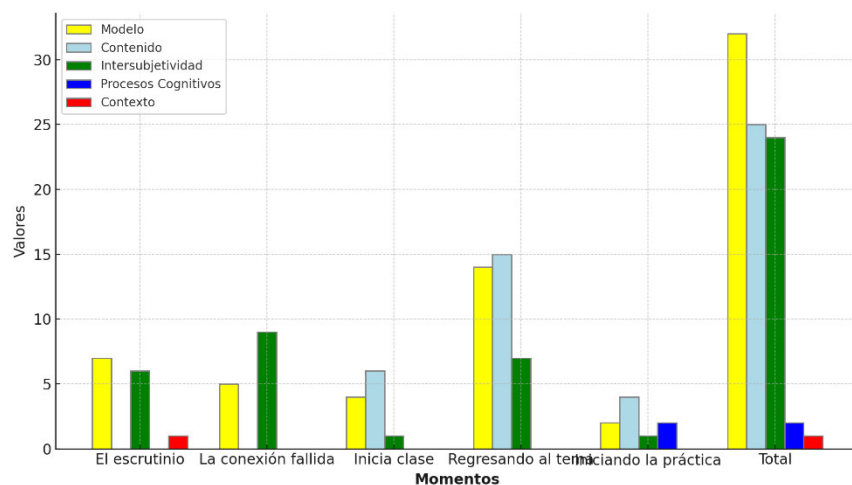
Recurrencias de distintos factores durante las sesiones

Momentos	Modelo	Contenido	Intersubjetividad	Procesos Cognitivos	Contexto
El escrutinio	7	0	6	0	1
La conexión fallida	5	0	9	0	0
Inicia clase	4	6	1	0	0
Regresando al tema	14	15	7	0	0
Iniciando la práctica	2	4	1	2	0
Total, de currencias	32	25	24	2	1

Fuente: Elaboración propia

Figura 5

Articulación de los constitutivos de acuerdo con el momento



Fuente: Elaboración propia,

2.5.- Arqueología de la Práctica

Lógica que articula los constitutivos.

Cada color corresponde a un constitutivo, y la longitud de las barras sugiere la importancia o presencia relativa de cada uno de ellos.

Figura 6

Constitutivos

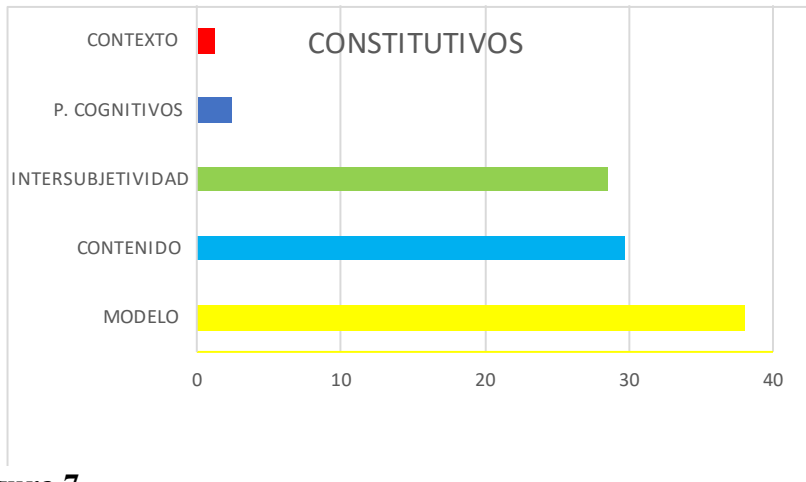
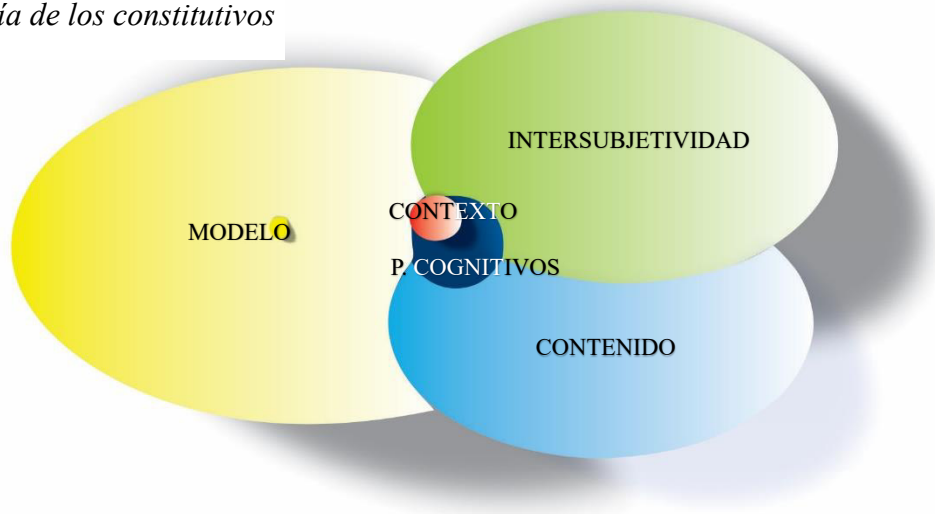


Figura 7

Arqueología de los constitutivos



Fuente: Elaboración propia

2.6.- Descripción de los elementos constitutivos.

En esta revisión, se detectó que el modelo utilizado en clase se basa en la repetición de ciertas frases que funcionan como un mecanismo de retorno al contenido principal. Un ejemplo de esto es el uso reiterativo de la palabra "entonces", que, según los registros, aparece en aproximadamente el 38% del tiempo de clase. Este tipo de lenguaje facilita la transición entre diferentes partes del discurso, como se puede observar en la cita:

"Mo. - Como si estuvieran en el centro, entonces... /regreso al tema/" (Segundo registro, 10 de noviembre de 2022).

Autores como Bakhtin, M. M. (2010). señalan que el uso del lenguaje en contextos de enseñanza no solo es una herramienta de comunicación, sino que también estructura la interacción pedagógica, marcando puntos de énfasis y retornos al foco temático.

Además, se observó que el contenido de la clase tardó en ser abordado debido a fallos técnicos al inicio. Sin embargo, una vez resueltos estos problemas, el contenido académico propiamente dicho abarcó el 30% del total de la sesión. Esto es evidente en la siguiente cita:

"Mo. - Bueno, entonces, rápido. Habíamos comentado que en nuestra planificación teníamos una parte general, que es como mejorar nuestro rendimiento. Una vez logrado esto, poco a poco dejamos la parte general y nos centramos en la parte específica. ¿Y aquí? Básicamente, implica enfocarnos más en la técnica, y cuando hablamos de la técnica, me refiero a..." (Segundo registro, 10 de noviembre de 2022).

Freire, P. (2020) argumenta que el contenido de una clase no debe verse como un simple conjunto de datos a transmitir, sino como parte de un diálogo constante que debe estar siempre anclado en la realidad contextual de los estudiantes. En este caso, el profesor utiliza un enfoque dialógico para conectar las partes general y específica de la lección.

Igualmente, la intersubjetividad, entendida como la creación de sentido compartido a través del diálogo, juega un papel central en el desarrollo de estas habilidades. Bazdresch (2000) citado por Tavera, E. E., & Mas, L. U. (2013) afirma que la intersubjetividad más avanzada permite alcanzar una comprensión compartida y con fines comunes entre docente y estudiantes. En este sentido, es crucial que el docente no solo gestione el tiempo, sino que lo haga de manera que las transiciones no interrumpan los procesos de aprendizaje, sino que los potencien. En

observaciones de aula previas, se ha registrado que los procesos cognitivos tienden a aparecer tarde en la clase, lo que indica que una mejor gestión del tiempo podría adelantar y maximizar estos momentos de aprendizaje clave (Shuell, T. J., 1986).

La intersubjetividad, ocupó un 29% de la clase. Esta fue fomentada por preguntas dirigidas a los estudiantes con el fin de activar su participación. Sin embargo, como muestra la cita siguiente, la respuesta a veces diverge del tema académico planteado, llevando la conversación a áreas tangenciales:

"Mo. - ¿Cómo vas en tus materias? Aa.- Específicamente cuatro, o sea, no todas concursaban, era más bien como un homenaje o algo así" (Segundo registro, 10 de noviembre de 2022).

Este tipo de interacción refleja el nivel más básico de intersubjetividad según la clasificación de Bazdresch, (2000), como se cita Tavera, E. E., & Mas, L. U. (2013), donde la comunicación se basa en supuestos sin un propósito claramente compartido. Lo que sugiere la necesidad de mejorar las estrategias para mantener el enfoque académico durante estas interacciones.

En cuanto a los procesos cognitivos, estos comenzaron a aparecer de manera más notable a partir del minuto 50. No obstante, al haberse documentado únicamente los primeros 50 minutos, los procesos cognitivos quedaron subrepresentados en el análisis, con solo un 2% registrado. Para futuras clases, sería recomendable implementar evaluaciones más detalladas desde el inicio, o bien, desarrollar estrategias que promuevan la activación cognitiva temprana. Según Bloom, B. S. (1977), los procesos cognitivos deben estar presentes desde el inicio de una sesión educativa para maximizar el aprendizaje.

El contexto en el que se desarrolló la clase, una escuela de música influyó en la dinámica de la sesión. De acuerdo con la observación, se escuchaban instrumentos musicales en uso, lo que provocaba algunas interrupciones menores. Esto es evidente en la siguiente viñeta analítica:

"Mo. - Sí. Entonces, son las diez con tres y estoy configurando el Internet..." (Segundo registro, 10 de noviembre de 2022).

Aquí se registra una interferencia causada por un ensayo de guitarra clásica, que representó aproximadamente un 1% de distracción en la comunicación docente. El contexto físico y ambiental juega un rol crucial en la eficacia de la enseñanza, como subrayan autores como Hall, E. T. (1972), quien destaca la importancia de los entornos de aprendizaje adecuados para minimizar las distracciones.

Análisis de los Momentos de Clase

La Imagen 5 muestra una clara predominancia del "Modelo" (representado en amarillo) en todos los momentos de la clase, destacando en la categoría de "Total". Esto sugiere que el profesor mantiene una estructura constante en su discurso, lo cual concuerda con la observación sobre la repetición de ciertos términos clave. Asimismo, el "Contenido" (en azul) se incrementa significativamente en los momentos centrales de la clase, como en "Regresando al tema" e "Inicia clase", lo que refuerza la idea de que el contenido académico tardó en abordarse, pero fue gestionado una vez superados los problemas iniciales.

En cuanto a la "Intersubjetividad" (en verde), su participación es más notable durante el "Inicia clase" y "Regresando al tema", coincidiendo con los momentos en que el profesor intenta reactivar la atención de los estudiantes. Finalmente, los "Procesos Cognitivos" (en azul oscuro) y el "Contexto" (en rojo) ocupan roles mucho menores, lo que subraya la necesidad de mejorar la activación temprana de procesos cognitivos y la mitigación de interferencias ambientales en el futuro.

A partir del análisis realizado, se puede concluir que la estructura de la clase está centrada en un modelo repetitivo que, si bien facilita el retorno al tema, deja poco espacio para la activación temprana de los procesos cognitivos. Es importante implementar estrategias pedagógicas que promuevan un diálogo más enfocado y la activación de dichos procesos desde los primeros minutos de la clase. Además, el contexto físico, como las distracciones ambientales, debe gestionarse mejor para maximizar el tiempo efectivo de aprendizaje.

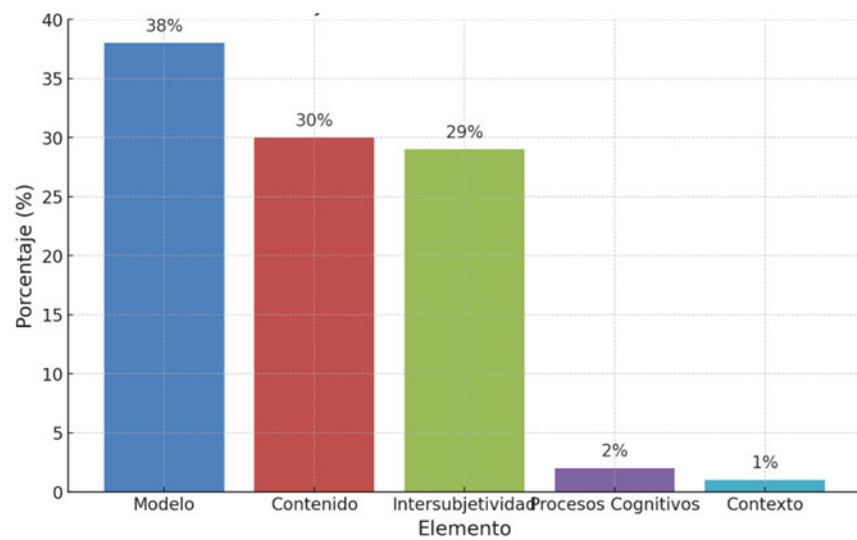
Tabla 4

Porcentajes de constitutivos (elementos claves en la clase)

Elemento	Porcentaje (%)
Modelo	38%
Contenido	30%
Intersubjetividad	29%
Procesos Cognitivos	2%
Contexto	1%

Figura 6

Porcentaje de constitutivos



Fuente: Elaboración propia

2.5.-Micro-ensayo de los Constitutivos de la Práctica Docente

La Importancia de la Gestión del Proceso Cognitivo

Introducción

En el ámbito educativo, el rol del docente es crucial para la formación de las nuevas generaciones, ya que su labor influye directamente en la calidad del aprendizaje. Sin embargo, este trabajo enfrenta desafíos significativos que pueden comprometer la enseñanza efectiva. Entre los retos más comunes se encuentran la sobrecarga laboral, la falta de recursos y la necesidad de adaptar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes. Este ensayo explora cómo la intersubjetividad, los procesos cognitivos y los hábitos docentes influyen en la efectividad de la práctica educativa, apoyándose en teorías pedagógicas y ejemplos prácticos.

Desarrollo

El trabajo docente es fundamental para la formación de las nuevas generaciones, pero los maestros enfrentan una serie de desafíos que afectan la calidad de la educación. Según García-Huidobro, J. (2003), la sobrecarga laboral y la falta de recursos son factores que limitan la capacidad de los docentes para llevar a cabo una enseñanza efectiva. Frente a estos retos, la intersubjetividad aparece como un recurso clave en el aula, permitiendo una interacción fluida y significativa entre docente y estudiante. La intersubjetividad no solo favorece la comunicación, sino que también facilita la construcción del conocimiento compartido. Como destaca Carrizales Retamoza, C. (2000), al decir que el docente reemplaza el conocimiento académico con su propia experiencia. Esto puede ocurrir cuando un docente se apoya más en las lecciones aprendidas a lo largo de su vida laboral o en situaciones prácticas, relegando el saber académico a un segundo plano. En algunos casos, esto puede enriquecer el aprendizaje, ya que la experiencia aporta un enfoque práctico y realista. Sin embargo, también puede haber riesgos si se deja de lado el conocimiento científico o teórico que forma la base sólida de muchos campos de estudio. lo que resalta la importancia de un enfoque pedagógico basado en el intercambio constante con los estudiantes, lo que resalta la importancia de un enfoque pedagógico basado en el intercambio constante con los estudiantes.

Este intercambio, a su vez, se ve facilitado por la intersubjetividad, en la dinámica educativa, esta permite la construcción de un espacio de aprendizaje común, donde tanto el profesor como los alumnos participan activamente en la creación del conocimiento. Esta interacción está alineada con la propuesta de Bazdresch, (2000), citado por Uc-Mas, (2003), quien sugiere que un nivel más avanzado de intersubjetividad permite alcanzar una comprensión compartida con fines comunes. En la práctica educativa, el reto no es solo transferir información, sino también crear un espacio donde las ideas de los estudiantes sean parte integral del proceso de aprendizaje. Esto se refleja en el siguiente ejemplo extraído de una observación de clase:

Viñeta analítica:

"Mo. - ¿Cómo vas en tus materias? Aa.- Específicamente cuatro, o sea, no todas concursaban, era más bien como un homenaje o algo así" (Segundo registro, 10 de noviembre de 2022).

Aunque la pregunta del docente era académica, la respuesta del estudiante desvió la conversación hacia otro tema. Este tipo de intersubjetividad refleja un nivel de diálogo donde el contexto compartido no siempre está claro, lo que requiere de una intervención docente para reconducir la interacción hacia los objetivos educativos.

Los procesos cognitivos también juegan un papel central en la efectividad de la enseñanza. Cada estudiante tiene un ritmo y estilo de aprendizaje únicos, lo que exige al docente adaptar sus estrategias pedagógicas. Morales, A. (2017). enfatiza la relevancia de manejar el tiempo de manera eficiente en el aula, destacando que el éxito radica en permitir que los procesos de aprendizaje se desarrollen sin prisa, permitiendo a los estudiantes asimilar la información a su propio ritmo. Según la taxonomía de Bloom, B. S. (1977), los procesos cognitivos más complejos, como la síntesis y la evaluación, requieren tiempo y espacio para desarrollarse, lo que sugiere la necesidad de una planificación cuidadosa por parte del docente.

Esto también implica que el profesor debe ser consciente de cuándo y cómo activar estos procesos en los estudiantes. En una revisión de una clase reciente, se observó que los procesos cognitivos comenzaban a aparecer tardíamente, después de 50 minutos de clase, lo que apunta a la necesidad de activar estos procesos desde el inicio para maximizar el impacto educativo.

Según Shuell, T. J. (1986), el aprendizaje no es un proceso lineal, sino una serie de ciclos de comprensión que deben ser guiados por el docente.

Además, los hábitos docentes juegan un papel crucial en la efectividad del aula. La organización, la actualización constante y la empatía son competencias esenciales para el desempeño docente. Jackson, P. W. (1998) destaca que los esquemas de conocimiento de los profesores incluyen conceptos prototípicos que les permiten reconocer situaciones comunes con mayor facilidad, lo que sugiere que una buena preparación y la flexibilidad en la enseñanza son fundamentales para manejar de manera efectiva los desafíos del aula.

En un contexto educativo específico, como una escuela de música, es importante que el docente desarrolle estrategias que optimicen el uso del tiempo y minimicen las distracciones, como los sonidos externos que pueden interferir en la concentración de los estudiantes. Hall, E. T. (1972) subraya que el entorno físico puede impactar significativamente en la dinámica de la clase, y sugiere que una gestión adecuada del espacio puede mejorar la atención y el aprendizaje de los estudiantes.

En la observación de una clase de música, se identificó cómo el contexto influyó en la comunicación docente. Durante la sesión, se escuchaba el ensayo de una guitarra clásica, lo que provocó una breve interrupción en el desarrollo de la clase. Esto resalta la importancia de considerar el entorno en la planificación de las sesiones para evitar distracciones innecesarias:

"Mo. - Sí. Entonces, son las diez con tres y estoy configurando el Internet..." (Segundo registro, 10 de noviembre de 2022).

Esta interferencia, aunque pequeña, subraya la necesidad de implementar medidas para reducir el impacto de distracciones externas en el proceso educativo.

Conclusión

El trabajo docente enfrenta desafíos como la sobrecarga laboral y la falta de recursos, que pueden comprometer la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la intersubjetividad, los procesos cognitivos y los hábitos docentes ofrecen claves para superar estos obstáculos. La interacción significativa entre docente y estudiante, la gestión efectiva del tiempo y una preparación adecuada son fundamentales para optimizar el aprendizaje. Este análisis sugiere la necesidad de una intervención oportuna e intencionada en la planificación y gestión del aula,

permitiendo a los docentes responder mejor a las demandas de los estudiantes y del contexto educativo.

2.7.- Pregunta de Investigación (Problematización)

La transición siguiente es fundamental, pues daremos el brinco de la indagación a la investigación, y que marca el punto de partida en la construcción del conocimiento. La problematización no solo implica identificar una inquietud o desafío, sino también transformar esa curiosidad inicial en una pregunta investigativa sólida. En este sentido, analizaremos cómo se estructura el proceso de indagación y su evolución hacia una investigación más rigurosa, sentando las bases para una reflexión crítica y fundamentada.

Para esto recordemos que el cuestionamiento de indagación: “¿Qué estrategias debe implementar el docente para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar que se mantenga la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas?”

Esta interrogación es amplia y general, lo que la hace adecuada para la fase inicial de una investigación, donde el objetivo es explorar y comprender un problema o fenómeno. La pregunta de indagación se centra en identificar posibles estrategias y no está limitada a un caso específico, lo que permite explorar diferentes enfoques o técnicas que puedan aplicarse en diversos contextos educativos.

La elaboración de la pregunta de investigación parte de esta pregunta inicial amplia adecuada para la fase exploratoria del proceso investigativo, en la que el objetivo es comprender el problema de manera integral. En este caso, la indagación estaba enfocada en identificar posibles estrategias para los procesos a mejorar identificados, que en este caso fue la gestión del tiempo y la relación que tiene con las habilidades cognitivas sin limitarse a un caso específico. Posteriormente, se refinó hacia una interpelación más focalizada, con ayuda de los resultados del capítulo anterior, donde el micro-ensayo enfatiza la intersubjetividad y el manejo de procesos, a partir de estos descubrimientos plantearemos la pregunta de investigación siguiente: **¿De qué manera el docente Roberto Gómez puede gestionar la efectividad del tiempo en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes de artes escénicas por mediación pedagógica?**

Se establecen dos unidades de análisis dirigidas al profesor, que es gestionar la efectividad el tiempo y la mediación pedagógica y una para los estudiantes que es las habilidades cognitivas, por lo que la fundamentación teórica tendrá este eje de encuentro para armar un marco teórico y práctico que permita al docente, que es mi caso, diseñar una ruta crítica.

Este dispositivo no solo debe abordar cómo minimizar los tiempos muertos, sino también cómo asegurar que cada minuto en el aula se utilice de manera óptima para el desarrollo cognitivo de los estudiantes por la susodicha mediación.

2.8.- Estado del Conocimiento en Investigaciones Similares

La gestión del tiempo se ha convertido en un tema crucial dentro del ámbito educativo, especialmente en el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan la presión de equilibrar diversas responsabilidades académicas y personales. Este estado del conocimiento se enfoca en la revisión de la literatura relacionada con la gestión eficiente del tiempo de los estudiantes. A través de un análisis exhaustivo de diversas investigaciones, se pone de relieve cómo el uso del tiempo se asocia directamente con el rendimiento académico, evidenciando que una distribución adecuada de este recurso puede influir decisivamente en el éxito educativo.

Los estudios revisados identifican factores esenciales que afectan la gestión del tiempo, como la asistencia a clases, el aprovechamiento del tiempo fuera del aula y la capacidad de los estudiantes para autorregular sus actividades. Además, se exploran teorías relevantes en el ámbito educativo que subrayan la importancia del aprendizaje basado en competencias y la necesidad de desarrollar habilidades de planificación y organización en los estudiantes. En particular, se abordan las contribuciones de teóricos como Malcolm Knowles y David Kolb, cuyas ideas sobre el aprendizaje autodirigido y la reflexión en la práctica educativa son fundamentales para entender cómo la gestión del tiempo impacta en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Este análisis no solo proporciona una base teórica sobre la importancia de la gestión del tiempo, sino que también destaca la necesidad de implementar estrategias efectivas por parte de los docentes para minimizar los tiempos muertos en el aula. A medida que se avanza en esta revisión, se espera contribuir a la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas pueden

optimizar el uso del tiempo, fomentando un entorno de aprendizaje más productivo y eficiente. Veamos, pues, los artículos.

Gestión Eficiente del Tiempo de los Universitarios: Evidencias Para Estudiantes de Primer Curso de la Universidad de Zaragoza

El artículo de Marcén, M., & Martínez-Caraballo, N. (2012), revisa diversas investigaciones sobre la gestión del tiempo en el ámbito educativo, centrándose en cómo los estudiantes emplean su tiempo de estudio y su relación con el rendimiento académico. Se destacan factores como la asistencia a clases, el uso del tiempo fuera del aula y la distribución del tiempo dedicado al aprendizaje como elementos claves en el éxito educativo. Además, se abordan enfoques y teorías sobre el desarrollo de competencias y la evaluación en educación superior, haciendo énfasis en el aprendizaje basado en competencias y su importancia para el éxito académico a largo plazo. La revisión incluye estudios que evalúan el uso eficiente del tiempo en distintos contextos educativos, con un enfoque particular en los factores que afectan el rendimiento y la adaptación de los estudiantes a sus responsabilidades académicas.

Metodología usada

El artículo se basa en un enfoque de revisión documental y análisis de literatura, examinando estudios previos sobre el uso del tiempo por parte de los estudiantes y la influencia de este en el rendimiento académico. Los autores seleccionan y analizan estudios empíricos y teóricos publicados en revistas académicas, informes institucionales, y otros textos relevantes que abordan el tema desde diferentes perspectivas. Se utiliza una metodología cualitativa al interpretar los datos de estudios anteriores, centrándose en los resultados y conclusiones que estos arrojan sobre el manejo del tiempo y su impacto en la educación superior.

Teorías y teóricos importantes

Malcolm Knowles. Su teoría sobre el aprendizaje autodirigido se relaciona con la capacidad de los estudiantes de gestionar su tiempo de manera efectiva, un aspecto que influye en su rendimiento y éxito académico.

David Kolb. La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb también se menciona indirectamente, ya que el tiempo que los estudiantes dedican a reflexionar y practicar sus habilidades es crucial para el desarrollo de competencias.

Alvin Toffler. Contribuye con su visión sobre el impacto de la revolución tecnológica y la adaptación al cambio, lo que se puede relacionar con la necesidad de gestionar el tiempo en un entorno educativo cada vez más digitalizado.

Chomsky, N. En el artículo se hace referencia a Chomsky y su trabajo sobre la sintaxis, el cual, aunque no está directamente relacionado con el tiempo, subraya la importancia de estructuras cognitivas en el aprendizaje que pueden influir en cómo los estudiantes organizan y comprenden su tiempo de estudio.

Conclusiones

El artículo concluye que la manera en que los estudiantes distribuyen su tiempo, tanto dentro como fuera del aula, es un factor determinante en su éxito académico. Se destaca la importancia de la asistencia regular a clases y el uso eficiente del tiempo de estudio. El texto sugiere que los estudiantes que son más conscientes de sus metas académicas tienden a utilizar su tiempo de manera más eficiente. La relación entre el tiempo y el rendimiento no es lineal, pero un mejor manejo del tiempo, apoyado por estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas, mejora significativamente los resultados académicos. También se subraya la necesidad de fomentar en los estudiantes habilidades de autorregulación y planificación del tiempo para enfrentar los desafíos académicos.

Aporte para la investigación

El artículo ofrece varios puntos de partida útiles para construir una investigación sobre las estrategias docentes para minimizar los tiempos muertos en el aula. Primero, subraya la importancia de la planificación y la autorregulación del tiempo por parte de los estudiantes, lo cual sugiere que los docentes pueden desempeñar un rol activo en ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades. También destaca que el tiempo dentro del aula debe ser utilizado de manera eficiente, lo que sugiere que los docentes deben implementar técnicas que mantengan el flujo de las actividades, evitando pausas o tiempos improductivos.

Para abordar la pregunta de investigación propuesta ("¿Qué estrategias debe implementar el docente para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar que se mantenga la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas?"), el artículo sugiere que es fundamental el uso de estrategias pedagógicas que involucren a los estudiantes en actividades significativas, estructurar mejor las transiciones entre actividades y diseñar espacios de aprendizaje que optimicen el tiempo disponible. Las teorías sobre el aprendizaje autodirigido y la gestión del tiempo pueden servir como bases para diseñar estrategias didácticas que permitan a los docentes guiar a los estudiantes de manera efectiva, asegurando que se cumplan los objetivos curriculares sin interrupciones innecesarias.

El Papel de la Gestión del Tiempo en las Actividades Académicas del Alumnado

El artículo de Morillo Asuero, E. (2020), hace una exploración metodológica de lo ya escrito sobre la gestión del tiempo en el contexto educativo. Se analizan 24 estudios relevantes que evidencian cómo una adecuada gestión del tiempo impacta positivamente en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Se discuten las estrategias y herramientas que pueden ser utilizadas para mejorar la gestión del tiempo, así como la importancia de la formación docente en este ámbito.

Metodología Usada

La investigación se basa en una revisión sistemática de la literatura. Se llevó a cabo un proceso de selección de la muestra que incluyó la recopilación de 350 documentos, de los cuales se excluyeron 296 por no ser relevantes. Finalmente, se analizaron 24 estudios que cumplieran con los criterios de inclusión, centrándose en la gestión del tiempo y su relación con las actividades académicas. Se utilizó un diagrama de flujo para ilustrar el proceso de selección y revisión de la bibliografía.

Teorías y Teóricos Importantes

El artículo menciona varios teóricos y autores relevantes en el ámbito de la gestión del tiempo. Entre ellos se encuentran Broc Caverio (2011), quien se refiere a la gestión del tiempo como una variable metacognitiva que influye en el rendimiento académico; y Marcén y Martínez-Caraballo (2012), que consideran la gestión del tiempo como clave para alcanzar el éxito académico. También se citan a Nasrullah y Saqid Khan (2015), quienes afirman que la

gestión del tiempo es una de las mejores variables para predecir el rendimiento académico del alumnado. Además, Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017) señalan que la gestión del tiempo es predictora de la procrastinación en estudiantes universitarios. Por otro lado, Simpson (1986) destaca la gestión del tiempo como un hábito que se puede desarrollar, mientras que Schuler (1979) la define como un proceso para lograr tareas y objetivos de manera más eficaz. Por último, García-Ros, Pérez-González, Talaya y Martínez (2008) también definen la gestión del tiempo como un proceso que implica fijar metas claras. Estos teóricos aportan diferentes perspectivas sobre la importancia de la gestión del tiempo en el contexto académico y su relación con el rendimiento y el bienestar del alumnado.

Agregado a esto, se citan instrumentos como el "Temporal Structure Questionnaire" (Bond y Feather, 1988), el "Time Management Questionnaire" (Britton y Tesser, 1991) y el "Time Management Behaviour Scale" (Macan et al., 1994), que son fundamentales para evaluar la gestión del tiempo en el alumnado. Además, se hace referencia a la importancia de la formación docente en la implementación de estrategias efectivas de gestión del tiempo. Esta formación no solo ayuda a los docentes a mejorar sus propias habilidades de gestión del tiempo, sino que también les permite transmitir estas estrategias a sus estudiantes, contribuyendo así a un entorno educativo más productivo y eficaz.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio indican que la gestión del tiempo es un factor crucial que influye en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Se destaca la necesidad de implementar estrategias efectivas que permitan a los docentes optimizar el uso del tiempo en el aula, minimizando los tiempos muertos y asegurando que se mantenga la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas. Se sugiere que la formación continua de los docentes en gestión del tiempo es esencial para mejorar la calidad educativa.

Aporte para la Investigación

El artículo proporciona varios aportes relevantes que pueden ayudar a responder la pregunta sobre las estrategias que deben implementar los docentes para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar que se mantenga la propuesta curricular. A continuación, se destacan algunos puntos clave del artículo que son pertinentes, como:

La gestión del tiempo como un aspecto clave para mejorar el rendimiento académico y reducir la procrastinación entre los estudiantes. Esto sugiere que los docentes deben ser conscientes de cómo manejan el turno en el aula para maximizar el aprendizaje, así como las estrategias y habilidades que los estudiantes utilizan para esto mismo y que impactan en un mejor rendimiento académico.

A la vez del uso de instrumentos para evaluar la gestión del tiempo en el alumnado, como el "Time Management Questionnaire" y el "Time Management Behaviour Scale". Estos pueden ser útiles para evaluar a los estudiantes en gestión del tiempo y ajusten sus métodos de enseñanza-aprendizaje en consecuencia. El uso de herramientas tecnológicas, aplicaciones de calendario y recordatorios, pueden ayudar a los docentes y estudiantes a organizar mejor su tiempo y reducir los tiempos muertos. Esto puede incluir la implementación de recordatorios para transiciones y actividades no académicas.

Aunque el artículo no aborda específicamente las transiciones, se puede inferir que una buena gestión del tiempo incluye la planificación de estas para que sean rápidas y eficientes, minimizando así los tiempos muertos.

Teorías Subjetivas de Profesores Sobre Gestión del Tiempo Instruccional y Clima de Aula

Alarcón-Alvial, M. A.-C. (2020) Tuvieron el objetivo de reconstruir las teorías subjetivas relacionadas con el clima de aula y el tiempo de instrucción de 24 docentes de instituciones pertenecientes a un grupo socioeconómico bajo. Los datos se obtuvieron a través de encuestas sociodemográficas y entrevistas semiestructuradas episódicas, y se analizaron utilizando procedimientos de teoría fundamentada. Entre los hallazgos se identificaron teorías subjetivas sobre facilitadores de la gestión del tiempo, como el buen comportamiento de los estudiantes y el compromiso del docente. Por el contrario, se encontraron obstáculos para la gestión del tiempo de instrucción, como la falta de disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, la improvisación por parte del docente y las condiciones desfavorables de las instituciones de bajo nivel socioeconómico. La gestión del clima de aula se percibe como un factor clave para mejorar el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes. Concluye que los diversos factores influyen en la gestión del tiempo de instrucción, como la conducta adecuada y la disciplina de los estudiantes, así como el compromiso y la cercanía del docente.

Metodología Usada

Recopilaron datos a través de encuestas sociodemográficas y entrevistas episódicas semiestructuradas, y se analizaron utilizando procedimientos de la teoría fundamentada. Como resultado, se identificaron factores que facilitan la gestión del tiempo, como el buen comportamiento de los estudiantes y la responsabilidad del docente. Por otro lado, se encontraron obstáculos como la falta de disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, la improvisación de la clase por parte del docente y las condiciones desfavorables del colegio. La gestión del clima del aula se percibe como un factor que puede mejorar el rendimiento y el comportamiento de los estudiantes. En la figura de abajo se propone la interdependencia de los tres factores que influyen en la optimización del aprendizaje en función del tiempo.

La metodología empleada fue la de “Bases de la investigación Cualitativa”. De Strauss, A., & Corbin, J. (2016), con el procedimiento de categorías conceptuales. Los códigos obtenidos se manejaron mediante el método de comparación constante hasta llegar a la codificación axial. Esto permitió plantear preguntas, descubrir propiedades y dimensiones que se encuentran implícitas en los datos. El proceso de codificación se realizó, con el software ATLAS.ti 7 Scientific Software Development.

En síntesis, se utilizó la investigación cualitativa descriptiva interpretativa, el instrumento fue la entrevista episódica.

Teorías y Teóricos Importantes

En cuanto a las teorías, se abordan las Teorías Subjetivas (TS), que según Cuadra-Martínez et al. (2017), citado por De y Ramírez (s.f.), se definen como un conjunto de ideas, opiniones y argumentos que los profesores utilizan para justificar sus decisiones educacionales (p. 175). Estas teorías son fundamentales en el ámbito educativo, ya que reflejan las percepciones y creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de las TS permite a los educadores adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes, lo que a su vez promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo y dinámico. Además, las teorías subjetivas pueden influir en la manera en que los profesores gestionan el tiempo en el aula, priorizando ciertos contenidos o metodologías que consideran más relevantes o efectivos. Esta reflexión sobre las decisiones educativas también

invita a los docentes a evaluar y revisar continuamente sus prácticas, fomentando así un proceso de autoevaluación que enriquece su desarrollo profesional y mejora los resultados de aprendizaje en sus alumnos.

Conclusiones

El investigador presenta los resultados organizados en categorías y subcategorías, incluyendo comentarios que son relevantes para mi pregunta de indagación. En la categoría "Obstaculizadores de la gestión del tiempo instruccional", se destaca la subcategoría "Obstaculizadores del estudiante", donde se menciona que "si los estudiantes provienen de familias de situación vulnerable, entonces se deberá destinar tiempo para suplir necesidades afectivas, dejando menos tiempo para la instrucción académica" (De & Ramírez, s.f.; revista digital, s.f., p. 175). Otra subcategoría de interés es "Obstaculizadores del docente", que señala que "si el tiempo se gestiona de forma inadecuada, entonces se pierde más tiempo de instrucción" (De & Ramírez, s.f.; revista digital, s.f., p. 177). Además, se interpreta que el clima del aula influye en la gestión del tiempo, con la gestión efectiva trayendo beneficios y, por el contrario, la inefectiva generando consecuencias negativas. Los resultados identifican tanto obstaculizadores como facilitadores, que se dividen en tres partes: docente, estudiante y el establecimiento.

Aporte para la Investigación

Para minimizar los tiempos muertos en el aula y asegurar la continuidad de la propuesta curricular, es esencial que los docentes reciban capacitación en gestión del tiempo y del aula, aprendiendo técnicas que les permitan crear un clima positivo que favorezca el aprendizaje. Además, la diversificación de actividades a través de metodologías activas puede mantener a los estudiantes involucrados durante las transiciones, evitando así interrupciones en el proceso educativo. La implementación de mecanismos de evaluación continua y retroalimentación permitirá a los docentes ajustar sus estrategias en tiempo real, reduciendo al mínimo las interrupciones innecesarias. Por último, es fundamental fomentar la colaboración con padres y la comunidad educativa para abordar los problemas socioemocionales que pueden afectar el comportamiento de los estudiantes, creando un entorno más propicio para el aprendizaje.

Diagnóstico Sobre la Gestión del Tiempo en el Aula y Propuesta de Mejora

El artículo Baynat Arnau, N. (2022), aborda la gestión del tiempo en el aula, destacando su importancia en la educación actual. Se realiza un diagnóstico de la capacidad de los estudiantes para gestionar su tiempo, en particular aquellos provenientes de contextos europeos. El texto enfatiza que la planificación efectiva del tiempo es crucial tanto para el desarrollo personal como profesional de los estudiantes. Baynat propone trabajar en esta habilidad desde las aulas para ayudar a los alumnos a optimizar su tiempo, adaptarse a los cambios y colaborar eficazmente con sus compañeros. Además, se examinan herramientas y técnicas que pueden facilitar la gestión del tiempo en el entorno educativo.

Metodología Usada

La metodología empleada en el estudio incluye análisis de estudios previos sobre la gestión del tiempo en contextos educativos y utilización de instrumentos de evaluación, como el Cuestionario GTA-51+1, para recoger datos sobre el comportamiento de gestión del tiempo de los estudiantes. así como la observación directa en el aula para identificar prácticas y dificultades en la gestión del tiempo.

Además de comparaciones entre la gestión del tiempo de estudiantes locales y extranjeros, buscando entender las diferencias y similitudes en sus enfoques.

Teorías y Teóricos Importantes

Se hace referencia a diversos estudios que analizan la gestión del tiempo, como el trabajo de Claessens et al. (2007) y Macan (1994), quienes destacan la relación entre una planificación efectiva y la mejora en el rendimiento académico y profesional. En particular, se examinan las implicaciones de la procrastinación, fenómeno abordado por Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017), quienes concluyen que este comportamiento afecta negativamente el desempeño estudiantil al generar estrés y reducir la eficiencia en el uso del tiempo. La gestión del tiempo, en este sentido, se convierte en una herramienta esencial no solo para incrementar la productividad, sino también para optimizar el aprendizaje y minimizar los efectos negativos de la procrastinación. Implementar estrategias como la priorización de tareas, el uso de herramientas tecnológicas y la autoevaluación constante, puede ayudar a los estudiantes a mejorar sus hábitos y aumentar su autonomía en el proceso educativo.

Conclusiones

La gestión del tiempo es una habilidad esencial que se entrena y que debe desarrollarse desde la educación primaria para preparar a los estudiantes para su vida profesional. Los docentes deben implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a optimizar su tiempo, especialmente durante las transiciones y actividades no académicas. Además, las herramientas digitales pueden desempeñar un papel importante en la facilitación de esta gestión, permitiendo un seguimiento y organización más efectivos.

Aporte para Construir una Investigación

El artículo de Baynat proporciona una base sólida para investigar las estrategias que los docentes deben implementar para minimizar los tiempos muertos en el aula. Entre las líneas de acción propuestas se incluye la investigación de métodos de planificación, como el uso de herramientas digitales y técnicas de gestión del tiempo, que pueden resultar más efectivos en el ámbito educativo. También es crucial considerar la capacitación de los docentes en la gestión del tiempo y el uso de herramientas digitales, lo que contribuiría a optimizar la dinámica del aula. Además, establecer un sistema de evaluación permitiría a los educadores reflexionar sobre su gestión del tiempo y la efectividad de sus estrategias.

Otra línea de acción importante es la realización de estudios que comparen la gestión del tiempo de estudiantes en diferentes contextos culturales y educativos, lo que ayudaría a entender mejor sus necesidades y desafíos específicos. Finalmente, implementar estudios de caso en diversas aulas facilitaría la observación de cómo se gestionan los tiempos muertos y qué estrategias pueden ser efectivas para mantener el currículo en funcionamiento.

La Gestión del Tiempo en la Sala de Clases y los Rendimientos Escolares en Escuelas con Jornada

Completa en Chile

Martinic, Sergio, & Villalta, Marco. (2015), examinan cómo la gestión del tiempo en el aula influye en el rendimiento escolar, haciendo énfasis en la estructura y el flujo de las clases. Se analizan diversas categorías de tiempo, así como las intervenciones de los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación se fundamenta en la importancia de una planificación adecuada y en la utilización de estrategias que optimicen el tiempo disponible,

minimizando los tiempos muertos y asegurando que la propuesta curricular se mantenga durante las transiciones y actividades no académicas.

Metodología Usada

El estudio emplea un enfoque cualitativo mediante la observación sistemática en aulas de diferentes contextos educativos. Se registran unidades de tiempo de 10 segundos, permitiendo un análisis detallado de las dinámicas de clase. Se identifican y clasifican las actividades docentes en diferentes fases de la lección, así como las intervenciones del profesor y los tipos de tiempo utilizados. Este enfoque permite una comprensión profunda de cómo se distribuye el tiempo y se utilizan las estrategias en el aula.

Teorías y Teóricos Importantes

La Teoría de la Gestión del Tiempo sostiene que una adecuada estructuración y administración del tiempo en el entorno educativo puede tener un impacto directo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, Vygotsky y su Teoría Sociocultural complementan este concepto al subrayar la importancia de la interacción social en el aula. Según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso social, por lo que el tiempo destinado a la interacción entre estudiantes y docentes debe ser gestionado eficazmente para maximizar su impacto educativo. Asimismo, Kolb y su Teoría del Aprendizaje Experiencial refuerzan la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en actividades significativas. De esta manera, la gestión del tiempo debe enfocarse en reducir los momentos de inactividad y fomentar experiencias prácticas, promoviendo el aprendizaje a través de la acción y la reflexión.

Conclusiones

El estudio concluye que la gestión eficiente del tiempo en el aula es fundamental para mejorar el rendimiento escolar, destacando que la estructura de la lección y la planificación detallada son cruciales para minimizar tiempos muertos, mientras que las intervenciones del docente deben ser estratégicas y enfocadas en los contenidos curriculares; además, la implementación de rutinas claras y transiciones efectivas puede facilitar la continuidad del aprendizaje.

Aporte para la Investigación

Para abordar la minimización de los tiempos muertos en el aula y garantizar la continuidad curricular, se proponen varias estrategias clave: primero, la estructuración del tiempo mediante el desarrollo de un marco de planificación que incluya actividades específicas para cada fase de la lección; segundo, la capacitación docente a través de programas de formación enfocados en la gestión del tiempo y el diseño de actividades que fomenten la participación de los estudiantes; tercero, el uso de herramientas tecnológicas para optimizar la gestión del tiempo y facilitar transiciones más fluidas; y finalmente, el establecimiento de rutinas claras que permitan a los estudiantes saber qué esperar, reduciendo así la incertidumbre y el tiempo ocioso.

Epilogando

La gestión eficiente del tiempo en el aula es un factor determinante para el éxito académico y el bienestar estudiantil. Las investigaciones revisadas subrayan la relación directa entre una adecuada distribución del tiempo y el rendimiento académico, destacando la importancia de la autorregulación y la planificación por parte de los estudiantes. Asimismo, se resalta el papel crucial de los docentes en minimizar los tiempos muertos mediante estrategias pedagógicas efectivas, creando un entorno de aprendizaje más productivo y asegurando la continuidad de la propuesta curricular durante las transiciones y actividades no académicas.

Para elaborar una Ruta Crítica efectiva, es fundamental integrar el concepto de gestión del tiempo en el aula con una revisión teórica exhaustiva que sustente nuestra investigación. En este sentido, la revisión sistemática, tal como lo proponen Booth et al. (2021), y la revisión de la literatura descrita por Hernández Sampieri et al. (1997), permiten un análisis riguroso y detallado de las fuentes relevantes que contextualizan el problema de estudio. Esta revisión cuidadosa de la literatura no solo fundamenta nuestro planteamiento, sino que también nos guía hacia los supuestos epistemológicos y las teorías clave que constituyen el marco filosófico para la investigación-acción en pedagogía y la innovación educativa. A partir de estas bases, se podrá articular la teoría de sistemas como un elemento central para avanzar en el diseño de la Ruta Crítica a partir de las siguientes:

2.9.- Teorías Para la Elaboración de la Ruta Crítica

Booth et al, 2021, señalan que la revisión sistemática consiste en identificar, evaluar y sintetizar de forma rigurosa toda la evidencia pertinente vinculada a una pregunta de investigación claramente establecida y que según Hernández Sampieri et al, (1997) la revisión de la literatura consiste en identificar, consultar y obtener las fuentes bibliográficas y otros materiales útiles para los objetivos del estudio, de los cuales se debe extraer y compilar la información relevante para contextualizar nuestro problema de investigación.

Esta revisión debe ser cuidadosa, ya que cada año se publican miles de artículos, libros y otros recursos en diversas áreas del conocimiento. Si hubiese 5,000 referencias posibles en el área de interés, es necesario seleccionar solo las más importantes, recientes y que estén directamente relacionadas con nuestro planteamiento del problema. A veces, se revisan estudios tanto cuantitativos como cualitativos, sin importar el enfoque, siempre que estén estrechamente vinculados a los objetivos y preguntas de investigación.

A partir de aquí señalaremos los supuestos epistemológicos, que en el contexto de la investigación-acción en pedagogía, son fundamentales ya que constituyen la base filosófica que ofrece un marco conceptual para entender el enfoque con el que el investigador aborda la adquisición del conocimiento y la interpretación de la realidad en el ámbito educativo.

Estos supuestos epistemológicos también están relacionados con la innovación educativa y se centran en la aplicación de la teoría de sistemas como un elemento central dentro de esta perspectiva, comencemos con las teorías o supuestos epistemológicos.

Constructivismo

En primera instancia, se emplea la Teoría del Constructivismo, propuesta por Piaget y Vygotsky, que concibe el aprendizaje como un proceso activo en el cual los estudiantes erigen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. En consonancia con Piaget, J. (1984). y Vygotsky, L. S. (1978). citado por Rodríguez, A. (1999) argumentó que el individuo gradualmente edifica su comprensión a través de cambios, ya sean acciones tangibles o representaciones simbólicas. Esta edificación progresiva conlleva funciones que permanecen constantes y estructuras que evolucionan con el tiempo. para Vygotsky, L. S. (1978)., el constructivismo, centrado en el aprendizaje significativo, emerge como un pilar fundamental y

en las artes escénicas encuentra un contexto que demanda una comprensión profunda y donde la creatividad se erige como un componente esencial. Este enfoque resulta crítico para diseñar actividades de aprendizaje participativas que empoderen a los estudiantes para desarrollar sus habilidades cognitivas en el ámbito de las artes escénicas.

Piaget, J. (citado por Madruga, J. A. G., & Queija, I. S. 2019), menciona que el objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, nos devela el papel crucial del maestro al diseñar actividades que promuevan el aprendizaje activo y alienten a los estudiantes a construir su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno.

El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, aunque se autodetermina “Humanista” tiene una relación cercana con el constructivismo, ya que se enfoca en el aprendizaje activo y autónomo del estudiante. (Universidad de Guanajuato, 2016), por lo que se justifica este enfoque.

La Teoría del Constructivismo contribuye a la pregunta de investigación al destacar que el docente puede gestionar el tiempo de manera efectiva al diseñar actividades participativas y brindar apoyo basado en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, L. S. (2012). Al actuar como facilitador, el docente ajusta su mediación pedagógica según las necesidades del estudiante, promoviendo el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la resolución creativa de problemas. Esta gestión eficiente del tiempo permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas de manera activa y autónoma, construyendo su propio conocimiento a través de experiencias colaborativas en el aula de artes escénicas.

Aprendizaje Significativo

Otra teoría de relevancia es la Teoría del Aprendizaje Significativo formulada por Ausubel, D. P. (2002), el aprendizaje significativo se distingue por la construcción armoniosa y coherente del conocimiento, lo que implica que se basa en cimientos conceptuales sólidos. Para abordar esta teoría, se plantea la necesidad de diseñar clases que conecten el contenido con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en el ámbito de las artes escénicas, con el propósito de obtener un aprendizaje más profundo y duradero.

De acuerdo con Rodríguez, C. I., & Urquijo, A. P. L. (2011). el aprendizaje significativo requiere que el estudiante contextualice lo que aprende y lo aplique en la resolución de

problemas, así como en el manejo de nuevas situaciones o en la adquisición de nuevos conocimientos. Este enfoque depende tanto de la cantidad como de la calidad de los aprendizajes previos del estudiante, y de las conexiones que se establecen entre ellos. En otras palabras, cuanto más rica sea la estructura mental del estudiante en términos de elementos y relaciones, mayor será la capacidad para darle significado a nuevas informaciones y experiencias.

El profesor puede gestionar la efectividad del tiempo por mediación pedagógica con la creación de actividades que conecten el contenido académico con las experiencias previas de los estudiantes. Esto implica diseñar clases que integren el nuevo conocimiento con lo que los estudiantes ya saben, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero. Para ello, el docente debe usar estrategias que faciliten la integración de conceptos, realizar evaluaciones formativas y adaptar la enseñanza en función de la retroalimentación continua.

Los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas al involucrarse activamente en la construcción de significado a partir de sus experiencias previas. El aprendizaje significativo fomenta la retención y comprensión profunda al conectar nuevos contenidos con conocimientos previos, permitiendo así una mejor asimilación y aplicación del conocimiento en el ámbito de las artes escénicas.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

La Teoría del Aprendizaje Basado en Problemas (APB) es un enfoque pedagógico que se basa en la resolución de problemas como el principal motor del aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupos para abordar problemas auténticos y desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y colaboración. Según Barrows, H. S. (1986), como se cita en Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004), el ABP es: “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. (p. 147)

En vez de priorizar la entrega de información por parte del instructor, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) pone su atención en la solución de problemas auténticos en equipos, lo que habilita a los estudiantes para obtener conocimientos mediante la exploración y la colaboración conjunta.

El profesor puede gestionar la efectividad del tiempo por mediación pedagógica con el diseño de actividades centradas en problemas auténticos que requieran que los estudiantes colaboren y resuelvan desafíos específicos relacionados con su campo de estudio. Al estructurar las sesiones para abordar estos problemas, el profesor facilita un aprendizaje activo y colaborativo que optimiza el uso del tiempo y fomenta una mediación pedagógica centrada en el estudiante. El enfoque del ABP permite al docente guiar a los estudiantes sin sobrecargarlos con información teórica, enfocándose en el proceso de resolución y la adquisición práctica de conocimientos.

La mediación pedagógica se vuelve más eficiente al reducir la carga de transmisión directa de información y al centrarse en guiar a los estudiantes en su proceso de resolución, estimulando su pensamiento crítico y habilidades cognitivas. Este enfoque, que privilegia la adquisición práctica de conocimientos sobre la teorización excesiva, permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas a través de la aplicación creativa y reflexiva de soluciones a los problemas planteados.

En consecuencia, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas al trabajar en la resolución de dificultades reales, como, por ejemplo, la creación de una obra de teatro o la producción de un espectáculo. Los estudiantes trabajarían en grupos para investigar y resolver la dificultad, lo que les permitiría adquirir conocimientos y habilidades a través de la práctica y el trabajo colaborativo.

Este enfoque facilita un aprendizaje profundo y contextualizado, donde los estudiantes se mejora la capacidad para enfrentar desafíos en el campo profesional.

Aprendizaje Experiencial de David Kolb

La Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (2014) propone que el aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes se involucran en experiencias prácticas. Este proceso incluye cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Cada estudiante tiende a identificarse más con una de estas fases, lo que responde a sus características individuales, preferencias y estilos de aprendizaje (Mosquera, 2012).

Al aplicar este enfoque en la enseñanza de las artes escénicas a nivel universitario, los estudiantes pueden desarrollar su capacidad artística de manera más consciente y adaptada a sus necesidades. El profesor puede estructurar las actividades de aprendizaje para que incluyan las cuatro fases del ciclo de Kolb, optimizando así el tiempo y la mediación pedagógica.

Cada fase contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes: la experiencia concreta los involucra en actividades prácticas, la observación reflexiva promueve el análisis crítico, la conceptualización abstracta les permite integrar la experiencia en conceptos teóricos, y la experimentación activa facilita la aplicación de estos conceptos en situaciones nuevas. Este enfoque fomenta habilidades de análisis, síntesis y evaluación, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo.

Kolb (2014) proporciona un marco para que los docentes gestionen el tiempo y la mediación pedagógica de manera eficiente, combinando la práctica directa con la reflexión y el análisis. Al involucrar a los estudiantes en experiencias auténticas y en la aplicación de sus aprendizajes a nuevas situaciones, se potencia el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el contexto de las artes escénicas. Además, la conceptualización abstracta conecta las experiencias prácticas con teorías y conceptos académicos, facilitando una comprensión más duradera. Así, esta teoría no solo enriquece el aprendizaje, sino que también permite a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades y estilos de los estudiantes, creando un ambiente inclusivo y efectivo.

Aprendizaje Autodirigido de Malcolm Knowles

La teoría del aprendizaje autodirigido no se atribuye a un único autor, pero uno de sus desarrolladores más prominentes, Knowles et al. (2014), postula el aprendizaje autodirigido en adultos (andragogía). A lo largo de su trayectoria, Knowles elaboró una serie de principios estrechamente relacionados con esta teoría. Según Domenech, Elena y Avi (2015), los adultos tienen una necesidad de saber por qué están aprendiendo algo; poseen una experiencia previa que puede ser una fuente valiosa de aprendizaje, y están más motivados para aprender cuando sienten que el aprendizaje está relacionado con sus necesidades y metas personales. Además, aprenden mejor cuando el aprendizaje es relevante y se puede aplicar a situaciones de la vida real.

Es importante destacar que, aunque el aprendizaje sea autodirigido, los docentes continúan siendo figuras esenciales como facilitadores y guías. Su orientación, retroalimentación constante y la provisión de recursos adecuados desempeñan un papel significativo en el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje en las artes escénicas.

En el contexto específico de las artes escénicas, los estudiantes adultos pueden asumir un rol más activo en su proceso de aprendizaje, aprovechando su experiencia y conocimientos previos en áreas como la actuación o la producción teatral para enriquecer su formación. Esta idea se alinea con la teoría de Kolb, D. A. (2014), sobre los estilos de aprendizaje, que también destaca la importancia de la experiencia previa en el proceso de aprendizaje.

La Teoría del Aprendizaje Autodirigido que Knowles et al. (2014) presentan como un enfoque esencial para gestionar la efectividad del tiempo y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de artes escénicas. En esta perspectiva, el docente actúa no solo como transmisor de conocimientos, sino como facilitador que guía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autodirigido. Knowles et al. (2014) también señalan que los adultos tienen una necesidad intrínseca de comprender por qué están aprendiendo, lo que les permite establecer conexiones significativas entre sus experiencias previas y el nuevo conocimiento que están adquiriendo. Esta conexión se vuelve particularmente relevante en el contexto de las artes escénicas, donde la aplicación práctica y la relevancia son fundamentales para la formación de los estudiantes.

El enfoque autodirigido promueve la autonomía del estudiante al permitirle identificar sus propias necesidades y metas de aprendizaje, lo que a su vez aumenta su motivación y compromiso. En este sentido, el docente debe crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la autodirección, brindando herramientas y recursos que permitan a los estudiantes explorar sus intereses y desarrollar sus habilidades a su propio ritmo. La retroalimentación constante del docente se vuelve crucial, ya que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus progresos y a ajustar su enfoque según sea necesario.

Asimismo, la experiencia previa de los estudiantes en áreas como la actuación o la producción teatral se convierte en un recurso valioso, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y facilitando la integración de conocimientos teóricos y prácticos. Al gestionar el tiempo de manera efectiva, el docente puede estructurar actividades que no solo se alineen con las

necesidades individuales de los estudiantes, sino que también les permitan aplicar y profundizar en su comprensión de los conceptos en el contexto de las artes escénicas. Así, el aprendizaje autodirigido se convierte en un catalizador para el desarrollo de habilidades cognitivas, promoviendo una experiencia de aprendizaje más significativa y relevante.

Alineamiento Constructivo

La Teoría del Alineamiento Constructivo de John Biggs, citada Cubillos Vanegas, S. I. (2020), sostiene que, para gestionar eficientemente el tiempo y la mediación pedagógica, el profesor debe asegurar que los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los métodos de evaluación estén alineados. Esto garantiza que las actividades se conecten directamente con los objetivos educativos y que las evaluaciones promuevan un aprendizaje profundo y significativo.

Para desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes, es esencial estructurar el aprendizaje basándose en sus conocimientos previos, fomentar la cooperación, y utilizar evaluaciones que promuevan una comprensión sólida. Este enfoque asegura un uso efectivo del tiempo y permite a los estudiantes construir un entendimiento coherente y significativo del contenido.

El modelo 3P (Pronóstico-Proceso-Producto), desarrollado por Dunkin y Biddle, y citado por Cubillos Vanegas, S. I. (2020), identifica factores clave como el conocimiento previo del estudiante y el contexto de enseñanza. Por otro lado, el alineamiento constructivo integra estos factores, creando un sistema educativo coherente donde la enseñanza debe ser participativa y basada en los conocimientos previos, con evaluaciones que promuevan la comprensión, no solo la memorización.

El artículo de Cubillos Vanegas, S. I. (2020) emplea una revisión teórica y conceptual para analizar modelos educativos como el 3P y el Alineamiento Constructivo. Se destacan los enfoques de aprendizaje profundo y superficial, conceptos introducidos por Marton y Säljö, quienes investigaron cómo los estudiantes abordan el contenido de manera más significativa o superficial. Se concluye que alinear objetivos, enseñanza y evaluación mejora la calidad del aprendizaje y ofrece recomendaciones para una enseñanza más efectiva

2.10.- Incorporación Teórica al Marco de Investigación

Según León, G. (2014), menciona que la mediación pedagógica debe ser ecléctica, y que debe abordar desde el contenido, el aprendizaje y la forma, sin centrarse en uno de esos componentes. Además, se destaca la importancia de trabajar con seres humanos capaces de desarrollar procesos de aprendizaje aplicables a la vida, creativos y contextualizados si se les motiva e incentiva a partir de sus habilidades y potencialidades.

En este sentido, se puede justificar la combinación de varios modelos pedagógicos para lograr una mediación pedagógica efectiva que responda a las necesidades y características diversas de los estudiantes. Utilizar un enfoque que integre elementos comunes entre distintos modelos pedagógicos —como el constructivismo, el enfoque por competencias y el aprendizaje cooperativo— permite diseñar un proceso educativo más coherente y enriquecido. Esta integración busca aprovechar las fortalezas de cada modelo para ofrecer una enseñanza más inclusiva y equitativa, que promueva el aprendizaje significativo y garantice oportunidades de éxito para todos los estudiantes.

Por lo tanto, me decantare por el Modelo de Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022) con la siguiente:

2.11.- Justificación de la Elección del Alineamiento Constructivo

El modelo de Alineamiento Constructivo propuesto por Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022) ofrece un enfoque pedagógico con coherencia interna y capacidad para estructurar eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo alinea objetivos, actividades y evaluaciones, sino que también se articula de manera armónica con teorías pedagógicas que promueven el aprendizaje activo, reflexivo y centrado en el estudiante.

Una de las principales razones para adoptar este enfoque es su capacidad para integrar los componentes clave del proceso educativo de manera significativa. El Alineamiento Constructivo asegura que los objetivos educativos se reflejen en las actividades y que estas sean evaluadas de forma coherente. Esta integración tiene un paralelo con el ciclo de aprendizaje de Kolb, D. A. (2014), que destaca la coherencia entre la experiencia práctica, la reflexión crítica y la conceptualización teórica. Ambos enfoques insisten en que el aprendizaje debe ser una experiencia integral y estructurada, en la que cada fase esté relacionada con las demás.

Además, el Alineamiento Constructivo promueve el aprendizaje activo, en consonancia con teorías como el Constructivismo de Ausubel, D. P. (2002) y la Teoría del Aprendizaje Significativo. Estas teorías coinciden en que los estudiantes deben ser participantes activos en su proceso de aprendizaje, y no meros receptores de información. Este modelo permite que los docentes diseñen actividades que fomenten la participación del estudiante, promoviendo la construcción del conocimiento a través de la interacción.

El enfoque en la reflexión crítica es otra característica clave que el Alineamiento Constructivo comparte con el ciclo de Kolb, D. A. (2014). En ambos casos, la reflexión permite a los estudiantes integrar la información, analizarla y aplicarla en nuevos contextos, lo que asegura un aprendizaje más profundo y crítico.

La flexibilidad del Alineamiento Constructivo también lo hace adecuado para atender la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De manera similar a la Teoría del Aprendizaje Autodirigido de Malcolm Knowles (1984), este modelo reconoce la necesidad de adaptar las actividades a las características individuales de los estudiantes, fomentando su autonomía en el proceso educativo. Knowles plantea que los estudiantes adultos, en particular, tienden a ser más autodirigidos y requieren un enfoque que les permita tomar el control de su propio aprendizaje, lo que es coherente con el énfasis del Alineamiento Constructivo en la adaptación y flexibilidad.

Aterrizando las ideas anteriores, el modelo elegido también fomenta el desarrollo de habilidades transferibles, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo profesional. Al diseñar actividades que promuevan estas competencias, el modelo asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen capacidades aplicables en diversos contextos, lo que lo convierte en una herramienta educativa integral.

Cerrando el apartado, la adopción del Alineamiento Constructivo como base para la planificación de una ruta crítica y un plan de innovación se justifica por su coherencia con otros enfoques pedagógicos, su flexibilidad y su énfasis en el aprendizaje activo, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades transferibles. Este enfoque garantiza una enseñanza que no solo es coherente y eficiente, sino también transformadora y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

2.12.-Fundamentación teórica de la Ruta Crítica

Según Lázaro UcMas, L., Gutiérrez Soria, L. A., & Alvarado Gutiérrez, L. R. (2009) define a la "ruta crítica de innovación" como un concepto y herramienta que permite a los docentes concretar sus intenciones educativas en acciones observables y medibles. Este enfoque se basa en la idea de que la innovación en la práctica docente no es solo un discurso o un conjunto de pasos para seguir, sino que debe ser vivida y experimentada por los propios docentes, quienes son los actores clave en el proceso educativo

Como instructor de artes escénicas, puedo gestionar de manera eficaz el tiempo en el proceso de desarrollar las facultades cognitivas de los alumnos a través de la mediación pedagógica y la aplicación de la alineación constructiva propuesta por Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022) para lograrlo, es esencial establecer objetivos de aprendizaje específicos y alineados con el desarrollo de habilidades cognitivas, utilizando la taxonomía SOLO de Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022) y su Modelo 3P como guía.

Planificar actividades pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, prestando atención a la distribución equitativa del tiempo y realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes mediante observación y evaluación formativa y sumativa, y ajustar la planificación en función de los resultados obtenidos para garantizar la efectividad en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

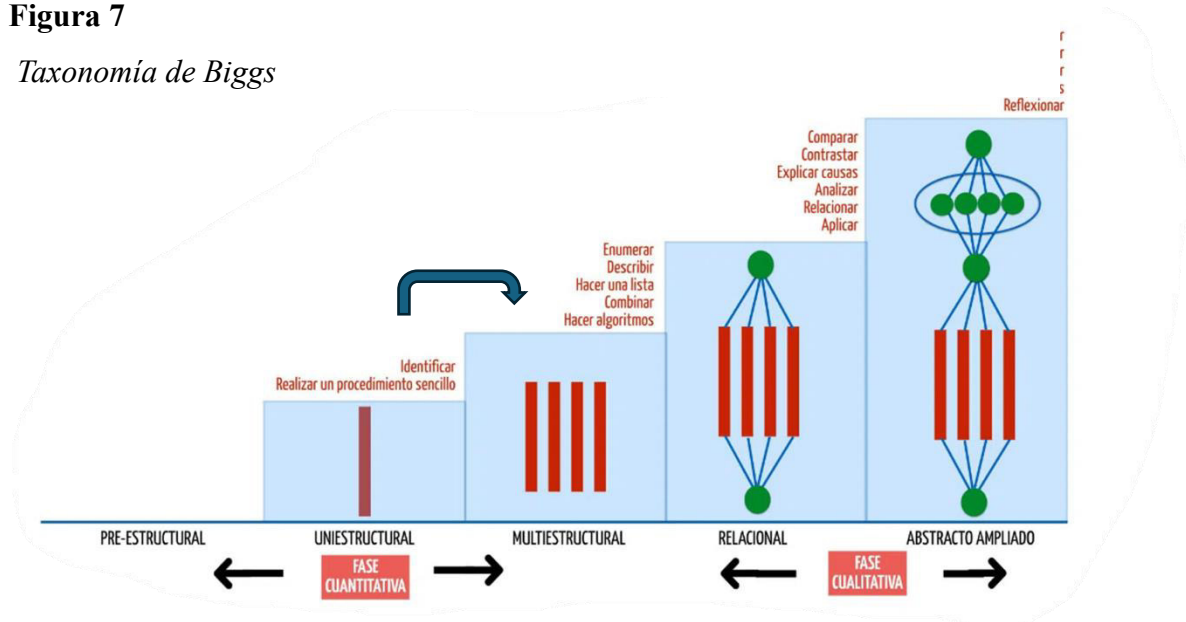
La planeación de la sesión tendrá tres momentos basada en el Modelo 3P que, según Rosario et al. (2005) es un modelo teórico de aprendizaje desarrollado por el psicólogo educativo Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). Este modelo sostiene que el aprendizaje escolar es un proceso interactivo que involucra tres componentes principales, los cuales comienzan con la letra "P": Presagio, Proceso y Producto. Los factores de presagio incluyen los estudiantes y el contexto de aprendizaje, los factores de proceso incluyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, y los factores de producto incluyen los resultados de aprendizaje. Según el Modelo 3P, estos tres componentes están interconectados y cualquier cambio en uno de ellos afectará a todo el sistema. El Modelo 3P ha sido ampliamente utilizado en la investigación educativa y se ha aplicado en la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (p.20).

Además, la ruta estará basada en el enfoque de aprendizaje profundo de Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022) y la Taxonomía (SOLO) de J.B. & Tan, C. (2007): Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Ampliado.

El nivel que pretendo en base a esta taxonomía será del nivel Uniestructural al Multiestructural (dos niveles), que es el salto de la fase cuantitativa a la fase cualitativa.

Figura 7

Taxonomía de Biggs



Fuente: Biggs, John. Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, 2005. p. 64.

La Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome)

La Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) desarrollada por Biggs, Tang y Kennedy (2022) se enfoca en la calidad y profundidad del aprendizaje, con verbos asociados a los niveles de comprensión de los estudiantes.

En el nivel Preestructural, el estudiante muestra una ausencia total de comprensión sobre el tema. No puede identificar ni entender los elementos clave de una escena teatral sin orientación previa, como el propósito de la iluminación, la disposición del escenario o la interpretación actuarial.

En el nivel Uniestructural, el estudiante puede realizar tareas simples relacionadas con los elementos básicos de una puesta en escena, como listar actores, escenografía y luces. Aunque

identifica estos componentes, su comprensión es limitada y no profundiza en las relaciones entre ellos.

En el nivel Multistruktural, el estudiante adquiere la capacidad de describir y comparar diferentes enfoques de dirección teatral, aplicando metodologías y ejecutando tareas más complejas. A pesar de un entendimiento más amplio, su enfoque sigue siendo superficial y no explora las conexiones entre los elementos.

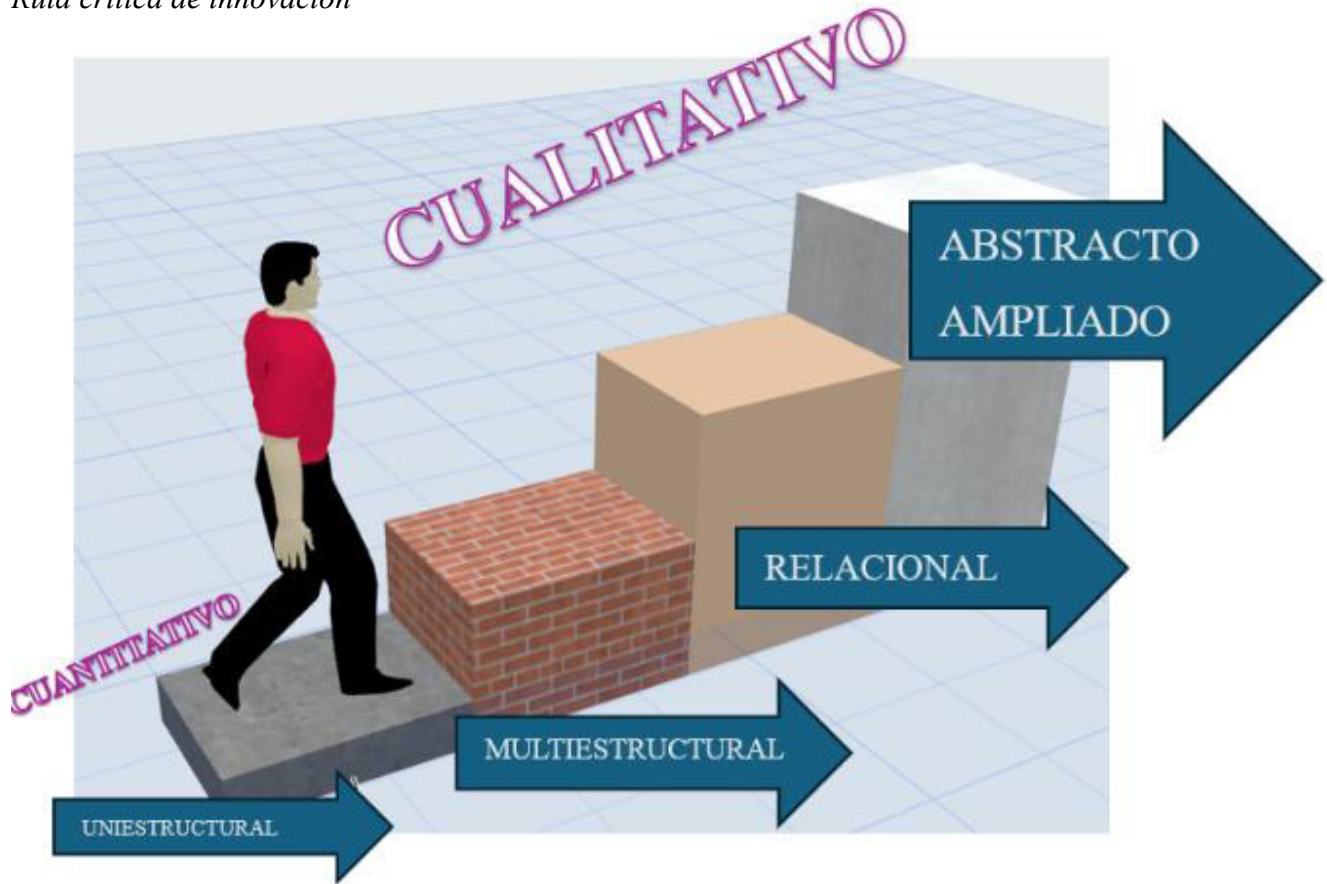
En el nivel relacional, el estudiante puede analizar y justificar las decisiones creativas en una actuación, explicando cómo estas contribuyen a la narrativa general de la obra. Su comprensión se profundiza, enfocándose en las relaciones entre los elementos escénicos y su impacto en la experiencia del espectador.

En el nivel extendido abstracto, el estudiante es capaz de diseñar y crear una obra teatral original, evaluando críticamente las decisiones artísticas y considerando su impacto en el público. En este nivel, la comprensión se eleva a la aplicación innovadora de conceptos, contribuyendo activamente al campo de las artes escénicas.

Estos niveles y verbos reflejan el progreso del estudiante, desde una comprensión básica hasta una más profunda y crítica. Por lo tanto, mi ruta crítica durante la sesión tiene como objetivo pasar de una fase cuantitativa a una cualitativa, apoyándome en el modelo 3P. (Ver **Figura 8**)

Figura 8

Ruta crítica de innovación



Fuente: Elaboración propia

2.13.- Ruta Crítica de Innovación

Momento (Modelo 3P)	Propósito	Contenidos y Niveles (Taxonomía SOLO)	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	Actividades (Individuales/Grupales)	Evaluación
Presagio	Identificar el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes.	Nivel Uniestructural Verbos: Enumerar, identificar, nombrar. Ejemplo: Identificación básica de los componentes escénicos (actores, luces, escenografía).	Uso de preguntas abiertas para indagar conocimientos previos. Explicación conceptual basada en ejemplos concretos de puestas en escena. Reflexión individual y en grupo sobre experiencias previas.	Reflexión individual seguida de discusión grupal sobre la identificación de componentes básicos de una puesta en escena.	Evaluación formativa: Nivel de identificación y organización de los elementos básicos del teatro.
Proceso	Guiar a los estudiantes en la aplicación de los conceptos aprendidos para crear procesos teatrales organizados.	Nivel Multiestructural Verbos: Describir, listar, aplicar el método. Ejemplo: Aplicación de metodologías teatrales, describir y comparar enfoques de dirección escénica.	Trabajo colaborativo en pequeños grupos para aplicar metodologías teatrales. Explicación y demostración práctica sobre dirección y producción escénica.	proyecto escénico, aplicando lo aprendido.	Evaluación del diagrama de PERT: Precisión y comprensión en la aplicación de las metodologías teatrales.
Producto	Reflexionar sobre el trabajo realizado y analizar las decisiones creativas tomadas.	Nivel Relacional Verbos: Analizar, justificar. Ejemplo: Análisis y justificación de elecciones creativas en una puesta en escena, explicando su impacto en la narrativa de la obra.	Moderación de discusiones reflexivas sobre el proceso creativo. Evaluación crítica de las elecciones escénicas y su impacto en la experiencia teatral del espectador.	Presentación grupal y reflexión individual sobre las decisiones creativas tomadas.	Evaluación crítica: Claridad en la justificación de elecciones creativas y análisis del impacto de estas en el desarrollo de la obra escénica.
Meta: De la fase cuantitativa a cualitativa	Guiar a los estudiantes en el progreso desde una comprensión básica de los componentes escénicos hasta una reflexión profunda y crítica sobre el proceso y el producto final.	Niveles de SOLO: Uniestructural a Multiestructural Propósito: Facilitar el salto de un nivel básico de identificación a la creación de conexiones profundas entre los elementos teatrales.	Alineación constructiva de actividades para lograr el paso de lo cuantitativo a lo cualitativo en el pensamiento crítico, según el Modelo 3P y la Taxonomía SOLO.	Trabajo colaborativo seguido de reflexiones y presentaciones grupales, con retroalimentación constructiva por parte del docente y los compañeros.	Evaluación sumativa: Desarrollo del pensamiento crítico y creatividad, claridad en la aplicación de metodologías y nivel de reflexión alcanzado en la justificación creativa.

Fuente: Elaboración propia.

2.14.- Tercer Registro Sobre la Base de la Ruta Crítica

El siguiente registro detalla las actividades realizadas durante una sesión de clase, con Ruta Crítica detallada líneas arriba. Se busca observar de manera analítica y crítica los elementos presentes en mi intervención pedagógica intencionada con mis discentes para un Plan de Innovación.

Ubicación

Lugar: Escuela de Artes Escénicas

Dirección: Fraccionamiento 1; Col. El Establo S/N; C.P. 36250; Guanajuato, Gto.

Fecha: miércoles 7 de febrero de 2024

Materia: Escenografía y atrezzo.

Docente: Roberto Gómez Domínguez

Grupo: Único, UDA optativa complementaria de profundización sin nivel asignado,

Participantes: 9 integrantes, dos hombres, 7 mujeres.

Duración: 11 am a 2 pm

Contexto

El registro se llevó a cabo en el taller de vestuario de la Escuela de Artes escénicas. El aula cuenta con tres mesas de trabajo y 12 bancos, es un espacio de 10m por 10 m. con Luminaria LED nuevas y la iluminación adecuada. Cuenta con un proyector con entrada VGA, pantalla enrollable con motor, una mesa y una silla para el docente. Hay un pintarrón blanco, en su. Sigo usando el proyector y pantalla con presentación Power point.

Propósito

El propósito de esta sesión es guiar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje progresivo que les permita desde identificar los componentes básicos del teatro hasta reflexionar críticamente sobre sus decisiones creativas y su impacto en la narrativa escénica. A través de actividades colaborativas y reflexivas, se busca fomentar la aplicación de metodologías teatrales, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad, para que los estudiantes no solo

adquieran conocimientos técnicos, sino que también desarrollen habilidades analíticas que les permitan tomar decisiones fundamentadas y justificar sus elecciones en el contexto de la producción escénica.

Proceso

El proceso de la sesión se estructura en fases que van desde la identificación de conocimientos previos hasta la reflexión crítica sobre el trabajo realizado. Inicialmente, se utiliza una técnica de indagación mediante preguntas abiertas para activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre los componentes escénicos. Luego, los estudiantes aplican metodologías teatrales en grupos pequeños, trabajando en la creación de un proyecto escénico, donde tienen la oportunidad de describir y comparar enfoques de dirección y producción. A medida que avanzan, se fomenta la reflexión sobre las decisiones creativas tomadas durante el proceso, analizando cómo estas influyen en la narrativa y la experiencia del espectador. Finalmente, se promueve un análisis crítico y una justificación de las elecciones escénicas realizadas, facilitando el paso de un pensamiento más superficial a uno más profundo y analítico.

Simbología

Mo (Maestro), // (actividad o acción que están realizando), Ao (alumno), Aa (alumna), Aos (alumnos), ... No registrado por inaudible.

Matriz de Ubicación de Estudiantes en Ruta Crítica				
Momento	Tiempo	Hecho	Inferencias	Ruta
Introducción y Contextualización	4:20	Mo. - Mientras... /verificando que inicio la grabación/ Mo. - ... entonces, pues, a partir de ahora, estamos grabando esta sesión con el permiso de todos ustedes, y voy a apagar las luces para empezar a dialogar en relación con lo que nos va a ayudar a la parte de la creación de la paleta de colores. Para esto, pues, lo primero que yo quisiera es abordar una situación que seguramente ya habrá ustedes visto en alguna otra materia. Solo estoy como reforzando si quedó alguna parte hueca o que quizás todavía no hayan llevado la materia. En este caso, pues, para complementar, pues, se recomendaría tomar la de iluminación. Y bueno, la de escenotecnia es prerrequisito. De todos modos, yo quiero darle un repasito a la parte de la maquinaria escénica porque sí hay como algunas situaciones que se pueden como olvidar porque no siempre está a la mano un teatro para tener siempre presente. / Pregunto al grupo a manera de diagnóstico/ Mo. - ¿Cómo se llaman las todas las situaciones que se nos presentan ya estando en el escenario? Para esto, pues, primero yo quiero abordar lo que es la temperatura del color, que es un tema que me interesa mucho, dado que a partir de ahí podemos tomar una suerte de decisiones que	En el inicio de la sesión, establezco el consentimiento para la grabación y procedo a contextualizar el tema, relacionándolo con conocimientos previos en iluminación y escenotecnia. Realizo una pregunta diagnóstica para evaluar la comprensión inicial de los estudiantes sobre las situaciones escénicas. A continuación, introduzco el concepto de temperatura del color, enfatizando su relevancia en la toma de decisiones para el diseño escénico. A pesar de la falta de respuesta inicial por parte de los estudiantes, persisto en mi intento de fomentar la participación en el proceso de aprendizaje. En resumen, mi enfoque pedagógico se centra en establecer conexiones entre conceptos, evaluar la comprensión inicial de los estudiantes y promover la participación en el aula. Este momento implica establecer el contexto inicial del tema a tratar, conectarlo con conocimientos previos, realizar una evaluación diagnóstica y comenzar a introducir conceptos clave de la sesión. En este caso, se establece el consentimiento para la grabación, se contextualiza el tema relacionándolo con conocimientos previos, se realiza una pregunta diagnóstica y se introduce el concepto de temperatura del color. Además, se destaca la persistencia en fomentar la participación de los estudiantes y el enfoque pedagógico centrado en establecer conexiones,	Nivel Multistruccural (Describir el concepto de temperatura del color y listar ejemplos)

		se van a ver reflejadas en el producto final. Por lo tanto, pues, vamos primero a ver desde dónde nos va a venir el color. /Empiezo la presentación, con ayuda de un apuntador laser con mando distancia/ Mo. - Entonces, tiene que ver con un fenómeno físico llamado luz y un órgano que fisiológicamente está diseñado para que ustedes capten esta forma con ese color. Bueno, antes de seguir con un teorema y yo, yo quisiera preguntar a ustedes cómo es que se define el color espectro de la luz. Ao. - Una parte del espectro visible de la luz. /Espero por una participación de los demás, pero se quedan callados y continuo/	evaluar la comprensión y promover la participación.	
Explicación y Ampliación del Concepto de Temperatura del Color	5:10	Mo. -Perfecto, bien. Entonces, tenemos que en digamos que en el en iluminación, el amarillo no lo van a trabajar como amarillo, siempre lo van a manejar como ámbar; y el verde sí queda verde y el azul como cian. Entonces, la combinación de los colores primarios pues nos va a dar como resultado el blanco. Entonces, el blanco no se considera un color, sino se considera como la suma de todos los colores. Si fuera pintura, entonces, el resultado es distinto. La combinación de los colores primarios pues no da blanco, da negro; y el manejo en eliminación, como en la situación plástica, si tienen es digamos que la misma gata, nada más	En este fragmento de la clase, explico cómo se manejan los colores en iluminación teatral, destacando que el amarillo se trabaja como ámbar y enfatizando la importancia de la combinación de colores primarios para obtener diferentes resultados. Muestro que la combinación de colores primarios da como resultado los colores secundarios y destaco la relevancia de elegir los colores adecuados para iluminar un vestuario, ilustrando cómo una elección incorrecta puede alterar el resultado deseado. Además, introduzco el concepto de percepción visual y comparo nuestro rango visual con el de otros seres vivos, como las aves. Utilizo un diagrama del espectro de luz para complementar la explicación. En resumen, proporciono una comprensión básica pero	Nivel Multistruktural (Aplicación de conceptos mediante ejemplos concretos)

		que con ciertos matices. En este caso, pues, tener en cuenta que aquí sí, el amarillo sí va a ser amarillo; algunos, el rojo no lo consideran, algunos autores, como el color primario, sino dicen que es el magenta; y casi todas las artistas visuales se van por ahí, y el cian también aquí se manejan. Y bueno, ya y ya vemos que la combinación pues da los colores secundarios. Esto es muy importante porque cuando escogemos un color, por ejemplo, para iluminar un vestuario de color verde, entonces ustedes ponen rojos, por ejemplo, y ... ¿el resultado cuál sería? /Esperando respuesta, pero se ve que nos están seguros/. Mo. - Café, café es café, el resultado. Cuando ustedes iluminan un vestuario verde con rojo, se pierde el verde y queda pues un color que al igual no era el que pretendían que se viera. Ustedes querían ver desde el inicio y ya con una elección que de un resultado que se puede prever entonces se puede entonces evitar. Bueno, entonces así muy sin ser muy técnicos, pues básicamente estamos hablando de que el aparato que recibe esta frecuencia de luz visible pues pasa, pues, por el ojo, lo va, lo va a percibir como en algo que vamos a llamar en primero en una sensación percepción y cuando se convierte percepción es que ya nos dimos cuenta de que percibimos, pues, la	fundamental sobre el manejo de colores en iluminación teatral y su impacto en la percepción visual.	
--	--	--	--	--

		forma y el color y ahorita vamos a ver cuál es nuestro rango visual comparación con otros seres vivos. Pues nuestro rango visual es muy reducido, las aves son capaces de ver el ultravioleta y por eso desde una altura considerable pueden ver insectos que hay. Insectos, por ejemplo, el alacrancito, si ustedes le ponen una luz ultravioleta o llamada luz negra se ilumina y es lo que ve el pájaro, tiene su rango mayor que el de nosotros pues está dentro de este que está aquí. /Señalo el diagrama del espectro de luz/		
Explicación y Ejemplificación del Concepto	4:05	Mo. - Este que está aquí que está nosotros no vamos a alcanzar ni los rayos gama ni los rayos x ni nada de lo que hay por acá. /Apuntando con el láser/ Mo. - Hay autores no lo conciben el rojo como el color primario, sino dicen que es el magenta, y casi todas las artistas visuales se van por ahí, y el cian también aquí se manejan. Entonces, pues, la luz es una onda electromagnética, se supone que es dual o a la física cuántica dice que tiene doble naturaleza, entonces algunas veces se conforma, se comporta como onda y otras veces se conforma como “cuantos”, paquetitos de luz, y eso depende del observador, es muy interesante en la física cuántica cuando la luz se comporta de una forma y de otra simplemente por estarlo observando y en nuestro caso va a ser una	En este segmento de la clase, discuto sobre la naturaleza de la luz como una onda electromagnética con propiedades duales, explicando cómo se comporta tanto como onda y como partícula según la observación. Destaco el rango de longitud de onda visible para el ojo humano, que va desde aproximadamente 400 a 750 nanómetros, y menciono los siete colores del espectro visible. También comparo el ojo humano con una cámara fotográfica, explicando cómo funciona la visión y cómo el cerebro interpreta las imágenes. Señalo la diferencia entre los conos y los bastones en la retina, explicando su función en diferentes condiciones de iluminación, y menciono cómo esto se relaciona con la sensibilidad visual en humanos y otros animales, como los gatos. Además, discuto la importancia de la iluminación adecuada en diversos entornos, como los centros comerciales,	Nivel Relacional (Analizar cómo el concepto de temperatura del color se relaciona con la práctica)

		onda, nada más para no meternos en más estas vicisitudes. Bueno, entonces, está en el rango de los 400 y 750 nanómetros Son siete colores, ¿alguien se los sabe así de corridito? /Alumno responde, pero no se registra en el audio pues lo dice muy quedo/ Mo. - está bien, perfecto. Si se supone que ese va a ser el orden en el que aparecen siempre y bueno. Entonces, tenemos que el ojo es como una cámara fotográfica. Tiene una, tiene un cristalino, tiene una bueno, tiene su córnea y pasa la, el objeto iluminado invertido y el cerebro entonces tiene sus mecanos receptores para un área del cerebro por ahí ya identificada en la neurociencia, no sé yo bien dónde queda, pero se supone que se invierte la Imagen y ustedes son capaces de ver la Imagen como la vemos, el como efecto óptico. Pues siempre quedaría al revés y nada más, como dato curioso, el que el cerebro pueda detectar el objeto así depende de qué siempre tenga este impacto desde que nacemos. Una persona que recupera la vista, digamos, a los 20 años y de repente descubrieron que se le podía devolver su percepción en el cerebro es borrosa. No, no capta igual, por lo tanto. Pues sí, sí depende de una evolución y un desarrollo, nada más. Como nota curiosa, hay dos, estos receptores que	destacando su impacto en la salud visual y la eficacia de las tareas visuales. También menciono la posibilidad de utilizar filtros para modificar la iluminación según las necesidades específicas. En resumen, proporciono una comprensión detallada de varios conceptos relacionados con la percepción visual y la iluminación, destacando su importancia en distintos contextos. Este momento implica profundizar en el tema tratado, proporcionar ejemplos y explicaciones detalladas para mejorar la comprensión de los estudiantes. En este caso, el instructor brinda una explicación sobre la temperatura del color, relacionándola con fenómenos físicos como el calentamiento de un carbón mineral y la emisión de luz. Además, proporciona ejemplos de diferentes temperaturas del color y cómo se relacionan con diferentes tipos de iluminación. Esta explicación amplía el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema y les proporciona una comprensión más profunda de su aplicación en el diseño escénico.	
--	--	---	--	--

		son uno que se usa, que funciona mucho de día, que son los conos, y el que usamos más cuando, cuando disminuye la iluminación, pues usamos los bastones. Y estos son, pues, fotorreceptores. Los fotorreceptores, pues, están funcionando, digamos, al mismo tiempo, pero de acuerdo con la intensidad de la luz pues uno va a hacer su labor más que el otro. Un solo fotón de luz puede activar un bastón, mientras que se requieren varios cientos de fotones para activar un cono. Entonces, es más sensible el cono. Y los gatos pues, son los que nos dan el ejemplo. Bueno, tenemos que el bastón aquí dice que sirve para la visión nocturna, el umbral bajo sensible a la luz y de baja intensidad, y los conos pues, para la luz del día y el umbral alta sensible y la luz de alta intensidad. Por ejemplo, este taller, ¿qué opinión tienen ustedes del cambio de lámparas de luminarias centro comercial? Es su intención es tercero de una intensidad muy alta porque es como una sala de operaciones van a hacer trabajos que requieren de una destreza manual acompañada de, de una situación visual que puede llegar a un agotamiento siempre que la luz no sea la suficiente hay tablas hasta para poder establecer que la iluminación es la necesaria para que la salud, porque también es una cuestión de salud y no se vea deprimida por una mala iluminación,	
--	--	--	--

		entonces este tipo de luminarias pues se justifica su cambio porque ustedes van a hacer un trabajo óptico que requiere de una iluminación exacta y después ya jugaremos con, pues, algunos filtros para ver cómo cambia la iluminación.		
Ampliación del Tema y Relación con la Práctica	4:20	Entonces, pues, todo esto, pues, sí tiene sus fórmulas, sus principios de física y lo justifica, pues, para, pues, queremos mejores lámparas, pues, para qué las vamos a usar. ¿Ahora qué saben ustedes de la temperatura del color que les han contado, que les han platicado? ¿Y de dónde, bien, dónde nos llega la decisión, que es temperatura o por qué o por qué en grados Kelvin, porque así se piden los filtros en Rosco? Bueno, entonces lo platicamos aquí y después ya se quieren ampliamos el tema. Bueno, se supone que tiene que ver con un fenómeno físico, que es tener un carbón mineral que se va a aplicar una fuente de calor. Esta fuente de calor va a emitir o aumentando de temperatura, de ahí nos va a heredar la palabra y significa que se va poniendo más y más y más caliente, pero a su vez va agarrando una, una luminosidad que se puede ir relacionando con algunas situaciones comunes en la vida y agarra apenas. Se está calentando y empieza a verse rojo con, dando su temperatura en calor medida en grados Kelvin, entonces va agarrando	En esta parte de la clase, introduzco el concepto de temperatura del color y su relación con la emisión de luz por parte de una fuente de calor, como el carbón mineral. Explico que a medida que esta fuente de calor se calienta, emite luz con diferentes intensidades y matices de color, que pueden ser medidos en grados Kelvin. Describo cómo estos grados Kelvin se relacionan con fenómenos lumínicos comunes en la vida cotidiana, como la luz de una vela, la puesta de sol o una lámpara común. También menciono la evolución de las tecnologías de iluminación, como la transición de las lámparas de cuarzo a las luces LED. Además, señalo la presencia de un gas inerte dentro de un foco común, que contribuye a su funcionamiento, aunque me detengo al intentar recordar la palabra específica relacionada con este gas. En este momento, el instructor está explicando detalladamente el concepto de temperatura del color, utilizando ejemplos concretos y relacionándolos con fenómenos físicos y situaciones cotidianas. Además, proporciona información sobre cómo se relaciona la temperatura del color con la emisión de luz y cómo se puede medir utilizando grados Kelvin. Esta parte de la sesión busca	Nivel Relacional (Justificación y análisis de las decisiones tomadas al aplicar el concepto)

		intensidad, hasta que la última es blanca. Entonces, la mayor intensidad, que agarra ese carbón mineral cuando se está activando en una fuente de calor, va a pasar de rojo a blanca y todas sus, sus matices, me adelanté, se pueden, este ir se midió. Sí, con un termómetro y empezar a decir, "Bueno, este es como a la no la temperatura ya sino a relacionarlo con un fenómeno lumínico en este caso pues, a 1900 grados Kelvin parecía luz de vela. A 2000 grados Kelvin parecía la puesta de sol. A 2900 grados Kelvin parecía una lámpara común. 3200 grados Kelvin pareció una lámpara de cuarzo que ya no existen, pero más o menos se supone que esto fue lo que él es fue lo que sustituyó al cuarzo por LED, o sea que se llama por el tipo de foco que se ponía... /Doy una explicación rápida fuera de planeación, pues corresponda a otra UDA/ Mo. - El foco común adentro tiene un gas inerte que hace que /Tratando de recordar la palabra /	clarificar y profundizar en el entendimiento de los estudiantes sobre el tema tratado.	
Aplicación Práctica y Reflexión sobre el Concepto	5:50	Mo. - ¿Cómo se llama la cosita que tiene adentro? tiene una, si podemos llamarle resistencia tiene otro nombre. /Recuerdo de repente/ Mo, ¡Filamento! se va a empezar a encandecer, sin el gas no puede darse ese fenómeno. De incandescencia, ya que se fundiría el alambre si no está metido adentro	En esta parte de la clase, explico el funcionamiento de diferentes tecnologías de iluminación, desde las lámparas incandescentes hasta los LED. Destaco la importancia de componentes como el filamento y el gas inerte en el funcionamiento de las lámparas incandescentes y cómo esto afecta su eficiencia energética. Luego, describo la transición hacia las lámparas	Nivel Relacional (Reflexión crítica sobre los efectos de la iluminación en la escena y su narrativa)

		dentro de ese gas inerte, y se pierde más energía en calor que en iluminación, son muy ineficientes. El cuarzo hacia eso tenía una luz tan Clara pero apenas lo tocabas y lo fundías era, era muy un equipo de eliminación muy cara se fundía nada más porque hervía el puro sudor con el que tocabas la lámpara. Entonces se salían muy caras, duraban muy poco y luego lo que vino después a sustituirlo fue la lámpara fluorescente que maneja el principio, se han escuchado de corriente alterna y corriente directa así así lo voy a mencionar muy rápido, la corriente directa no es la que nos llega a la casa porque no llegaría, es como que abrieran la el chorro de agua y no tiene potencia suficiente para avanzar varios kilómetros en algún momento se pierde potencia, la corriente alterna lo que hace es ir y venir y venir y venir en ese ir y venir alcanza más distancia que la corriente directa, entonces la corriente que está aquí es corriente alterna y llega a 120 voltios, las lámparas fluorescentes necesitan corriente directa no, no pueden este esperar corriente que vaya y venga Si no es corriente continua entonces las fluorescentes ahorran lo que ya también ya están viendo continuadas energía Porque entonces sí iluminaban más y en calor este y no hay mi tía tanto y que se llamaban frías por eso se llaman frías es que no emitían	fluorescentes, que utilizan corriente directa y son más eficientes en la emisión de luz y la generación de calor. Posteriormente, menciono las lámparas de neón y su capacidad para producir diferentes colores debido al tipo de gas utilizado. Explico cómo se transforma la corriente alterna en corriente directa para alimentar estas lámparas. Además, introduzco el concepto de LED, destacando su versatilidad en la emisión de luz y su capacidad para cambiar de color sin necesidad de filtros adicionales. Finalmente, reflexiono sobre la importancia de comprender los grados Kelvin al seleccionar filtros para la iluminación. En este momento, el instructor proporciona información adicional sobre los principios técnicos relacionados con la iluminación, como el funcionamiento de las diferentes tecnologías de lámparas, como las incandescentes, fluorescentes y LED. Además, explica cómo se transforma la corriente eléctrica para adaptarse a las necesidades de cada tipo de lámpara. También se discute la importancia de comprender los grados Kelvin para seleccionar filtros adecuados para la iluminación. Este momento busca ampliar el conocimiento de los estudiantes y relacionar los conceptos teóricos con su aplicación práctica en el diseño y la producción escénica.	
--	--	---	---	--

		tanto calor y tenía y estaba encerrada también en un gas inerte pero tenía dos una Ah no doy un cartón los dos este que lanzaban una pues una corriente eléctrica Pero había una Gotita de mercurio que se excitaba y era lo que lo que este brillaba entonces las lámparas de neón lo que tienen es diferente tipo de gas y ese es el tipo de gas que le da la característica de los colores que se van teniendo Entonces necesitan entonces un como una especie de dispositivo que cambie la corriente alterna a la corriente directa no me acuerdo cómo se llama pero aún no llegaba y tenía que a fuerzas pedirlo con esa cajita sino no podías conectar la lámpara. El LED es acrónimo por las siglas en inglés Light Emitió Diodo y ya existía en los aparatos de las abuelitos, en los estéreos ya venía un foquito que marcaba la ecualización, entonces el LED lo que lo que se hizo fue poderlo trabajar a un nivel que tuviera grandes intensidades y que tiene la ventaja de poder cambiar a todos los colores y ya no usar filtros y que puede usar corriente de 120 porque los teatros a fuerzas era corriente doble era 240 y ya no ya lo pueden ya lo pueden transformar ya lo pueden conectar directo a la luminaria al contacto luego conforme va avanzando por ejemplo la más intensa.Cuál es la importancia de que muchos filtros que		
--	--	--	--	--

		ustedes pueden llegar a pedir para para iluminar se piden en grados Kelvin.		
Reflexión sobre la Iluminación	4:40	O sea, yo quiero que parezca un día verano sin lunes entonces buscas en tu catálogo. Y dices Ah pues sí 7500 grados Kelvin me sirve o sea es para una toma de decisiones entonces pues va en esa gama más o menos no la ya vimos. De dónde viene el concepto de que se llama temperatura del color y lo vamos a relacionar con una para qué es lo que Qué efecto queremos al elegir el color entonces. Generalmente en este en este ejemplo pues la luz cálida da una sensación como de qué les da sensación de este Comparado con este más hogareño y este Qué sensación les da si interesante porque supone que la blanca es una luz de trabajo y la luz ámbar es más como una luz de estar o sea como de hecho este tipo de luz es más recomendable en la casa y en el hogar porque deprime menos y cuando trabajamos con esta luz la gente tiende a tener ansiedad entonces es una combinación real la Cannabis da para abajo y el café bueno de tal manera que entonces podemos relacionar no que nos casemos con esta idea porque hay muchas como postulaciones y no todas están de acuerdo porque no hay la suficiente como instrumentación para dar las bases científicas ahorita las neurociencias están muy muy aplicadas	En esta parte de la clase, profundizo en el concepto de temperatura del color y su relación con la percepción emocional y el efecto deseado en una escena. Destaco cómo la selección de diferentes temperaturas de color puede influir en la atmósfera y la sensación que se quiere transmitir al espectador. Por ejemplo, menciono cómo la luz cálida puede crear una sensación de confort y familiaridad, mientras que la luz blanca puede asociarse con un entorno de trabajo más activo. Exploro cómo estas elecciones pueden afectar emocionalmente al público y cómo se relaciona con la neurociencia y la liberación de hormonas en el cerebro. Discuto la importancia de comprender cómo el cerebro procesa la información visual y cómo esto puede influir en las emociones del espectador. Además, reflexiono sobre la naturaleza de las emociones y cómo estas pueden ser provocadas o manipuladas a través de la iluminación y la ambientación escénica. En última instancia, destaco la importancia de que la propuesta visual sea coherente con la narrativa y los objetivos emocionales de la producción teatral, con el fin de lograr un efecto significativo en el público. En este momento, el instructor guía a los estudiantes a comprender cómo se relaciona la temperatura del color con la creación de diferentes efectos visuales y emocionales en la escenografía. Se discute cómo la elección del color de la luz puede influir en las	Nivel Relacional (Analizar y justificar recomendaciones basadas en prácticas y teorías)

		en ver en Cuáles de los dos se parece craneales Cuál es el que se activa cuando sucede algo bueno entonces la idea de que el cerebro al recibir una forma y un color se ve afectado en algún punto de los pares craneales entonces va a producir una emoción entendida una emoción como fisiológicamente como una liberación de hormonas que produce un estado que conocemos como enojo felicidad tristeza y asco y ternura creo que ya también esa y luego todas las demás es una composición y no nacemos con ella sino que aprendemos a tener rencores aprendemos a odiar esa con eso no nacemos pero como por qué porque luego se supone que vuelvo a la hormona dura 20. Minutos, y después, lo que queda es el sentimiento, y cada uno decide quedarse o no con el sentimiento, porque la hormona ya se fue. Entonces, fisiológicamente, es imposible. Se va, el cuerpo la asimila y la desecha. Pero entonces, lo que pretendemos es que cuando yo hago una propuesta visual, lo que tengo que ver es, y de acuerdo con mi director que me está convocando, cómo es que yo le voy a cooperar para que resalte el efecto, sobre todo si lo que se pide es en la escena el manejo de la emoción a un nivel de conmover a las personas. Entonces, cuando queremos lograr un efecto específico,	emociones y sensaciones que experimentan los espectadores. Además, se reflexiona sobre la importancia de entender cómo el cerebro humano reacciona ante estímulos visuales y cómo estas reacciones pueden ser aprovechadas en la creación de una puesta en escena efectiva. Este momento busca que los estudiantes apliquen los conceptos teóricos discutidos anteriormente y reflexionen sobre su aplicación en la práctica	
--	--	--	---	--

		entonces podemos provocarlo, tener el ambiente preparado para, igual, al final. Entonces, sí, una escena sí sea congruente con la lógica interna de la puesta en escena, entonces, pues, de tal manera que pues tenemos estas emociones si se alcanza a ver.		
Presentación de Recomendaciones	5:06	Bueno, yo a ver, yo de acá creo que se lee mejor, bueno, se supone que hoy porque se me, se me va. Bueno, se supone que, teóricamente, nacemos con las que están aquí, y luego la combinación de ellas empiezan a ser como en realidad, entonces, entre más, digamos, vocabulario tengamos para poder expresar lo que deseamos, entonces la idea de decir: "Bueno, pues sí, yo quiero que haya un ambiente como de enojo. Pero necesito un Matiz, entonces, dentro de esto, pues nos podemos apoyar en este círculo de emociones que no es el único que se propone, este es uno de, como de 10. Entonces, el que mejor, les digamos, les satisfaga en cuanto a sus necesidades de expresión, pero ya si compartimos. Por ejemplo, yo le comparto, o el director me comparte su círculo de emociones y digo: "No pues, yo quiero este, este Matiz en el trabajo de mi escenografía", entonces pues ya es un reto porque pues estamos hablando de algo que no sé si de verdad vaya a provocar entonces, entonces en el mismo, en el mismo mapa, o en la misma	En esta parte de la clase, continúo explorando la relación entre la temperatura del color y la expresión emocional en la escenografía. Destaco cómo la selección de diferentes temperaturas de color puede generar distintas sensaciones y matices emocionales en el espectador. Exploro la idea de utilizar un "círculo de emociones" como herramienta para expresar las necesidades emocionales de una escena, y cómo esto puede influir en las decisiones de diseño escenográfico e iluminación. Además, reflexiono sobre la importancia de considerar la percepción individual de la temperatura del color y cómo puede variar la interpretación emocional de una escena según el espectador. Continúo discutiendo cómo la luz fría y cálida puede evocar diferentes estados de ánimo y cómo estas elecciones afectan la atmósfera general de la producción teatral. Finalmente, destaco la importancia de integrar la iluminación y la escenografía de manera coherente para crear un ambiente visualmente impactante y emocionalmente resonante para el público. En este momento, el instructor guía a los estudiantes a reflexionar sobre cómo la temperatura del color y la combinación de emociones pueden influir en	Nivel Multistructural (Describir y comparar diferentes efectos lumínicos en la práctica teatral)

		estampa, de acuerdo con la hora del día, pues tenemos es el mismo ambiente. Pero tenemos diferentes temperaturas de color y de acuerdo con la persona que lo percibe. Entonces, le puede ser muy nostálgico, le puede ser muy deprimente, o le puede ser muy romántico, le puede ser muy algo, algo le va a acontecer entonces volvemos entonces que recordando pues, la luz más fría es justamente la que sería la más caliente si tocáramos el carbón mineral del que hablábamos, no, entonces, conforme va este disminuyendo, pues va a tender más hacia lo cálido. Entonces, si se darán cuenta, que aquí andará más como por la mañana o algo muy parecido. /Señalo con el láser, pero no estoy apuntando el lado correcto y corrijo al darme cuenta/ Mo. - No, no es cierto. No es cierto. Anda más bajito, anda en 2700 grados kelvin y es luz fría. Entonces, ¿qué le proponemos a nuestra escenografía que a mí me es muy difícil pensar una escenografía sin pensar ya en la iluminación casi, pues no se ve? Si no se ve, no estamos trabajando para ciegos. Entonces, ya, ya, ya se concibe inclusive hasta con el vestuario. Bueno, entonces, alguien me quiere leer, por favor, esa parte. A ver, por favor, estos colores se aplican en iluminación cruzada. Los colores más	la interpretación de una escena. Se discute cómo diferentes temperaturas de color pueden provocar diferentes sensaciones y emociones en el espectador, y cómo esto afecta la interpretación de una escenografía. Además, se enfatiza la importancia de comprender la relación entre la iluminación y otros elementos escénicos, como el vestuario, para crear una experiencia visual coherente y efectiva para el público. Este momento busca que los estudiantes consideren la estética y la interpretación emocional al diseñar la iluminación para una escena.	
--	--	--	--	--

		saturados deberían utilizarse para luz.		
Exploración de Efectos Lumínicos	4:40	OK, entonces, este está sacado de un manual Rosco, y está haciendo una recomendación para el uso de sus filtros. Bueno, entonces, esto me lo voy a saltar... y luego también, cuando tiene otra recomendación para su gama de azules, alguien me lo quiere leer. Ao.- "Tenga en cuenta la psicología del color al utilizar la luz azul en la iluminación teatral. El azul se asocia comúnmente con la calma, la serenidad y la introspección, pero también puede evocar sentimientos de tristeza o melancolía en ciertos contextos. Asegúrese de que la elección del color sea coherente con la historia y el tema de la producción". Mo.- Bueno, entonces la siguiente sesión me traigo los muestrarios de Rosco y el otro es, no sé de momento no me acuerdo. Leeco, es una marca, y luego en realidad son luminarias con su marca respectiva, pero cuando dice uno "tráete un Leeco", en realidad estamos hablando de una marca, ¿eh? Es como decir "este una pintura" y "tráete a la Comex". Y sea la marca o genérica nos entendemos. Okay, entonces, pues estas son los nombres cada, cada nombre tiene del filtro tiene su equivalencia en grados, en grados Kelvin, y este, si no saben qué color poner, pidan esto, ya no	En esta parte de la clase, discuto las recomendaciones de un manual de filtros Rosco y la importancia de considerar la psicología del color al utilizar la luz azul en la iluminación teatral. Destaco cómo el azul puede evocar una variedad de emociones, desde la calma y la serenidad hasta la tristeza o la melancolía, dependiendo del contexto de la producción. Además, menciono la importancia de asegurarse de que la elección del color sea coherente con la historia y el tema de la obra. Luego, hablo sobre marcas específicas de filtros y luminarias, y cómo los técnicos a menudo prefieren una selección estándar de colores como azul, ámbar y rojo para ciertos ambientes teatrales. Explico cómo estos colores son universales en la industria teatral y cómo afectan la percepción del color de la piel. También menciono la distribución de luminarias frontales, laterales y cenitales, así como la opción de usar luminarias tipo candileja para ciertos efectos de iluminación, a pesar de que pueden producir sombras espectrales no deseadas. En este momento, el instructor presenta recomendaciones prácticas para el uso de filtros de iluminación, destacando la importancia de considerar la psicología del color al utilizar luz azul en la iluminación teatral. Se discute cómo el color azul puede evocar diferentes emociones y cómo debe ser seleccionado de manera coherente con la historia y el tema de la producción. Además, se	Nivel Relacional (Aplicación creativa y análisis de efectos lumínicos en situaciones concretas)

		se metan en problemas, así pidan la banda, este qué colección tienes la banda así y ya, porque sí, porque este es el que menos les afecta su propuesta en cuanto a color, a los técnicos les gusta como que chamaqueaste así, como que les gusta decir: "Usted qué quieres, pues hay tres ambientes, es azul, ámbar y rojo, los tres tienen que estar a fuerzas, esos ya tienen que estar colocados, luego, aparte del principal, tienen los ambientes en el centro y atrás, y los ambientes, los mismos, azul, ámbar, rojo al frente, porque creen que sea su ámbar y rojo, ya son de cajón en cualquier teatro de cualquier parte del mundo, y qué efecto tiene sobre la persona en percepción se supone que son los que mantienen el color de la piel, no cambia, no modifican el color de la piel, ya quitarle. A uno quitarle el otro. Entonces, ya estaríamos hablando de especiales, entonces, de cajón tienen tres, tienen dos, tienen un ambiente. Bueno, si cada color va a ser un ambiente, el azul va a ser un ambiente, el ámbar va a ser un ambiente, y el rojo va a ser un ambiente. Los tres juntos son los que respetan más el color de la piel, Esto es un recordatorio, o a lo mejor no estoy recordando nada. Entonces, entiendo, ahorita estás llevando iluminación. Ahorita, a lo mejor me estoy adelantando un tema, no	proporciona información sobre marcas específicas de filtros y se discute la importancia de comprender las herramientas y terminología específicas del campo de la iluminación teatral. Este momento busca que los estudiantes comprendan cómo aplicar conceptos teóricos en la práctica y cómo utilizar herramientas específicas para lograr efectos visuales deseados en la producción.	
--	--	---	---	--

		importa, quién ya llevó iluminación. Entonces, no importa que repasemos poquito, ¿verdad? aparte, como están en el teatro igual y tienen la chance de corroborarlo, y luego, pues ya me comentan, para intercambiar conceptos que igual yo ya me quedé un poquito atrás. Entonces, se supone que los proyectores, las luminarias se pueden distribuir de manera frontal, como el proyector está frontal, al respecto a su pantalla está un contra, cuál sería un contra, atrás de mí, que viniera la luz atrás de mí, ¿qué pasó, este, y un lateral, entonces se pueden conectar diferentes, cómo se llama este, diferente circuito, pueden ser independientes, entonces, y luego la cenital, cuál viene siendo arriba, y Candilejas ya no hay, pero ustedes pueden pedir, ah, yo quiero una luminaria tipo candileja, y las Candilejas son las que ponen así como, como en el piso, pero en el piso. Pero como del proscenio para acá. ¿Por qué? Porque no había la mecánica teatral tan completo de un teatro como ahora para colgar luminarias de todos lados. Entonces, era una posibilidad muy única, no son muy recomendables porque producen unas sombras, así como espectral, por eso casi ya no, no las vemos. Pero sí todavía hay gente que dice, yo quiero verme espectral,	
--	--	--	--

		pues pide su luminaria tipo candileja, ya sabe que es del proscenio para, para arriba, así con cenitales para evitar hacer sombra.		
Exploración Práctica	6:12	Aa.- En el uso de máscaras las sombras son muy recomendables pues dan carácter. Mo.- En la máscara, si, correcto, luz puede responder a una estética y ya tiene que ver con la dramaturgia de la iluminación o de la luz. ¿Qué efecto quiero? Pues quiero un efecto, y ahí ya hasta tienen su nombre, que el efecto Franklin, que el efecto no sé qué. Y entonces ya cada uno busca la manera en que le funciona para su propuesta visual. Y por último, ¿cuál es el nadital? Ao.- La que viene de abajo Mo.- ¡Vientos! Y comento antes de irnos a la pausa y seguir con la paleta de colores de su propuesta escenográfica, que ambiente y atmósfera, esto lo pongo así como muy rápido porque no es el tema que nos toca como UDA, - pero me gustaría que cuando estuviéramos haciendo nuestra escenografía tuviéramos en cuenta la parte que tiene que ver cómo se ilumino- bueno entonces el contra viene desde atrás también acompañado con las de enfrente Lo que crea es un recortito y casi si se fijan en muchos programas de televisión, vean ustedes a los actores y como que se les	En esta parte de la clase, se destaca la importancia de las sombras en el uso de máscaras teatrales, ya que pueden agregar carácter y profundidad a los personajes. Luego, se discute cómo la iluminación puede responder a una estética específica y cómo esto está relacionado con la dramaturgia de la luz. Se mencionan diferentes efectos de iluminación, como el "efecto Franklin", y se enfatiza la importancia de cada diseñador en encontrar la mejor manera de lograr su visión visual. Finalmente, se aborda el concepto de "contra", que se refiere a la iluminación que viene desde atrás del sujeto, creando un efecto de contorno que resalta la silueta. Se menciona cómo este efecto se utiliza en programas de televisión para resaltar la figura de los actores. Se destaca la importancia de considerar la iluminación en la creación de la escenografía, ya que puede influir significativamente en la atmósfera y el ambiente de la producción teatral. En este momento, el instructor discute sobre la estética de la iluminación teatral y cómo esta puede influir en la percepción del espectador. Se mencionan diferentes efectos lumínicos, como el efecto Franklin, y se destaca la importancia de experimentar y encontrar técnicas que funcionen para la propuesta visual de cada uno. Además, se aborda el concepto de contraluz y su	

		ilumina la orillita de su figura y es por una iluminación que está en contra y casi nadie pone contras y las contras son muy muy interesantes, porque sí hacen que la silueta sí se perfile en el en el escenario. / el proyector tiene un desenfoco y una alumna lo arregla subiéndose a la mesa y lo manipula hasta dejarlo enfocado/	impacto en la definición de las siluetas en el escenario. Este momento busca que los estudiantes comprendan cómo la iluminación puede ser utilizada de manera creativa para crear atmósferas y efectos visuales específicos en una producción teatral.	
Exploración Práctica	6:12	Mo.- Gracias, y hablando de proyectores, en el en el teatro están las retro pantallas que se ilumina desde atrás. El Principal las tiene y el Cervantes no. Sube el proyector hasta el palco y tienen que saber cómo programar su proyección, porque el ángulo que les da se deforma la Imagen que ustedes planearon en el inicio, se ve en picada y se puede corregir Y eso hace el proyector que está en sala de juntas, está muy en picada y tiene una corrección, de tal manera que parece que se proyecta de frente y eso lo hace el software, o sea, se puede se puede prever. Bueno entonces laterales muy usadas en danza y las encarta usar laterales a los de danza no puede haber función de danza sin laterales y bueno está Los Altos bajos medios y Ay Dios no sé qué hice Entonces el par64 tiene su nombre por ese parabólica reflecting que son las siglas de la luminaria y lo de arc reflecting es porque adentro tiene un tiene un espejo que está parabólico y la distancia	En esta parte de la clase, se discute sobre la iluminación en el teatro, centrándose en los proyectores, las retro pantallas, y diferentes tipos de iluminación utilizados en distintos contextos teatrales, como laterales, cenitales y Candilejas. Se explica la importancia de programar adecuadamente la proyección de luz para evitar distorsiones en la Imagen, especialmente cuando se proyecta desde un ángulo inclinado. También se mencionan términos técnicos como par64 y se detalla su significado. Se discute sobre el efecto de diferentes ángulos de iluminación, y se destaca la importancia de considerar el efecto emocional y estético deseado al elegir la iluminación adecuada para una producción teatral. Se hace referencia a la necesidad de un enfoque más completo en la formación teatral, incluyendo aspectos como la iluminación, la tramoya y el sonido, además de la mecánica teatral. Se enfatiza la importancia de estar bien preparados para enfrentar los desafíos del teatro. La clase toma una pausa antes de continuar con el taller sobre la elaboración de la paleta de colores.	Nivel Relacional (Aplicación creativa y análisis de efectos lumínicos en situaciones concretas)

		que tiene entre el espejo y el diámetro que tiene el la luz por donde lo va a pasar es 6 pulgadas por 4 pulgadas eso es lo que lo que significa. Bueno cenital pues ya queda más que desde arriba en la danza para cubrir todo el escenario creado volumen y misticismo y efectos puntuales y cubren más espacio las Candilejas Ya quedamos que están desde el proscenio para el terror sombra sobre el fondo angustia eliminar sombras por debajo de la barbilla en los musicales O sea no puede ir sola si la dejas sola ... /Hago énfasis con lampara de celular/ Mo.- ...produce ese efecto de terror, pero está diciendo que este, en otros tipos de iluminación, quiere quitar el efecto de la sombra y la barbilla, el nadir la va por abajo, contra cenital pues es un efecto vaporoso sugerente y lo propuso Isadora Duncan cuando bailaba con sus gasas, y era un escándalo porque según estaba y bueno, es un diagrama Macandels muy viejito, existe el libro marcando y ahí sale la gráfica. Y pues, lo que propone es iluminar seis áreas con esas seis áreas ya creas un ambiente y es el que existe de cajón así rápido vemos qué efecto causa iluminar con 45 grados y desde arriba. Entonces, pues, ese efecto es el que causa y estamos hablando desde el mismo frontal a 45 grados cruzados y de un salón, te parece que el diagrama me está	En este momento, el instructor aborda diversos aspectos técnicos relacionados con la iluminación teatral, como el uso de proyectores, tipos de iluminación (retro pantallas, laterales, cenitales, contra), efectos lumínicos específicos y correcciones de proyección. Se enfatiza la importancia de comprender cómo utilizar la iluminación para crear efectos visuales específicos, así como la necesidad de planificar y prever posibles problemas técnicos. Además, se menciona la falta de manejo de libretos de iluminación y se resalta la importancia de estar bien preparados para enfrentar cualquier situación en el teatro. Este momento busca que los estudiantes exploren técnicas prácticas de iluminación y reflexionen sobre su aplicación en la producción teatral.	
--	--	--	---	--

		indicando que solo se está eliminando un lado y ahí ya se usaron dos luminarias y cuál fue el cambio, sí, verdad, cambió, como que cambió, a ver, como caja, como que el de la izquierda fue un filtro rojo a las laterales. Y pues, lo que hace es crear una sombra así en el centro que quizás no algunos no sea lo que estén buscando, si es algo a propósito, pues adelante, pero si no es algo que te das cuenta y que de repente ya la función parecías como que te partían en dos, pues ya si, si, si no se prevé entonces ahí tenemos una fallada técnica de un solo lado ambos lados el mismo detalle. Que al centro se produce una sombra, entonces este, tendría que ir acompañado de un frontal o un frontal y un sí o si quieres ese efecto, así como de entonces pues va está el contra. Y bueno, pues, por los cuatro lados se supone que esta es la propuesta que se propone que mejor sea porque da volúmenes, bueno, entonces esa parte ya me la voy a soltar porque no, no, no vienen parte del tema que, pero esta parte está al final igual se las comento, pero ya fuera de deuda ya no entra dentro del programa. Pero sí me gustaría compartirlas porque es muy emocionante y luego cuando hacen sus presentaciones en el principal, esta vez los acompañé. Y sí siento que no hay libretos de	
--	--	---	--

		iluminación, bueno, no siento, vi, vi es un hecho que no, no manejan libretas de ni de iluminación ni libretas de tramoya ni libretos de sonido y eso se supone que tiene que venir en escena técnica pero dando un sondeo creo que se clavan más en la parte de la mecánica teatral entonces por eso entonces a mí me gustaría compartirles la parte de que de una escenografía abordamos nuestro tema hacemos esta escenografía y conforme vayamos avanzando entonces la vamos complementando con lo que ya vieron más lo que les puedo comentar para que al final, pues sí se consolide la situación de que hay que de repente sí enfrentarse ya el hecho de que si nos toca el teatro. Entonces, sí, entre mejor armados lleguemos, mejor nos va a ir. Esa es la conclusión. Bueno, okay, vamos a tomar unos 5 minutitos y continuamos. /la clase toma una pausa para continuar con el taller, que es la elaboración de la paleta de colores/		
--	--	---	--	--

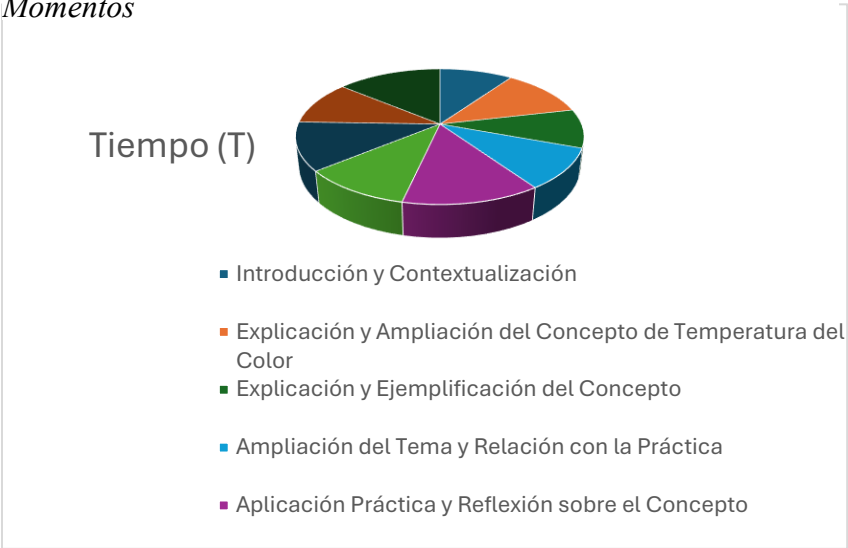
Tabla 5

Momentos de Ubicación de Estudiantes en Ruta Crítica

Momento	Tiempo	Ruta
Introducción y Contextualización	4:20	Nivel Multistruktural (Describir el concepto de temperatura del color y listar ejemplos)
Explicación y Ampliación del Concepto de Temperatura del Color	5:10	Nivel Multistruktural (Aplicación de conceptos mediante ejemplos concretos)
Explicación y Ejemplificación del Concepto	4:05	Nivel Relacional (Analizar cómo el concepto de temperatura del color se relaciona con la práctica)
Ampliación del Tema y Relación con la Práctica	4:20	Nivel Relacional (Justificación y análisis de las decisiones tomadas al aplicar el concepto)
Aplicación Práctica y Reflexión sobre el Concepto	5:50	Nivel Relacional (Reflexión crítica sobre los efectos de la iluminación en la escena y su narrativa)
Reflexión sobre la Iluminación	4:40	Nivel Relacional (Analizar y justificar recomendaciones basadas en prácticas y teorías)
Presentación de Recomendaciones	5:06	Nivel Multistruktural (Describir y comparar diferentes efectos lumínicos en la práctica teatral)
Exploración de Efectos Lumínicos	4:40	Nivel Relacional (Aplicación creativa y análisis de efectos lumínicos en situaciones concretas)
Exploración Práctica	6:12	Nivel Relacional (Aplicación creativa y análisis de efectos lumínicos en situaciones concretas)

Figura 9

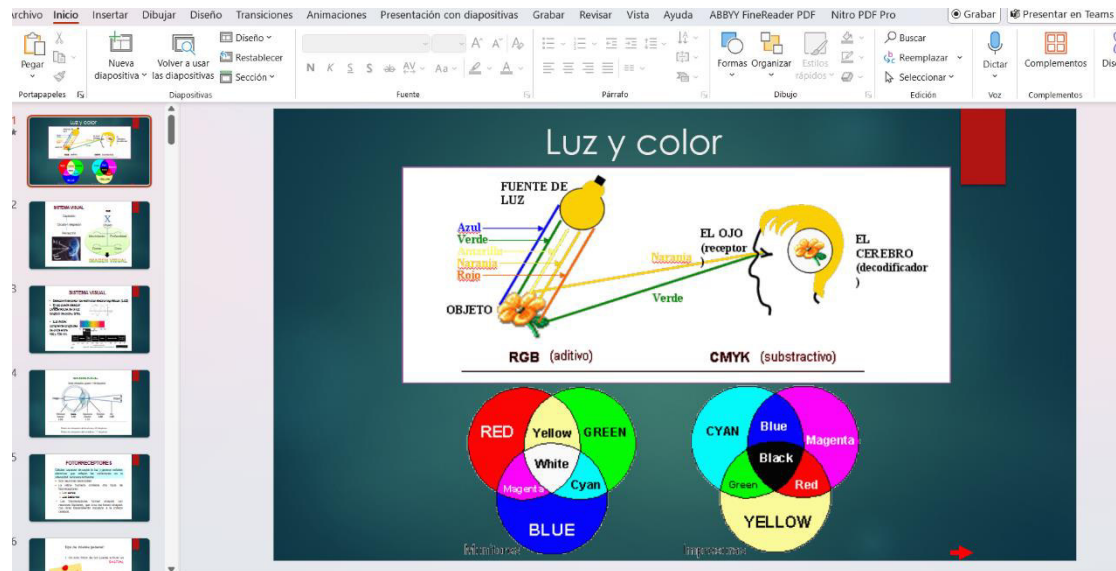
Momentos



Fuente: Elaboración Propia

Figura 10

Diapositivas de clase



Fuente: Elaboración propia

Reflexión sobre la Ubicación de Estudiantes en la Ruta

La formación en artes escénicas se centra en una metodología activa que combina teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales. En el registro etnográfico, se observa que la fase de Introducción y Contextualización se alinea con el nivel Multistruktural de la Taxonomía SOLO, donde los estudiantes describen el concepto de "temperatura del color" y listan ejemplos, lo que refleja el conocimiento previo de los estudiantes sobre este concepto esencial en la práctica escénica.

Durante la fase de "Explicación y Ampliación del Concepto de Temperatura del Color", los estudiantes aplican conceptos mediante ejemplos concretos, y en la Explicación y Ejemplificación del Concepto, se analizan las relaciones entre el concepto y la práctica. En estas etapas, el aprendizaje avanza al nivel relacional, lo cual es fundamental para organizar y guiar la aplicación de los conceptos aprendidos.

La ruta del registro etnográfico muestra una transición fluida entre la explicación teórica y la aplicación práctica. El trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes experimentan con diferentes temperaturas de color y cómo afectan la narrativa de una escena, refuerza este proceso de aprendizaje. Además, la evaluación formativa se integra en actividades prácticas, ofreciendo retroalimentación continua que no interrumpe la creatividad.

En los momentos de Ampliación del Tema y Relación con la Práctica y Aplicación Práctica y Reflexión sobre el Concepto, los estudiantes analizan y justifican las decisiones tomadas al aplicar el concepto de temperatura del color, reflexionando críticamente sobre sus efectos en la narrativa escénica. Este proceso de reflexión crítica fomenta habilidades metacognitivas, permitiendo a los estudiantes justificar sus decisiones de manera coherente y basada en la práctica.

El registro etnográfico también destaca la Reflexión sobre la Iluminación, donde los estudiantes analizan y justifican recomendaciones basadas en teorías y prácticas, consolidando su aprendizaje. En las fases de Exploración de Efectos Lumínicos y Exploración Práctica, los estudiantes aplican creativamente lo aprendido, experimentando con efectos lumínicos en situaciones concretas y analizando los resultados.

A lo largo de este proceso, la combinación del Modelo 3P y la Taxonomía SOLO guía el aprendizaje de los estudiantes desde un nivel inicial hasta una aplicación crítica y creativa de los conceptos. Este marco proporciona una estructura sólida que fomenta tanto el desarrollo técnico como el pensamiento crítico, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del ámbito teatral de manera consciente y fundamentada.

Además, buscamos la pregunta que impulsara el Plan de Innovación.

Conclusión de la Ruta Crítica

A lo largo de los diferentes momentos del proceso educativo, los estudiantes avanzan desde el nivel Multistruktural, donde describen y aplican conceptos, hacia el nivel relacional, que implica el análisis y la justificación de sus elecciones. Este trayecto comienza con la fase de presagio, en la que identifican sus conocimientos previos sobre la "temperatura del color". Posteriormente, durante la fase de proceso, aplican y conectan los conceptos en actividades prácticas, culminando en la fase de producto, donde reflexionan críticamente sobre sus decisiones creativas.

Este desarrollo es un claro indicador del crecimiento de los estudiantes dentro de la Taxonomía SOLO. Lo que inicia como una simple enumeración y descripción de conceptos se transforma en un análisis crítico y fundamentado, que les permite justificar sus elecciones creativas en la práctica escénica. La ruta crítica seguida por los estudiantes no solo refleja su avance en términos de comprensión teórica, sino que también destaca la importancia de la reflexión y el análisis en el desarrollo de habilidades metacognitivas que son esenciales para su formación en artes escénicas.

2.15.- Micro Ensayo de Innovación en Docencia en Artes Escénicas

La Transición de lo Cuantitativo a lo Cualitativo

Enseñar artes escénicas no es simplemente transmitir información en grandes cantidades, ni se trata solo de que los estudiantes memoricen fechas o técnicas. El verdadero desafío radica en cultivar competencias que trasciendan la cantidad de datos y se centren en la profundidad, en la habilidad de conectar los conocimientos adquiridos con la creatividad y la aplicación práctica. Un aprendizaje realmente significativo surge cuando el alumno es capaz de relacionar nuevas ideas con sus experiencias previas, y ese es el foco central de mi propuesta pedagógica. En este marco, la alineación constructiva se convierte en una herramienta esencial para diseñar experiencias educativas que van más allá de la memorización, transformando la enseñanza en algo vivencial y profundamente relevante.

En mis clases, la etapa cuantitativa, por naturaleza, se enfoca en acumular conocimientos: técnicas de actuación, la teoría del teatro, la historia del arte... datos y conceptos que, a menudo, no se vinculan directamente con la práctica. Este enfoque se mide principalmente a través de pruebas que evalúan cuánto se ha retenido, dejando de lado, en muchas ocasiones, la capacidad de los estudiantes para reflexionar o ser creativos. Biggs, Tang y Kennedy (2022) enfatizan que este tipo de enseñanza fomenta un aprendizaje superficial. Los estudiantes cumplen con las exigencias académicas, pero a menudo carecen de las herramientas necesarias para aplicar esos conocimientos de forma efectiva o para reflexionar sobre las decisiones creativas que toman.

Para romper con este ciclo de superficialidad, empleo la alineación constructiva descrita por Biggs, Tang y Kennedy (2022). Este enfoque plantea que los objetivos, las actividades y las evaluaciones deben estar en sintonía, permitiendo que los estudiantes no solo comprendan los conceptos teóricos, sino que también sean capaces de aplicarlos en contextos prácticos y reflexionar sobre lo que aprenden. Al implementar este modelo, genero entornos de aprendizaje que invitan a los estudiantes a ser activos participantes, a comprometerse de manera auténtica y profunda con el material.

Cuando integro la alineación constructiva en mi enseñanza, los objetivos que establezco van más allá de la simple adquisición de conocimientos teóricos. Me enfoco en el desarrollo de habilidades como la crítica constructiva, la colaboración en equipo y la autoevaluación. Estos

objetivos proporcionan a los estudiantes una dirección clara sobre lo que se espera de ellos en términos de competencias, lo cual les permite avanzar con confianza en su proceso de aprendizaje.

La mediación pedagógica es el puente que une la teoría con la práctica, y facilita un aprendizaje más profundo y duradero. Para aplicar la alineación constructiva, empleo diversas estrategias metodológicas. Por ejemplo, los proyectos grupales en los que los estudiantes deben aplicar técnicas de actuación y colaborar en la creación de una obra promueven un aprendizaje activo. Thomas (2000) subraya que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) fomenta un aprendizaje auténtico, un tipo de aprendizaje que resulta fundamental en el desarrollo de competencias para situaciones reales.

Durante el proceso de aprendizaje, implemento evaluaciones formativas que brindan retroalimentación sin frenar el impulso creativo de los estudiantes. Estas evaluaciones no solo miden el rendimiento, sino que también incitan a la reflexión sobre las decisiones y enfoques adoptados, promoviendo un aprendizaje autorregulado. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) afirman que la retroalimentación formativa es crucial para un aprendizaje efectivo, ya que ayuda a los estudiantes a identificar áreas de mejora, permitiéndoles ajustar sus procesos.

Viñeta Analítica

"Cuando hacen sus presentaciones en el principal, esta vez los acompañé. Y sí siento que no hay libretos de iluminación, bueno, no siento, vi, vi es un hecho que no, no manejan libretas de ni de iluminación ni libretas de tramoya ni libretas de sonido y eso se supone que tiene que venir en escena técnica. [...] Entre mejor armados lleguemos, mejor nos va a ir." (registro 3, 7 de febrero de 2024).

Este testimonio ilustra una brecha palpable entre lo teórico y lo práctico. Durante una presentación teatral en el Teatro Principal, observé la ausencia de planificación técnica, algo tan elemental como los libretos de iluminación, tramoya o sonido. Este descuido, aunque a primera vista técnico, refleja una desconexión más profunda: los estudiantes no estaban preparados para enfrentar los aspectos prácticos de la gestión escénica, lo cual revela una formación incompleta. Esto no es simplemente una cuestión de fallos individuales, sino un síntoma de un enfoque

educativo que pone demasiado énfasis en la acumulación de datos y no lo suficiente en la aplicación práctica o la reflexión crítica.

Al final de cada proyecto, organizo espacios de reflexión donde los estudiantes revisan sus experiencias y decisiones creativas. Este proceso no solo evalúa los resultados, sino que fomenta un aprendizaje metacognitivo, ayudando a los estudiantes a entender cómo han evolucionado y cómo aplican sus conocimientos en distintos contextos. Boud y Walker (1998) insisten en que la reflexión crítica es fundamental para el aprendizaje autónomo, ya que permite a los estudiantes evaluar su progreso y ajustar sus enfoques según sea necesario.

Estas estrategias permiten a los estudiantes transitar de una fase cuantitativa, dominada por la memorización, a una fase cualitativa, caracterizada por la reflexión, la creatividad y la aplicación práctica de los conocimientos. De esta forma, los estudiantes se convierten en actores reflexivos, capaces de analizar su propio proceso de aprendizaje y de tomar decisiones informadas en situaciones prácticas. Este cambio se ve reflejado en el desarrollo de competencias esenciales para el ámbito de las artes escénicas, tales como la capacidad de trabajar en equipo, interpretar y aplicar teorías, y justificar sus decisiones creativas mediante un análisis crítico.

Focalizando mi enseñanza en estos aspectos, no solo enriquezco la experiencia de aprendizaje, sino que también preparo a los estudiantes para enfrentar los desafíos del campo profesional. Según el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (2002), esta transición fomenta un aprendizaje más profundo, permitiendo a los estudiantes integrar y aplicar lo que han aprendido en situaciones reales.

Para concluir

La transición de lo cuantitativo a lo cualitativo en el desarrollo de competencias se basa en la mediación pedagógica a través de la alineación constructiva de Biggs, Tang y Kennedy (2022). Este enfoque integral no solo les permite a los estudiantes adquirir conocimientos, sino también aplicarlos de manera efectiva, reflexionar sobre sus experiencias y desarrollar las competencias críticas que necesitarán en el futuro. A través de estas estrategias, transformo mi práctica docente, formando artistas reflexivos y creativos, preparados para enfrentar los retos del arte escénico contemporáneo

Figura 11

Ubicación del salón de vestuario

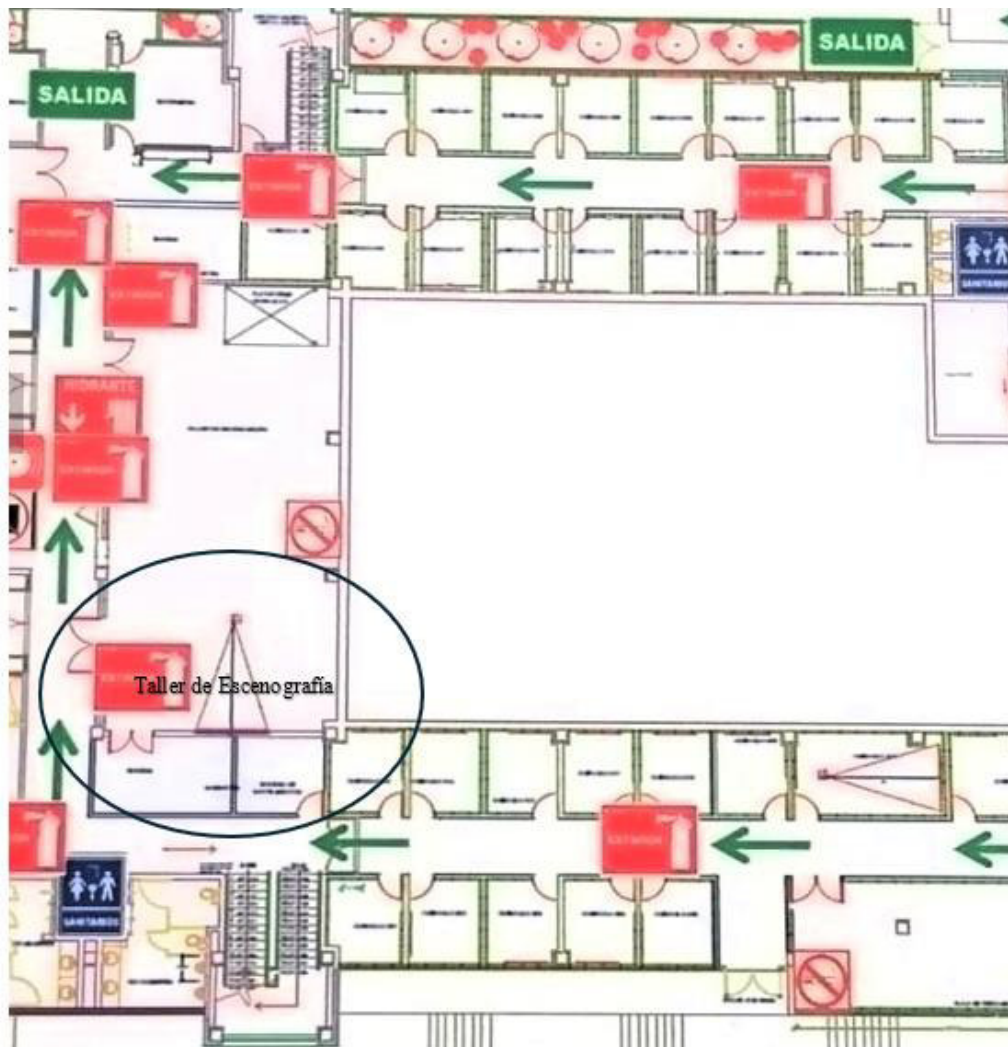


Foto: Roberto Gómez D.

Figura 12

Docente Frente a Grupo



Figura 13

Discentes del Taller



Fotos: Roberto Gómez D.

CAPITULO 3

INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA

DOCENTE

Capítulo 3.

3.1.- Pregunta de Innovación

En el capítulo anterior, se discutió la importancia de la planificación estratégica en la transformación de la educación en artes escénicas para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Un enfoque innovador para un docente en este campo implica la implementación de nuevas metodologías, técnicas pedagógicas y herramientas didácticas que respondan tanto a las necesidades de los estudiantes como a las demandas del entorno profesional.

En el contexto de la licenciatura en artes escénicas, la innovación no solo abarca la adopción de tecnologías avanzadas y nuevas técnicas, sino también la creación de experiencias educativas que fomenten la creatividad, la expresión artística y el pensamiento crítico. Este enfoque busca conectar eficazmente los conocimientos teóricos con la práctica artística, proporcionando a los estudiantes un entorno donde puedan explorar, experimentar y desarrollar sus competencias de manera integral.

Ante este desafío, surge la pregunta de innovación que guiará este proceso transformador: ¿De qué manera el docente Roberto Gómez puede transitar de la fase cuantitativa a la cualitativa en el desarrollo de las competencias en los discentes de artes escénicas por mediación pedagógica basada en la alineación constructiva de Biggs?

Esta pregunta no solo orienta la búsqueda de una gestión más eficiente del tiempo en el aula, sino que plantea la necesidad de diseñar estrategias que trasciendan la mera optimización del tiempo y promuevan el desarrollo cualitativo de las competencias artísticas y cognitivas de los estudiantes

3.2.- Planeación de Innovación Primera Sesión

Introducción.

En esta sesión, se desarrolló una planificación de clase enfocada en la introducción del diagrama de PERT y la ruta crítica (no confundir con la Ruta Crítica del Portafolio), herramientas clave de gestión de proyectos, aplicadas al contexto de las artes escénicas. A través de un enfoque pedagógico que promueve la transición de lo cuantitativo a lo cualitativo, según

la alineación constructiva de Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022), se propuso una estructura de clase dividida en tres momentos: indagación, proceso y producto. Los objetivos de la sesión se centraron en la comprensión conceptual, la aplicación práctica, la colaboración en equipo y la reflexión crítica. Con ello, se busca fomentar tanto la creatividad como la planificación efectiva, preparando a los estudiantes para enfrentar proyectos artísticos futuros de manera autónoma y organizada.

Objetivo General de la Sesión

Familiarizar a los estudiantes con el diagrama de PERT y la ruta crítica, comprendiendo su importancia en la planificación y producción de proyectos escénicos, aplicando estas herramientas de manera colaborativa en un proyecto práctico.

Objetivos Específicos

Conceptual

Comprender el concepto de ruta crítica y su aplicación en el diagrama de PERT para la planificación de proyectos en artes escénicas.

Práctico

Aplicar los conocimientos teóricos creando un diagrama de PERT en un contexto de producción escénica.

Social

Fomentar la colaboración en equipo y el diálogo reflexivo para la co-construcción del conocimiento.

Reflexivo

Evaluar el proceso de planificación y sugerir mejoras a partir del análisis del diagrama de PERT.

Objetivo Innovador

Proponer soluciones creativas y demostrar flexibilidad en la planificación, ajustando estrategias según cambios inesperados.

Justificación

La ruta crítica y el diagrama de PERT son herramientas esenciales en la gestión de proyectos. Al aplicarlas en el ámbito de la escenografía y atrezzo, los estudiantes desarrollarán habilidades que mejorarán su capacidad de planificación, coordinación y resolución de problemas en contextos artísticos. Esto contribuye a un enfoque integral del aprendizaje, donde se combina la creatividad con una gestión eficiente.

Impacto (Cambios en la Práctica del Profesor en la Docencia)

La implementación del diagrama de PERT y la ruta crítica en la planificación docente provocará un enfoque más estructurado y organizado en la enseñanza de proyectos escénicos. El profesor adoptará estrategias de enseñanza que promuevan la participación y la reflexión colaborativa, además de fomentar un ambiente de aprendizaje donde se priorice la solución de problemas mediante una planificación precisa. Al incorporar estas herramientas de gestión de proyectos, el docente logrará una mayor claridad en la secuenciación de tareas y tiempos, mejorando así la coordinación de actividades prácticas y teóricas. Asimismo, el profesor se centrará en facilitar la autonomía del estudiante, permitiéndole tomar decisiones informadas durante la planificación y ejecución de proyectos.

Efecto (Consecuencias del Impacto en los Estudiantes)

Como consecuencia de estos cambios en la práctica docente, los estudiantes experimentarán un aprendizaje más dinámico y aplicado. Desarrollarán habilidades críticas en la organización y gestión de proyectos, aprendiendo a identificar y priorizar tareas dentro de un marco planificado. Esta nueva estructura fomentará una mayor responsabilidad individual y grupal, impulsando el trabajo en equipo, la toma de decisiones, y el manejo del tiempo. Los estudiantes también ganarán confianza en la utilización de herramientas profesionales de planificación, lo que los preparará mejor para desafíos futuros en la producción escénica, con un enfoque creativo y flexible frente a cambios inesperados.

Presentación y Contextualización

El taller se enfocará en la presentación teórico-práctica de la ruta crítica y el diseño de una escenografía para ópera, vinculando estos conceptos a situaciones reales en la producción

escénica. La clase se desarrollará en tres momentos clave: indagación, proceso y producto, asegurando una transición desde el aprendizaje teórico hasta la aplicación práctica colaborativa.

Estrategias Didácticas de Transición de Fase Cuantitativa a Cualitativa

En la fase de exploración inicial, se introducirá el tema a partir de una indagación sobre los conocimientos previos que los estudiantes tienen acerca de la planificación de proyectos, fomentando la participación y el intercambio de ideas. A continuación, se llevarán a cabo actividades prácticas, donde los estudiantes, organizados en grupos, desarrollarán un diagrama de PERT basado en un caso real de producción artística, lo que permitirá aplicar conceptos teóricos a un contexto práctico. Para finalizar, se realizará una reflexión y evaluación en la que cada grupo presentará su trabajo, compartiendo las dificultades encontradas y las soluciones creativas que utilizaron, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y colaborativo entre los estudiantes.

Actividades del Profesor

El tema se introducirá facilitando la comprensión de la ruta crítica y el diagrama de PERT, asegurando que los estudiantes asimilen los conceptos clave. Posteriormente, se guiará la creación de los diagramas de PERT en grupos, verificando que los participantes comprendan sus componentes esenciales. Durante el trabajo en grupo, se proporcionará retroalimentación continua y se fomentará el diálogo reflexivo entre los estudiantes. Para concluir la clase, se realizará un resumen destacando la importancia de la planificación colaborativa y la flexibilidad en la gestión de proyectos escénicos.

Actividades del Estudiante

Los estudiantes participarán en una lluvia de ideas inicial, compartiendo sus experiencias previas sobre la planificación de proyectos. Luego, trabajarán en equipo para diseñar un proyecto escénico asignado, identificando y aplicando los principios de la ruta crítica. Posteriormente, cada grupo presentará su trabajo, explicando las decisiones tomadas y cómo llegaron a determinar la ruta crítica en su proyecto. Finalmente, reflexionarán sobre el proceso de planificación, contribuyendo a la retroalimentación de sus compañeros y promoviendo el aprendizaje colaborativo.

3.3.-Plan de Innovación en Formato.

Unidad Didáctica de Aprendizaje (UDA): Escenografía y Atrezo		
Universidad de Guanajuato		
Campus Guanajuato		
División Arquitectura Arte y Diseño (DAAD)		
Departamento de Música Y Artes Escénicas		
Licenciatura en Artes Escénicas		
Competencia a la que contribuye el curso		Tipo de competencia
Desarrollar la capacidad de planificación y gestión de proyectos escénicos, aplicando herramientas profesionales como el diagrama de PERT y la ruta crítica en el ámbito de la escenografía y el atrezo.		Se identifica en una de las siguientes: Básica, Genérica o Específica, Planificación y gestión efectiva de proyectos escénicos en el ámbito de la escenografía, atrezo y producción.
Unidad de competencia		Aula Requerida
Saberes Teóricos Gestión de Proyectos Escénicos: Concepto de planificación de proyectos y su importancia en la producción de espectáculos. El ciclo de vida de un proyecto escénico (preproducción, producción, postproducción). Principios de coordinación de recursos (tiempo, materiales, personal) en la escenografía y el atrezo.		Taller de vestuario del Edificio de Música
Saberes Prácticos Creación de un Diagrama de PERT en un Proyecto Escénico: Desarrollo de un diagrama de PERT aplicable a un caso práctico de producción de escenografía para una ópera o una obra teatral. Estimación de tiempos y secuenciación de tareas: definición de eventos clave, actividades y dependencias. Identificación de la ruta crítica, calculando tiempos de inicio y fin para cada tarea, y señalando las actividades que afectan directamente el cronograma final.		Tiempo Sesión de cuatro horas con dos pausas de 16 minuto, tiempo efectivo 3 horas con 30 minutos
Estrategias didácticas	Recursos didácticos y bibliográficos	Estrategias de evaluación
Presentación teórica sobre el diagrama de PERT y la ruta crítica. Análisis y discusión grupal de casos reales en la planificación de producciones escénicas. Actividades colaborativas en equipo para la creación de un diagrama de PERT basado en un caso práctico de producción artística. Reflexión grupal sobre los resultados obtenidos y ajustes propuestos. Debate sobre la flexibilidad y creatividad en la gestión de proyectos escénicos.	Presentación teórica sobre el diagrama de PERT y la ruta crítica. Análisis y discusión grupal de casos reales en la planificación de producciones escénicas. Actividades colaborativas en equipo para la creación de un diagrama de PERT basado en un caso práctico de producción artística. Reflexión grupal sobre los resultados obtenidos y ajustes propuestos. Debate sobre la flexibilidad y creatividad en la gestión de proyectos escénicos. Recursos didácticos y bibliográficos Recursos: Proyector, pizarrón, marcadores, hojas de trabajo. Lecturas sugeridas:	Diagnóstica: Indagación de conocimientos previos sobre planificación de proyectos y herramientas como el PERT. Formativa: Observación del trabajo en grupo, participación en la discusión y reflexiones críticas durante las actividades prácticas. Sumativa: Evaluación del diagrama de PERT creado en equipo, usando una rúbrica que contemple precisión, claridad, y creatividad en la planificación. Presentación final de los diagramas de PERT y el análisis de la ruta crítica, con enfoque en soluciones creativas y ajustes propuestos ante cambios imprevistos.

	Meredith, J. R. & Mantel, S. J. (2012). <i>Project Management: A Managerial Approach</i> . Wiley. Baca, G. (2013) <i>Evaluación de proyectos</i> . McGraw Hill. Tufte, E. R. (2001). <i>The Visual Display of Quantitative Information</i> . Graphics Press. Software: Microsoft Project o equivalente para la elaboración del diagrama de PERT.	
Actividades extractase sugeridas		
Investigación individual sobre la planificación de proyectos en escenografía. Análisis crítico de un caso real de producción de escenografía, con enfoque en la identificación de la ruta crítica. Desarrollo de un cuadro descriptivo con las fases y tiempos de un proyecto escénico.		

3.4.- Cuarto Registro sobre la base del Plan de Innovación

Ubicación

Lugar: Escuela de Artes Escénicas

Dirección: Fracc. 1; Col. El Establo S/N; C.P. 36250; Guanajuato, Gto.

Fecha: 22 de mayo de 2024

Materia: Escenografía y Atrezo

Docente: Roberto Gómez Domínguez

Grupo: Único, UDA optativa complementaria de profundización sin nivel asignado,

Participantes: 9 integrantes, dos hombres, 7 mujeres.

Duración: 10 a 11 am

Tema La ruta crítica y diagrama de PERT

Propósito

El propósito de este plan de innovación es desarrollar la capacidad de los estudiantes para planificar y gestionar proyectos escénicos de manera efectiva, aplicando herramientas profesionales como el diagrama de PERT y la ruta crítica en el ámbito de la escenografía y el atrezzo. A través de una comprensión teórica de los principios fundamentales de la gestión de proyectos escénicos, que abarca desde la planificación hasta la postproducción, los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para coordinar recursos como tiempo, materiales y personal. Además, se les brindará la oportunidad de aplicar estos conocimientos en la práctica, creando un diagrama de PERT para un caso práctico de producción escénica, permitiéndoles estimar tiempos, secuenciar tareas y calcular la ruta crítica para garantizar la correcta ejecución de los proyectos. Con este enfoque, el curso no solo busca dotar a los estudiantes de conocimientos técnicos, sino también prepararlos para enfrentar los desafíos reales de la gestión de proyectos en la producción escénica, optimizando procesos y mejorando la eficiencia en la producción teatral.

Proceso

El proceso de este plan de innovación se centra en proporcionar a los estudiantes un enfoque integral para la planificación y gestión de proyectos escénicos, que va desde la teoría hasta la práctica aplicada. Inicialmente, los estudiantes adquirirán conocimientos teóricos sobre la importancia de la planificación de proyectos en la producción de espectáculos, entendiendo el ciclo de vida de un proyecto escénico y los principios clave de la coordinación de recursos. Posteriormente, en el taller práctico, los estudiantes desarrollarán un diagrama de PERT para un proyecto escénico específico, aplicando las herramientas de planificación y gestión aprendidas. A través de actividades prácticas, como la estimación de tiempos, la secuenciación de tareas y la identificación de la ruta crítica, los estudiantes aprenderán a gestionar de manera efectiva las actividades y recursos involucrados en la creación de escenografía y atrezzo. Además, recibirán retroalimentación continua tanto del docente como de sus compañeros, lo que les permitirá mejorar y ajustar su enfoque en tiempo real. Este proceso culmina con la aplicación de los conocimientos adquiridos en un caso práctico que simula los retos reales de la producción escénica, asegurando que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y práctica de las metodologías profesionales utilizadas en la gestión de proyectos teatrales.

Matriz del Cuarto Registro Plan de Innovación

Momento	tiempo	Cuerpo del registro	Inferencias	Ruta crítica	Niveles de intersubjetividad	Operaciones cognitivas
"rapport"	6	Hola, Hola. Adelante. Vamos a ver qué tal nos va hoy. Nos quedan unas cuatro sesiones por ahí, así que quizás el 7 de junio o la primera semana estaremos terminando el curso. Con la entrega de nuestra máscara, que es lo que nos queda más por hacer para no tener apuros en cuanto a la maqueta de ópera. Solo por aclarar, ya que nos han surgido algunos imprevistos con los tiempos, pero no se preocupen, vamos a organizarnos. La sesión pasada estuvimos checando lo del presupuesto. Espero que con el ejercicio que hicimos quede claro. Nos gustaría hacer un presupuesto de toda la escenografía, pero no nos da el tiempo para lograrlo. Empezamos a la hora, pero sí damos un poquito más de tiempo para aquellos que	Estoy dando pauta que vallan llegando, pues faltan alguno, Mientras voy comentando la sesión anterior de manera breve para quienes no asistieron tengan una idea de lo que les falta para ponerse al corriente. Menciono la disponibilidad de diapositivas y tiempos en la plataforma Teams, lo que sugiere que utilizo recursos tecnológicos para apoyar el proceso de aprendizaje. Esto demuestra mi adaptación a las tecnologías educativas modernas para mejorar la experiencia de los estudiantes y facilitar el acceso a los materiales del curso. Adopto una actitud acogedora y de inclusión hacia los estudiantes al dar la bienvenida a	Sin	Supuesto	Inteligir

		tuvieron problemas. Por otro lado, la ruta crítica es un tema importante que vamos a abordar hoy. Es como un cronograma de actividades con puntos donde no hay holgura de tiempo. Vamos a ver un poquito la diferencia entre lo que propone PERT y la maestra de administración. Desarrollaremos un ejercicio para entenderlo mejor. Recuerden que están disponibles en Teams las diapositivas pasadas y los tiempos. Sigamos haciendo nuestro registro como quedamos tipo bitácora. Bienvenidos a todos los que ya llegaron y vamos a seguir adelante con la clase.	aquellos que llegan a la clase. Esta práctica fomenta un ambiente de aprendizaje positivo y promueve la participación de los estudiantes desde el inicio de la sesión			
Sondeo	10	Voy a grabar esta sesión, siempre y cuando tenga el permiso de todos ustedes. ¿Me lo dan? Perfecto. Esta grabación es para efectos etnográficos. El tema del que vamos a hablar hoy es la "ruta crítica", un concepto que hemos visto relacionado con la gestión de	Ambiente de Clase Comencé la clase pidiendo el consentimiento o para grabar, demostrando una práctica ética y transparente. Sin embargo, sería útil explicar por qué es importante grabar y cómo	Indagación	Certezas	Inteligir

		proyectos y los presupuestos. Cuando elaboramos presupuestos, queremos saber cuándo y cómo se pueden gastar los recursos que solicitamos. Si no logramos obtener los fondos a tiempo, esto podría afectar al proyecto y, eventualmente, a la administración que lo maneja. Por ejemplo, si el gobierno tiene un presupuesto asignado para un curso de verano y no lo utiliza, es posible que tengan que usar esos fondos para emergencias u otros eventos imprevistos. Si no se gasta el presupuesto, el siguiente techo financiero podría reducirse, lo que implicaría menos recursos para el próximo año. Es por esto por lo que es importante tener en cuenta los tiempos y la ruta crítica. Ahora, para retomar el tema de la ruta crítica, ¿qué definición tienen ustedes en mente? Ao.- Por ejemplo, si estamos hablando de la "ruta crítica" en la gestión de	se utilizará la grabación, lo que podría incrementar la comodidad de los estudiantes. Con esta solicitud, espero establecer un tono de apertura y respeto, que es positivo para la interacción y la participación. Introducción y Contexto Introduce el tema de la ruta crítica, proporcionando un contexto claro sobre su relación con la gestión de proyectos y presupuestos. Con este enfoque práctico y realista, quiero ayudar a los estudiantes a entender la relevancia del tema. Uso ejemplos concretos, como la gestión de presupuestos gubernamentales, para facilitar la conexión del concepto con situaciones de la vida real, con el fin de retener la atención de los estudiantes.			
--	--	--	---	--	--	--

		proyectos, mi definición sería que se trata de la secuencia de actividades que determina la duración más corta posible para completar un proyecto. Es como el camino más eficiente que debemos seguir para lograr nuestros objetivos dentro del tiempo establecido. Aa.- podría ser si estamos discutiendo sobre "presupuesto". En ese caso, mi definición en mente sería que se trata de una estimación de los ingresos y gastos que se espera tener durante un período de tiempo determinado. Es como el plan financiero que nos ayuda a administrar nuestro dinero de manera efectiva. Mo.- ¿Nadie más?, gracias por las respuestas, están bien claras y pertinentes, si hay conexión entre UDAs, déjenme complementar la información con lo siguiente: la ruta crítica es un concepto utilizado en la gestión de proyectos para identificar la secuencia de actividades que determina el	Participación Estudiantil Aunque pedí a los estudiantes su definición de ruta crítica, noto que la participación estudiantil fue limitada, ya que gran parte de la explicación la realicé yo. Reflexiono que, para promover una mayor interacción bidireccional, podría incorporar más preguntas abiertas o actividades que permitan a los estudiantes colaborar para definir y explorar el concepto.			
--	--	---	---	--	--	--

		tiempo más corto necesario para completar un proyecto. La ventaja de conocer esta secuencia es que permite optimizar recursos y tiempo. Si los tiempos son más óptimos, se gasta menos dinero. Esto es crucial en un entorno donde competimos contra la inflación, que se estima en un 4% para este trimestre. La ruta crítica se utiliza para planificar, programar y controlar proyectos de manera eficiente. En algunos casos, podemos usar videos tipo timelapse para visualizar procesos complejos resumidos en pocos segundos. En esos videos, se puede ver cómo se arma un escenario complejo en un tiempo muy corto, pero cada paso requiere una organización precisa. Para eventos como una ópera, primero se necesita a los tramoyistas, luego la iluminación, el sonido, y otros elementos. Cada paso tiene un orden lógico para garantizar el éxito del proyecto.				
--	--	---	--	--	--	--

Planificación	10	Ahora, volviendo a la secuencia de tareas críticas, la ruta crítica consta de una serie de actividades que, si se retrasan, afectarán la duración total del proyecto. En otras palabras, estas tareas no pueden demorarse sin impactar todo el proyecto. Aquí, vemos un diagrama que representa esta secuencia: cada pequeño círculo es una actividad, y resolver el proyecto es como un laberinto. Por ejemplo, en un programa de estímulo a la creación artística, si te otorgan una beca de 7 meses, debes completar tu proyecto en ese tiempo. Si no lo logras, quedas debiendo algo. La suma de las duraciones de las tareas en la ruta crítica determina el tiempo mínimo para completar el proyecto. Si alguna de estas tareas se retrasa, todo el proyecto se verá afectado. Así que presten mucha atención porque vamos a hacer un ejercicio sencillo para entender la ruta crítica. ¿Cuáles son los elementos	Explico de manera clara, en lo posible, el concepto de ruta crítica y cómo afecta la duración total del proyecto si se retrasan ciertas actividades. Utilizo ejemplos concretos, como el programa de estímulo a la creación artística, para ilustrar la importancia de cumplir con los plazos establecidos. Utilizo una analogía del proyecto como un laberinto y un ejemplo de beca de creación artística para hacer el concepto más accesible y comprensible para los estudiantes. Propongo un ejercicio sencillo para que los estudiantes comprendan mejor la ruta crítica, utilizando letras o números para designar actividades y calculando el inicio más temprano y el	Proceso	Supuesto	Entender
---------------	----	--	--	---------	----------	----------

		esenciales? Bueno, podemos usar letras (como A, B, C, D, etc.) o números (1, 2, 3, 4) para designar actividades. Luego, cada actividad tiene un tiempo de duración que debemos registrar. Debemos anotar el inicio más próximo y la fecha de finalización más cercana para cada actividad. Entonces, ¿cuándo es el momento más temprano en que una actividad puede comenzar y cuándo es el momento más temprano en que puede terminar? También debemos considerar otra variable: el tiempo más tardío para comenzar y el tiempo más tardío para finalizar. Estos dos valores nos permiten identificar la diferencia entre la duración mínima y máxima, y si existe algún margen de tiempo extra, también conocido como "holgura". ¿Se entiende lo que significa holgura? Es como un "tiempo de gracia", un periodo adicional que puede ser aprovechado si las tareas no se completan a tiempo. Por	tardío para cada actividad			
--	--	---	-----------------------------------	--	--	--

		ejemplo, si mi proyecto escenográfico no se termina en la fecha planeada, pero tengo dos semanas de holgura, entonces puedo usar ese tiempo adicional sin afectar el resultado final. Ese es el margen de seguridad que mencionaba Víctor.				
Identificación	4	Bien, una vez que identificamos la ruta crítica, se convierte en una parte crucial de la gestión del proyecto. El equipo de trabajo debe centrarse en asegurarse de que las tareas de la ruta crítica se completen a tiempo, y abordar cualquier posible retraso para evitar que se extienda la duración del proyecto. Ahora vamos con el ejemplo práctico. Paso 1: Identificar las actividades, sus relaciones y sus duraciones. Para aplicar el método de la ruta crítica, es necesario identificar todas las actividades del proyecto, sus duraciones y las relaciones entre ellas. Vamos a tener una tabla con tres columnas: la primera columna tiene el	Estoy proporcionando una explicación detallada sobre cómo identificar la ruta crítica en un proyecto, lo que ayuda a los estudiantes a comprender el proceso paso a paso. Proporciono un ejemplo práctico utilizando una tabla para identificar las actividades del proyecto, sus relaciones y duraciones. Esto hace que el concepto sea más tangible y aplicable para los estudiantes. Utilizo analogías, como la actividad ficticia de inicio con duración cero, para hacer que el concepto	Proceso	Certezas	Verificar

		nombre de la actividad (con letras como A, B, C, D, etc.), la segunda indica qué actividad precede a la actual, y la tercera muestra la duración en días. Por ejemplo, para realizar la actividad B, primero debe haberse completado la actividad A. Para la actividad C, también se requiere que la actividad A esté terminada. Así, cada actividad tiene una relación con las anteriores. A partir de ahí, podemos definir el tiempo que tarda cada una. Una vez que las actividades están identificadas, colocamos una actividad ficticia de inicio con duración cero. Esto nos ayuda a construir el diagrama. Ahora, para que la actividad B pueda comenzar, depende de que la actividad A haya finalizado. Y para que la actividad C comience, A también debe haber terminado. Este patrón continúa con las demás actividades. En el diagrama, usamos	sea más accesible y fácil de entender para los estudiantes. Aunque estoy proporcionando una explicación detallada, podría fomentar más la participación de los estudiantes al hacer preguntas abiertas y alentar la discusión sobre el tema. Esto ayudaría a mantener el compromiso de los estudiantes y a reforzar su comprensión del material. Aunque describo el proceso utilizando una tabla y menciono el uso de flechas en un diagrama, sería beneficioso mostrar un ejemplo visual durante la clase. Podría utilizar una presentación de diapositivas o un diagrama en la pizarra para complementar mi explicación verbal y ayudar a los			
--	--	---	--	--	--	--

		flechas para indicar estas dependencias. Por ejemplo, si la actividad F depende de que la actividad C esté terminada, colocamos una flecha y añadimos el tiempo necesario para completarla. Lo mismo sucede con las otras actividades. Ahora, ignora por un momento el número 11; aparece antes de tiempo, pero más adelante veremos por qué. Vamos a centrarnos en terminar el diagrama y luego regresaremos al número 11.	estudiantes a visualizar mejor el proceso. Sería útil solicitar retroalimentación de los estudiantes durante la clase para asegurarme de que están comprendiendo el material y para abordar cualquier pregunta o confusión que puedan tener. Podría hacer pausas regulares para preguntar si hay alguna pregunta o si necesitan más ejemplos para entender el concepto.			
Secuencia	4	Ahora, para que la actividad H pueda tener sentido, debe depender de las actividades anteriores. Entonces, si la actividad G se basa en D y H depende de G, entendemos que hay una secuencia lógica entre ellas. Este es el principio fundamental de la ruta crítica. Para que las actividades F y E estén terminadas, establecemos sus interdependencias y las señalamos con flechas rojas en el diagrama. Luego, indicamos	Procuró dar a entender la manera de establecer las interdependencias entre las actividades en la ruta crítica, lo que ayuda a los estudiantes a comprender la secuencia lógica del proceso. Utilizo ejemplos prácticos para ilustrar cómo se aplican los conceptos teóricos en la práctica. Esto facilita la comprensión de los estudiantes al	Proceso	Certeza	Inteligir

		que se completa la actividad y que se necesita una actividad ficticia para finalizar el proceso. Como es ficticia, no tiene duración asignada; solo se usa para estructurar el diagrama. Las relaciones entre las actividades se establecen según su orden de dependencia y la cantidad de días que deben transcurrir entre ellas. Esto puede variar según el proyecto y el criterio de quien lo diseña. Por ejemplo, algunas personas piensan que pueden terminar en tres días, mientras que otras creen que podrían tardar seis días. El sentido común y la experiencia también influyen en estas decisiones. Hasta aquí, ¿todo claro? ¿Entienden el diagrama? Si es así, podemos continuar. Parece que el siguiente diagrama se ampliará un poco para mostrar más detalles. Déjenme verificar. Como mencioné al principio, estamos trabajando con el tiempo de inicio más próximo y el tiempo de finalización más	relacionar el contenido con situaciones reales. Pido a los estudiantes que confirmen si entienden el diagrama y el contenido hasta el momento, lo que me permite evaluar su nivel de comprensión y abordar cualquier pregunta o confusión que puedan tener antes de avanzar. Aunque verifico la comprensión de los estudiantes, podría fomentar que se involucren al hacer preguntas abiertas para estimular la reflexión y el diálogo. Esto ayudaría a mantener su compromiso y a reforzar su comprensión del material. Aunque describo el proceso verbalmente, sería beneficioso mostrar un diagrama o un ejemplo visual durante la clase para complementar			
--	--	---	--	--	--	--

		próximo. También identificamos el tiempo de inicio más tardío y el tiempo de finalización más tardío para calcular la holgura. Ahora, vamos a ver cómo se aplican estos conceptos en el ejemplo práctico. En mi tabla, tengo una actividad de inicio, que es ficticia, por lo que su duración es cero. Luego, seguimos con la actividad "A", que debe completarse para que la actividad "B" pueda comenzar. Y lo mismo para las siguientes actividades: "B" debe estar completada para que "D" pueda empezar, y "C" debe estar lista para que la actividad "F" pueda arrancar. El tiempo de inicio más próximo es cero, ya que esta actividad es ficticia y no tiene duración. Así que la actividad "A" comienza en el día cero y tiene una duración de tres días. Esto significa que el tiempo de finalización más próximo para la actividad "A" es tres días después del comienzo.	mi explicación y ayudar a los estudiantes a visualizar mejor el proceso de establecimiento de la ruta crítica. Después de explicar los conceptos teóricos y mostrar ejemplos, sería útil proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo aprendido en un ejercicio práctico. Esto les permitiría practicar y consolidar su comprensión mediante la resolución de problemas reales.			
--	--	---	---	--	--	--

Continuación	4	Continuando con la secuencia, si la actividad "A" terminó al tercer día, la actividad "B" puede empezar entonces. "B" tiene una duración de cuatro días, por lo que termina al séptimo día. Luego, si la actividad "C" dura seis días y comienza al tercer día, debería completarse al noveno día. Esto significa que "F" no puede comenzar hasta que "C" esté terminada, por lo que su tiempo de inicio más próximo sería el noveno día. Con una duración de cuatro días, "F" se completa al décimo tercer día. Este patrón se sigue para todas las actividades en el diagrama. Luego, al calcular el tiempo de inicio más tardío y el tiempo de finalización más tardío, podemos obtener la holgura, que es el margen de tiempo extra disponible. De esta manera, podemos identificar cuáles actividades tienen flexibilidad y cuáles son críticas, es decir, aquellas que no pueden retrasarse sin afectar el	Doy detalle sobre cómo se calculan los tiempos de inicio y finalización de cada actividad en la ruta crítica, lo que ayuda a los estudiantes a comprender el proceso paso a paso. Aunque estoy proporcionando una explicación detallada, podría fomentar más la participación de los estudiantes al involucrarlos en la discusión y hacer preguntas para verificar su comprensión. Esto ayudaría a mantener su atención y a garantizar que estén siguiendo el ritmo de la clase. Aunque describo el proceso verbalmente, sería beneficioso utilizar recursos visuales, como un diagrama en la pizarra o una presentación de diapositivas, para complementar	Proceso	Supuesto	Verificar
--------------	---	---	--	---------	----------	-----------

		resultado final del proyecto. Espero que esta explicación les ayude a entender cómo funciona el método de la ruta crítica y cómo se aplican las diferentes duraciones y dependencias entre actividades. Si todo está claro, podemos continuar con el siguiente paso y abordar el ejemplo práctico. Por lo tanto, habremos terminado la actividad al undécimo día. El patrón se repite: si la actividad se completa al noveno día, entonces ese es el momento en que comienza la actividad F. F empieza el noveno día, y como su duración es de cuatro días, se espera que termine al décimo tercer día. Esto que estamos haciendo manualmente ya puede hacerse con software que simplifica el proceso. En la universidad ofrecen herramientas donde solo necesitas ingresar los tiempos y el software hace el resto. A pesar de	mi explicación y ayudar a los estudiantes a visualizar mejor el proceso de cálculo de la ruta crítica. Utilizo un ejemplo práctico para ilustrar cómo se aplican los conceptos teóricos en un escenario real, lo que facilita la comprensión de los estudiantes al relacionar el contenido con situaciones concretas. Después de explicar los conceptos teóricos y mostrar un ejemplo práctico, sería útil proporcionar a los estudiantes la oportunidad de practicar el cálculo de la ruta crítica en ejercicios adicionales. Esto les permitiría consolidar su comprensión y practicar el proceso de manera independiente.			
--	--	---	---	--	--	--

		ello, es importante entender de dónde salen estos cálculos, por lo que estamos revisando el método manual. Ahora, ¿qué pasa con la actividad H? Si H depende de la actividad E y F, entonces debemos considerar los tiempos de finalización de ambas. Si E termina al undécimo día y F termina al décimo tercer día, el día de inicio de H será el más tardío entre los dos, es decir, el décimo tercer día. Por lo tanto, el día 13 es el inicio de H, y como dura ocho días, se terminará al vigésimo primer día. Esto significa que el tiempo total mínimo para completar todas las actividades sería de 21 días.				
Identificación	6	Para comprobar esto, volvamos al nodo ficticio final. Aquí debemos elegir el mayor valor entre 19 y 21. Escogemos el 21 porque es el valor más lejano, lo que representa el tiempo máximo que puede tomar el proyecto. Para identificar las actividades críticas y las que	Explico el proceso de identificación de las actividades críticas y la determinación de la holgura en el proyecto. Esta estructura metodológica facilita la comprensión de los estudiantes al dividir el proceso en	Proceso	Supuesto	Verificar

		tienen holgura, recorremos el diagrama hacia atrás. Dado que la actividad finaliza el día 21, este es el punto de partida para regresar. Restando el tiempo de duración de cada actividad, podemos obtener el tiempo más tardío para cada una. Por ejemplo, para la actividad H, restamos 21 menos 8, lo que nos da el momento más tardío en que puede empezar, es decir, el día 13. De la misma forma, para F, restamos 21 menos 6, dando el día 15 como el tiempo más tardío para empezar. Continuamos de la misma manera para cada actividad: para B, restamos 13 menos 4, obteniendo 9; para A, restamos 9 menos 6, obteniendo 3. En algunos casos, como en la actividad B, el tiempo de inicio depende de dos actividades diferentes. En estas situaciones, elegimos el valor menor para determinar el tiempo más tardío	pasos simples y comprensibles . Aunque proporcione un ejemplo práctico, podría ser beneficioso incluir más ejemplos para ilustrar diferentes escenarios y aplicaciones del proceso de identificación de actividades críticas y holguras. Esto ayudaría a los estudiantes a comprender mejor cómo se aplica el concepto en diversos contextos. Utilizo un ejemplo práctico para ilustrar cómo se aplican los conceptos teóricos en la identificación de actividades críticas y holguras en un proyecto. Este enfoque ayuda a los estudiantes a visualizar cómo se utiliza la teoría en la práctica y a relacionarla con situaciones concretas. Aunque ofrezco a los estudiantes la			
--	--	--	--	--	--	--

		para empezar. Al final, el resultado debería coincidir con el diagrama inicial. Este proceso de recorrido hacia atrás nos ayuda a identificar cuáles actividades tienen holgura y cuáles son críticas. Las actividades críticas son aquellas que no pueden retrasarse sin afectar la conclusión del proyecto. Una vez identificadas, el equipo puede centrarse en estas para garantizar que el proyecto se complete a tiempo. Espero que este ejemplo ayude a aclarar el proceso. Si tienen alguna pregunta o necesitan más detalles, estaré encantado de ayudarles.	oportunidad de hacer preguntas al final de la explicación, podría fomentar más la interacción estudiantil durante toda la clase. Esto podría lograrse mediante la realización de preguntas interactivas o actividades que involucren a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de manera más activa. Aunque describo el proceso verbalmente, podría complementar mi explicación con el uso de recursos visuales, como un diagrama en la pizarra o una presentación de diapositivas. Esto ayudaría a los estudiantes a visualizar el proceso y a reforzar su comprensión a través de estímulos visuales.			
Comprobación	7	En este caso, también se consideró el valor 5, pero dado que el criterio es elegir	Como investigador docente, veo que estoy proporcionand	Producto	Certeza	Verificar

		el número menor, opté por el 3. La comprobación fue sencilla: al restar, quedó claro que no se podía avanzar más. Ahora, ¿qué sucede después de esto? Para asegurarnos de que todo está correcto, debemos hacer una comprobación para confirmar que todas las actividades finalicen a tiempo. Esta parte del proceso es donde el concepto de "ruta crítica" cobra sentido. El término se refiere a la secuencia de tareas que no pueden retrasarse sin afectar la conclusión del proyecto. Para identificar la ruta crítica, es importante verificar si las fechas de inicio y de finalización más próximas coinciden con las fechas de inicio y finalización más tardías. Si coinciden, significa que no hay holgura, y el retraso en estas actividades afectará el proyecto. En este caso, ¿cómo determiné el valor de 2 días de holgura? Para llegar al 15 desde	o una explicación detallada y clara del concepto de ruta crítica, así como de cómo se identifican las actividades críticas y se calcula la holgura en un proyecto. Mi enfoque en la comprensión paso a paso del proceso y en la aplicación práctica del concepto ayuda a los estudiantes a relacionar la teoría con situaciones concretas. El uso de ejemplos prácticos y la analogía con el software de gestión de proyectos son estrategias efectivas para hacer que el contenido sea más accesible y relevante para los estudiantes. Al presentar el material de una manera fácil de entender y relacionar, estoy facilitando su comprensión y aplicación en contextos reales.			
--	--	--	---	--	--	--

		el 13, hay 2 días de margen. Lo mismo ocurre entre el 11 y el 13: dos días de holgura. Sin embargo, para otros casos, como entre el 13 y el 13 o el 21 y el 21, no hay holgura. Lo que esto significa es que las actividades críticas, marcadas en rojo, no pueden retrasarse. Deben empezar y terminar en las fechas indicadas. Si lo quisiéramos hacer por fechas, existe un software que puede automatizar todo este proceso, calculando fechas de inicio y finalización para cada actividad. Lo que hemos tardado bastante tiempo en hacer manualmente, se puede realizar en menos de 30 segundos con esta herramienta. Entonces, ¿están listos para un ejemplo práctico? Podemos tomarnos 5 minutos antes de continuar, si necesitan un descanso o alguna aclaración. ¿Todo bien? Vamos a ver el ejemplo para aplicar lo que hemos aprendido y entender cómo funciona la ruta	Además, mi disposición para ofrecer a los estudiantes un breve descanso y la oportunidad de hacer preguntas demuestra mi preocupación por su bienestar y comprensión del tema. Esto contribuye a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo donde los estudiantes se sienten apoyados y motivados para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, una posible área de mejora podría ser proporcionar más ejemplos prácticos para ilustrar diferentes escenarios y aplicaciones del concepto de ruta crítica. Esto ayudaría a reforzar la comprensión de los estudiantes y a prepararlos para enfrentar una variedad de situaciones en el mundo real. En			
--	--	---	---	--	--	--

		crítica en un proyecto real.	general, creo que mi enfoque en la claridad, la aplicación práctica y el apoyo a los estudiantes contribuye a una experiencia de aprendizaje efectiva y significativa.			
--	--	------------------------------	--	--	--	--

Tabla 6

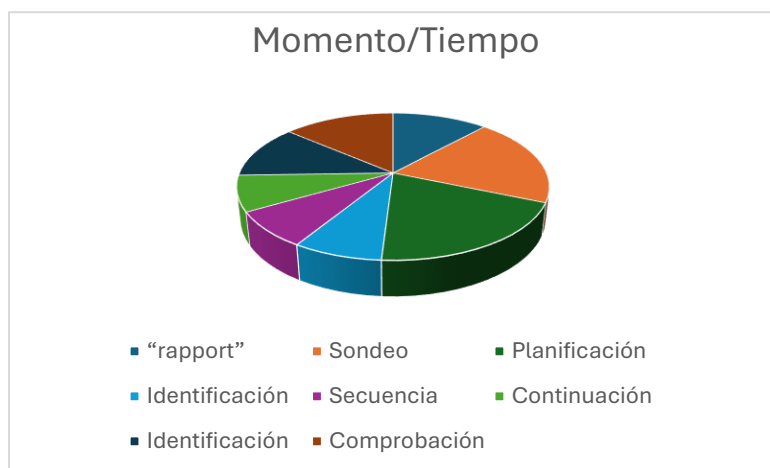
Momentos

Momento/tiempo	Ruta crítica	Niveles de intersubjetividad	Operaciones cognitivas
"rapport" /6 minutos	Sin	Supuesto	Entender
Sondeo /10 minutos	Indagación	Certezas	Entender
Planificación/ 10 minutos	Proceso	Supuesto	Entender
Identificación/4 minutos	Proceso	Certezas	Verificar
Secuencia/4 minutos	Proceso	Certeza	Entender
Continuación/4 minutos	Proceso	Supuesto	Verificar
Identificación/6 minutos	Proceso	Supuesto	Verificar
Comprobación/7 minutos	Producto	Certeza	Verificar

Fuente: Elaboración propia

Figura 14

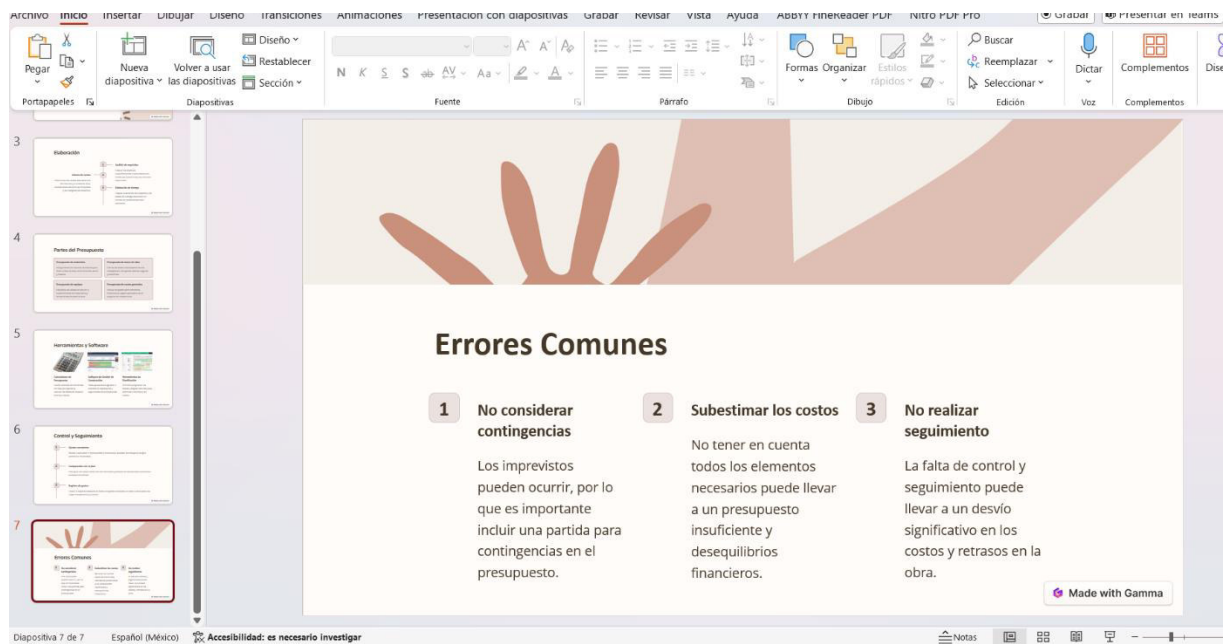
Momentos



Fuente: Elaboración propia

Figura 15

Diapositiva de clase



Fuente: Elaboración propia

Reflexión

En mi práctica docente e investigador, sigo un enfoque estructurado que combina momentos específicos de enseñanza con la aplicación de la ruta crítica, fomentando diferentes niveles de intersubjetividad y operaciones cognitivas. Mi objetivo es asegurar que los estudiantes comprendan los conceptos clave, como la identificación de actividades críticas y el cálculo de la holgura, al mismo tiempo que se promueve un ambiente inclusivo y participativo.

Durante los primeros minutos de clase, me enfoco en generar “rapport” (6 minutos) con los estudiantes. En este momento, no abordo directamente la ruta crítica, sino que me centro en crear un ambiente de confianza y suposiciones compartidas, lo que facilita el proceso cognitivo de entender, o sea, comprender intuitivamente el contexto.

Luego, realizo un sondeo (10 minutos), indagando sobre las certezas que los estudiantes ya tienen respecto a los conceptos que vamos a trabajar. Este proceso de indagación apoya el proceso de entender a un nivel más profundo, al tiempo que comienzo a introducir los principios de la ruta crítica.

A continuación, paso a la planificación (10 minutos), en la que abordo el proceso de identificación de las actividades críticas. En este punto, trabajo nuevamente sobre suposiciones, pero avanzando en la estructuración del pensamiento crítico, lo que refuerza la capacidad de entender. Posteriormente, durante la fase de identificación (4 minutos), verifico lo aprendido hasta el momento, consolidando las certezas que los estudiantes han adquirido.

Sigo con la secuencia (4 minutos), un momento en el que el proceso de la ruta crítica se afianza. Aquí, las certezas son clave, y los estudiantes continúan entendiendo cómo aplicar estos conceptos en situaciones reales.

En la fase de continuación (4 minutos), volvemos a un proceso de suposición, lo que permite a los estudiantes verificar sus comprensiones anteriores antes de pasar a una nueva ronda de identificación (6 minutos). Esta fase es crucial, ya que se vuelve a verificar el entendimiento de los conceptos clave en el contexto de la ruta crítica.

Finalmente, llegamos a la comprobación (7 minutos), donde el producto del aprendizaje es revisado y verificado con certeza. En este punto, los estudiantes han pasado por diversas

operaciones cognitivas, desde inteligir hasta verificar, consolidando así su conocimiento teórico y práctico de la ruta crítica.

Este enfoque basado en momentos específicos permite a los estudiantes aplicar directamente lo aprendido en la clase, desarrollando habilidades cognitivas clave que los preparan para aplicar la ruta crítica de manera efectiva en proyectos reales. A través de este proceso, combino teoría y práctica, creando un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo, donde el bienestar y el progreso de los estudiantes son prioritarios.

3.5.- Innovación y Estrategias en la Enseñanza de Escenografía y Atrezo

La enseñanza en la educación superior exige una constante evolución que responda a los cambios en el entorno educativo mediante metodologías innovadoras. En el curso de Escenografía y Atrezo, parte de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, he implementado un plan de innovación que no solo busca desarrollar habilidades técnicas, sino también fomentar la inclusión, el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes. A continuación, detallo los principales elementos de este plan, apoyado en teorías pedagógicas contemporáneas.

El desarrollo de competencias en planificación y gestión de proyectos escénicos es esencial para la formación de estudiantes en artes escénicas. En este contexto, gran parte del curso se basa en herramientas como el diagrama de PERT y la ruta crítica, siguiendo las recomendaciones de Meredith, Shafer, & Mantel, (2017), quienes destacan la importancia de estos métodos para organizar proyectos complejos de manera eficaz. La competencia para desarrollar es la capacidad de planificar, coordinar y ejecutar proyectos donde la escenografía y el atrezo desempeñan un papel fundamental.

Esta habilidad no solo tiene aplicación en el ámbito académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la producción escénica en el campo profesional. Según Baca, G. (2013)., la evaluación de proyectos mediante herramientas como PERT facilita una gestión más efectiva del tiempo y los recursos, algo indispensable en el mundo de las artes escénicas.

Las estrategias didácticas implementadas en el curso se alinean con un enfoque basado en el aprendizaje activo y colaborativo. Como sugiere Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G.

(2022), un enfoque de aprendizaje profundo resulta más efectivo cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. En cada sesión del curso, combino la presentación teórica de conceptos con actividades prácticas, lo que permite a los estudiantes aplicar lo aprendido mediante la creación de un diagrama de PERT para un caso práctico de escenografía.

El uso de tecnologías educativas también ha sido fundamental en mi práctica. Bates, A. W. (2015) argumenta que las herramientas digitales no solo facilitan la enseñanza, sino que también promueven un aprendizaje más flexible y accesible. En mi caso, he utilizado Microsoft Teams para compartir diapositivas, cronogramas y materiales complementarios, lo cual ha permitido a los estudiantes organizar mejor su tiempo y recursos. La grabación de las sesiones con fines etnográficos ha sido otro recurso valioso, ya que permite a los estudiantes revisar los contenidos a su propio ritmo, como lo recomienda Laurillard, D. (2013) en su enfoque de la enseñanza universitaria mediante tecnologías digitales.

Viñeta analítica

“La ruta crítica se utiliza para planificar, programar y controlar proyectos de manera eficiente. En algunos casos, podemos usar videos tipo timelapse para visualizar procesos complejos resumidos en pocos segundos. En esos videos, se puede ver cómo se arma un escenario complejo en un tiempo muy corto, pero cada paso requiere una organización precisa.” (Registro 4, 22 de mayo de 2024)

La reflexión en el *Registro 4* destaca cómo la ruta crítica es clave para planificar, programar y controlar proyectos de escenografía de manera eficiente. El uso de videos tipo *timelapse* ofrece una representación visual del proceso, permitiendo ver cómo la construcción de un escenario, aunque rápida en el video, demanda una organización meticulosa. Esta visualización, como mencionan Meredith, Shafer, & Mantel, (2017), permite a los estudiantes conectar la teoría con la práctica, reforzando su comprensión de la secuenciación y la interdependencia de tareas en proyectos escénicos.

He integrado este recurso visual en mi práctica docente para ayudar a los estudiantes a comprender cómo cada actividad crítica debe completarse a tiempo para evitar retrasos en la producción. La viñeta refleja la importancia de visualizar la complejidad del trabajo y cómo

cada acción se interrelaciona dentro del flujo de un proyecto escénico. Esta herramienta no solo enriquece el proceso de enseñanza, sino que también refuerza las competencias que los estudiantes desarrollan en la creación de sus propios diagramas de PERT.

La creación de un ambiente inclusivo y colaborativo es un pilar esencial de mi enfoque docente. Como señala Wenger, E. (1998) en su teoría de las comunidades de práctica, el aprendizaje es un proceso social que se enriquece mediante la interacción y la colaboración entre los participantes. Por ello, he fomentado un espacio en el que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales, se sientan bienvenidos y puedan participar activamente.

Esto ha sido particularmente relevante en casos de estudiantes que, por diversas razones, llegan tarde a las sesiones o tienen dificultades para seguir el ritmo del curso. Según Booth, T., & Ainscow, M. (2002), garantizar el acceso equitativo al aprendizaje es esencial en una educación inclusiva. En mi caso, he proporcionado recursos adicionales y un acompañamiento personalizado, permitiendo que estos estudiantes se pongan al día y participen en las actividades colaborativas del curso.

La evaluación del curso sigue un enfoque integral que abarca aspectos diagnósticos, formativos y sumativos. Siguiendo el modelo de evaluación continua de Black y Wiliam (1998), utilizo la observación de la participación en discusiones y actividades colaborativas para ajustar el proceso de enseñanza. El producto final, el diagrama de PERT desarrollado en equipo, se evalúa en función de criterios de precisión, claridad y creatividad, aspectos clave que Tufte (2001) destaca en su trabajo sobre la representación visual de información cuantitativa.

Además, la evaluación considera la capacidad de los estudiantes para proponer soluciones creativas ante situaciones imprevistas, un aspecto crucial en la gestión de proyectos escénicos. Este enfoque evaluativo no solo mide la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en contextos dinámicos y cambiantes, en consonancia con las teorías de evaluación auténtica de Wiggins (1993).

Reflexiones finales

Más allá de la adquisición de habilidades técnicas específicas en escenografía y atrezzo, mi práctica docente está orientada al desarrollo de competencias transversales en los

estudiantes, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptabilidad a diferentes contextos. A través de actividades colaborativas y proyectos desafiantes, he promovido estas competencias clave, esenciales para enfrentar los desafíos del mundo profesional.

El uso de tecnologías como Microsoft Teams ha facilitado la creación de un entorno de aprendizaje flexible y accesible, mientras que las estrategias didácticas han fomentado la participación de los estudiantes. Este enfoque, respaldado por teorías pedagógicas de autores como Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). y Laurillard, D. (2013), ha enriquecido significativamente la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, mi compromiso como docente es seguir evaluando y ajustando estas estrategias, buscando siempre nuevas formas de mejorar y adaptar mi práctica a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del contexto educativo. Como señala Fullan, M. (2015), la innovación en la enseñanza es un proceso continuo en el que los docentes deben estar dispuestos a aprender y adaptarse constantemente.

3.6.- Segundo plan de Innovación

Competencia a la que contribuye el curso		Tipo de competencia
Desarrollo de habilidades para planificar y ejecutar proyectos escenográficos en óperas.		Se identifica en una de las siguientes: Básica, Genérica o Específica: Específica
Unidad de competencia		Aula Requerida
Saberes Teóricos Historia de la escenografía en la ópera. Evolución y estilos. Impacto de la escenografía en producciones.		Taller de vestuario del Edificio de Música
Saberes Prácticos Realización de croquis escenográficos de una ópera seleccionada. Evaluación entre pares y profesor.		Tiempo
		Sesión de cuatro horas con dos pausas de 16 minuto, tiempo efectivo 3 horas con 30 minutos
Estrategias didácticas	Recursos didácticos y bibliográficos	Estrategias de evaluación
Exposición visual, discusión grupal, trabajo práctico individual, retroalimentación y coevaluación.	Presentaciones visuales (diapositivas, proyector), materiales de dibujo, referencias bibliográficas sobre diseño escénico (Meredith y Mantel, Baca, Bates, Tufte, etc.).	Diagnóstica: Preguntas de reflexión y debate sobre la escenografía en la ópera. Formativa: Retroalimentación continua durante la actividad práctica. Sumativa: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
Actividades extractase sugeridas		
Investigar sobre la escenografía de una ópera de elección personal y realizar un análisis comparativo con la propia propuesta presentada en clase.		

Este plan de aula se enfoca en el desarrollo de competencias específicas en el ámbito de la escenografía para óperas, fomentando tanto el análisis teórico como la práctica creativa a través de actividades dinámicas y el uso de herramientas digitales y recursos visuales. Las estrategias didácticas están orientadas hacia un aprendizaje activo, con momentos de reflexión, evaluación y retroalimentación continua, permitiendo una comprensión profunda y una aplicación efectiva de los conocimientos en la práctica.

3.7.- Quinto Registro del Segundo Plan

Ubicación

Lugar: Escuela de Artes Escénicas

Dirección: Fracc. 1; Col. El Establo S/N; C.P. 36250; Guanajuato, Gto.

Fecha: miércoles 19 de junio 2024

Materia: Escenografía y Atrezo

Docente: Roberto Gómez Domínguez

Grupo: Único, UDA optativa complementaria de profundización sin nivel asignado,

Participantes: 9 integrantes, dos hombres, 7 mujeres.

Tiempo de registro 40 minutos de una sesión de 4 horas.

Contexto

El salón se encuentra en el piso de abajo y cuenta con 3 mesas de trabajo, un pintarrón, un proyector y una pantalla. Los estudiantes tienen asientos tipo banco sin respaldo. Las luminarias son de tipo LED blancas y de lúmenes adecuados para el trabajo visual.

Alrededor, tenemos casilleros, 2 máquinas de coser marcan Brother y una bodega de vestuario. A un lado se encuentra el taller de carpintería, lo que provoca contaminación auditiva cuando coincide la clase con el funcionamiento de la cortadora de madera. Asimismo, también se escucha ensayar a los percussionistas que han sido enviados a los cubículos del mismo piso, alcanzándose a escuchar sus ensayos.

La puerta se mantiene abierta porque no hay extractor de aire, por lo que la clase se desarrolla todo el tiempo viendo pasar gente por el pasillo, lo cual suele ser un distractor. La clase es un taller de 4 horas seguidas con un tiempo de espera para iniciar de 15 minutos, según el reglamento académico. Se realiza una pausa a la mitad de la sesión y, por recomendación entre docentes, dejamos salir 15 minutos antes para que los estudiantes tengan tiempo de comer, ir al baño y despejarse.

Propósito

El propósito de este plan de innovación es desarrollar en los estudiantes la capacidad de planificar y ejecutar proyectos escenográficos específicamente en el ámbito de la ópera. A través de la exploración teórica de la historia de la escenografía en la ópera, su evolución y estilos, se busca que los estudiantes comprendan el impacto de la escenografía en las producciones teatrales. De manera práctica, se les brindará la oportunidad de realizar croquis escenográficos de una ópera seleccionada, lo cual les permitirá aplicar los conocimientos adquiridos y poner a prueba sus habilidades creativas y técnicas. La evaluación entre pares y la retroalimentación del profesor contribuirán al desarrollo crítico de los estudiantes, permitiéndoles mejorar su capacidad para trabajar en equipo y fortalecer su proceso de aprendizaje. Este curso, que combina teoría y práctica en un taller específico de escenografía, tiene como fin fomentar una visión integral y aplicada de la creación escenográfica dentro del contexto operístico.

Proceso

El proceso de este plan de innovación se desarrolla en varias etapas que integran tanto el aprendizaje teórico como práctico. En primer lugar, se introduce a los estudiantes en los fundamentos históricos y evolutivos de la escenografía en la ópera, proporcionándoles el conocimiento sobre los estilos y la importancia de la escenografía en las producciones operísticas. A continuación, los estudiantes aplican este aprendizaje teórico mediante la realización de croquis escenográficos, seleccionando una ópera y plasmando sus ideas de manera visual. Durante esta fase práctica, los estudiantes trabajan tanto de forma individual como colaborativa, con el objetivo de desarrollar un diseño escenográfico que se ajuste a las necesidades y características de la ópera elegida. La evaluación entre pares y la retroalimentación del docente son esenciales para promover la reflexión crítica sobre sus propuestas y para identificar áreas de mejora en sus procesos creativos. Este enfoque asegura que los estudiantes no solo comprendan los conceptos teóricos, sino que también sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real de trabajo escenográfico, fortaleciendo su capacidad de planificación, diseño y ejecución dentro del ámbito de la ópera.

Simbología

Mo (Maestro), // (actividad o acción que están realizando), Ao (alumno), Aa (alumna), Aos (alumnos), ... No registrado por inaudible.

Registro Correspondiente Segundo Plan de Innovación.						
Momentos	Tiempo	Hechos	Inferencias	Ruta crítica	Niveles de intersubjetividad	Operaciones cognitivas
Arranque	1	Mo. - Vamos a empezar. Ya dimos unos 10 minutos para que llegaran y creo que ya tenemos quórum. Pues miren, el día de hoy voy a volverles a pedir una vez más permiso para grabar la sesión para un registro etnográfico que tengo pendiente. Ya con esto van cuatro veces que los grabo, pero es necesario. Tengo su permiso, ¿verdad? Sí, Aos. - Si, Mo. - Vientos, muchas gracias por su comprensión	Aquí reiteró el permiso para grabarlos dado que en artes escénicas hoy tenido citaciones en el que se le pide al docente que sea muy cuidadoso con el manejo de los alumnos y que forma parte del protocolo de etnografía, Estrategia a utilizada	Presagio/Organiza	Certeza	Verificar
Organizar	2	Mo. - Bueno, primero vamos a poner un poco de orden en el día. Voy a tratar de seguir un plan que ya tenemos por aquí. Si quieren, repasamos los proyectos rápidamente para que me acompañen en este proceso. Es importante que todo lo que les vaya comentando les quede lo más claro posible, para que no haya lugar a dudas o malinterpretaciones. En este registro voy a incluir mis observaciones y luego ustedes serán referidos en una columna donde haré	Tengo el propósito de informar los momentos, pues en esta ocasión se trata de cubrir el planteamiento que respalda a mi pregunta de innovación	Organiza.	Supuesto	Verificar

Didáctico	5	mis inferencias. Esto implica trabajar sobre cómo se entiende la comunicación en cuanto a niveles de intersubjetividad Para explicarlo brevemente: el primer nivel es cuando ustedes dicen que entendieron, pero en realidad no fue así, y el maestro cree que explicó todo perfectamente. De vez en cuando voy a estar interrumpiendo para preguntarles y verificar el entendimiento. El segundo nivel es cuando ustedes creen que entendieron y yo creo que entendieron, pero en realidad se entendió algo diferente. Y el tercer nivel, que es el ideal, es cuando ambos entendemos lo mismo con certeza. ¡Alguien me lo dice con sus palabras? Aa. - Entonces, lo que estás diciendo es que hay tres niveles de comprensión. El primero es cuando decimos que entendimos, pero en realidad no lo hicimos, y el profesor cree que explicó todo bien. El segundo es cuando tanto nosotros como el profesor pensamos que entendimos, pero en realidad	La intención es ser claro y certero. Al preguntar y escuchar la contestación nos da el nivel de intersubjetividad deseado.	Presagio/Organiza	Certeza	Entender
-----------	---	--	--	-------------------	---------	----------

Tiempo	3	entendimos algo distinto. Y el tercer nivel, que es el mejor, es cuando tanto el estudiante como el profesor están seguros de que entendieron lo mismo. - ¿Es así? Mo. - Excelente, Bueno, ya me llevé casi 3 minutos. Ahora vamos a la clase. Quiero que todo quede muy claro. Vamos a hacer una evaluación rápida de cómo estamos respecto al tema de hoy. Muy bien, entonces a los 3 minutos con 14, el tema a desarrollar hoy es nuestro último proyecto. Mi propuesta, desde el inicio del taller, es un aprendizaje basado en proyectos. Hacemos la parte histórica y yo propongo algo que he investigado. Además, les encargaría que aprovecharan que estamos en el edificio de música y vieran cómo se hace una ópera. El tema de hoy es el diseño escenográfico de una ópera.	Estoy midiendo el tiempo con el reloj para mi plan de innovación que quede cuadrado el escrito y quiero seguir con la parte de presagio.	Presagio/organi za	Certeza	Entender
Apuro	9	Mo. - Excelente, vamos entonces con nuestro segundo momento. Estas diapositivas están en archivos en Teams. Sí, en archivos, en una carpetita que dice "Historia de la Ópera". Si quieren, abran la carpetita.	Un poco apurado pero consciente de que el tema de inicio es no dejar tiempos muertos	Presagio/breve historia	Supuesto	Entender

Desarrollo	5	Aunque yo acá estoy proyectando, pueden consultar y aprovechar que traen su celular para buscar información adicional y colaborar activamente. No piensen que no estudié el tema; es para hacerlo interactivo. Ya comentamos que una manera de asegurarme de que me están entendiendo es interactuando con ustedes. Bueno, entonces, vemos que el desarrollo de la música tuvo un momento en que era un entretenimiento muy caro y cortesano, con montajes de gran presupuesto que se hacían una o dos veces. La ópera llegó a pensarse como algo comercial, no solo para reyes sino también para burgueses que podían pagar un boleto. Todavía sigue siendo algo elitista, pero nuestra historia de la ópera es multifacética, abarca varios siglos y ha evolucionado a través de distintas culturas y estilos.	Me apoyo en mi material, en esta parte el dominio cognitivo de la historia de ópera de mi parte es muy básico.	Presagio/breve historia	Certeza	Entender
Sinapsis	4	¿Cómo vamos? Ao. - Todo bien. Mo. - Me espero a que hagan sinapsis. /Observo a una alumna testeando/ Mo. - Seguimos? Tú dime. Aa.- Si,	Esperando que me pongan atención pues se ha distraído con el celular y quiero asegurarme de	Proceso	Certeza	Entender

Andragogía	2	va, va. Pasemos a la siguiente diapositiva. Aquí tenemos los orígenes, por allá del siglo XVI y XVII. Seguramente, los que fueron a la conferencia sobre cómo se hace una ópera lo sabrán. ¿Quién fue a verla? Vamos a compartir cómo se dice que se hace una ópera. Ao. - bueno, primero hay como una... bueno /No hay audio por falla técnica, mi alumno comenta que en esta clase magistral la maestra vino a trabajar en un pequeño montaje/ Mo. - Perdón, se nos apagó la grabadora. Ya estamos de vuelta. Por favor, repite lo que dijiste rápidamente porque no se alcanzó a grabar. Ao. - Hablábamos de la carrera de Mozart en Salzburgo y Viena. Pasó varios años al servicio del príncipe arzobispo Hieronymus Colloredo, componiendo música sacra, sinfonías y conciertos. Sin embargo, estaba insatisfecho con las limitaciones de su empleo y deseaba más independencia. Luego, se trasladó a Viena, donde se estableció como compositor y pianista. Fue	que se entiende el tema.	Proceso	Certeza	Verificar
			Pido que comparta, pues me parece importante el concepto de movilizar experiencias Es evidente que la interrupción por el apagón de la grabadora representa una disrupción en el flujo de la clase. Este tipo de incidentes subraya la importancia de contar con sistemas de respaldo y protocolos claros para minimizar la pérdida de información y mantener la continuidad en la enseñanza. La capacidad de adaptarse rápidamente y retomar el punto de la discusión es crucial, pero también es vital considerar cómo estos			Verificar

		durante este periodo que compuso sus obras más importantes, incluyendo óperas, que es nuestro tema, y sinfonías. Mo. - A ver, dínos cuáles son sus óperas más importantes. Ao. - Bueno, sus óperas más importantes son "Las bodas de Fígaro" en 1786, "Don Giovanni" en 1787 y "La flauta mágica" en 1791.	contratiempos pueden afectar la experiencia de los estudiantes y la efectividad de la sesión.			
Sobrecarga	3	Mo. - Okey, gracias. Sigamos porque tenemos que pasar al segundo momento. Pasamos por el clasicismo, ya hablamos de que Mozart escribió "Don Giovanni", y damos un salto al siglo XIX. El romanticismo se caracteriza por estar inundado de emoción y sentimiento que se funden con el entorno. Si el personaje lloraba, llovía, y si reía, había un día excelente y soleado. Hubo una gran expresión de complejidad en Italia, con Rossini, Gioachino Rossini, Gaetano Donizetti y Vincenzo Bellini, precursores del bel canto. Giuseppe Verdi emergió como una figura monumental con obras como "Rigoletto".	Si no se maneja adecuadamente, la transición rápida entre períodos y la introducción de múltiples compositores y obras pueden resultar abrumadoras para algunos estudiantes.	Presagio	Supuesto	Entender

Feedback	1	Un momento, déjeme cerrar la puerta porque hay mucho ruido afuera. Ao. - Bueno, entonces mencionamos a Richard Wagner, quien revolucionó la ópera con su concepto de la obra de arte total, "Gesamtkunstwerk". Produjo épicas como "El anillo del nibelungo". Saltamos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con el realismo y el verismo. Rusia tuvo mucho que ver con Emile Zola en literatura, y en Italia el verismo.	Información necesaria mas no suficiente, pero es lo que permite el tiempo.	Proceso	Certeza	Entender
		Mo. - Antes de que se nos apague el proyector, hay que estar moviendo un poco el puntero para que no se apague. La ópera ha sido una forma de arte en constante evolución, reflejando y a menudo liderando cambios en la música, el teatro y la sociedad desde sus humildes comienzos. Humildes entre comillas, porque fue un entretenimiento muy cortesano. Hay una antesala de la ópera con un nombre específico, pero no lo veremos ahora porque nos entretendría mucho y no nos interesa en este momento. Solo nos interesa la parte	El enfoque en el manejo del proyector y el puntero, aunque práctico, distrae de la profundidad del contenido que se está tratando. Mientras que el manejo técnico es importante, es esencial garantizar que la atención de los estudiantes permanezca en el contenido educativo, no en los problemas técnicos. Mejorar la preparación tecnológica y tener soluciones rápidas para estos problemas podría evitar estas interrupciones.	Aspectos del estudio	Supuesto	Verificar

		de cultura general para defender nuestra escenografía. Ao. - Bueno, entonces dices que... Mo. - Sí, continúa. Ao. - También vimos que en la dirección no solo hay un director, sino que hay un director que dirige a los actores, un director de música que dirige a la orquesta y se asegura de que coincida con la entrada de los cantantes, y un director general encargado de que todas las partes se manejen correctamente y se junten. Porque a veces están el coro, los tramoyistas, los extras, y es un gran número de personas. Un solo director no es suficiente. Sin embargo, al final hay alguien responsable de la visión artística general. Por lo general, a las óperas se les llama "biblias" porque, al igual que en los musicales, están diseñadas para ser montadas siguiendo todas las indicaciones y trazos. Muchas de estas "biblias" contienen propuestas susceptibles de derechos de autor, por lo que se	Primero, llamar a las óperas "biblias" puede ser una metáfora útil, pero sin una explicación adecuada, podría no ser clara para todos los estudiantes. Sería más efectivo proporcionar una definición precisa y	Proceso	Supuesto	Entender
--	--	--	--	---------	----------	----------

		compran y los empresarios que tienen la oportunidad y la intención de obtener una ganancia se encargan de adquirir los derechos por el tiempo necesario para recuperar su inversión. En nuestro taller, es importante considerar la participación de varios profesionales: la vestuarista, el escenógrafo, el iluminador, quienes crean el ambiente visual de la ópera. Mo. - Sí, sí, entonces sí está implicado un equipo creativo, y este equipo creativo son ustedes. ¿Qué más? Ya seguimos con el siguiente momento. Bueno, se seleccionan cantantes para los roles principales y secundarios, se elige el coro, posibles bailarines y actores adicionales. Se programan ensayos musicales donde los cantantes y la orquesta practican bajo la dirección del director musical. Esto incluye ensayos individuales, ensayos de secciones y ensayos completos con la orquesta. En los ensayos en escena, el director de	explicar cómo esta metáfora se relaciona con la preparación y puesta en escena de una ópera.			
--	--	--	---	--	--	--

		escena combina la actuación y la música, marcando los movimientos y la integración de la escenografía y los efectos especiales. Mo. - Interrumpan un poquito, más espacio, porque ya me estás corriendo. Termina con esa parte y seguimos. Ao. - Una experiencia que nos platicó fue la de "Madame Butterfly", que requirió tres meses de montaje y se propuso para nueve estados para que fuera rentable. Estas óperas, al representarse, tienen una logística muy compleja. Se necesita un teatro bien equipado con todas las instalaciones técnicas, espacio para la orquesta, vestuarios y una buena logística para gestionar las entradas, la publicidad y los ensayos adicionales. Una vez que se puede dar la función, se presenta al público combinando todas las artes escénicas en una experiencia unificada. Cada función puede variar ligeramente según la interpretación de los artistas y la reacción del público. Mo. - Muchas gracias. Ahora	La información podría presentarse de manera más organizada para facilitar la comprensión. Detallar primero los aspectos técnicos esenciales, como el equipo del teatro y el espacio para la orquesta, antes de abordar la gestión de entradas, publicidad y ensayos, proporcionaría una visión más clara de los requisitos logísticos.	Supuesto	Entender	
			El comentario muestra una	Proceso	Certeza	Entender

Proceso	7	déjenme pasar al momento 2. Llevamos 30 minutos en este momento. Pasemos entonces a la siguiente diapositiva y vemos los diseños ya existentes. y tenemos ejemplos de diseño. Vamos a ver algunos representativos de cada estilo junto con los nombres de los escenógrafos y compositores.	buena gestión del tiempo y una transición hacia el siguiente tema.	Proceso	Supuesto	Entender
		En el Barroco, tenemos "Orfeo" de 1607. El compositor es Claudio Monteverdi y el escenógrafo, conocido por su trabajo posterior en el Barroco, es Terelu. El diseño escenográfico usaba mucha maquinaria compleja y efectos especiales, incluyendo telones pintados que cambiaban las escenas rápidamente. Pasemos al Clasicismo con "La flauta mágica" de 1791, compuesta por Wolfgang Amadeus Mozart. El escenógrafo fue Karl Friedrich Schiller para producciones posteriores en el siglo XIX. El diseño escenográfico era neoclásico con motivos arquitectónicos, simbolismo que	El registro aborda aspectos interesantes de la ópera barroca, es importante corregir la información sobre el escenógrafo y contextualizar los elementos técnicos para ofrecer una visión más precisa y completa.			

	tendía hacia la masonería y paisajes románticos. Ahora, veamos el Romanticismo con "Aida" de 1871, compuesta por Giuseppe Verdi. El escenógrafo fue Auguste Mariette, un egiptólogo que colaboró en el diseño original. El diseño escenográfico era espectacular, representando la grandeza del antiguo Egipto con templos, estatuas y escenas monumentales. Esto es romanticismo, pero pasemos a la siguiente diapositiva. Alumna, ¿preguntas algo? Ao. - Siri, dime... No, no, esto no es representativo. Si quisiéramos ver tantos ejemplos, no nos daría tiempo. Esto es solo lo que nos puede servir para inspirarnos en nuestra escenografía. Al final, seguiremos el mismo proceso: buscar la paleta de colores, el género, el estilo y nuestro método de calca sucesiva, etc. Pero ahora, si nos metemos más en detalles, no nos alcanzará el semestre. Con esto es suficiente, no te preocupes. Sigamos con el verismo.	Debe aclararse el papel específico de Auguste Mariette en el proyecto.	Supuesto	Certeza	Verificar
--	---	---	-----------------	----------------	------------------

	Aquí es donde entra Google. Por favor, díganme qué significa verismo porque yo no lo sé. /Alumno busca y encuentra/ Ao. - ¿Lo leo? Mo. - Bueno, sí, ¿es mucho texto? Si quieres, leo un párrafo y luego, para que nuestra compañera no se aburra... Mo. - No, no, entendiste mal. No te estoy diciendo que te calles. Ao. - Bueno, el verismo es un movimiento artístico y literario que se desarrolló principalmente en Italia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En el contexto de la ópera, el verismo se caracteriza por representar de manera realista y cruda las vidas y emociones de personas comunes, a menudo de las clases bajas, en situaciones cotidianas. Este movimiento es una reacción contra el idealismo y las temáticas heroicas y mitológicas que predominan en la ópera romántica. Ao. - /Leyendo/ "Luna, las características del verismo en la ópera incluyen temáticas realistas, historias que a menudo tratan sobre la vida	La mención de que el verismo es una reacción contra el idealismo de la ópera romántica no detalla ejemplos específicos de óperas o compositores veristas que ejemplifiquen estos elementos realistas y crudos. Agregar información sobre óperas emblemáticas como "Cavalleria Rusticana" de Pietro, etc.	Supuesto	Entender	Proceso
--	--	---	----------	----------	---------

Proceso	8	cotidiana y los problemas reales de la gente común, incluyendo la pobreza, la pasión, la violencia, la infidelidad y la venganza. Se pone un énfasis en situaciones dramáticas y emociones intensas”. Mo. - Bien, tenemos como ejemplo "Cavalleria Rusticana" de 1890, un ejemplo de verismo basado en una obra de Giovanni Verga, que trata sobre amor, traición y venganza en un pequeño pueblo siciliano. No tenían que ser italianos, ¿ok? Mo. - ¿Qué más tenemos? "Pagliacci", cantada por Plácido Domingo, pero escrita en 1892, narra la tragedia de un grupo de actores donde la línea entre la ficción y la realidad se desdibuja de manera fatal. Y otra es "Tosca" de Puccini, de 1900, que refleja elementos de intenso drama y emoción, con personajes profundamente humanos. Mo. - ¿Se entendió? ¿Cómo vamos? No quiero perder tiempo porque me falta entrar al tercer momento. Bien, voy	Proceso	Supuesto	Entender
---------	---	---	---------	----------	----------

Producto	4	a dejar como encargo que sigan revisando el documento para no extendernos demasiado en esto. Creo que hemos abarcado bastante, y se va redondeando la complejidad del diseño. Complementen con lo que investiguen. Ahora vamos al tercer momento: "Elige tu ópera". Les propongo que se junten en equipos de dos. Si tienen alguna preferencia por los estilos que hemos mencionado, formen equipos. ¿Ustedes dos? ¿Tú con quién? Equipo Ao. - ¿Puedo trabajar sola? Mo. - De preferencia, júntate con alguien porque esta actividad es mejor hacerla en pareja. Ao. - Ok, entonces, ¿me quedo con este equipo? Mo. - Sí, quédate con este equipo. Bueno, a los 43 minutos, vamos a ver rápidamente en qué consiste elegir tu ópera. Tengo una lista preparada, de la cual pueden decidir ustedes, y si no, yo puedo asignar una. ¿Prefieren escoger?	Organización de equipos para fomentar el aprendizaje basado en proyectos. No se permite el trabajo individual ya que el objetivo es fomentar la colaboración y el aprendizaje grupal.	Producto Producto	Certeza Certeza	Experimentar Entender
----------	---	--	---	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------

	Ao. - Está bien, escogeremos. Mo. - Bien, entonces, esperen un momento, déjenme poner la lista de las óperas. Somos cuatro equipos de dos, ¿de acuerdo? Equipo de la mesa uno, ¿cuál eligen? Ao. - Las bodas de Fígaro. Mo. - Ah, muy bien, <i>Las bodas de Fígaro</i>. Excelente selección de Wolfgang Amadeus Mozart. ¿Qué saben de esta ópera? ¿Tienen alguna idea de por qué la escogieron? Ao. - Nos parece que es una comedia divertida y nos gustó. Mo. - Está bien, les doy una descripción rápida. Es una comedia que gira en torno a los enredos amorosos y las intrigas de los sirvientes y la nobleza en un solo día. De hecho, tuve la oportunidad de dirigir una escena de esta ópera en una ocasión. Los cantantes, además de emitir bellos sonidos, también tienen que actuar. Mo. - Adelante, equipo de la mesa dos. ¿Cuál eligen? Mesa 2: Nosotros escogemos <i>Don Giovanni</i>. Mo. - ¿Otra vez Mozart? Bueno, solo dos veces. ¿Por qué la eligieron?				
--	--	--	--	--	--

Producto 7	Ao. - Hemos visto que en algunas partes la ensayan aquí en la escuela y nos parece interesante. Mo. - La historia trata de Don Juan, quien encuentra su destino tras una vida de libertinaje. Está basada en el personaje de Don Juan de Zorrilla, <i>Don Juan Tenorio</i>. Me parece una excelente elección. Mo. - Mesa número 3, ¿cuál eligen y por qué? Ao. - Elegimos <i>Aida</i> de Giuseppe Verdi. Mo. - Muy bien, sí, aquí lo tengo. ¿Por qué la eligieron? Ao. - Nos gusta lo trágico. Mo. - Muy bien, tienen razón. Es un drama trágico ambientado en el antiguo Egipto que cuenta la historia de la esclava etíope Aida. Hemos llegado a los 50 minutos, así que vamos a dar un descanso para que trabajen entre ustedes en la paleta de colores y entremos a nuestro cuarto momento. Equipo, ¿qué ópera eligen? Ao. - Carmen. Mo. - Muy bien, ¿y de quién es <i>Carmen</i>? Ao. - Georges Bizet. Mo. - Muy bien, me gusta mucho. Tiene partes musicales		Producto	Certeza	Decidir
--------------	--	--	----------	---------	---------

	que incluso se pueden usar como fondo para obras teatrales y es muy adaptable. ¿Por qué la eligieron? Ao. - Nos gusta porque tiene esta situación de España, al estilo de Federico García Lorca, y nos lleva a pensar en el duende que habla de la gitana que sale de la cueva y que la posee el duende. Mo. - Sí, el duende de Federico García Lorca, que habla de la inspiración. Algunos son inspirados por las musas, otros por los ángeles, y algunos simplemente son dominados por el duende. Este es el caso de las gitanas, como se menciona en su texto. Me parece una muy buena elección. Veamos la descripción: es la apasionada y trágica historia de la gitana Carmen y el soldado Don José, ambientada en España. Mo. - Bueno, nadie eligió <i>La Bohemia</i> de Puccini, ni <i>Madama Butterfly</i>, también de Puccini. Muy buenas obras. Yo participé en ellas, no como cantante, sino como actriz. <i>Tosca</i> de Puccini, <i>Lohengrin</i> de Richard Wagner, <i>Pagliacci</i> de Leoncavallo, y <i>La</i>	Al hablar del "duende", estoy conectando a los estudiantes con una idea profundamente emocional y cultural. Federico García Lorca describe el "duende" como una fuerza misteriosa que inspira la creatividad y la pasión en el arte. Esta referencia enriquece el entendimiento sobre la obra de Lorca y conceptos culturales.	Proceso	Supuesto	Entender
--	--	---	---------	----------	----------

Pausas y Actividades	2	<i>flauta mágica</i> de Mozart también quedaron para la siguiente generación. Mo. - Les parece bien que hagamos una pausa. Vayan al baño y luego entremos en nuestro momento de empezar a trazar el croquis. Propongan una paleta de colores e infórmense más sobre la historia usando sus celulares y Google.	Al solicitar que los estudiantes propongan una paleta de colores, estoy estimulando su creatividad y animándolos a pensar visual y críticamente sobre el proyecto. Esta tarea también puede fomentar la colaboración, ya que los estudiantes pueden compartir y discutir sus ideas entre sí, enriqueciendo el aprendizaje colectivo.	Proceso	Supuesto	Experimentar
----------------------	---	--	---	---------	----------	--------------

Tabla 7

Momentos

Momento	Tiempo	Ruta crítica
Organizar	1	Planificación
Didáctico	2	Proceso
Tiempo	5	Proceso
Apuro	9	Proceso
Desarrollo	5	Proceso
Sinapsis	4	Proceso
Andragogía	2	Proceso
Sobrecarga	3	Proceso
Feedback	1	Proceso
Proceso	7	Producto
Proceso	8	Producto
Producto	4	Producto
Producto	7	Producto
Pausas y Actividades	2	Fin

Figura 16

Momentos



Fuente: Elaboración propia

Reflexión (investigación-innovación)

Como docente, me enfrento constantemente al reto de innovar en mi práctica pedagógica para mejorar la experiencia de aprendizaje de mis estudiantes. En una de mis sesiones recientes, decidí grabar la clase para realizar un registro etnográfico y reflexionar sobre posibles mejoras. Este proceso me ha permitido observar de manera detallada las interacciones en el aula y los niveles de comprensión alcanzados.

Al comenzar la sesión, les recordé a mis estudiantes que sería grabada, como parte de un protocolo necesario para el registro. Al revisar la clase, noté que establecí un esquema claro para asegurar que todos comprendieran el contenido, desde el planteamiento del tema hasta las interacciones didácticas, dividiendo la clase en momentos clave. Sin embargo, una de las primeras observaciones que me surgió es la importancia de verificar constantemente los niveles de intersubjetividad, ya que a veces lo que yo doy por entendido no siempre es lo que ellos han comprendido.

Un momento relevante fue cuando expliqué los tres niveles de comprensión, y al verificar con los alumnos, uno de ellos pudo parafrasear el concepto con precisión, lo que evidenció que habíamos alcanzado el nivel de intersubjetividad deseado. Este tipo de dinámica me hizo reflexionar sobre cómo podría mejorar la claridad de mis explicaciones y la importancia de pausas reflexivas para asegurar que todos estamos en la misma sintonía.

Durante la sesión, también hubo dificultades técnicas, como el apagado del proyector y la grabadora. Estos incidentes me llevaron a pensar en la necesidad de contar con sistemas de respaldo que eviten distracciones o pérdidas de tiempo. Asimismo, observé que, aunque logré mantener el flujo de la clase, la transición rápida entre temas a veces puede resultar abrumadora para los estudiantes, lo que me indica que debo ajustar el ritmo de presentación del contenido.

Finalmente, al organizar a los alumnos en equipos para elegir una ópera y trabajar en su escenografía, me di cuenta de la importancia de fomentar la colaboración y el aprendizaje basado en proyectos. Esto me dio la pauta para continuar explorando este enfoque en futuras sesiones, dándoles mayor autonomía en sus elecciones y más espacio para experimentar.

Esta reflexión me ha llevado a pensar en un plan de innovación que contemple tanto mejoras tecnológicas como pedagógicas. Quiero seguir trabajando en la claridad y profundidad del contenido, asegurar un mayor uso de recursos interactivos y revisar mis estrategias para gestionar mejor el tiempo y las transiciones en clase.

3.8.- Micro-ensayo de Segundo Orden (Fase de Innovación)

Innovación y Estrategias en la Enseñanza de Escenografía y Atrezo

La enseñanza de las artes escénicas en la educación superior requiere no solo transmitir conocimientos técnicos, sino también fomentar un entendimiento profundo y práctico que permita a los estudiantes aplicar lo aprendido en escenarios reales. En mi práctica docente dentro del curso de *Escenografía y Atrezo* en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, he implementado un plan de innovación pedagógica basado en diversas teorías educativas que promueven el pensamiento crítico, la inclusión y la colaboración entre los estudiantes. A continuación, describo los elementos fundamentales de este plan, apoyado en marcos teóricos que sustentan la innovación en el aula.

Una de las competencias clave en la formación de estudiantes de artes escénicas es la capacidad de planificar y gestionar proyectos de manera eficiente. Para ello, he integrado herramientas como el diagrama de PERT y la ruta crítica, que, según Meredith, Shafer, & Mantel, (2017), son fundamentales para organizar proyectos complejos de forma efectiva. Estas metodologías permiten a los estudiantes entender el proceso de diseño y ejecución escenográfica desde un enfoque estructurado, asegurando la coordinación de tareas y la optimización de recursos. Así, se preparan para enfrentar los desafíos de la producción escénica en el campo profesional, donde una gestión adecuada del tiempo y los recursos es esencial Baca, G. (2013).

El plan de innovación que he diseñado se basa en el enfoque constructivista, que pone énfasis en que los estudiantes deben ser agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. Como señala Piaget, J. (1984), el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes participan activamente en la resolución de problemas, en lugar de recibir pasivamente la información. En mis clases, los ejercicios de diseño escenográfico no se limitan a la ejecución de tareas predeterminadas, sino que los estudiantes deben tomar decisiones creativas fundamentadas, como conceptualizar y justificar sus elecciones. Esta dinámica promueve un aprendizaje profundo, alineado con lo que Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022) define como aprendizaje basado en la comprensión.

Además, el uso de tecnologías educativas ha sido un componente central en mi práctica docente. De acuerdo con Bates, A. W. (2015)., el uso de herramientas digitales facilita un aprendizaje más flexible y accesible. En este sentido, la plataforma Microsoft Teams ha sido

crucial para compartir materiales, cronogramas y realizar grabaciones de las sesiones, lo cual permite a los estudiantes gestionar su tiempo y reforzar los contenidos fuera del aula. Laurillard, D. (2013) destaca la importancia de que las tecnologías educativas no solo sirvan para transmitir información, sino que también fomenten la interacción y el aprendizaje autónomo, lo cual he implementado al permitir que los estudiantes revisen las clases grabadas a su propio ritmo.

Un recurso visual que he integrado es el uso de videos tipo *timelapse*, que permiten visualizar procesos complejos, como la construcción de un escenario, en cuestión de segundos. Estos videos no solo capturan la secuenciación precisa de tareas, sino que, como lo sugieren Meredith, Shafer, & Mantel, (2017), permiten conectar la teoría de la ruta crítica con la práctica, ayudando a los estudiantes a entender la interdependencia entre las actividades de un proyecto escénico. Así, pueden observar cómo la planificación cuidadosa es fundamental para evitar retrasos y garantizar la eficiencia en la producción.

La creación de un ambiente inclusivo y colaborativo es otro aspecto fundamental de mi enfoque docente. Según Wenger, E. (1998), el aprendizaje es un proceso social que se enriquece mediante la interacción y la colaboración entre los participantes. En este sentido, he fomentado un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, puedan participar activamente. Siguiendo los principios de inclusión educativa de Booth, T., & Ainscow, M. (2002), me aseguro de proporcionar recursos adicionales y apoyo personalizado para que aquellos estudiantes que enfrentan dificultades puedan integrarse plenamente al proceso de aprendizaje.

Viñeta analítica

“Mo. - Sí, el duende de Federico García Lorca, que habla de la inspiración. Algunos son inspirados por las musas, otros por los ángeles, y algunos simplemente son dominados por el duende. Este es el caso de las gitanas, como se menciona en su texto. Me parece una muy buena elección. Veamos la descripción: es la apasionada y trágica historia de la gitana Carmen y el soldado Don José, ambientada en España.” (Registro 5, 19 de junio 2024)

En este sentido, la inspiración es un elemento clave que atraviesa las barreras de lo técnico y lo tangible, conectando con la esencia artística de cada proyecto. Según Lorca, León

y Olmedo (2018), el concepto del "duende" es fundamental para comprender ciertas expresiones artísticas vinculadas a la pasión y la autenticidad, el "duende" representa esa fuerza creativa interna que no proviene de las musas o los ángeles, sino de algo mucho más profundo y visceral. Surge del sufrimiento y la pasión, elementos que no solo se manifiestan en la interpretación, sino también en la creación visual y espacial de la escenografía.

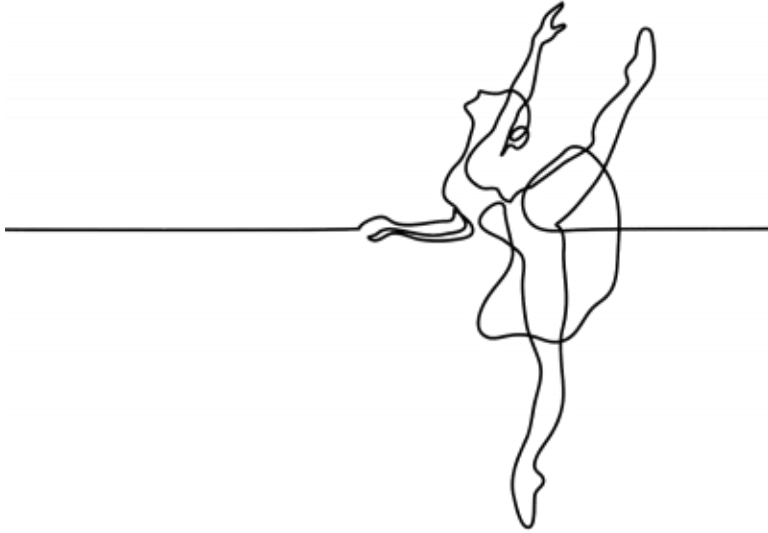
Este concepto es especialmente relevante al abordar proyectos como la adaptación de la historia de *Carmen*, donde la pasión y la tragedia de los personajes, como Prosper Mérimée los concibió, se reflejan en cada aspecto del diseño escénico. Al incorporar esta idea del duende en mis clases, busco que los estudiantes conecten emocionalmente con su trabajo, trascendiendo la simple ejecución técnica y entrando en un espacio de creación artística genuina, donde lo intangible se convierte en el alma de la escenografía

La evaluación en el curso sigue un enfoque integral, que incluye elementos diagnósticos, formativos y sumativos. Siguiendo el modelo de evaluación continua de Black y Wiliam (1998), utilizo la observación de la participación en actividades colaborativas para ajustar la enseñanza en tiempo real. Además, el producto final del curso, un diagrama de PERT desarrollado en equipo, se evalúa con base en criterios de precisión, claridad y creatividad, como sugiere Tufte (2001), quien destaca la importancia de la representación visual clara y efectiva en proyectos complejos. Este tipo de evaluación fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas en contextos dinámicos.

Es importante destacar que la innovación pedagógica no es un proceso estático, sino continuo. Como afirma Fullan, M. (2015), los docentes deben estar dispuestos a adaptar y mejorar sus estrategias en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo. Mi compromiso es seguir evaluando y ajustando mis prácticas, buscando siempre nuevas formas de mejorar la experiencia de aprendizaje y preparar a mis estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo profesional en las artes escénicas.

El enfoque innovador que he adoptado en la enseñanza de *Escenografía y Atrezo* combina herramientas tecnológicas, metodologías colaborativas y un marco teórico sólido que busca no solo mejorar las habilidades técnicas de los estudiantes, sino también fomentar competencias transversales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad. A través de este plan de innovación, los estudiantes no solo adquieren

conocimientos específicos, sino que también desarrollan habilidades necesarias para enfrentar los retos de un entorno escénico en constante cambio.



3.9.- Conclusiones del Portafolio

Al hablar de mi trayectoria, es importante mencionar que mi primer camino profesional fue la arquitectura, una disciplina que me ha brindado un entendimiento profundo del espacio, la estructura y el diseño. Por otro lado, mi gusto por el teatro y la pantomima me llevó una segunda carrera, que es la enseñanza de las artes escénicas lo que integrando ambos currículos amalgamaron mi enfoque pedagógico.

La combinación de estas dos áreas de conocimiento me ha permitido abordar la enseñanza desde lo interdisciplinario. En la escenografía, por ejemplo, aplico principios arquitectónicos con mis estudiantes al considerar no solo los aspectos estéticos de un escenario, sino también su funcionalidad y la optimización del espacio. En este sentido, la arquitectura no es solo un trasfondo técnico, sino un recurso que utilizo activamente en mi práctica docente, fusionando la precisión del diseño con la sensibilidad artística que demanda el teatro.

Además, al ser investigador de mi propio desempeño en la enseñanza de las Artes Escénicas, a través de la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato, esta práctica ha revelado una serie de hallazgos clave, en cuanto al uso del tiempo, espacio y habla. Estos descubrimientos han sido fundamentales tanto para trazar una ruta educativa para promover el desarrollo integral de los discentes bajo mi responsabilidad.

Esta compilación de trabajos narra una historia de aprendizaje orientado, no solo a la transmisión de conocimientos técnicos, sino también a la formación de competencias fundamentales para el ámbito profesional, tales como la planificación, la creatividad, la gestión de recursos y la toma de decisiones fundamentadas. Los resultados obtenidos muestran que un enfoque metodológico coherente y adaptado a las necesidades del grupo estudiantil, potenciado por el uso de tecnologías educativas y un marco teórico constructivista, permite alcanzar un aprendizaje profundo y efectivo, superando los límites de la enseñanza tradicional.

A lo largo de mi formación en la maestría en desarrollo docente, cada uno de los ejes abordados ha contribuido significativamente a mi práctica como docente en artes escénicas a nivel licenciatura. Desde "La persona del docente", reflexioné sobre mi identidad como educador, reconociendo mis fortalezas y áreas de mejora, lo que me permitió conectar con mis estudiantes desde un lugar auténtico y consciente. Los "Modelos de intervención educativa" me

ofrecieron herramientas para adaptar mi enseñanza a las necesidades del grupo, integrando enfoques como el constructivismo para fomentar el aprendizaje activo y creativo.

La "Recuperación y análisis de la práctica docente" fue esencial para evaluar y mejorar continuamente mis estrategias pedagógicas, mientras que las "Reflexiones filosóficas y éticas de la educación" me ayudaron a reafirmar los valores que guían mi enseñanza, especialmente en un campo donde la expresión artística está profundamente vinculada con la humanidad y la ética. En los módulos de "Innovación de la práctica docente", diseñé e implementé estrategias innovadoras, integrando tecnologías y recursos audiovisuales para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Asimismo, al reflexionar sobre "El yo docente y el yo estudiante", comprendí mejor las dinámicas interpersonales en el aula, fortaleciendo el vínculo con mis estudiantes y promoviendo un ambiente de confianza. El eje de "Estrategias didácticas" fue clave para estructurar mis clases con actividades dinámicas y colaborativas, mientras que "La práctica docente en el contexto curricular" me ayudó a alinear mis objetivos pedagógicos con los propósitos institucionales. Finalmente, el "Seminario de titulación" me permitió integrar estos aprendizajes en un proyecto que sintetizó mi visión docente, consolidando una práctica educativa más reflexiva, ética y transformadora.

Mi planeación intencionada dentro del plan de innovación logró guiar a mis estudiantes en la transición de un enfoque cuantitativo hacia uno cualitativo mediante una estructura pedagógica clara, fundamentada en la alineación constructiva de Biggs. Este proceso se consolidó a través de actividades diseñadas para integrar saberes teóricos y prácticos, fomentando la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento. En particular, considero que la evaluación desempeñó un papel central como herramienta para identificar avances, ajustar estrategias y consolidar aprendizajes significativos.

En la primera sesión, el uso del diagrama de PERT y la ruta crítica fue clave para promover el aprendizaje profundo. Comencé con una indagación de los conocimientos previos de los estudiantes, lo que me permitió establecer una base sólida para relacionar conceptos técnicos, como la secuenciación de tareas y la estimación de tiempos, con contextos prácticos reales. Posteriormente, la fase de diseño y reflexión grupal sobre los diagramas creados facilitó la transición hacia un enfoque cualitativo. En este proceso, los estudiantes no solo analizaron la

precisión técnica de sus esquemas, sino también reflexionaron sobre la creatividad y flexibilidad necesarias para gestionar recursos en proyectos artísticos.

Dividí la sesión en tres momentos pedagógicos: indagación, proceso y producto. Esta estructura favoreció la combinación de actividades cuantitativas (como el diseño técnico del diagrama) con momentos cualitativos de reflexión y análisis. De este modo, los estudiantes transformaron datos estructurados en soluciones creativas, aplicables a problemas específicos, como la adaptación a cambios imprevistos en la planificación.

La evaluación ocupó un lugar central en el proceso de enseñanza, ya que me permitió evidenciar y valorar el progreso cualitativo de los estudiantes. Implementé tres tipos de evaluación:

A través de preguntas iniciales, exploré las experiencias previas de los estudiantes en la planificación de proyectos, lo que me ayudó a orientar la sesión hacia sus necesidades.

Durante el trabajo grupal, observé la colaboración, creatividad y aplicación práctica de los conceptos. Proporcioné retroalimentación continua, promoviendo ajustes en tiempo real y reforzando la confianza de los estudiantes en sus soluciones creativas.

Finalmente, cada grupo presentó su diagrama de PERT y un análisis reflexivo del proceso. Utilicé una rúbrica para evaluar precisión técnica, claridad, creatividad y capacidad de adaptación. Asimismo, los estudiantes participaron en procesos de autoevaluación y coevaluación, lo que fortaleció su aprendizaje colaborativo.

Considero que esta metodología tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Observaron una integración efectiva de teoría y práctica, mejoraron sus habilidades críticas y demostraron mayor autonomía y flexibilidad en la gestión de proyectos escénicos. La evaluación continua reveló no solo su dominio técnico, sino también su crecimiento en habilidades como la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Con este enfoque, confirmé que la planeación intencionada, alineada con los principios de Biggs, garantizó que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos técnicos, sino que también desarrollaran un entendimiento profundo y cualitativo de los procesos de planificación en contextos artísticos.

Uno de los principales ejes del plan de innovación docente fue la integración de herramientas tecnológicas que promovieran la autonomía y la flexibilidad en el aprendizaje. La implementación de Microsoft Teams como plataforma principal permitió no solo una gestión eficiente de los materiales y cronogramas, sino también el acceso a sesiones grabadas, lo cual brindó a los estudiantes la posibilidad de revisar los contenidos a su propio ritmo. Este tipo de flexibilidad es crucial en el contexto actual, en el que las dinámicas de aprendizaje no pueden limitarse al espacio físico del aula. La tecnología, en este sentido, no solo facilitó el acceso a la información, sino que, siguiendo los postulados de Bates (2015), promovió un aprendizaje más flexible y accesible, lo que resultó en una mayor independencia en la construcción del conocimiento.

Además, el uso de recursos visuales como los videos en formato **timelapse** tuvo un impacto notable en la comprensión de procesos complejos. Estos recursos permitieron a los estudiantes observar el desarrollo de la escenografía en un tiempo reducido, lo que facilitó la comprensión de la secuenciación de tareas y la interdependencia de estas. Según Meredith, Shafer y Mantel (2017), la visualización de la ruta crítica en proyectos complejos no solo refuerza la planificación cuidadosa, sino que también optimiza la gestión del tiempo, un aspecto esencial en la producción escénica. Este recurso, por tanto, no solo contribuyó a la formación técnica de los estudiantes, sino que también estimuló la reflexión sobre la importancia de la planificación y la eficiencia en el trabajo escénico.

Otro aspecto fundamental en este proceso de enseñanza fue la creación de un entorno inclusivo y colaborativo, en el que se fomentara el trabajo en equipo y el aprendizaje compartido. Siguiendo las teorías de Wenger (1998), quien subraya el valor del aprendizaje como un proceso social, se promovió la interacción constante entre los estudiantes, generando un ambiente en el que cada uno de ellos pudiera aportar desde su perspectiva y experiencia personal.

Esto resultó especialmente relevante en el contexto de la escenografía, donde la creación colectiva y la interacción de ideas son componentes esenciales para el desarrollo de proyectos exitosos. Asimismo, se aplicaron los principios de inclusión educativa de Booth y Ainscow (2002), asegurando que aquellos estudiantes con dificultades particulares contaran con los apoyos necesarios para integrarse plenamente al proceso de aprendizaje.

El enfoque constructivista en el que se basó mi práctica docente fue esencial para asegurar que los estudiantes no se limitaran a ejecutar tareas predeterminadas, sino que fueran capaces de tomar decisiones fundamentadas y justificar sus elecciones de manera creativa. Este tipo de enfoque, inspirado en las ideas de Piaget (1984) y en los trabajos de Biggs, Tang y Kennedy (2022) sobre el aprendizaje basado en la comprensión, permitió que los estudiantes asumieran un rol activo en su proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, generó una mayor apropiación de los contenidos y una comprensión más profunda de los mismos. A través de ejercicios en los que los estudiantes debían conceptualizar y defender sus propuestas de diseño, se fomentó el desarrollo de competencias críticas y reflexivas que van más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos.

Es importante destacar el papel de la evaluación continua en este proceso. Siguiendo el modelo de Black y Wiliam (1998), la observación de la participación en actividades colaborativas permitió realizar ajustes en la enseñanza de manera oportuna, lo que favoreció un proceso de aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades de los estudiantes. La evaluación final, centrada en la creación de un diagrama de PERT en equipo, no solo midió el conocimiento técnico de los estudiantes, sino también su capacidad para trabajar en equipo y aplicar de manera creativa los conceptos aprendidos. La utilización de criterios claros y bien definidos, como la precisión, claridad y creatividad, siguiendo las recomendaciones de Tufte (2001), aseguró que la evaluación fuera objetiva y orientada a promover el pensamiento crítico.

El análisis de los resultados obtenidos a lo largo del curso demuestra que la integración de estos elementos pedagógicos no solo contribuyó al desarrollo técnico de los estudiantes, sino que también fomentó habilidades transversales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad. Estas competencias son fundamentales en el ámbito profesional de las artes escénicas, donde los desafíos son diversos y en constante evolución. El enfoque innovador adoptado permitió que los estudiantes enfrentaran estos desafíos de manera más segura y eficiente, con una base sólida de conocimientos técnicos y una comprensión profunda de los procesos creativos involucrados.

Cabe mencionar que la innovación pedagógica es un proceso continuo, tal como señala Fullan (2015), y requiere de una constante evaluación y ajuste de las estrategias didácticas. Mi compromiso como docente es seguir adaptando mis prácticas a las necesidades cambiantes de

los estudiantes y del contexto educativo, buscando siempre nuevas maneras de mejorar la experiencia de aprendizaje. El plan de innovación desarrollado para este curso es solo un paso en un proceso más amplio de mejora continua, en el que se buscará incorporar nuevos enfoques y herramientas que sigan potenciando el aprendizaje de los estudiantes y su preparación para el mundo profesional en las artes escénicas.

La implementación de un plan de innovación en la enseñanza de escenografía y atrezzo ha sido fundamental para transformar mi labor educativa, especialmente al integrar los principios de la taxonomía de Biggs en cada aspecto del proceso formativo. Este enfoque, que articula objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza y criterios de evaluación, se orienta hacia el desarrollo de competencias que trascienden lo técnico. En este sentido, los estudiantes no solo adquieren destrezas para diseñar y gestionar espacios escénicos, sino que también fortalecen habilidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, esenciales para enfrentar la complejidad del entorno profesional.

El uso de la taxonomía de Biggs, centrada en un aprendizaje profundo y basado en la comprensión, guía mi diseño pedagógico hacia la creación de un entorno en el que los estudiantes puedan aplicar, analizar y evaluar sus propias decisiones. A través de actividades como la planificación de proyectos escenográficos con diagramas de PERT o la construcción de cronogramas mediante la ruta crítica, los estudiantes experimentan un aprendizaje activo y comprometido, conectando la teoría con la práctica en cada fase del proceso. Esta metodología permite que desarrollen una visión integral de la producción escénica, donde la coordinación y optimización de recursos son claves para lograr resultados efectivos.

Además, el plan de innovación ha sido estructurado bajo un enfoque constructivista, que reconoce a los estudiantes como protagonistas en la construcción de su conocimiento. Siguiendo los principios de Biggs, se promueve una interacción constante entre los aprendizajes previos y nuevos, facilitando una progresión que fomenta la autonomía en la toma de decisiones. Este esquema no solo beneficia el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también favorece la capacidad reflexiva y crítica, alineando las actividades educativas con los desafíos reales del mundo de las artes escénicas.

Este plan de innovación, fundamentado en un enfoque teórico y tecnológico sólido, ha permitido no solo mejorar la enseñanza de habilidades técnicas, sino también fomentar la

colaboración y la creatividad. Con ello, los estudiantes desarrollan competencias transversales que los preparan para enfrentar un entorno escénico en constante evolución, donde la capacidad de adaptación y la gestión eficiente de recursos son fundamentales para el éxito.

Mis logros en innovación docente destacan por la implementación de estrategias que transformaron el aprendizaje de un enfoque cuantitativo a uno cualitativo, alineado con la teoría de la alineación constructiva de Biggs. Entre estos, sobresale la integración de herramientas profesionales, como el diagrama de PERT y la ruta crítica, en el contexto de las artes escénicas, lo que permitió a los estudiantes aplicar conceptos teóricos en proyectos prácticos. Este enfoque se estructuró en tres fases pedagógicas —indagación, proceso y producto— que facilitaron la transición de la teoría a la práctica, promoviendo una comprensión integral del contenido. Además, el diseño de actividades reflexivas y colaborativas fortaleció habilidades como la planificación, la gestión de recursos y la resolución de problemas en contextos reales.

Otro aspecto fundamental fue el uso de la evaluación como herramienta central para el aprendizaje. A través de estrategias diagnósticas, formativas y sumativas, los estudiantes reflexionaron sobre su progreso, propiciando un aprendizaje autónomo y significativo. Este enfoque permitió desarrollar competencias transferibles como la creatividad, la adaptabilidad y la toma de decisiones. Así, mi práctica docente logró fomentar tanto el pensamiento crítico como la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales, consolidando un modelo educativo innovador que articula teoría y práctica de manera efectiva.

Una de las principales limitaciones de este trabajo de investigación-acción es la cantidad limitada de tiempo disponible para implementar y evaluar las estrategias pedagógicas propuestas. La naturaleza de un curso de formación en artes escénicas implica que el tiempo de contacto con los estudiantes es restringido, lo que dificulta realizar un seguimiento exhaustivo del impacto de las innovaciones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Aunque se diseñaron actividades colaborativas y reflexivas para promover el aprendizaje, el tiempo de clase limitado no permitió profundizar en cada aspecto de la teoría y la práctica de manera tan exhaustiva como se habría deseado.

Otra limitación está relacionada con la heterogeneidad del grupo de estudiantes. En este contexto, algunos estudiantes pueden tener experiencias previas o niveles de conocimiento muy diferentes en relación con la gestión de proyectos escénicos, lo que puede haber influido en

cómo se apropiaron de las herramientas como el diagrama de PERT y la ruta crítica. La diversidad en los niveles de habilidad, así como en las expectativas y motivaciones individuales, pudo haber generado dificultades para lograr una integración uniforme del aprendizaje. Además, la evaluación, aunque fue diseñada para ser integral, dependió en gran medida de la aportación de los estudiantes, lo que podría haber sido un desafío en términos de compromiso y autoevaluación en algunos casos.

Llegando a buen puerto, este conjunto de evidencias traza un camino de crecimiento académico que refleja el enfoque pedagógico donde se combina la teoría con la práctica, la tecnología con la creatividad, y la inclusión con la colaboración. Los futuros licenciados en Artes Escénicas no solo han adquirido conocimientos técnicos fundamentales para su formación que contribuya al perfil de egreso, sino que también se ha potenciado el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (o como diría Biggs, “Abstracción Ampliada”), que comulgan con el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, y que les permitirán enfrentar con mayor número de aciertos los retos del entorno profesional. La enseñanza se ha transformado en un espacio de creación genuina, donde lo técnico y lo artístico convergen, y donde los estudiantes han aprendido a planificar, gestionar y crear, siempre con una mirada crítica y reflexiva.

Roberto Gómez Domínguez

Referencias

- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002).** *The concept of action research*. *The Learning Organization*, 9(3), 125-131.
- Alarcón-Alvial, M. A., Oyanadel, C. R., Castro-Carrasco, P. J., & González, I. N. (2020).** *Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula*. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184.
- Ausubel, D. P. (2002).** *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva* (Vol. 40). Grupo Planeta.
- Baca, G. (2013).** *Evaluación de proyectos* (7th ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Bakhtin, M. M. (2010).** *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Barrows, H. S. (1986).** *A taxonomy of problem-based learning methods*. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Bates, A. W. (2015).** *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022).** *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998).** *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blázquez Sánchez, D., Capllonch Bujosa, M., Contreras Jordán, O. R., García López, L. M., Gil Madrona, P., Hernández Álvarez, J. L., ... & Velázquez Buendía, R. (2010).** *Didáctica de la educación física*. Ediciones Morata.

- Bloom, B. S. (1977).** *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- Booth, A., James, M. S., Clowes, M., & Sutton, A. (2021).** *Systematic approaches to a successful literature review*. SAGE Publications.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002).** *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boud, D., & Walker, D. (1998).** *Promoting reflection in professional courses: The challenge of context*. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Brookfield, S. D. (2017).** *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Cadreja, M. Á. (1990).** *John Dewey: Propuesta de un modelo educativo*. *Aula Abierta*, (55), 61-87.
- Carrizales Retamoza, C. (2000).** *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores.
- Cubillos Vanegas, S. I. (2020).** *Alineamiento constructivo del proceso de enseñanza y aprendizaje*. *Revista Innovación Educativa*, 22(1), 45-56.
- Dewey, J. (2008).** *Art as experience*. In *The Richness of Art Education* (pp. 33-48). Brill.
- Domenech, I. S., Elena, C. C., & Avi, M. R. (2015).** *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. Universidad Cardenal Herrera.
- Elliott, J. (1990).** *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Fernández, P. (2015).** *La mediación pedagógica en la educación superior*. Ediciones La Aurora.

Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed*. Routledge.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gardner, H. E. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.

García Herrera, A. P. (1997). *La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente*. In C. Gutiérrez Ibarra (Comp.), *En torno a la intervención de la práctica docente* (pp. 45-61). UNED.

García-Huidobro, J. (2003). *El rol del docente en la educación: Desafíos y propuestas*. Fondo de Cultura Económica.

Hall, E. T. (1972). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3rd ed.). Editorial Graó.

- Lázaro UcMas, L., Gutiérrez Soria, L. A., & Alvarado Gutiérrez, L. R. (2009).** *La ruta crítica de innovación en la mejora de la práctica. In X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencia en Investigación Educativa*, (pp. 1-15). Recuperado de:
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0111T.htm>
- Laurillard, D. (2013).** *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- León, G. (2014).** *Aproximaciones a la mediación pedagógica*. Revista CAES, 5(1), 142-153.
<https://doi.org/10.5377/caes.v5i1.1665>.
- Lorca, F. G., León, J. J., & Olmedo, A. S. (2018).** *Juego y teoría del duende*. Athenaica Ediciones Universitarias.
- Mannay, D. (2017).** *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea, S. A. De Ediciones.
- Madruga, J. A. G., & Queija, I. S. (2019).** *Psicología del desarrollo I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marcén, M., & Martínez-Caraballo, N. (2012).** *Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: Evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza*. *Innovar*, 22(43), 117-130. <https://doi.org/10.15446/innovar.v22n43.37408>
- Martinic, S., & Villalta, M. (2015).** *La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile*. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100003&lng=es&tlng=es

Medina, L., & Salazar, C. (2018). *Tecnología educativa: Herramientas para el aprendizaje significativo*. Universidad de Guadalajara.

Meredith, J. R., Shafer, S. M., & Mantel Jr, S. J. (2017). *Project management: A strategic managerial approach*. John Wiley & Sons.

Molina, M. K. R., Castillo, P. M. M., Vanegas, W. J., & Gómez, R. J. M. (2021). *Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa*. Revista de Ciencias Sociales, 27(3), 287-298.

Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*. Fondo de Cultura Económica.

Morales, A. (2017). *El tiempo en el proceso educativo: Reflexiones sobre su importancia*. Cuadernos de Pedagogía, 93(2), 23-35.

Morillo Asuero, E. (2020). *El papel de la gestión del tiempo en las actividades académicas del alumnado*. Revista de educación a distancia, 20(2), 1-19.

Mosquera, E. D. (2012). *Estilos de aprendizaje*. Eidos, (5), 5-11.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

Palmero, M. L. R. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual*. IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50.

Perrenoud, P. H. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educatio Siglo XXI, 23, 223-229.

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.

Piaget, J. (2000). *The psychology of intelligence*. Routledge.

Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). *Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje*. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76.

Rodríguez, C. I., & Urquijo, A. P. L. (2011). *El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: Descriptivo-argumentativa, en estudiantes de grado 11 de educación media*. *Sinapsis*, 3(3), 137-161.

Rubio, N. M. (2019). *La teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin*. Psicologiyamente.com. <https://www.psicologiyamente.com>

Rosario, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2005). *El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs*. *Psicothema*, 17(1), 20-30.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.

Shuell, T. J. (1986). *Cognitive conceptions of learning*. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.

Tavera, E. E., & Mas, L. U. (2013). *La lógica de significación y niveles de intersubjetividad como instrumentos de análisis y mejora de la práctica docente*. *Revista de Investigación Educativa*,

Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Recuperado de http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Universidad de Guanajuato. (2016, septiembre). *Modelo Académico de la Universidad de Guanajuato.* <https://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-ademicos-universidad-de-guanajuato.pdf>

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language.* MIT Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system.* Systems Thinker, 9(5), 2-3.

Zuber-Skerritt, O. (2001). *Action learning and action research: Paradigm, praxis and programs.* In S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield, & P. Swepson (Eds.), *Effective change management through action research and action learning: Concepts, perspectives, processes and applications* (pp. 1-27). Southern Cross University Press.

Anexos

FICHA DE SESIÓN DE ENTRENAMIENTO

Sesión nº: x		
Nº de deportistas: 4	Edades: 22-26 años Sexo: Femenino y Masculino	Nivel: básico
Instalación y características:		
Material y su distribución: pelotas, clavos, Contac, diábolo.		
Objetivos: Coordinar por medio de malabares.		

	Descripción del ejercicio	Representación gráfica	Tiempo o repeticiones
C A L E N T A M I E N T O	Protocolo RAISE Bajo este prisma, Ian Jeffreys plantea su protocolo RAMP, acrónimo de los aspectos principales de las tres fases principales que conforman su sistema: Raise (aumentar) Activar + Movilizar Potenciar		15 minutos
	lanzamientos verticales a distintas alturas haciendo hincapié en la flexión y extensión del antebrazo. <i>Hay que procurar que la pelota no caiga sobre la palma de la mano</i>, pues esto produciría un pequeño rebote e impediría el correcto control del móvil. Lanzamientos verticales por la espalda y recepciones en el plano frontal; por el mismo lado, cruzando... (no extender los brazos en la recepción). Lanzamientos en el plano frontal, recepciones por la espalda; por el mismo lado, cruzando... Lanzamientos y recepciones por debajo de las piernas (rodillas flexionadas y en suspensión). Lanzamientos verticales y mientras el móvil esté en el aire, realizar saltos, giros, volteos, etc... <i>Este ejercicio nos servirá para desarrollar la percepción espaciotemporal</i>, importante en ejercicios posteriores más complicados. Lanzamientos con distintas trayectorias circulares; en el plano sagital, en el plano frontal (de dentro afuera y viceversa) recogiendo siempre con la mano que lanza.		

Lanzamiento con una mano y recepción con la otra realizando todo tipo de trayectorias. Debido al mantenimiento de una postura incómoda como es el cuello estirado y en tensión, este puede ser un buen momento para hacer ejercicios de golpes y de equilibrio.

Golpear con la palma de la mano a distintas alturas.

Golpear con el dorso de la mano a baja altura.

Alternar los golpes de dorso y palma.

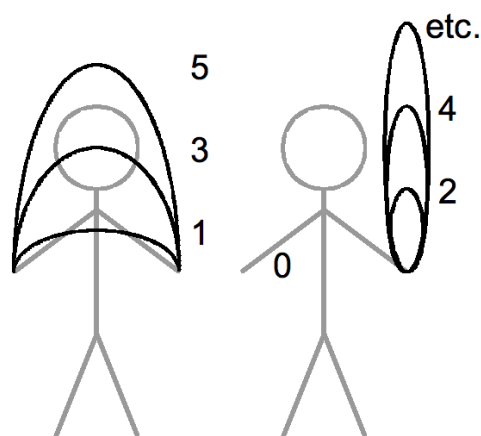
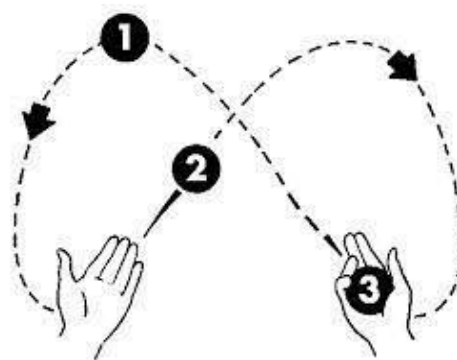
Pasarse la pelota de una mano a otra golpeándola.

Golpear con las distintas partes de los brazos.

Golpes con los cuádriceps alternándolos con golpes de las manos.

Golpes con el empeine del pie, con el interior, con el exterior, con los talones, etc.

Desplazamientos por todo el terreno con la pelota en equilibrio, sobre el dorso de la mano, sobre la cabeza, sobre los hombros, sobre la frente, sin tropezar con los compañeros, el monitor delimita los espacios.



P A R T E P R I N C I P A L	Ejercicios: Posturas de yoga		5 minutos 5 minutos 5 minutos 5 minutos 20 minutos
V C A L M A			10 minutos

